

# Индивид и общество

## Возможен ли общий учебник истории для палестинцев и израильтян? <sup>1</sup>

*Дан Бар-Он, Сэми Адван*

В периоды войн и конфликтов нации склонны выстраивать свой метанарратив (как собственное изложение событий), который, с их точки зрения, является единственно истинным. Такой метанарратив «развенчивает», даже представляет варварским нарратив врага. Если последний и проговаривается, то подается как не имеющий оправдания, противник предстает в нем безликим, аморальным, его позиция – иррациональной, которой он легко манипулирует. Подобный нарратив встраивается в повседневную культуру, национальные и религиозные обряды (празднества), в средства массовой информации и школьные учебники. Школьные учебники становятся формализованной презентацией идеологии и этики данного общества. Они содержат ценности, цели и мифы, которые общество хочет внушить следующему поколению (Apple, 1979; Bourdieu, 1973; Luke, 1988). Дети, которые взрослеют во времена войн и конфликтов, знают только один нарратив – своего народа. Предполагается, что такой нарратив должен убедить их раз и навсегда в необходимости дискредитации противной стороны. Обычно он используется в системе образования как рациональная основа, оправдывающая применение силы для подавления врага. Это приводит не только к формированию узкого и упрощенного понимания мира у детей, но и к развитию негативного отношения к «другому» (Levinas, 1990).

Такое положение дел целиком приложимо к палестино-израильской ситуации. Исследование школьных учебников демонстрирует, каким образом каждая из сторон, – и палестинская, и израильская, – излагает свой нарратив. Анализ учебников Израиля и Палестины с 1995 года показал, что при подаче проблемы палестинских беженцев 1948 года (Adwan and Figer, 1997, 1999) обе стороны оказались неспособными говорить обо всей сложности проблемы. Израильские учебники в создании ситуации с беженцами обвиняют главным образом палестинцев и арабов, тогда как палестинские – прежде всего израильтян и британцев. Тексты обнаруживают расхождение относительно отдельных фактов, например, о количестве палестинских беженцев. Израильтяне пишут о 600–700 тысячах палестинцев, которые стали беженцами в результате войны 1948 года, в то время как палестинцы говорят о более чем миллионе.

Другое направление исследования – многоаспектный анализ метанарративов относительно истории конфликта и системы образования Палестины и Израиля (Figer and Adwan, 1999) – показывает, что тексты отражают культуру вражды. Терминология, использованная в них, имеет разные значения. То, что считается позитивным одной стороной, именуется негативным другой. Например, Война 1948 года в израильских текстах называется «Войной за Независимость», тогда как в палестинских – «Катастрофой» («Al-

---

<sup>1</sup> Авторы статьи благодарны американской Программе по обмену (Wye River People-to People Exchange Program of the USA State Department) за трехлетний грант, который помог осуществить этот исследовательский проект. Благодарность адресуется Dr. Shoshana Steinberg за помощь в подготовке этой статьи.

Naqbah»). Если израильские тексты определяют первых еврейских эмигрантов «пионерами», то палестинские – «бандами» и «террористами». Герои одной стороны предстают как монстры с позиции другой. К тому же прилагаемые к текстам географические карты игнорируют большие и малые города другой стороны. Учебники демонстрируют делегитимизацию прав, истории и культуры другой стороны. Они также не признают ее трагедий. Холокост едва упомянут в палестинских учебниках, трагедия палестинцев аналогично игнорируется в израильских. Результаты исследования свидетельствуют, что учебные тексты обеих сторон не содержат описания периодов мирного сосуществования евреев и палестинцев.

Daniel Bar-Tal (1995) проанализировал содержание 124 израильских учебников с 1975 по 1995 годы. Согласно его данным, в сложный период конфликта каждая из сторон утверждает в учебниках веру в справедливость своих целей, в собственную систему безопасности, установку на дискредитацию противоположной стороны, позитивный образ себя, патриотизм, стремление к единению и миру. Эти убеждения формируют тип этоса, подпитывающий продолжение конфликта. Исследование показало, что вера в безопасность особенно подчеркивалась в израильских учебниках. Факты делегитимизации арабов встречались редко, тем не менее, многие тексты содержали негативный стереотип в их отношении.

