

ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
ВЫСШАЯ ШКОЛА ЭКОНОМИКИ

*И.М. Савельева, А.В. Полетаев*

**ЗНАЮТ ЛИ АМЕРИКАНЦЫ ИСТОРИЮ?**  
(ЧАСТЬ 1)

Препринт WP6/2006/04  
Серия WP6  
Гуманитарные исследования ИГИТИ

Москва  
ГУ ВШЭ  
2006

УДК 930.1  
ББК 63.3

C12 **Савельева И.М., Полетаев А.В.** Знают ли американцы историю? (Ч. 1). Препринт WP6/2006/04. — М.: ГУ ВШЭ, 2006. — 48 с.

В данной работе авторы продолжают исследование массовых представлений о прошлом, используя материалы американских опросов общественного мнения. Эта статья открывает серию публикаций об исторических представлениях американцев. В статье проанализировано отношение американцев к историческому знанию и разным источникам сведений о прошлом, в том числе к светскому и религиозному образованию, медиа-источникам и семейной истории. Авторами разработана методология для дальнейших исследований по данной теме, которые будут включать анализ содержания исторических взглядов американцев в области политики и культуры, их знаний по истории науки и техники, а также выявление в представлениях о прошлом основополагающих ценностных установок.

УДК 930.1  
ББК 63.3

**Savelieva I., Poletaev A.** Whether the Americans Know History? (Part 1). Working Paper WP6/2006/04. Moscow: State University — Higher School of Economics, 2006. — 48 p. (in Russian).

In this work the authors continue to analyze the problem of ordinary historical knowledge using the USA public-opinion polls' results. The article opens the series of planned publications on mass representations of the past in the United States. The research is focused on different sources of knowledge about the past: public and religious education, media-sources, family history and brings to the front the Americans opinion on the relative importance of these sources of information.

The article provides methodology to bring along further research on the topic including form and substance of mass historical knowledge and effects.

Препринты ГУ ВШЭ размещаются на сайте: <http://new.hse.ru/C3/C18/preprintsID/default.aspx>.

© И.М. Савельева, 2006  
© А.В. Полетаев, 2006  
© Оформление. ГУ ВШЭ, 2006

## ЧАСТЬ 1

### Введение\*

В последние годы мы много занимались анализом знания о прошлом, механизмами его формирования, типами знания, их эволюцией и т. д. В основном наши интересы были связаны с изучением экспертного, или “высокого”, знания. Но наряду с этим существует так называемое массовое, обыденное знание, или представления, о прошлом. Сравнительно недавно мы начали заниматься и этой темой, которая пользуется в последние годы большой популярностью. Прежде всего нас интересовало состояние исследований в этой области, а также некоторые общие механизмы формирования массовых представлений о прошлом. Наше мнение по этим вопросам мы изложили в нескольких предшествующих статьях<sup>1</sup>.

Кроме того, мы, естественно, посмотрели материалы некоторых социологических опросов, в которых фиксируются данные о *содержании* представлений о прошлом в разных странах. На первый взгляд, и сами опросы, и полученные в них результаты показались нам довольно тривиальными, и мы не стали сильно углубляться в эту тему. Но оставалось ощущение, что в этих результатах все-таки что-то есть помимо набора банальностей. В итоге некоторых размышлений мы пришли к выводу, что надо попытаться взглянуть на эти данные в ином ракурсе.

Ситуация в данном случае является типично историографической: мы имеем дело с неким источником, который традиционно используется для получения определенных сведений, но историк может попытаться использовать этот же источник для получения иной информации, узнать из него о неких иных явлениях. С нетрадиционным подходом к источникам, в частности, и был во многом связан прогресс исторической науки в XX в.

Мы занялись результатами опросов более плотно, с целью найти в них ответы на ряд вопросов, которые мы сформулируем чуть ниже. Начали мы с США по ряду причин: во-первых, здесь более доступна информация о результатах опросов; во-вторых, подобные опросы начались раньше и проводятся более интенсивно; в-третьих, мы все-таки исходно являемся амери-

\* Работа выполнена при поддержке индивидуального исследовательского гранта ГУ ВШЭ 2005 г. “Социальные представления о прошлом: механизмы формирования и эмпирические результаты”.

<sup>1</sup> Савельева, Полетаев 2004; 2005а.

канистами и достаточно много занимались историей США; в-четвертых, массовые представления в Америке в последние десятилетия были весьма устойчивыми, и уже поэтому их легче анализировать.

### 1. Постановка вопросов

В европейской культуре Нового и новейшего времени, к которой, в широком смысле, относятся и США, историческое знание<sup>2</sup> считается одним из важнейших элементов культуры. По меньшей мере в XIX в. сформировалось представление о том, что знание прошлого, истории как процесса — непреходящий атрибут образованного человека, что нашло отражение и в начавших формироваться в этот период программах обязательного школьного образования. Эта установка сохранилась по сей день, более того, во второй половине XX в. она была усилена некоторыми свежими политическими и идеологическими веяниями, связанными с формированием и активизацией новых социальных групп и дальнейшей диверсификацией структуры общества. Речь идет в первую очередь о новых национальных и этнических сообществах, а также о группах участников тех или иных ключевых событий XX в., особенно трагических.

В результате само прошлое (история как процесс) и знание об этом прошлом (прежде всего историческое, т. е. научное, знание) как никакой другой вид знания привлекают повышенное внимание интеллектуалов, представителей образовательного сообщества и политических деятелей. При этом, во-первых, особое внимание уделяется именно массовым представлениям о прошлом — проблемы развития экспертного знания, т. е. исторической науки, волнуют общество в гораздо меньшей степени. Во-вторых, обсуждение этой темы во многих случаях имеет алармистский и даже несколько истерический характер — в основном говорится и пишется о том, что “массы” плохо знают историю, недостаточно ее знают, знают хуже, чем раньше, не знают о ключевых событиях, и т. д. Эта тема широко обсуждается в средствах массовой информации и в политических кругах. Например, в США в последние десятилетия в конгрессе и сенате несколько раз проводились слушания по поводу качества и содержания исторического образования в школах, колледжах и университетах. Столь же активно дискутируется и сильно политизированная проблема “исторической памяти”<sup>3</sup>.

<sup>2</sup> В данной работе, во избежание терминологической путаницы, термин “история” мы используем только для обозначения истории-знания. В тех случаях, когда речь будет идти об истории-тексте (историческом нарративе) и об истории-реальности (бытии человечества во времени), это будет оговариваться особо.

<sup>3</sup> Критический анализ концепции “исторической памяти” см. в: Савельева, Полетаев 2005б; Руткевич 2005.

Если набрать в поиске в Интернете сочетание “historical ignorance” (историческое невежество), то вы получите почти 67 тыс. ссылок (в системе Google на 11.02.2006). После того как мы познакомились с малой толикой этих материалов (основная часть которых приходится на различные чаты, блоги и т.п. сетевой мусор), у нас возникло несколько принципиальных вопросов.

Самый общий вопрос состоит в том, действительно ли знание прошлого и историческое знание, в частности, столь важны и обязательны для широких масс населения, являются ли они приоритетными по сравнению со всеми другими типами и видами знания? В основном здесь пока просматриваются только ценностные и идеологические установки и спекулятивные рассуждения о пользе знания прошлого. Никаких исследований того, на что и как именно влияет знание или незнание истории (прежде всего, имеется в виду социальное поведение), мы не обнаружили. Конечно, как историки мы сами склонны придавать особое значение историческим знаниям, но как исследователи мы пока не видим существенных объективных оснований для такой позиции.

Отсюда следуют новые вопросы: во-первых, насколько представления элиты о важности исторического знания разделяются широкими слоями населения? Во-вторых, и это ключевой вопрос — для чего вообще нужны знания о прошлом?

Даже если мы принимаем тезис о важности знания истории на веру, то и в этом случае возникает ряд вопросов. Подавляющая часть всех алармистских выступлений по поводу “исторического невежества” основана на результатах относительно небольшого числа тестов и опросов, в которых выяснялось знание конкретных дат и фактов (все время цитируются одни и те же немногочисленные результаты). Однако насколько важно знание дат и фактов в системе общих знаний о прошлом? Ответ на этот вопрос хорошо сформулировали еще в 1917 г. в “Journal of Educational Psychology” Карлтон Белл и Дэвид МакКаллам, фактически первые американские специалисты в области образования и социальной психологии, занявшиеся проблемами массового исторического знания (они, кстати, провели в 1915 г. первый массовый тест на знание истории среди школьников старших классов и студентов колледжей).

Белл и МакКаллам полагали, что задачей исторического образования является выработка “чувства истории” (historic sense), которое включает пять элементов:

- 1) Способность понимать современные события в свете прошлого.
- 2) Способность “просеивать” (фильтровать) источники информации — газетные статьи, слухи, партийные дискуссии, политическую публицистику — и конструировать “из этого спутанного клубка четкое и правдоподобное суждение о том, что произошло”.
- 3) Способность воспринимать исторический нарратив.

4) Способность давать осмысленные и компетентные ответы на умозрительные вопросы по поводу данной исторической ситуации.

5) Способность отвечать на фактологические вопросы об исторических личностях и событиях<sup>4</sup>.

Как справедливо писали авторы, последний пункт является самым узким и наименее важным с точки зрения наличия “чувства истории”, но именно он, как правило, и тестируется.

Отсюда возникает вопрос, *что* именно должны знать широкие массы о прошлом (если не даты и факты), который в свою очередь связан с пониманием того, *для чего* они должны это знать — и тем самым мы снова возвращаемся к первому вопросу.

## 2. Гипотезы

Попробуем начать отвечать с конца — для чего нужно знание о прошлом. По существу, речь идет о такой старой теме, как функции исторического знания, о чем бесконечно много сказано со времен древности. На наш взгляд, в современных условиях, помимо познавательной функции, к числу важнейших функций исторического знания можно отнести поддержание социальных образцов, легитимацию социального порядка (см. работы Макса Вебера, Юргена Хабермаса и др.), групповую идентификацию (включая формирование понятия Другого)<sup>5</sup>. В данном случае речь идет о своего рода “прагматических” функциях, которые наиболее полно выражены в так называемой прагматической историографии, прежде всего в американской. Например, еще в начале прошлого века известные американские историки Джеймс Робинсон и Чарльз Бирд в предисловии к своему учебнику “Развитие современной Европы” (1907—1908) писали, что они “сознательно подчинили прошлое настоящему... чтобы читатель мог идти в ногу со своим временем, с пониманием просматривая международные новости в утренней газете”<sup>6</sup>.

Многие из названных функций не являются специфическими для исторического знания, их выполняют и другие типы знания о мире в целом и социальной реальности в частности. Но в рамках исторического знания эти функции имеют, естественно, свою особую специфику.

Кроме того, у истории есть и иные функции, например, эскапизм и получение удовольствия (в огромной степени характерные, например, для французской романтической историографии первой половины XIX в.). Наконец, у исторической науки есть свои задачи в системе экспертного знания, которые реализуются в так называемой аналитической историографии<sup>7</sup>.

<sup>4</sup> Bell, McCollum 1917: 257—258; цит. по: Wineburg 2004: 1402.

<sup>5</sup> Подробнее см.: Савельева, Полетаев 2003—2006, т. 1, гл. 8, § 2.

<sup>6</sup> Robinson, Beard 1972 [1907—1908]: 257.

<sup>7</sup> Подробнее см.: Савельева, Полетаев 2003—2006, т. 2, ч. 5.

Возвращаясь к прагматическим целям, заметим, что особое внимание исследователей привлекает функция групповой идентификации. Как показано во многих исследованиях, в том числе на базе эмпирических данных, представления о прошлом действительно играют существенную роль в национальной, политической и прочих формах идентификации. Понятно, что в этом случае от содержания представлений о прошлом во многом зависят общественный консенсус в настоящем и социальные ожидания. Но это только одна из функций знания о прошлом (в частности, исторического). В самом общем виде можно сказать, что знания о прошлом должны обеспечивать ориентацию во времени и социальном пространстве. С этой точки зрения знание или незнание исторической конкретики (дат, событий, личностей) само по себе не может рассматриваться как свидетельство неинструментальности обыденных представлений о прошлом в целом.

Поясним свою мысль на примере естествознания. Подавляющая часть взрослого населения любой страны вряд ли сможет воспроизвести законы Ньютона, но при этом в современном обществе все понимают, почему брошенный камень падает на землю, а Земля не улетает от Солнца. Наличие общих представлений об электричестве и работе бытовых электроприборов не связано с точным знанием закона Ома. Это же относится и к массовым знаниям в области химии, биологии, медицины и т. д., позволяющим ориентироваться в современной жизни.

Иными словами, хотя после окончания школы большинство людей в современных обществах быстро забывают конкретные формулы, законы и т. д., полученные естественно-научные знания позволяют в течение всей оставшейся жизни ориентироваться в физической реальности и понимать базовые принципы ее устройства в соответствии с относительно современными научными представлениями (хотя бы на уровне естествознания XIX — начала XX в.). Благодаря усвоенным знаниям значительная часть населения может воспринимать и некоторые новейшие научные теории, популяризируемые печатными изданиями, а также телевидением и радио.

Гипотетически можно предположить, что такая же ситуация существует и в области массовых представлений о социальной реальности, в том числе и о прошлом. Незнание дат и конкретных исторических фактов вполне может сосуществовать с наличием функциональных знаний об устройстве социального мира, его историческом развитии и, соответственно, о “временном положении настоящего”. Если эта гипотеза верна, то отсюда следует гораздо большая, чем принято считать, познавательная значимость как школьного общественно-научного образования в целом, и исторического — в частности, так и важность всех других источников знания о прошлом.

Поэтому, анализируя данные социологических опросов, мы пытались выявить, в первую очередь, своего рода каркас исторических представле-

ний, их общие характеристики, в меньшей степени уделяя внимание конкретной фактологической наполненности этих знаний. Иными словами, объектом нашего интереса были общие представления об истории, точнее, об историческом процессе. Но попутно выяснилось, что и конкретные знания американцев о прошлом совсем не так плохи, как это часто изображается.

### 3. Характеристика источников

Прежде чем перейти к изложению результатов, кратко охарактеризуем источники сведений о массовых (групповых, обыденных) представлениях о прошлом. Здесь можно выделить по меньшей мере три группы источников (по времени их появления):

- 1) воспоминания и мемуары;
- 2) результаты тестов по истории среди школьников и студентов;
- 3) результаты социологических опросов.

У каждого из этих типов источников есть свои достоинства, но есть и отчетливые недостатки.

#### *Воспоминания и мемуары*

Индивидуальные воспоминания в последние десятилетия привлекают большое внимание как специалистов, так и “широкой публики”. Этот жанр известен со времен древности (в каком-то смысле даже многие древние “исторические” сочинения и летописи в значительной мере представляли собой личные воспоминания, начиная, по крайней мере, с “Записок о Галльской войне”). Но если раньше создание “воспоминаний” и “мемуаров” было делом единиц, то начиная с эпохи Возрождения подобные произведения постепенно распространяются все шире<sup>8</sup>, а к концу XX в. становятся едва ли не массовым явлением.

Понятно, что все мемуары охватывают очень ограниченную часть прошлого — в границах сознательной жизни самого автора (все, что выходит за эти хронологические рамки, имеет вторичный характер). Впрочем, и в пределах времени собственной жизни этот источник не позволяет составить сколько-нибудь надежное и целостное суждение о действительных представлениях автора — публичный статус “мемуаров” ведет к существенным (сознательным или несознательным) искажениям индивидуальной репрезентации прошлого (наиболее характерны в этом отношении мемуары различных политических деятелей).

<sup>8</sup> Дэвис 1994 [1977].

Определенные перспективы имеет так называемая “устная история”, основанная на организованном сборе индивидуальных воспоминаний<sup>9</sup>. Дополнительный импульс этому направлению дало развитие технических средств — аудио- и видеозаписи. В устной истории искажения реальных воспоминаний, связанные с эффектом “публичности”, играют несколько меньшую роль (хотя и не исчезают полностью при беседе с полевым исследователем, как и в любом разговоре с посторонним человеком). Но пока этот материал используется весьма эпизодически и несистемно.

#### *Результаты тестов по истории среди школьников и студентов*

Массовые тесты, предназначенные для проверки исторических знаний школьников и студентов, проводятся в США начиная с 1915 г.; с 1987 г. они включены в общую тестовую программу проверки знаний школьников разных классов (NAEP — National Assessment of Education Progress — Национальная оценка прогресса в образовании). В Западной Европе такого рода массовые тесты проводятся с 1990-х гг., наконец, в России к этой же группе можно отнести результаты Единого государственного экзамена (ЕГЭ) по истории, введенного в 2000-е гг.<sup>10</sup> Кроме того, часто обследуются знания по истории студентов средних и высших учебных заведений (колледжей и университетов).

Эти обследования представляют несомненный интерес, однако надо иметь в виду, что они ориентированы прежде всего на проверку знаний, усвоенных при изучении школьного курса истории (прежде всего национальной), а не на выявление общих представлений о прошлом. Кроме того, как показано в работе Сэма Уайнбёрга, целью тестов является не столько выявление общего уровня знаний, сколько ранжирование учащихся<sup>11</sup>. В результате в тесты включаются только те вопросы, которые обеспечивают так называемое нормальное распределение общих результатов, т.е. позволяют разделить студентов по уровню знаний (характерный пример — тесты ЕГЭ в России, где одной из целей составителей тестов является обеспечение *среднего* результата на уровне 50% от возможного).

#### *Результаты опросов общественного мнения*

Напомним, что опросы появились в США в 1930-е гг. под названием “пробных выборов”. Их проводили американские журналисты популярных газет

<sup>9</sup> См.: Томсон 2003 [1978/2000].

<sup>10</sup> Результаты тестов по истории среди школьников в США см.: Ravitch, Finn 1987; Whittington 1991; National Center for Educational Statistics (<http://nces.ed.gov/nationsreportcard/>); в европейских странах: *Youth and History* 1997; в России: Центр оценки качества образования (<http://www.centeroko.ru/>).

<sup>11</sup> Weineburg 2004.

и журналов без всякой методики (поэтому позднее они получили название “соломенные опросы”). Первые опросы с использованием научной теории выборки и статистических методов обработки полученных данных начала проводить основанная Дж. Гэллапом в 1935 г. Организация Гэллапа (The Gallup Organization). Первым практическим результатом работы этого института стало предсказание победы Ф. Рузвельта на президентских выборах 1936 г.

Появление социологических обследований, в принципе, открыло широкие возможности для изучения социальных (массовых, групповых) представлений о прошлом, однако эти возможности пока реализованы, мягко говоря, далеко не в полной мере. В подавляющем большинстве случаев в опросах общественного мнения вопросы, позволяющие выявить содержание представлений о прошлом, являются второстепенными, побочными, несистематическими, и их включение в опросные листы обычно диктуется иными целями — прежде всего, стремлением дополнить “историческим фоном” картину политических пристрастий населения, выявить, как оценивается текущая ситуация (политическая, социальная, экономическая, культурная) в той или иной стране по сравнению с предыдущими периодами.

По типу социологические обследования, как известно, делятся на три основные группы — так называемые опросы общественного мнения, обследования фокус-групп и углубленные интервью. Углубленные интервью по интересующей нас теме во многом примыкают к первой группе источников, поскольку обычно связаны с изучением личных воспоминаний респондентов, а не с выявлением, скажем, знания средневековой истории. Обследования в фокус-группах по исторической проблематике весьма немногочисленны и пока также дают мало информации о представлениях о прошлом. Поэтому мы в данной работе ограничиваемся только опросами общественного мнения.

#### 4. Социологические опросы

Естественно, что у такого источника как опросы есть много очевидных минусов и ограничений. Главный недостаток опросов — это то, что в них в лучшем случае выявляются только “конечные результаты”, но практически никак не обнаруживается механизм формирования тех или иных представлений о прошлом. Впечатляющая критика опросов общественного мнения в целом была дана П. Бурдьё, который поставил под сомнение “три постулата, имплицитно задействованные в опросах”:

“Так, всякий опрос мнений предполагает, что все люди могут иметь мнение или, иначе говоря, что производство мнений доступно всем. Этот первый постулат я оспарю, рискуя задеть чьи-то наивно демократические чувства. Второй постулат предполагает, будто все мнения значимы. Я считаю возможным доказать, что это

вовсе не так, и факт суммирования мнений, имеющих отнюдь не одну и ту же реальную силу, ведет к производству лишенных смысла артефактов. Третий постулат проявляется скрыто: тот простой факт, что всем задается один и тот же вопрос, предполагает гипотезу о существовании консенсуса в отношении проблематики, т. е. согласия, что вопросы заслуживают быть заданными. Эти три постулата предопределяют, на мой взгляд, целую серию деформаций, которые обнаруживаются даже, если строго выполнены все методологические требования в ходе сбора и анализа данных”<sup>12</sup>.