В книге «История: на пути диалога с прошлым» (Nave and Yogev, 2002) авторы представляют другой подход, что вызвало горячие дебаты в израильском обществе вокруг проблемы преподавания истории. По мнению авторов, необходимо, чтобы учебники по истории содержали рассказы о прошлом. В то же время содержание и способ подачи материала (по принципу «урока из прошлого») предопределяют характер конструирования коллективной памяти. От того, каким способом происходит подобное конструирование, зависит осознание обществом своей нормативной идентичности и ожиданий от будущего. Уроки истории – не только источник информации и инструмент для анализа человеческого опыта. Они рассматриваются как опыт наследования ценностей и средство формирования коллективной памяти учащихся, связывающие юное поколение с их корнями и создающие чувство причастности к национальной общности. Изменения, которые пережило израильское общество за 54 года своего существования, требуют изменений и в подходах к изучению истории. Для того чтобы подготовить молодое поколение к возможности мирных взаимоотношений с палестинцами, авторы предлагают ввести способ подачи истории в разных перспективах, который бы подготовил учащихся к видению истории как продолжающегося диалога прошлого и настоящего.

Из предшествующих исследований следует, что способы изложения исторического материала в учебниках каждой из стран, и Палестины, и Израиля, воздействуют на взгляды учащихся, которые их читают. Презентация влияет на то, как каждая из сторон представляет себя, другого, свои отношения через то, что написано и *не* написано в учебных текстах. Ясно также, что для избавления каждой из сторон от делегитимизации, ненависти и насилия, необходимо изменить изложение истории. Один из путей – изменить способ изображения другой стороны. Мы утверждаем: для того, чтобы сделать это, дети должны знать и уважать нарратив «другого», знать его таким, как он представляется с позиции «той» стороны.

Поэтому мы приняли решение разработать инновационный школьный учебник, который бы содержал два нарратива, израильский и палестинский, касательно отдельных вех и критических моментов истории конфликта. Это означает, что каждый студент в дополнение к собственному, уже знакомому нарративу, будет изучать также представление «другого» как первый шаг на пути знания и уважения «другого». Мы понимаем, что согласованное изложение истории возникнет только после того, как полностью завершится переход от «культуры войны» к «культуре мира». Это требует времени, а также способности признать ошибки прошлого и преодолевать их болезненные последствия. Мы не можем ожидать, что это произойдет раньше, чем окончится конфликт.

Кроме того, мы должны изучить роль учителей в этом процессе. Исследования показали, что в процессе формирования понимания и системы ценностей детей мнение учи-



теля более влиятельно, чем просто написанные тексты (Nave and Yogeve, 2002; Angvis and von Borris, 1997). Как результат, наш проект фокусируется на приоритете роли учителя при использовании текстов по «разделенной истории» в процессе обучения. Таким образом, после того как учебники будут переведены на арабский и иврит, учителя должны будут дискутировать нарративы при их апробировании в аудиториях 9-х и 10-х классов. Итак, между двумя нарративами останется свободное пространство для того, чтобы учителя и ученики совместно заполнили его своими реакциями.

### Участники

Создатели организации Исследования мира на Ближнем Востоке (PRIME) Sami Adwan и Dan Bar-On, профессора истории Adnan Massallam (Вифлеемский Университет) и Eyal Nave (Университет Тель-Авива и Семинар в Тель-Авиве для учителей киббуцев) отобрали команду для работы над проектом. В нее входят шесть палестинских учителей истории и географии, шесть учителей еврейской истории Израиля и шесть международных делегатов, а также эксперт по проблемам еврейского Израиля. Палестинские учителя из Хеброна, Вифлеема и Восточного Иерусалима никогда прежде не участвовали в диалоге с представителями израильской стороны. Некоторые из израильских учителей, которые преподают в средней школе в центре и на севере Израиля, ранее принимали участие в контактах с палестинцами.

### Ход проекта

Участники проекта встречались четырежды на трехдневных семинарах в отеле «Нью-Империал» в Старом городе Иерусалима в марте, июне и августе 2002 года, а также в январе 2003. Политическая и военная ситуация была очень напряженной, и до последней минуты было неизвестно, смогут ли палестинские учителя получить разрешение на въезд в Иерусалим или же придется перенести семинар в то место, куда они получают разрешение. Семинары откладывались несколько раз, но каждый раз мы находили силы и энергию назначать их снова, и, в конце концов, они состоялись, почти все с полным участием команды.

Так как проект осуществлялся в ситуации текущего конфликта, важно отметить контекст реальности для каждой из сторон, представителями которой были участники проекта. Во-первых, хотя ситуация для обеих сторон была удручающей, существовала асимметрия и различие в отношении к напряженности в целом. Для палестинцев такая реальность стала характеристикой каждодневного существования как опыта жизни в оккупации. Это проявляется в ограничении свободы передвижения, комендантском часе, контрольных пунктах и постоянной угрозе стрельбы, убийства и разрушения собственного дома. Многие понесли серьезные потери, их дому или дому родственников был нанесен ущерб. В то же время из-за атак палестинских террористов-самоубийц для израильтян каждый день реальности проживается под знаком страха. Это и страх сесть в автобус, и страх выйти в центр города – повсюду, где есть толпа. Многие по обе стороны конфликта боятся даже посылать детей в школу. В этой ситуации вера и надежда – ценности, необходимые обеим сторонам; отсюда наша искренняя радость по поводу высокой явки и единения участников, которыми были отмечены семинары. Один из участников – израильский учитель так сказал на четвертом семинаре: «Моя работа здесь в течение последнего года была единственным источником надежды в этой отчаянной ситуации».

На первом семинаре (март 2002) учителя познакомились друг с другом, рассказывая какие-то детали о себе («история, стоящая за моим именем»), а также о своей биографии. Это было непросто – слушать истории, болезненные моменты в которых имели отношение к волнениям или агрессии «другой» стороны. Но это был важный процесс, поскольку он помогал быть более открытыми в ходе дальнейшей совместной работы.

На первом семинаре мы сформировали смешанные рабочие группы. Каждая из групп составила список событий, имеющих отношение к палестино-израильскому конфликту, и

выбрала одно, с которым хотела бы работать. На пленарном заседании мы продолжили процесс и пришли к согласию относительно трех событий. Одна группа работала с материалами Бэлфорской Декларации 1917 года (Balfour Declaration), другая – войны 1948 года и третья – первой Интифады 1987 года (First Intifada). Была составлена программа, где обосновывалось, каким образом участники будут общаться друг с другом и создавать соответствующий нарратив для обсуждения на следующем семинаре. Профессора Naveh и Mussalam представили свои профессиональные точки зрения на то, в каком направлении следует развивать нарратив и из чего он должен состоять. Роль международных участников заключалась в переводе, где это требовалось, в обобщении работы групп и в письменном подведении итогов каждого семинара. Дополнительный оттенок нашим семинарам придавали вечерние прогулки по старому городу, которые участники с обеих сторон уже долгое время не могли себе позволить из-за строгих правил безопасности. В каком-то смысле мы чувствовали себя как в коконе, который развивается сам по себе, изолированно от враждебно настроенной среды.

На втором семинаре (июнь 2002) учителя существенно развили первичные нарративы, работая частично в созданных прежде, частично в однонациональных группах. Мы также отвели время для продолжения личного знакомства и совместных прогулок, так как это стало важной составляющей данного типа работы, особенно во враждебной атмосфере, существующей вне группы. Между вторым и третьим семинарами нарративы были переведены на иврит и арабский, так как языком семинара был английский.