Критический настрой вызывают уже сами формулировки вопросов, задаваемых респондентам. В качестве примера приведем основные типы вопросов, используемые в опросах.

1) Выбор из предлагаемого интервьюером списка одного варианта ответа. Например: Кто из этих людей является самым большим злодеем в истории? (Нерон, Калигула, Гитлер, Сталин).

2) Выбор из предлагаемого интервьюером списка нескольких вариантов. Например: Кого из перечисленных людей вы считаете ужасным злодеем? (Нерон, Калигула, Гитлер, Сталин).

3) Рейтингование списка (задается список и шкалированные варианты ответов). Например: Как вы оцениваете каждого из следующих деятелей: большой злодей, просто злодей, небольшой злодей (Нерон, Калигула, Гитлер, Сталин). В этом случае каждому объекту (личности, событию и т. д.) фактически выставляется некая оценка.

4) Рейтингование с положительными и отрицательными оценками (Нерон был: очень хороший человек, хороший человек, плохой человек, очень плохой человек, Калигула был...).

5) Открытый вопрос с одним вариантом ответа (Назовите одного самого большого злодея в истории человечества).

6) Открытый вопрос с несколькими вариантами ответа (Назовите трех самых больших злодеев в истории человечества).

Подавляющая часть вопросов является закрытыми, а среди открытых доминируют вопросы с одним вариантом ответа. Это, понятно, связано с трудностями обработки ответов, требованиями к оперативности обработки и предоставления результатов (часто вопросы на исторические темы вставляются в некие общие опросы, оплаченные заказчиком или представляющие интерес для широкой общественности, в том числе по актуальным политическим проблемам).

Вопросы по исторической проблематике с одним вариантом ответа (будь то закрытые или открытые вопросы) вызывают у любого нормального респондента большие затруднения. Процент отказавшихся отвечать на такие вопросы часто достигает 40% и более, что, на наш взгляд, косвенно свиде-

<sup>12</sup> Бурдьё 1993 [1972/1973]: 161.

тельствует не только о вменяемости респондентов, но и об относительном разнообразии их исторических знаний.

Поскольку без подсказок респонденты отвечают плохо, центры изучения общественного мнения иногда проводят пробные опросы с открытыми вопросами и/или обследования фокус-групп, а по их результатам формируют закрытые списки вариантов ответов.

Но в большинстве случаев респондентам все равно навязывается некоторое мнение как в формулировке вопроса, так и в наборе предлагаемых вариантов (как бы ни старались быть объективны организаторы опроса). По сути, в этом случае оценивается мнение респондентов по поводу исторических представлений *организаторов опроса*. Представления социологов о прошлом, конечно, также интересны, но они вряд ли могут рассматриваться в качестве типичных массовых представлений.

Наконец, существует проблема надежности результатов. В США уже примерно 20 лет опросы проводятся в основном по телефону (ранее они проводились путем личного интервью). Однако до сих пор в США около 10% населения проживает в домохозяйствах, в которых нет домашнего (стационарного) телефона, а в некоторых социальных группах (прежде всего малообеспеченных), естественно, этот показатель гораздо выше.

В последние годы постепенно получают распространение опросы по Интернету в режиме он-лайн (например, в социологической службе Хэрриса создано даже соответствующее специальное подразделение — Harris Interactive). Хотя при проведении интернет-опросов используется ряд технических приемов, призванных уменьшить возможные смещения результатов (вплоть до предоставления компьютеров и подключения к сети респондентов, попавших в выборку, но не пользующихся Интернетом), полностью избежать смещений здесь пока не удается, и мы старались минимизировать использование данных, полученных в режиме он-лайн.

Общенациональные выборки в США обычно составляют 1200, 800 или 600 человек при численности взрослого населения (18 лет и старше) около 200 млн человек. Ошибка выборки (при 95% вероятности) оценивается, соответственно, в 3, 4 и 5 процентных пунктов. Но когда мы имеем дело с «историческими» вопросами, доля давших какой-либо вариант ответа часто составляет менее 10% и даже 5%, и часто именно эти ответы представляют наибольший интерес с точки зрения историка. Понятно, что на краях распределения ошибка выборки меньше (упомянутые выше размеры ошибок относятся к 50%-м результатам), но все равно надежность получаемых сведений не слишком высока.

Еще один параметр надежности — доля отказавшихся участвовать в опросе. Обычно этот фактор просто игнорируется — организаторов опроса, как правило, интересует мнение социально и политически активной части насе-

ления, а отказавшиеся отвечать как бы вычеркиваются из этой группы. Обычная «норма отказа» от участия в опросе составляет порядка 20%, но порой она доходит до 50%, что сильно уменьшает достоверность общих результатов.

Поэтому одна из главных задач исследователя — избегать свехинтерпретации имеющихся результатов и стараться перепроверять их возможно большим числом других обследований.

Мы использовали результаты нескольких специальных обследований, проводившихся в 1990-е гг. (в частности, в 1999 г., якобы в преддверии конца века и тысячелетия — это к вопросу об уровне исторических знаний организаторов опросов), а также большое число отдельных вопросов, включавшихся в американские социологические исследования преимущественно в последние 15 лет. В некоторых случаях существует возможность сравнить результаты последних лет с более давними опросами, вплоть до первых послевоенных лет, но таких возможностей существует немного, поскольку интерес социологов к исторической проблематике активизировался лишь в 1990-е гг.

\* \* \*

Анализ массовых исторических знаний американцев, представленный в немногочисленных исследованиях, показывает, что несмотря на изучение истории в школе и большое количество других источников, из которых обычные люди черпают исторические знания (книги, музеи, фильмы, экскурсии, коммеморации, юбилеи и т. д.), знания эти крайне скудны, неупорядочены, неточны и по существу — неисторичны.

Эти выводы трудно оспорить, если подходить к ним с позиций анализа того, чего американцы не знают. Понятно, что наша гипотеза предполагает внимание не к тому, чего не знают, а к тому, что все-таки знают американцы о прошлом.

Данная работа, которая представляет собой первую часть более крупного исследования, содержит анализ источников формирования массовых представлений о прошлом. Этот анализ, по возможности, мы осуществляли в двух ракурсах, предлагая, с одной стороны, собственную классификацию и характеристику источников, а с другой — оценку этих источников самими американцами.

### **Источники формирования массовых представлений о прошлом**

Знание о прошлом у многих ассоциируется исключительно с историей. Вместе с тем очевидно, что «прошлое» является объектом не только исторической науки, но и других видов научного и вненаучного знания, прежде всего

философского, религиозного, идеологического, эстетического (художественного) и обыденного. В контексте анализа результатов опросов общественного мнения последние три типа знания имеют особое значение.

Разные типы знания представлены в разных типах источников, которыми пользуются как профессионалы (эксперты), так и более широкие слои населения. Когнитивный статус и удельный вес различных источников в процессе формирования массовых представлений о прошлом существенно различаются, эти характеристики также варьируются по демографическим и социальным группам.

Источники, на основании которых приобретаются *массовые* знания о прошлом, можно разделить на следующие основные виды: 1) образование; 2) “медиа-источники”; 3) “жизненный мир”.

Под образованием мы имеем в виду получение знаний о прошлом в рамках систематического обучения как в гражданских (школа, колледж, университет), так и религиозных образовательных институтах. Систематические знания о прошлом приобретаются при изучении не только курсов по истории, но также социальных наук, естествознания, искусства и религии.

Термином “медиа-источники” мы обозначаем большой набор разнообразных источников информации, таких как устный эпос, религиозные ритуалы и проповеди, праздники и коммеморации, памятники, мемориалы и музеи, художественная и научно-популярная литература, СМИ (газеты, журналы, радио, телевидение), различные формы визуального и перформативного искусства (живопись, театр, кинематограф) и т. д.

Медиа-источники выступают в качестве средств информации о прошлом для самых широких групп населения. Удельный вес исторических сведений в каждом из подобных источников варьируется, но в целом он довольно велик (обратим внимание на долю исторических романов в художественной литературе, исторических фильмов в кинематографе, сведений о прошлом в религиозных проповедях и ритуалах и т. д.).

Термин “жизненный мир” (*Lebenswelt*) был введен в оборот Эдмундом Гуссерлем и активно использовался Альфредом Шюцем<sup>13</sup>. В самом общем виде это — “мир повседневного опыта”. В пределах нашей темы к “жизненному миру” (“повседневному жизненному опыту”) можно отнести информацию, получаемую индивидом в результате личных впечатлений (и превращающуюся с течением времени в информацию о прошлом), а также сведения о прошлом, усвоенные в процессе повседневной коммуникации. Эта информация имеет самый разнообразный характер (от рассказов очевидцев до пересказа информации, полученной из других источников, в том числе массовых).

<sup>13</sup> Шюц 2004 [1932].

## 1. Образование

### 1.1. Школьное образование

В современном обществе систематические знания по истории приобретаются, прежде всего, в процессе обучения. Как мы уже говорили, основы знаний по истории закладываются в первую очередь в школе. На протяжении XIX в. система школьного образования охватила большую часть населения США, а в XX в. среднее образование приобрело едва ли не стопроцентно массовый характер.

Переход ко всеобщему школьному обучению, среди прочего, означал, что историческое образование стало общедоступным. Особенно большое внимание стало уделяться преподаванию истории в начале XX в. В этот период в учебных планах и начальной, и средней школы часов на историю отводилось больше, чем на все социальные науки вместе взятые<sup>14</sup>. С этого времени информация о прошлом стала поступать молодежи в виде унифицированных и систематизированных исторических знаний.