На третьем семинаре (август 2002) учителя впервые получили возможность прочитать оба нарратива на родном языке в том виде, в каком будут представлять их своим ученикам в следующем году. На этот раз большая часть работы осуществлялась на пленарных заседаниях, и было интересно всей группой наблюдать, как нарративы воспринимаются учителями. Большинство вопросов, заданных на этих сессиях, были информационного характера: насколько точен перевод? Кем был в 1908 году человек, которого вы упомянули? Почему вы постарались описать это событие коротко, тогда как другие описаны подробно? Интересно, что почти не было попыток дискредитировать нарратив другой стороны. Согласно нашей интерпретации, тот факт, что каждая из сторон чувствовала себя защищенной собственным нарративом, облегчало для нее принятие нарратива другой стороны, так не похожего на собственный. На этом семинаре мы узнали о внезапной смерти от рака одного из учителей из Хеброна, именно в то время, когда проходили наши встречи. Были высказаны сомнения, стоит ли продолжать семинар, но палестинские учителя сказали, что, по их мнению, покойный поддержал бы его продолжение, и было решено остаться и продолжить семинар. Вся группа решила, что на первой странице будущего коллективного буклета будет его фотография с посвящением. Группы разъехались с заданием внести исправления в нарративы по результатам совместной дискуссии и составить для учителей и учеников глоссарий тех понятий, которые могут быть неясны в нарративе другой стороны.

Предполагалось, что в ноябре 2002 года буклет будет издан на иврите, арабском и английском языках. Учителя должны были апробировать его на занятиях в классе, и на этой экспериментальной фазе уже сотни палестинских и израильских учащихся знакомятся с буклетом. Таким образом, планировалось, что следующий семинар будет посвящен анализу отзывов учеников, внесению поправок, помощи учителям в их работе и построению нарративов уже на основе других событий и дат. Однако продолжающийся комендантский час в палестинских городах и необходимость внесения дополнительных коррективов в тексты не позволили выдержать график издания. Поэтому, когда мы собрались на четвертый семинар в январе 2003 года, буклет еще не был готов, но тексты уже были написаны, и большинство учителей хотя бы раз апробировали их в классе. Мы посвятили первый день их обобщениям своих первичных экспериментов, а второй – обсуждению дополнительно выбранных дат, вокруг которых можно выстроить новые нарративы.

Отчеты учителей были очень интересными и противоречивыми. Например, одна израильская учительница обсуждала тексты в классе, состоящем в основном из детей инос-



транных рабочих (новых эмигрантов, частично неевреев) и арабских детей. Сначала она познакомила детей с израильским нарративом (многие из них узнали о нем впервые), и только после этого дала палестинский нарратив. Она очень творчески подошла к делу, иллюстрируя ученикам те события, о которых шла речь в текстах. Ученики достаточно легко восприняли оба нарратива как имеющие право на существование, поскольку у них не было эмоциональной вовлеченности и идентичности со «своим» нарративом. Другой израильский учитель сообщил, что ученики отнеслись к текстам с подозрением («действительно ли эти тексты переведены на арабский и также изучаются в палестинских школах?»). Некоторые учащиеся проявили большой интерес и попросили взять тексты домой для дальнейшего изучения.

Одному из палестинских учителей предварительно пришлось спрашивать разрешение у директора (тот пришел потом на семинар и проявил большой интерес к нашей работе). Учитель раздал тексты и пригласил к себе домой для их обсуждения (школа была закрыта из-за комендантского часа). Другой палестинский учитель принес письменные отзывы, которые давали учащиеся. Некоторые из них выражали желание встретиться с израильскими учениками, чтобы обсудить тексты совместно. Другие хотели больше узнать о событии или человеке, вскользь упомянутом в тексте. Были сообщения об учащих, которые сразу же стали перестраивать (разоблачать) нарратив другой стороны. В целом сработал эффект неожиданности от презентации двух нарративов, вызвавшей интерес и любопытство. Мы видели, что с обеих сторон у учителей общими были чувства «создателя», исполненной миссии, несмотря на безнадежность внешней ситуации. Они чувствовали, что создают что-то новое для будущего, то, чего до них никто не пытался делать.

На второй день на пленарном заседании обсуждалась общая концепция окончательного учебника. Будем ли мы продолжать концентрироваться на исторической направленности, обратимся ли теперь к специфическим темам (например, положение женщин, религия) или даже к современной ситуации? Пленарное заседание решило в пользу исторической направленности книг и выбрало еще три временных периода: двадцатые годы, 1936–1948 и Шестидневная Война 1967 года (the Six Days 1967 war). Эти дополнительно взятые периоды заполняют провалы между первично отобранными датами (1917, 1948 годы, первая Интифада) и создадут временную протяженность. Учителя распределили отдельные даты между собой и решили представить предварительные тексты к следующему семинару. Мы договорились встретиться снова в марте 2003 года, чтобы обсудить тексты и продолжить дискуссию об апробировании нарративов в большем количестве классов.

На третий год мы планируем начать новый этап развития проекта путем сравнения результатов в классах с преподаванием истории по типу двух нарративов и классов с преподаванием истории по типу одного нарратива. В июне 2004 года мы бы хотели подвести итоги первой фазы эксперимента на конференции. Мы надеемся, что к тому времени политический климат будет более благоприятным для нашей работы. На следующей, второй фазе мы бы хотели привлечь большее число учителей и использовать опыт первой группы в консультациях для новичков.

## **Заключение**

Зачастую конфликт, происходящий вокруг нас, влияет и на наши интеракции. Однако мы продолжали делать свое дело, и были вознаграждены за это слабым светом надежды и радости в результате использования нашего проекта в школах. В процессе общения друг с другом мы узнали, что мир может быть достигнут только как победа обеих сторон; «мир», в котором победителем является лишь одна сторона, не имеет ценности. Кто-то сказал: «Разоружение истории может произойти только после сложения оружия. Но подготавливать этот момент можно уже сейчас». События последних месяцев особо высветили тот факт, что вне неформального мирного процесса, который включает личные контакты простых израильтян – евреев и палестинцев, реальный и продолжительный мир не может быть утвержден. Более того, создание и распространение учителями буклета – реальный



путь расширения эффекта личных контактов: от маленькой группы учителей к внешнему миру. Как сказала однажды Маргарет Мид: «Никогда не сомневайтесь, что маленькая группа думающих и согласных между собой граждан может изменить мир». В данном случае, никогда не сомневайтесь, что маленькая группа согласованно действующих учителей – палестинцев и израильтян – может изменить мир или хотя бы какую-то его часть.

**Приложение:  
Обсуждение учителями проекта преподавания истории  
по принципу двух нарративов**

*Шушанна Штейнберг*

Из размышлений учителей истории на встрече по проекту обучения истории по новой методике нарратива видно, что существующий конфликт и асимметрия оккупантов/окупируемых сказываются как в опыте учителей, так и в реакциях учащихся.

Реакции учащихся зависели от их повседневного опыта. Палестинские учителя говорили, что их ученики, остро воспринимающие события своей повседневной жизни в условиях комендантского часа и оккупации, рассматривали нарративы сквозь эту призму. Им было значительно труднее выслушивать нарратив противоположной стороны. Большинство не принимало его. Скорее всего, для учеников оказалось сложным принять саму идею учебного пособия – что это книга не о жертвах и преследователях, а содержит два равноправных нарратива. Трудно было сразу сформировать у учеников иную перспективу видения, особенно учитывая их эмоциональную включенность. Требуется время, чтобы усвоить такую идею. Чем дольше шло обучение, тем успешнее формировалось по обе стороны понимание того, что «второй нарратив» существует наравне с собственным.

В целом как израильские, так и палестинские учителя оценили проект как интересный и перспективный. Один из израильских учителей начал свой отчет такими словами: «Прежде чем я опишу реакцию учащихся, я бы хотел поделиться с вами следующим. Когда я получил буклет, я расплылся в глупой улыбке, потому что это единственная позитивная новость за эти дни, и я очень горд, что стал частью проекта».

По мнению учителей, поскольку история обычно преподносится как «правда», то ученикам прежде всего понравился иной подход к познанию истории, и они выражали интерес к такому пути. Учителя оценивают свой опыт как стоящий, хотя иногда отзывы самих учеников были критичными и негативными. В целом, учащимся нравилось обсуждать темы, имеющие отношение к их собственной жизни, высказывать свои чувства и мнения.