Конечно, и дети многие знания о прошлом получают не на уроках, а из других источников, читая книги, листая семейные альбомы, посещая музеи и т. д. Однако все-таки кажется, что школьное историческое образование играет роль каркаса, в который встраиваются знания, почерпнутые из других областей. Вопрос о том, в какой степени это утверждение справедливо и в какой мере сохраняется функция “каркаса” впоследствии, когда формальное образование заканчивается, нуждается в дальнейшем изучении.

Уровень и прочность школьных знаний по истории определяются содержанием учебных программ, качеством и методикой преподавания. В США преподавание истории в школе отличается рядом особенностей. Программы по истории стабильны и, хотя образовательные стандарты принимаются в штатах, в них четко просматриваются общенациональные установки. Естественно, в школе изучается преимущественно история США, в том числе и история соответствующих штатов. Тем самым в значительной мере отрезанным оказывается не только огромное историческое пространство, но и, в силу краткости американской истории, из поля изучения выпадают тысячелетние пласты исторического времени (правда, в качестве предыстории США обычно изучается история Англии). Форма подачи материала достаточно традиционна: он построен в виде хронологического нарратива, организованного вокруг политических событий и исторических личностей. Но при этом важной особенностью методики преподавания является обсуждение исторических ситуаций, что создает предпосылки для выработки самостоятельных суждений и оценок прошлого.

<sup>14</sup> Wesley 1943: 567; цит. по: Weinburg 2004: 1405, fn. 13.

В силу очевидной значимости школьного образования важнейшим источником формирования социальных представлений о прошлом теоретически являются *школьные учебники истории*<sup>15</sup>. Учебники пишутся, как правило, историками и на основе данных исторической науки, но в них конструкция прошлого с неизбежностью редуцируется до определенного объема и начинает выполнять прежде всего прагматические функции. Еще в разработанной в конце XVIII в. Бенджамином Франклином школьной программе говорилось: “Давая пояснения по истории, учитель имеет замечательную возможность исподволь делать всякого рода наставления и совершенствовать как нравственность, так и разум молодежи”<sup>16</sup>. Эта установка сохраняется и по сей день, и в результате некий “полит-минимум” довольно прочно “вбивается” в головы школьников. Однако многие области прошлой социальной реальности при такой модели изучения истории оказываются на заднем плане. Как мы покажем далее, “следы” американской образовательной специфики в области изучения прошлого очень хорошо проступают в результатах соответствующих опросов.

Значимость представлений о прошлом можно в определенной степени “померить” представлениями о важности исторического образования и полноте и интересности исторических знаний.

В целом интерес к истории как к школьному учебному предмету можно охарактеризовать как достаточно высокий. По опросам школьников в возрасте 13—17 лет, проводившихся Организацией Гэллапа на протяжении 2003—2005 гг., история вкупе с социальными науками устойчиво занимает четвертое место после математики, естественных наук и английского языка/литературы по привлекательности и при этом оценивается большинством учащихся как предмет, не вызывающий особых трудностей (*табл. 1*).

Однако здесь надо различать оценку важности самого предмета и качества его преподавания. Преподавание истории уже на стадии обучения часто оценивается невысоко, и ощущение “неинтересности” истории как *школьного предмета* во многом сохраняется и в зрелом возрасте. В специальном опросе 1994 г. с небольшой частью респондентов проводилось что-то вроде “углубленных интервью”, в ходе которых на предложение описать изучение истории в школе одним словом или фразой более половины респондентов отвечали: “бесполезное”, “неполное”, “пресное” или, чаще всего, — “скучное”<sup>17</sup>.

<sup>15</sup> Ферро 1992 [1986]; *Knowing, Teaching, and Learning History* 2000.

<sup>16</sup> Франклин 1956 [6.г.]: 575—576.

<sup>17</sup> Rozenzweig, Thelen 1998 (<http://chnm.gmu.edu/survey/>).

**Таблица 1.** Какой Ваш самый любимый предмет в школе?  
Какой школьный предмет вы считаете самым трудным лично для Вас?  
(опросы школьников в возрасте 13—17 лет, открытые вопросы, один вариант ответа, % респондентов, 2003—2005 гг.)

Предметы	Самый любимый предмет*		Самый трудный предмет**
	2003*	2004*	2005**
Математика	23	23	37
Естественные науки	14	12	20
Английский / литература	10	13	18
История / социальные науки	10	7	10
Физическое воспитание / спорт	8	5	1
Другие предметы (названы)	30	Н.д.	Н.д.
Никакой / все / затрудняюсь	5	Н.д.	Н.д.

\* *What is your favorite course in school?*

Gallup Youth Surveys (internet methodology provided by Knowledge Networks), Age 13—17 years, January 23 — February 10, 2003, Internet, N = 1200. MoE  $\pm 3$  p.p.; January 22 and March 9, 2004, Internet, N = 785. MoE  $\pm 4$  p.p. (<http://www.gallup.com/>).

\*\* *Which subject in school is the most difficult for you, personally?*

Gallup Poll, Age 13—17, January 17 — February 6, 2005, Telephone, N = 1028, MoE  $\pm 3$  p.p. (<http://www.gallup.com/>).

Взрослые оценивают важность изучения истории в школе даже несколько выше, чем сами школьники. При выборе ими предметов, необходимых или не столь необходимых для школьного образования, история США тоже оказывается на четвертом месте, но, во-первых, с совсем небольшим отрывом от математики, английского языка и “граждановедения” (civics), во-вторых, естественные науки следуют за историей (*табл. 2, 3*). Эти результаты оказываются удивительно устойчивыми, что видно при сравнении опросов 1979 и 2005 гг. (в 2005 г. вопрос задавался родителям, которые имеют детей школьного возраста, т. е. более заинтересованной группе).

**Таблица 2.** [В общественных школах можно учить разным предметам.]

Считаете ли Вы каждый из следующих предметов, которые изучают в старших классах, важным / необходимым или не очень важным / необходимым (список, % респондентов, 1979 г.)

Предметы	Важный / необходимый	Не очень важный / необходимый	Затрудняюсь с ответом	Разность* (1) — (2)
	1	2		4
Математика	97	2	2	95
Грамматика и письменная практика	94	3	3	91
Гражданское право и государственоведение	88	8	4	80

Предметы	Важный / необходимый	Не очень важный / необходимый	Затрудняюсь с ответом	Разность* (1) — (2)
	1	2		
<b>История США</b>	<b>86</b>	<b>11</b>	<b>3</b>	<b>75</b>
Естественные науки	83	14	3	69
География	81	16	3	65
Физкультура	76	21	3	55
Взаимозависимость госу- дарств — международные отношения	60	32	8	28
Музыка	44	52	4	-8
Иностранный язык	43	53	4	-10
Искусство	37	58	5	-21

\* Разность = % “Важный / необходимый” — % “Не очень важный / необходимый”.

[Public schools can teach many different things.] Will you tell me in the case of each of these high school subjects, whether you regard it as essential for all students, or not too essential...

Gallup / Charles F. Kettering Foundation Poll, May 5—7, 1979, In person, N = 2664 (<http://brain.gallup.com>).

**Таблица 3.** [Есть ли у Вас дети, которые посещали (будут посещать) школу с 1-го по 12-й класс в этом году?] [Если да, спросите:] Говоря о школе, которую посещает старший из Ваших детей, считаете ли Вы, что следующим предметам придается слишком много значения, достаточно значения или слишком мало значения? (список, % респондентов, 2005 г.)

Предметы	Слишком мало значения	Правильный объем	Слишком много значения	Затрудняюсь с ответом	Разность* (1) — (3)
	1	2	3		
Иностранные языки	46	42	4	8	42
Письмо и сочинение	35	60	3	2	32
История	34	60	2	4	32
Физкультура	35	58	4	3	31
Здравоохранение	33	61	3	4	30
Искусство	33	61	5	2	28
Математика	31	65	2	2	29
Естественные науки	31	60	5	4	26
Чтение и английский	28	66	4	2	24
Подготовка к стандарт- ным тестам	24	52	18	6	6
Спорт	20	57	18	5	2

\* Разность = % “Слишком мало значения” — % “Слишком много значения”.

[Do you have any children who (are/will be) attending school in kindergarten through grade 12 this year?] [IF YES, ASK:] Now thinking about the school your oldest child attends, do you think there is too much emphasis, the right amount, or too little emphasis on...

Gallup Poll, August 8—11, 2005, Telephone, N1 = 1001, N2 = 356 (<http://brain.gallup.com>).

Впрочем, при анализе ответов на вопросы об отношении к истории (о ее значимости, полезности, степени интереса к ней и т. д.) следует учитывать, что в последние десятилетия общественный престиж и статус исторического знания неуклонно повышаются. Высокая оценка исторических знаний является социальной нормой, и говорить обратное становится неприличным; особенно это касается людей относительно образованных. Поэтому формально престиж истории, судя по ответам респондентов, оказывается весьма высоким, что не всегда означает реальный интерес к ней.

Анализируя данные, свидетельствующие об интересе к истории, мы должны учитывать, что для большинства взрослых людей сведения о прошлом служат относительно утилитарным целям. В этой связи интересна оценка школьного курса истории на фоне других навыков и знаний, полученных в школе.

В опросе Организации Гэллупа 2002 г. (вопрос “Какой из предметов, изучавшихся Вами в школе, по Вашему мнению, оказался наиболее ценным для Вас в жизни”, история делит третье место с дисциплинами по экономике и бизнесу (по 7%), следуя с понятным отрывом за математикой и английским / литературой / чтением, но оставляя позади естественные и социальные науки и другие предметы (табл. 4).

В опросе Организации Гэллупа 2003 г. работающим респондентам предложили определить, какое значение, по их мнению, имеют различные навыки или предметные области для успеха их деятельности (табл. 5). Оставляя в стороне не связанные с конкретными знаниями навыки и способности (умение общаться с людьми, принимать решения, критически мыслить и т. д.), первые три места занимают навыки работы на компьютере, умение читать и писать, а также базовое знание математики.

Знание истории оказалось по этим показателям на последнем месте, тем не менее его оценка, на наш взгляд, свидетельствует о его востребованности. Мы считаем очень высоким результатом то, что по мнению 8% респондентов знание истории является критическим для успешности их работы, и еще 11% считают его очень важным. Кроме того, по мнению респондентов, по значению оно практически приравнено к естественно-научному знанию.