Вот отдельные примеры высказываний учителей:

*Эшель (Израиль, учитель): «Я учил по принципу нарратива в 12-м классе в течение недели, что было, конечно, недостаточно. Моим ученикам 18 лет, они накануне призваны в армию. Были разные реакции. Некоторые говорили, что не хотят узнавать о «других»: мы пришли сюда, чтобы узнать о своей истории, и нам неинтересна «их» история. Другие выражали сомнения, по поводу того, что учителя на «той» стороне также учат учеников по двум нарративам. Некоторые считали меня «левым». Другие выражали интерес к истории «той» стороны. Некоторые брали буклеты домой, чтобы почитать, хотя я не просил их об этом. Это очень хорошо».*

*Шай (Израиль, учитель): «У меня было 26 учеников 4–9 классов. Я был приятно удивлен, что они такие открытые. Они оживленно реагировали, они хотели знать палестинский нарратив».*

*Рашель (Израиль, учительница, большинство ее учеников дети рабочих-мигрантов): «И израильский, и палестинский нарративы были в равной степени внове для них как для мигрантов. Они не были эмоционально включены в их историю настолько, насколько, например, я, поскольку не знали вообще ничего о ней. Они ненавидели арабов, потому*



что боялись бомб, но ничего не знали о конфликте. Некоторые учащиеся спрашивали: «скажите, кто прав». Они задавали вопрос: кому же принадлежит эта земля? Но ученики поняли, что есть два нарратива. Я должна была объяснить им, что такое нарратив. Они поняли, что есть две точки зрения, и обе верны, и нет правых и неправых. Я рассказывала им о войне 1948 года. Я не могла дать им тексты, поэтому давала креативные задания, например, нарисовать постеры. Приносила песни. Посвятила три встречи изучению израильского нарратива, связанного с войной 1948 года. Позже дала задание сравнить оба нарратива. Для них это было несложно. Например, они давали рисунки и писали заголовки к ним, такие как «счастье» и «несчастье». Я просила приготовить постеры для каждой стороны, посвященные призыву солдат на войну. С позиции палестинцев они писали: «Мы боимся, что израильтяне сгонят нас с земли». С позиции израильтян они писали: «Эта земля принадлежит евреям. Они (палестинцы – пер.) хотят выгнать нас». Дети быстро поняли идею, что наша победа стала несчастьем для арабов.

Теперь я рассказываю о Шестидневной войне и скоро начну об Интифаде. Я дала задание ученикам: приготовить постеры по поводу подготовки народа к войне. Они писали: «Не бойтесь, вы скоро сможете ездить на автобусах без страха». Это иллюстрирует, насколько настоящее оказывает влияние на восприятие прошлого.

Другое задание – подготовить музейную экспозицию об исторических событиях. В следующем году мы будем отмечать 55 годовщину войны 1948 года. Я попросила их нарисовать картинку, дать ей название и написать лозунг. Потом я попросила описать два гимна – израильский и палестинский. В обоих они увидели грусть. Я также попросила приготовить заметки в две газеты: одну – еврейскую, другую – арабскую. Только один ученик смог выполнить это задание, поскольку оно было трудным. Этот ученик, новый эмигрант, писал о битве за Иерусалим. Его еврейский нарратив описывал ситуацию следующим образом: «У нас не было еды и воды. Арабы пытались разбить нас. Бойцы Хаганы (Нагана) захватили Крепость». Арабский нарратив: «Это попытка вторжения евреев. Мы хотим защитить свой город – Иерусалим. 2000 солдат-евреев пытаются напасть и убить нас. Они убили нашего лидера Абдель Кадара аль Хусейна, но им не удастся сломить нас».

Эшель (Израиль): «Я думаю, мы должны добавить в буклет концепцию нарратива. До сих пор мы учили их, что есть одна правда, которую они должны знать, а теперь мы разрушаем этот подход и говорим им, что есть больше, чем одна правда. Мы должны подготовить их к тому, чтобы они думали о разных версиях истории. Новый путь обучения – представление о точке зрения другой стороны – был немного трудным для учеников. Они пытались понять, как учитель может представлять историю другой стороны, и воспринимали это таким образом, что учитель солидаризируется с другой стороной».