Приведенные данные показывают, что история в качестве школьного предмета вызывает достаточный интерес, знание ее считается полезным и важным. Ее более низкая оценка в сравнении с такими предметами, как чтение, письмо и математика, представляется вполне оправданной. Мы видим, что американцы в большинстве своем считают изучение истории полезным для себя и видят смысл в том, чтобы их дети знали прошлое своей страны.

**Таблица 4.** Из всех предметов, которые Вы изучали в школе, какой оказался наиболее ценным для Вас в вашей жизни? (открытый вопрос, один вариант ответа, % респондентов, 2002 г.)

Математика	34
Английский / Литература / Чтение	17
История	7
Бизнес / Финансы / Бухучет/ Экономическая теория / Экономика человека	7
Естественные науки (в целом) / Физика / Биология	4
Социальные науки / Психология	3
Иностранный язык / Словесность	1
Другие	12
Затрудняюсь с ответом / Ни один / Любой / Все	14

*Thinking about all the subjects you studied in school, which one, if any, has been the most valuable to you in your life?*

Gallup Poll, August 5–8, 2002, Telephone, N = 1007 (<http://brain.gallup.com>).

**Таблица 5.** [Подумайте о навыках и умениях, которые Вы обычно используете в Вашей работе.] Насколько важно владение каждым из следующих навыков или предметных областей для успешного выполнения Вашей работы — критически важно, очень важно, отчасти важно или не важно? (список, рейтинг, 2003 г.)

Навыки, умения, способности	Рейтинг*	Навыки, умения, знания	Рейтинг*
Умение общаться с людьми	78	Использование компьютеров на базовом уровне	62
Важные мыслительные навыки, такие как креативное мышление, принятие решений, решение проблем	76	Использование компьютеров на повышенном уровне	45
		Скорость чтения или понимания текста	59
		Умение писать	56
Навык публичных выступлений	50	Базовая математика	57
Физическая сила	34	Математика повышенного уровня	29
Артистические способности	26	Знание естественных наук или научных принципов	29
		Знание истории	23

\* Рейтинг = (3\*% “Критически важно” + 2\*% “Очень важно” + % “Отчасти важно”)/3, Min = 0, Max = 100.

*[Think about the skills that you normally use in your job.] How important would you say each of the following skills or subject area is in doing your job successfully — critical, very important, but not critical, somewhat important, or not too important?*

Gallup Poll, August 4–6, 2003, Employed persons (full or part time), Telephone, N = 570. MoE ±4 p.p. (<http://brain.gallup.com>).

## 1.2. Третичное образование<sup>18</sup>

Изучение истории продолжается в колледжах и университетах и охватывает довольно большую группу молодежи. В 1970 г. 52% выпускников американских школ поступали в колледжи и университеты в течение ближайшего года после окончания, в 2002 г. — 65% выпускников школы (не говоря уже о последующем поступлении)<sup>19</sup>. Понятно, что не все поступившие оканчивают колледжи и университеты (в Америке процент отсева студентов довольно высок), но, в любом случае, третичное образование в США уже давно стало массовым.

Большинство студентов считает знание истории весьма важным и полезным. Так, в 1970 г. (мы не имеем более поздних данных) на вопрос Организации Гэллага, заданный студентам колледжей и университетов: “Считаете ли Вы, что изучение истории важно для понимания и решения текущих проблем Америки?”, 78% респондентов ответили “да”<sup>20</sup>.

В подавляющем большинстве университетов и гуманитарных колледжей есть кафедры истории и читаются различные курсы как по истории США, так и по всемирной истории. Однако курсы по истории редко включаются в число *обязательных* курсов, которые должны прослушать студенты для получения степени (диплома) бакалавра, а тем более магистра.

В США применительно к третичному образованию нет ни национальных, ни штатских стандартов, и каждое высшее учебное заведение решает проблему исторического образования в соответствии со своими возможностями и приоритетами, в том числе и идеологическими. В результате в настоящее время преподавание истории в американских университетах все дальше отрывается от модели традиционного исторического образования.

Об этом свидетельствуют результаты исследований, проведенных в начале нынешнего века весьма влиятельной в США организацией — Американским советом попечителей и выпускников (American Council of Trustees and Alumni — АСТА). Два доклада АСТА, посвященные проблемам исторического образования в ведущих университетах и колледжах США<sup>21</sup>, получили широкий общественный резонанс.

Как показал проведенный АСТА анализ учебных программ, в последние

<sup>18</sup> Третичным образованием (tertiary education) в мировой практике называется образование, получаемое после окончания полной средней школы в колледжах и университетах (в России третичному образованию соответствуют среднее и высшее профессиональное образование, а также послевузовское образование — аспирантура и докторантура).

<sup>19</sup> *Statistical Abstract* 2006: 174, Table 263.

<sup>20</sup> *Do you think that the study of history is relevant to an understanding and solution of America's present problems?*

Newsweek / Gallup Poll, November 1–30, 1970, College Students, In person, N = 1061 (<http://brain.gallup.com>).

<sup>21</sup> АСТА 2000; АСТА 2002.

годы в списках обязательных тем курсы по истории часто объединяются в одну группу с различными неисторическими курсами под рубриками “американская культура”, “мировая культура”, “текстовые и исторические исследования” и т. п. “культурологическими” предметами. Обычно студенты должны сдать в обязательном порядке лишь один из курсов, входящих в ту или иную тематическую группу, включая даже такие как английский язык, психология, образование и музыка.

Например, в Калифорнийском университете в Беркли в набор курсов по американской культуре был включен курс “Альтернативные сексуальные идентичности и сообщества”, в Дартмутском университете курсы “Музыка Юго-Восточной Азии” и “От руки до рта: письмо, еда и конструирование гендера” относились к рубрике “мировая культура”. В университете Вашингтона в Сен-Луисе темы “Раса и этничность на американском телевидении” и “Американский феминизм и театр” классифицировались как курсы по текстологическим и историческим исследованиям<sup>22</sup>.

Многие университеты в последние десятилетия вместо набора курсов, которые давали бы масштабное представление об американской истории, ввели обязательные курсы по проблемам расовой и этнической толерантности. Обязательный курс по мультикультурализму университета Уэллсли предусматривает один блок тем по африканским, азиатским, карибским, латиноамериканским, индейским и тихоокеанским народам, культурам или обществам, другой — по культуре американских меньшинств (расовых, религиозных, этнических, сексуальных и т. д.), третий — по расизму, дискриминации и кросскультурному взаимодействию. И хотя, по мнению авторов доклада, знание этих сюжетов достойно похвалы, весьма прискорбным они считают сопутствующее этой установке невежество в области американской истории и неведение о “вкладе американцев в развитие свободы и демократии”<sup>23</sup>.

По данным АСТА, в 2002 г. ни один из 50 ведущих национальных университетов и гуманитарных колледжей (по рейтингу журнала “U.S. News & World Report” 2002 г.) не имел обязательного курса по американской истории и только 10% включали в число обязательных хоть какие-то курсы по истории (по сравнению с 22% всего за два года до того)<sup>24</sup>.

Обращает на себя внимание тот факт, что подмена исторического образования “культурологическим” вызывает тревогу не только у консервативных членов Американского совета попечителей и выпускников, но и у публичных политиков. По результатам доклада АСТА 2000 г. в том же году была

<sup>22</sup> АСТА 2002, App. C.

<sup>23</sup> АСТА 2002: 3.

<sup>24</sup> АСТА 2002, App. C; ср.: АСТА 2000, App. B.

принята специальная резолюция Сената США<sup>25</sup>. В 2002 г. (по следам теракта 11 сентября 2001 г.) АСТА основал “Фонд защиты цивилизации” для защиты и поддержки изучения американской истории и основ гражданственности и западной цивилизации.

Здесь, на наш взгляд, уместны некоторые пояснения. Во-первых, как будет показано далее, в последние десятилетия американцы действительно демонстрируют приверженность таким ценностям, как гражданские права, культурное многообразие и т. п., причем они неплохо знают эпизоды своей истории, связанные с борьбой в этой области. Возможно, ответ на вопрос, почему они такие терпимые и “мультикультурные”, надо искать и в смещении акцента на преподавание соответствующих курсов в колледжах и в университетах (да и в общеобразовательной школе обучению национальной и расовой толерантности, уважению к другим культурам и верованиям уделяют много внимания). Во-вторых, и это уже из совсем другой области, в которую мы здесь не будем углубляться, в “смене курсов”, конечно, сказывается и “смена курса” в гуманитарных науках последних декад прошлого века — наступление постмодернизма на вузовскую науку, размывание дисциплинарных границ, мода на всякую экзотику и пр.<sup>26</sup>

### 1.3. Религиозное образование

В соответствии с Конституцией США, церковь отделена от государства, а государственная школа — от церкви<sup>27</sup>. Тем не менее большинство американских детей в той или иной мере получают религиозное образование через воскресные школы. Кроме того, в стране имеется и некоторое количество негосударственных школ, в которых религиозное образование входит в общую школьную программу. В приобщении к религиозным знаниям важное место занимает также посещение церковных служб и сходов, участие в различного рода мероприятиях, организуемых церковью, в том числе благотворительных. Наконец, не последнюю роль играет религиозное образование в семье<sup>28</sup>.

О масштабах религиозного образования свидетельствует, в частности, тот факт, что в США существует по меньшей мере три специализированных журнала, посвященных проблемам религиозного образования (“Religious

<sup>25</sup> АСТА 2002, App. B.

<sup>26</sup> Подробнее см.: Windschuttle 1996.

<sup>27</sup> При этом, по опросу, проведенному журналом “Newsweek”, только 45% взрослых американцев считают США светской нацией, другие 45% — христианской или библейской нацией, и 10% затрудняются с определением (Newsweek Poll, field work by Princeton Survey Research Associates, June 27–28, 2002, Telephone, N = 1000 (<http://www.pollingreport.com/religion2.htm>)).

<sup>28</sup> Подробнее о роли всех перечисленных институтов в формировании религиозных представлений у молодежи см., например: Erickson 1992; Smith et al. 2002; Regnerus et al. 2003.

Education”, “Christian Education Journal”, “Catechist”), а также специальные исследовательские программы в ряде университетов<sup>29</sup>.