Халил (Палестина, учитель): «Сначала ученики были удивлены и спрашивали, почему они (израильтяне) описывают именно таким образом, хотя это неправда. Я отвечал им – это их изложение, а не то, что думаю я. Ученики принимали такое объяснение. Если бы я рассказывал им об англичанах или американцах, тогда было бы проще. Но когда я учу и рассказываю о людях, с которыми мы находимся в конфликте, это пробуждает в них опасения».

Эшель (Израиль): «А у вас было ощущение, что вы представляете израильскую сторону?»

Халил: «Это непросто, если ты не согласен. Например, когда я говорил о маккавеи, было проще. Но когда я говорю о настоящем, становится трудней. Это так же, как Вы говорили, что ученики видят в Вас предателя. Но мои ученики хорошо знают меня, также как ваши знают вас».

Халил (Палестина) приводит такие реакции учеников: «Им нет места на нашей земле»; «Если они страдают от преследований, то почему они делают такие вещи по отношению к нам?»; «Мне не жалко, что их травят газом»; «Это наше исконное право, это земля наших отцов. Кто дал им право селиться на нашей земле?»; «Арабов никогда не принимали всерьез. Британцы сгоняли их и привозили вместо них других»; «Есть согласие британцев на то, чтобы привозить евреев в эту страну. Они не должны этого де-

лять»; «Они не имеют исторических прав в Палестине. Мы имеем право с древних времен»; «Британия была тогда большой страной. Они договорились между собой еще в Лиге Наций, также как сейчас в ООН заправляют американцы»; «Они считают нас агрессорами, но мы исконные жители этой земли. Они пришли издалека, и они агрессоры».

Соня (Палестина, учительница): «Я рассказывала ребятам о Накбе (Nakba, палестинская трагедия 1948 года). Они задавали много вопросов. Некоторые были возмущены, другие расстроены, поскольку все они живут рядом с лагерем беженцев. Они были возмущены израильским нарративом. 30 процентов учащихся были готовы были слушать израильский нарратив. Остальные 70 процентов были равнодушны. Примеры их ответов по поводу Хаганы: по израильскому нарративу это была оборонительная война, но ученики говорили, что это были не оборонительные войска, а люди, которые проливали кровь палестинцев. Ученики спрашивали: «Почему мы должны принимать израильскую версию, если наши люди были беззащитны?»... Девочки полностью отвергали этот нарратив. Они говорили о пытках палестинцев, таких как выкалывание глаз».

Аднан: «Это звучит как полный негатив».

Шай (Израиль, учитель): «Вы думаете, это было правильным давать два нарратива, или это только усилило антагонизм?»

Соня: «Я многое получила от преподавания израильского нарратива. Я узнала о ценностях своих учеников. Это научило меня, как подходить к этим темам в будущем».

Эял: «Они спрашивали вас, почему вы даете им израильский нарратив? Выражали ли они свое отношение к вам, работающей с израильянами?»

Соня: «Да, они спрашивали меня об этом. Я не сказала им о проекте. Я сказала, что провожу исследование в университете».

Шай: «Вы можете назвать главные проблемы, которые возбуждали негативную реакцию учащихся?»

Соня: «Дискуссия – важный момент в преподавании этой программы. Она дает возможность выражать свое мнение. Ученики идентифицируют себя с Фатах (Fatah) или Хамас (Hamas). При этом они все время напоминали мне о каждодневных проблемах, таких как посты на дорогах или их закрытие, о своей сегодняшней реальной жизни в условиях оккупации».

Шай: «Значит, проблема была не в нарративе, но в реальности».

Соня: «В израильской версии они читали о страшных вещах, которые евреи пережили во время Холокоста. В то же время они спрашивали: почему мы должны расплачиваться за их страдания?»

Халил (Палестина): «Мне в преподавании темы помог вопросник. Как будто я излагаю тему не от своего имени, а от имени кого-то другого. Вопросник представлял им тему, о которой мы будем говорить».