Подавляющее большинство (более 80%) американских школьников считают себя верующими, 55% регулярно (не реже одного раза в месяц) посещают церковь (в том числе 35% — не реже одного раза в неделю), около 50% участвуют в молодежных религиозных группах. Удельный вес разных форм вовлеченности в религиозную активность меняется с возрастом — в период обучения в начальной и средней школе, когда наиболее сильно влияние родителей, дети чаще ходят в церковь, в старших классах частота посещения церкви несколько уменьшается, но зато возрастает доля молодежи, участвующей в деятельности религиозных групп, объединений и организаций<sup>30</sup>.

Понятно, что относительно систематическое религиозное образование дети получают в основном в раннем школьном возрасте, будь то воскресная школа, школы конфирмантов или домашнее религиозное воспитание. Набор конкретных сведений о прошлом, содержащихся в Библии, как известно, не слишком обширен, но материалы опросов общественного мнения показывают, что благодаря религиозному знанию, полученному в детстве, в массовом сознании довольно жестко фиксируется целый ряд ключевых событий священной истории. Более того, как мы покажем далее, религиозное знание весьма специфически влияет на образы прошлого и будущего, существующие в представлениях значительной части населения.

## 2. Медиа-источники

Практически любому из медиа-источников посвящено уже немало исследований. В последние десятилетия появились работы, анализирующие исторические романы и фильмы, театральные постановки на исторические темы, исторические передачи на телевидении<sup>31</sup>. В многочисленных трудах в качестве источников формирования знаний о прошлом изучаются исторические памятники, монументы, а также связанные с прошлым церемонии (в том числе праздничные, как религиозные, так и гражданские) и коммеморации<sup>32</sup>.

<sup>29</sup> Например, исследования, проводившиеся Search Institute в конце 1980-х — начале 1990-х гг. (см.: Erickson 1992), или программа “The National Study of Youth and Religion” (<http://www.youthandreligion.org/index.html>), проводимая Odum Institute for Research in Social Science at The University of North Carolina at Chapel Hill.

<sup>30</sup> Smith et al. 2002.

<sup>31</sup> См. о художественной литературе: Андреев 2005; Дубин 2005; о театрализованных действиях: Колязин 2002; о кинематографе: Rosenstone 1995; *The Historical Film* 2001; Самутина 2005.

<sup>32</sup> См., например: Уорнер 2000 [1959]: 113—254; *Les lieux de mémoire* 1984—1993; Нора 1999 [1993]; Озуф 2003 [1996].

При анализе медиа-источников в последнее время много внимания обращается на цели, которые ставят перед собой создатели этих источников. В первую очередь речь идет об идеологических интенциях авторов: изучению идейно-политических характеристик медиа-источников в целом принадлежит ведущее место. Образовательные и просветительские функции медийных средств сегодня интересуют исследователей в гораздо меньшей степени.

Характер и относительную роль основных медиа-источников в формировании обыденных знаний о прошлом в США эксплицируют результаты опроса, проведенного в 1994 г. группой под руководством американских историков Роя Розенцвейга и Дэвида Телена<sup>33</sup>. На основании полученных ими данных можно сделать некоторые выводы о том, какими источниками в основном пользуются американцы, и в какой мере можно говорить об их реальном освоении.

Среди тех, кто в принципе интересуется прошлым, в течение предшествующих 12 месяцев 81% респондентов смотрели исторические фильмы и телепрограммы, 57% посещали музеи и исторические места, 53% читали книги о прошлом, 36% изучали семейную историю и 20% участвовали в деятельности групп, занимающихся изучением, сохранением и экспозицией прошлого<sup>34</sup>.

Подчеркнем, что *источники формирования* обыденных представлений о прошлом нельзя отождествлять с самими этими представлениями (т. е. тот факт, что люди смотрят, например, исторические передачи по телевизору, не означает, что они разделяют и усваивают представления, содержащиеся в данных сюжетах). Сами Розенцвейг и Телен в комментариях к полученным ими данным тоже предостерегают от чрезмерных обобщений, приводя следующий пример:

“Хотя более четырех пятых респондентов на протяжении прошедшего года видели исторический фильм или телевизионную программу и более половины читали историческую книгу, немногие могли что-то об этом рассказать... В действительности только одна треть респондентов упомянула названия фильмов или

<sup>33</sup> *During the last 12 months, have you participated in the following activities related to the past?*

Rozenzweig & Thelen Poll, field work by CSR (Indiana University), April–May 1994 Telephone, National sample, N = 808 (*Rozenzweig, Thelen* 1998, <http://chnm.gmu.edu/survey/>).

Результаты этого опроса следует интерпретировать с большой осторожностью. Поскольку опрос был специально посвящен отношению американцев к прошлому, доля отказавшихся участвовать в опросе по национальной выборке составила около 50% (при обычном для телефонных опросов показателе 15—20%). Еще выше был уровень отказа в этнических выборках (см. далее). Поэтому результаты данного опроса следует интерпретировать скорее как мнения людей, в принципе интересующихся прошлым, а не как усредненные мнения всех американцев.

<sup>34</sup> *Rozenzweig, Thelen* 1998, Ch. 1.

телепрограмм, даже когда их подталкивали к этому, предлагая описать фильмы или ТВ-программы о прошлом, которые им нравятся...”<sup>35</sup>

В другом опросе, проведенном Colonial Williamsburg Foundation в 1998 г., взрослым и детям задавался несколько другой вопрос, связанный со способами изучения прошлого. Вопрос звучал так: “Какой из обучающих приемов лучше всего помогает вам изучать и запоминать американскую историю?” (выбор из списка, один вариант ответа). На первом месте среди медиа-источников в данном случае оказалось чтение книг по истории (40% взрослых и 47% детей), далее экскурсии в исторические музеи (31% взрослых и 32% детей), на третьей позиции — просмотры фильмов в классе (10% и взрослых, и детей), на четвертой — лекции (8% взрослых и 7% детей)<sup>36</sup>.

Имеющиеся опросы позволяют более детально проанализировать, как американцы используют разные медиа-источники для изучения прошлого.

### 2.1. Книги

Важнейшим источником получения исторических знаний — и именно так, как показывают приведенные выше опросы, думают сами американцы — до сих пор остаются книги (речь идет как о художественной, так и о научно-популярной литературе).

По данным “Bowker Annual: Library and Book Trade Almanac”, с 1920 по 1995 г. количество ежегодно издаваемых книг по истории увеличилось более чем в 4 раза. При этом по отношению ко всем изданным книгам доля исторических книг сократилась с почти 9% в 1920 г. до примерно 4,5% в середине 1970-х, но в последние десятилетия историческая тематика снова находится на подъеме: в 2000 г. книги по истории составляли уже 6,5% от общего числа новых изданий<sup>37</sup>.

Прежде чем обратиться к анализу данных о чтении книг по истории, попытаемся определить, насколько активно американцы вообще читают книги. На самом деле ситуация не столь однозначна — как и со всеми другими сведениями, получаемыми в ходе опросов, здесь мы сталкиваемся с разрывом между декларациями респондентов и реальным положением (т. е. между тем, что они думают, и что делают).

Формально никто не подвергает сомнению важность чтения: 92% опрошенных Организацией Гэллупа в 1990 г. считали чтение “хорошим исполь-

<sup>35</sup> Rozenzweig, Thelen 1998, Ch. 1.

<sup>36</sup> Which one of the following teaching techniques best helps you learn and remember American history?

Colonial Williamsburg’s 1998 History Survey, conducted by Opinion Research Corporation, July 4, 1998, Telephone, N1 = 1,004 (adults) (MoE = ±3 p.p.), N2 = 502 (children) (MoE ±4 p.p.) (<http://www.history.org/Almanack/life/politics/test.cfm>).

<sup>37</sup> Townsend 2003: 34.

зованием времени”. Но при этом выясняется, что только 65% респондентов прочитали хотя бы одну книгу целиком в течение последних шести месяцев (остальные или вообще не читают книг, или последний раз прочли книгу целиком больше полугода назад). А на вопрос “Читаете ли вы какую-нибудь книгу в настоящее время?” положительно ответили лишь 37% респондентов<sup>38</sup>. В 2002 г. при ответе на вопрос “Сколько примерно книг (в твердом или мягком переплете) Вы прочитали целиком или частично в течение последнего года?” ответы оказались распределены следующим образом: ни одной книги — 18%, 1—2 книги — 11% (понятно, что фактически эти люди также не читают книг), 3—6 книг — 26%, 7—12 книг — 14%, более 12 книг — 31%<sup>39</sup>.

Суммируя, можно сказать, что 35—40% американцев являются активными читателями, примерно треть читает книги время от времени и 25—30% фактически не читают книг. Поэтому ответы по поводу отношения к книгам по истории следует принимать *cum grano salis*.

Участникам упомянутого опроса, проводившегося Организацией Гэллупа в 2002 г., которые сказали, что они прочитали в течение предшествующих 12 месяцев хотя бы одну книгу полностью или частично (а таких было 82% респондентов), был задан дополнительный вопрос об их читательских предпочтениях. При анализе полученных ответов выявляется несколько интересных фактов (табл. 6). Во-первых, обратим внимание на то, что рейтинг популярности нехудожественной литературы (non-fiction) в целом выше, чем художественной. Во-вторых, самый высокий рейтинг популярности у читателей имеют биографии и книги по истории. В-третьих, что существенно для последующего анализа, очень большой популярностью у американцев пользуется религиозная литература, уступающая по рейтингу только историческим книгам и книгам по самоусовершенствованию.

Исходя из этих данных, можно с достаточными основаниями предполагать, что “книги по истории” (в широком смысле) действительно являются важным источником формирования массовых представлений о прошлом. При этом, учитывая тематическое разнообразие подобной литературы, можно допустить, что она, больше чем другие источники, способствует приобретению знаний и по всеобщей истории.

<sup>38</sup> As far as you are concerned, is reading a good use of your time, or not a good use of your time?

When, as nearly as you can recall, did you last read any kind of book all the way through — either a hardcover book or a paper-bound book?

Do you happen to be reading any books or novels at the present time?

Gallup Poll, December 13—16, 1990. Telephone. N = 1659 (<http://brain.gallup.com/>).

<sup>39</sup> During the past year, about how many books, either hardcover or paperback, did you read either all or part of the way through?

Gallup Poll, December 5—8, 2002. Telephone. N = 992 (<http://brain.gallup.com/>).

**Таблица 6.** [Сколько примерно книг (в твердом или мягком переплете) Вы прочитали целиком или частично в течение последнего года?] [если прочитали хотя бы одну книгу, спросите:]  
 При выборе книги для чтения какова вероятность того, что Вы выберете книгу из каждой нижеследующей категории: очень вероятно, вероятно в определенной степени, не очень вероятно, невероятно?  
 (список, рейтинг, % респондентов)

Fiction	Рейтинг*	Non-fiction	Рейтинг*
Триллеры и приключенческие романы	48	Биографии или книги по истории	62
Детективные романы	48	Книги по самоусовершенствованию	52
Современная беллетристика	47	Книги по религии и теологии	49
Классическая литература	42	Политическая публицистика	48
Научная фантастика	32	Книги по менеджменту и функциям руководителя	37
Любовные романы	26	Пособия по ведению личных финансов	34
Романы ужасов	22		

\* Рейтинг = (3% “Очень вероятно” + 2% “Вероятно в определенной степени” + % “Не очень вероятно”)/3, Min = 0, Max = 100.

*During the past year, about how many books, either hardcover or paperback, did you read either all or part of the way through? [IF READ AT LEAST ONE BOOK, ASK:] When choosing books to read, how likely are you to select a book from each of the following categories — very likely, somewhat likely, not too likely, or not likely at all?*

Gallup Poll, December 5—8, 2002, Telephone, N1 = 992, N2 = 817 (<http://brain.gallup.com>).

## 2.2. Исторические музеи, памятники и достопримечательности

Музеи пользуются большой популярностью у американцев. Интерес этот определенно усиливается, чему способствует необычайное развитие музейного дела во второй половине XX в., диверсификация музейных экспозиций, возможность через экскурсии удовлетворить интерес как к истории “малой” родины, так и к национальной и мировой культуре.

Одним из доказательств внимания к истории служат данные о посещениях американцами исторических музеев и “памятных мест”. Судя по опросам, доля американцев, посещающих исторические музеи и достопримечательности хотя бы раз в году, с начала 1980-х гг. остается стабильно высокой (1980 г. — 58%, 1984 г. — 55%, 1987 г. — 57%, 1994 г. — 57%)<sup>40</sup>. Довольно ус-

<sup>40</sup> *And how about history museums which preserve objects from the past — including historic buildings or sites — how many times did you visit history museums in the past 12 months?*

The National Research Center of the Arts / Louis Harris and Associates, Americans and the Arts Surveys; Survey III, July 17—28, 1980, N = 1501; Survey IV, March 1984, N = 1504; Survey V, March 13 — April 6, 1987, N=1501 (<http://www.cpanda.org>, <http://cgi.irss.unc.edu/>).

тойчивой остается и доля американцев, посещающих хотя бы раз в году исторические памятники и достопримечательности (без учета музеев): 37% в 1982 г., 36% в 1985 г., 35% в 1992 г., 32% в 2002 г.<sup>41</sup> (некоторое сокращение туристической активности в 2002 г. могло быть следствием теракта 11 сентября 2001 г.).

Справедливости ради следует отметить, что в последние десятилетия растет число и усиливается разнообразие не только исторических музеев. Американцы предпочитают посещать художественные музеи и галереи, детские музеи, музеи науки и техники, зоопарки, аквариумы и ботанические сады. Хотя в США число исторических музеев и достопримечательностей намного превосходит количество художественных музеев<sup>42</sup>, по некоторым оценкам, соотношение посетителей первых и вторых составляет 1 : 3<sup>43</sup>.

Мотивы посещения исторических музеев и памятных мест не вполне ясны — вернее, они разнообразны. Отчасти американцы делают это совсем не по причине направленного интереса к прошлому, а вследствие растущего разнообразия рекреационной активности. Действительно, согласно данным одного из опросов, проведенного в середине 1990-х гг., причины посещения исторических достопримечательностей распределяются следующим образом: интерес к историческому месту (34%), проживание рядом с ним родственников и друзей (21%), рекреационная активность (11%), рекламная информация (10%), повторный визит (9%), некоторое знание об историческом месте (7%), дорожные указатели (3%), любопытство (3%), другие причины (2%)<sup>44</sup>. Впрочем, конкретные причины посещения исторических музеев и достопримечательностей не так существенны, поскольку их посетители в любом случае приобретают некую информацию о прошлом.

## 2.3. Праздники и коммеморации

В США, как и в других странах, существует целая система коммемораций, которые во многом формируют компендиум важнейших событий и пантеон исторических личностей. Несмотря на краткость национальной истории,

*During the last 12 months, have you visited any history museums or historic sites?*

Rozenzweig & Thelen Poll, field work by CSR (Indiana University), April — May 1994, telephone, national sample, N = 808 (Rozenzweig, Thelen 1998, Table 1.1 (<http://chnm.gmu.edu/survey/>)).

<sup>41</sup> *During the last 12 months, did you visit an historic park or monument, or tour buildings, or neighborhoods for their historic or design value?*

U.S. National Endowment for the Arts. Survey of Public Participation in the Arts, 1982 (N = 4255), 1985 (N = 2375), 1992 (N = 8331), 2002 (N = 17135) (<http://www.cpanda.org>).

<sup>42</sup> В 1996 г. в США всего было 8 тыс. музеев, из них 4,5 тыс. (56%) — исторические музеи и достопримечательности (*President's Committee on the Arts and the Humanities* 1997: 2).

<sup>43</sup> *Lusaka, Strand* 1998.

<sup>44</sup> *Chen* 1996; цит. по: *Kaufman* 1999: 26.

исторические праздники играют там весьма важную роль в формировании и поддержании представлений о значимых событиях прошлого.

Строго говоря, в США нет общенациональных праздников. Существуют федеральные праздники, изначально введенные конгрессом для округа Колумбия (позднее — для всех служащих федерального правительства), и праздники штатов, установленные их legislatures также для государственных служащих (в XIX в. праздники могли устанавливать губернаторы штатов). Частный бизнес может делать или не делать федеральные и штатские праздники выходным днем для своих работников.

В настоящее время в США существует 10 ежегодных федеральных праздников (в скобках указан год их введения конгрессом): Новый год, День независимости, День благодарения, Рождество (1870), День рождения Вашингтона (1879), День труда (1894), День ветеранов (1954), День поминовения, День Колумба (1968, введены с 1971), День рождения Мартина Лютера Кинга (1983, введен с 1986)<sup>45</sup>. Кроме того, существует 11-й федеральный праздник, действующий раз в четыре года только для федеральных служащих Metropolitan Area округа Колумбия — День инаугурации (1957).

Большинство федеральных ежегодных праздников вводилось после того, как их уже приняло какое-то количество штатов<sup>46</sup>. После введения федерального праздника к нему обычно постепенно подключаются другие (но не обязательно все) штаты, но при этом праздник может иметь другое название и, соответственно, другое содержание (например, сейчас 12 штатов вместо Дня рождения Вашингтона отмечают День президентов). Но, так или иначе, в настоящее время ежегодные федеральные праздники одновременно отмечаются в большинстве штатов и в этом смысле могут считаться национальными.

Из 10 федеральных праздников два связаны с конкретными историческими событиями: День Колумба (высадка Колумба на острове Сан-Сальвадор (Багамы) 12 октября 1492 г.), знаменующий открытие Америки, точнее, Нового Света, и День независимости (принятие Вторым Континентальным конгрессом Декларации независимости 4 июля 1776 г.). Еще два праздника

<sup>45</sup> День ветеранов с 1954 г. заменил существовавший ранее День перемирия (1938), День поминовения с 1971 г. заменил существовавший ранее Decoration Day (1888).

<sup>46</sup> В некоторых случаях еще до введения федерального праздника президенты издавали прокламации (Proclamations), а конгресс — резолюции, объявлявшие тот или иной день национальным праздником и призывавшие граждан праздновать его (прокламации могут издаваться и по поводу действующих праздников). Например, День благодарения объявлялся национальным праздником резолюциями конгресса в 1777—1771 и 1783 гг. и президентскими прокламациями в 1789, 1795, 1798, 1799, 1815 и 1863 гг. День перемирия объявлялся праздником прокламацией президента в 1919 г. и резолюцией конгресса в 1926 г. День Колумба объявлялся праздником президентской прокламацией 1937 г. Но эти разовые прокламации не имели юридической силы и не делали праздник выходным днем, тем более оплачиваемым.

связаны с конкретными историческими личностями и их деятельностью: День рождения Вашингтона и День рождения Мартина Лютера Кинга<sup>47</sup>. Наконец, явные исторические коннотации имеет также Рождество (подавляющее большинство американцев считает Иисуса Христа реальной исторической личностью, а рассказ о его рождении — исторически достоверным). Как мы покажем далее, американцы хорошо знают, с какими событиями в прошлом связаны эти пять праздников.

Еще три праздника, которые первоначально отмечали значимые события, в настоящее время практически утратили исторические коннотации. День благодарения, исходно связанный с хорошим урожаем, полученным колонистами Плимута (ныне штат Массачусетс) в 1621 г.<sup>48</sup>, и имевший сильный религиозный оттенок, превратился в праздник благодарения за все хорошее, что имеют американцы, прежде всего семью и здоровье (табл. 7).

**Таблица 7.** В связи с приближением праздника Благодарения мы хотели бы знать, за какие две-три вещи в Вашей жизни Вы благодарны больше всего? (открытый вопрос, несколько вариантов ответов, % респондентов, наиболее популярные ответы, 1996 и 2000 гг.)

	1996 г.	2000 г.
Семья (в целом)	61	59
Родители, жена/муж, дети, внуки	38	35
Друзья	8	13
Собственное здоровье	50	54
Работа/карьера	21	16
Дом/крыша над головой, пища, доход	16	20
Свобода, жизнь в свободной стране, жизнь в США, мирная жизнь	12	19
Бог, Иисус Христос	7	10

*As the Thanksgiving holiday approaches, we'd like to know what two or three things are you most thankful for in your life right now?*

Gallup Polls, November 21—24 1996, telephone, N = 1003; November 13—15, 2000, Telephone, N = 1028 (<http://brain.gallup.com/>).