Шай: «Мы начали с Вьетнамской войны, потом израильско-палестинский конфликт... Вьетнамская война подготовила их к восприятию двух нарративов. Они хотели знать о вьетнамцах, о слабой стороне, о жертве. Поэтому когда начали изучать израильский и палестинский нарративы, они были более открыты, для них было интересно узнавать о положении другой стороны... У меня были скромные цели. Я старался дать представление о таких понятиях, как мятеж, борьба, резня, террор. Слова, которые используют палестинцы сейчас, такие как «банда», израильяне употребляли 40 лет назад. Я пытался заставить их думать о терминах. Хотел развить чувствительность и дать знание об употреблении этих слов в обоих нарративах. Мне очень понравилось преподавать этот предмет. Я чувствовал, что он здорово нравится учащимся. Узнавать о двух нарративах для них было более интересным, чем обычное обучение. И для меня как преподавателя это было интересно и необычно. Я думаю, это очень хороший способ обучения».

Шай: «Они хотят узнавать о вещах, имеющих отношение к их повседневной жизни, и о связи между прошлым, настоящим и будущим. Сидя в своей школе, они могут увидеть и Куалкилию (Qalqilya), и Вест Банк (the West Bank). У меня был студент-араб. Это помогло мне, потому что вызвало вопросы о палестинцах, живущих в Израиле».





Эял: «Мы должны думать, какова наша конечная цель. Если ничего не меняется, и чувство «жертвы» остается, то какова тогда польза от двух нарративов вместо одного? В таком случае два нарратива остаются только «продуктом», и больше ничем. Мы не можем просто поздравить друг друга с представлением двух нарративов».

Эшел: «Мои студенты говорили: «Посмотрите на их нарратив... Здесь нечего обсуждать»».

Сами: «В Мехико нас спрашивали, можем ли мы быть уверенными в том, что этот буклет не будет способствовать усилению ненависти. Мы должны быть осторожны с этим. У нас есть цели, но могут возникнуть также и проблемы. С другой стороны, мы начинали этот процесс с обсуждения внутри группы. Позже – с нашими учениками. Мы должны думать, каким образом препятствовать усилению эгоцентричного отношения. Я сравниваю самого себя с тем, каким я был в начале работы. У меня впечатление, что в каждом из нас что-то изменилось. Но ситуации в целом (вокруг конфликта – пер.) это не помогло».

Дэн: «Я согласен с Эялом, что одного изложения текстов недостаточно. Нарративы необходимы, но недостаточны. Я бы обратился к закономерностям конструирования текстов. Мы должны помочь учащимся научиться, как распознавать (деконструировать) текст. Когда ученики анализируют тексты другой стороны, мы должны указать им, что и их собственные тексты могут быть аналогично деконструированы другой стороной. Закономерности в конструировании текстов другой стороны очень важны. Важно стать более критичным по отношению к любым подаваемым нам текстам – новостям, газетным материалам, важно смотреть на то, какой тип нарратива предлагают нам в данный момент».

#### Литература

- Adwan, S. and Firer, R. (1997) *The narrative of Palestinian Refugees During the War of 1948 in Israeli and Palestinian History and Civic Education Textbooks*. UNESCO, Paris.
- Adwan, S and Firer, R. (1999) *The Narrative of the 1967 war in the Israeli and Palestinian History and Civics Textbooks and Curricula Statement*. Eckert Institute: Braunschweig, Germany.
- Al-Ashmawi, F. (1996) The Image of the Other as Presented in History Booklet. *International Textbooks Research*, 18 (2): 221–229. Braunschweig, Germany.
- Angvik, M. and von Borries, B., Eds. (1997) *Youth and history: A comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*. Hamburg: Koerber Foundation.
- Apple, M.W. (1979) *Ideology and curriculum*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Bar-Tal, D. (1995) *The rocky road toward peace: Societal beliefs in times of intractable conflict, the Israeli case*. Jerusalem: The Hebrew University, School of Education (in Hebrew).
- Bourdieu, P. (1973) Cultural reproduction and social reproduction. In R. Brown (Ed) *Knowledge, education and cultural change*, 71–112. London: Tavistock.
- Luke, A. (1988) *Literacy, booklet, and ideology*. London: Falmer Press.
- Nave, E. and Yogev, E. (2002). *Histories: Towards a dialogue with yesterday*, Tel-Aviv: Bavel (in Hebrew).

Перевод с английского Виктории Семеновой