<sup>47</sup> Эти праздники отмечают не фактические даты рождений — 22 февраля 1732 г. и 15 января 1929 г. соответственно, а празднуют в третий понедельник февраля и третий понедельник января.

<sup>48</sup> Пилигримы прибыли в Плимут Рок из Англии в декабре 1620 г. и с трудом пережили голодную зиму 1620—1621 гг., во время которой половина переселенцев умерли от голода и болезни. Весной индейцы научили колонистов, как выращивать местные сельскохозяйственные культуры, благодаря чему те получили осенью хороший урожай, который был воспринят ими как знак Божьего благоволения.

День поминовения, который раньше назывался Днем возложения цветов на могилы (Decoration Day) и был днем памяти погибших в Гражданской войне (1861—1865 гг.), с 1971 г. является днем памяти погибших во всех войнах, которые когда-либо вели США. День ветеранов, который ранее был Днем перемирия в память об окончании Первой мировой войны (подписание союзниками Компьенского перемирия с Германией 11 ноября 1918 г.), с 1954 г. стал днем всех ветеранов вооруженных сил (как умерших, так и живых). Как показывают опросы, американцы не связывают более эти два праздника с лежащими в их основе историческими событиями.

Более того, из-за чехарды с переименованиями и переносами дней празднования Дня поминовения и Дня ветеранов<sup>49</sup> американцы путают их между собой. На вопрос “Знаете ли Вы, что именно мы отмечаем в День поминовения?” (открытый вопрос, 2002 г.) правильно ответили только 28% респондентов, которые сказали, что теперь в этот день чтят память всех погибших в войнах. Еще 15% упоминали о том, что этот праздник как-то связан с войнами или с поминовением умерших, в том числе 1% респондентов ассоциировал этот праздник с Гражданской войной, с которой он был связан ранее. Но 17% опрошенных вообще не знали, чему посвящен День поминовения, а 40% полагали, что в этот день чествуют ветеранов войн (т. е. прямо перепутали его с Днем ветеранов)<sup>50</sup>.

Надо сказать, что многие из перечисленных выше федеральных праздников вызывали и продолжают вызывать серьезные разногласия в американском обществе. Поэтому еще первый набор федеральных праздников, принятых в первые десятилетия после Гражданской войны (Новый год, Рождество, День благодарения, День независимости, День рождения Вашингтона, Decoration Day), должен был решать задачи национального объединения. Так, едва ли не до середины XIX в. северо-восточные протестантские штаты не праздновали Рождество, считая его религиозной профанацией (а, например, в Бостоне с 1659 по 1681 г. каждый, кто праздновал Рождество, вообще должен был заплатить штраф в пять шиллингов), а южные католические штаты не признавали пуританский День благодарения. Поэтому включение в список федеральных праздников и Рождества, и Дня благодарения должно было примирить протестантов (северян) и католиков (южан)<sup>51</sup>.

<sup>49</sup> Законом 1968 г., начиная с 1971 г. празднование Дня поминовения было перенесено с 30 мая, когда праздновался День возложения цветов на могилы, на последний день мая, а празднование Дня ветеранов — с 11 ноября на четвертый понедельник октября. Законом 1975 г., начиная с 1978 г., День ветеранов снова был перенесен на 11 ноября.

<sup>50</sup> [Next, as you may know, this coming Monday is Memorial Day.] Would you happen to know why we celebrate Memorial Day?

Gallup Poll, May 23—24, 2000. Telephone. N = 1032 (<http://brain.gallup.com/>).

<sup>51</sup> Первым штатом, который установил в качестве официального ежегодного праздника День благодарения, был штат Нью-Йорк (1817 г.), Рождество — штат Алабама (1836 г.).

Но южные штаты фактически так и не признали федеральный День возложения цветов на могилы (1888), который хотя и был посвящен памяти всех погибших в Гражданской войне, но исходно был предложен северянами<sup>52</sup>. Южные штаты признали этот праздник (который вместо исходного 30 мая теперь отмечается в последний понедельник мая) только после переименования его в День поминовения и отрыва его от Гражданской войны (при этом во многих южных штатах продолжают помимо этого отмечать отдельные Дни поминовения конфедератов)<sup>53</sup>.

Весьма непросто шло принятие некоторыми штатами (опять-таки прежде всего южными) Дня рождения Мартина Лютера Кинга. В свою очередь многие американцы возражают против Дня Колумба (который, впрочем, изначально праздновался в основном выходцами из Италии, учитывая происхождение Колумба), связывая его теперь с началом установления рабства, и целый ряд штатов по сей день не включили этот праздник в число официальных.

Помимо пяти федеральных праздников, имеющих четко выраженные исторические коннотации (День Колумба, День независимости и Дни рождения Иисуса Христа, Джорджа Вашингтона и Мартина Лютера Кинга), имеется несколько десятков “исторических” праздников, официально установленных в одном или нескольких штатах<sup>54</sup>. Их также можно разделить на празднование исторических событий (прежде всего из области военно-политической истории) и коммеморации исторических личностей.

К первым относятся, например, День битвы при Банкер-Хилле, День битвы при Беннингтоне, День независимости Техаса<sup>55</sup>. Ко вторым — Дни рождения Томаса Джефферсона, Эндрю Джексона, Авраама Линкольна,

<sup>52</sup> В 1868 г. тогдашний главнокомандующий Республиканской армией генерал Джон Логан отдал приказ по армии о повсеместном проведении 30 мая церемонии возложения цветов на могилы всех павших в Гражданской войне, назвав этот день Decoration Day.

<sup>53</sup> День поминовения конфедератов отмечается в разные дни в штатах Миссисипи, Алабама, Джорджия, Северная и Южная Каролина, Луизиана. В Теннесси отмечается День возложения цветов на могилы конфедератов, в Техасе — День героев Конфедерации. А в штате Вирджиния в тот же день, который установлен для федерального Дня поминовения, отмечается День поминовения конфедератов.

<sup>54</sup> Относительно полный перечень штатских праздников см.: <http://www.shagtown.com/days/usa.html>. См. также: Бурстин 1993 [1958—1973], 2: 475—476.

<sup>55</sup> Битва при Банкер-Хилле (17 июня 1775 г.) — одно из первых сражений американцев с англичанами в Войне за независимость Соединенных Штатов; Битва при Беннингтоне (14—16 августа 1777 г.) — одно из решающих сражений в Войне за независимость; День независимости Техаса — принятие Декларации независимости Техаса от Мексики 2 марта 1836 г.

Джефферсона Дэвиса, Роберта Ли, Натана Форреста, Казимира Пуласки, Уилла Роджерса, Хью Лонга, Дугласа Макартура и т. д.<sup>56</sup>

Большинство общественных праздников отмечается довольно однотипно — основной ритуал состоит в поедании барбекю вместе со знакомыми. Столь же традиционно проводятся Рождество и День благодарения, но они имеют семейный характер и организуются в форме поедания индейки. (Индейка, а также неперменные пюре и клюквенный соус, восходят к уже упомянутому празднованию хорошего урожая в 1621 г., когда индейцы принесли в дар колонистам Плимута диких индеек и научили их готовить свои традиционные кушанья.)

Но все же, помимо гастрономического ритуала, в День поминовения 30% американцев считают своим долгом посетить кладбище или могилу ветеранов, а 21% отправляются на парад, что, конечно, не мешает им использовать выходной день для посещения распродаж, пляжей и т. д. В День независимости 66% вывешивают американский флаг, 63% выходят посмотреть салют и 32% — парад<sup>57</sup>.

Помимо “регулярных” исторических праздников, на формирование представлений (знаний) о прошлом активно влияют и разные коммеморации, связанные с юбилейными памяtnыми датами. Так, в последние десятилетия в США отмечались годовщины победы во Второй мировой войне, нападения на Пёрл Харбор, высадки в Нормандии и др. Все эти коммеморации, естественно, сопровождались тематическими передачами по телевидению, показом документальных и художественных фильмов, трансляцией празд-

<sup>56</sup> Томас Джефферсон (13.04.1743 — 4.07.1826) — автор Декларации независимости, третий президент США (1801—1809); Эндрю Джексон (15.03.1767 — 8.06.1845) — седьмой президент США (1829—1837); Авраам Линкольн (12.02.1809 — 14.04.1865) — 16-й президент США (1861—1865); Джефферсон Дэвис (3.06.1808 — 06.12.1889) — председатель временного правительства Конфедерации (1861), президент Конфедеративных Штатов Америки (1862—1865); Роберт Эвард Ли (19.01.1807 — 12.10.1870) — командующий армией Северной Вирджинии, в 1865 г. — главнокомандующий войсками Конфедеративных Штатов; Натан Бедфорд Форрест (13.07.1821 — 29.10.1877) — полковник, с 1865 г. — генерал-лейтенант кавалерии Конфедеративных Штатов; Казимир Пуласки (4.03.1745 — 15.10.1779) — польский офицер, бригадный генерал американской армии во время Войны за независимость; Уилл (Уильям Пенн Адер) Роджерс (4.11.1879 — 15.08.1935) — политический юморист, актер эстрады и кино, журналист; Хью Пирс Лонг (30.08.1893 — 10.09.1935) — губернатор штата Луизиана (1928—1932), сенатор конгресса США от штата Луизиана (1932—1935); Дуглас Макартур (26.01.1880 — 5.04.1964) — генерал армии США, 1941—1942 и 1947—1951 гг. — командующий вооруженными силами США на Дальнем Востоке, 1942—1946 гг. — главнокомандующий союзными вооруженными силами в юго-западной части Тихого океана, 1945—1951 гг. — командующий оккупационными войсками в Японии, 1950—1951 гг. — главнокомандующий войсками ООН в Корее.

<sup>57</sup> Gallup Poll. June 28 — July 1, 2000. Telephone, N = 1014; Gallup Poll, May 23—24, 2000. Telephone, N = 1032 (<http://brain.gallup.com/>). Ритуал некоторых исторических праздников в США подробно описал американский социолог У. Ллойд Уорнер (Уорнер 2000 [1959]: 113—254).

ничных мероприятий, т. е. массивной информацией о соответствующих событиях прошлого.

### 3. *Жизненный мир*

Еще одним источником “исторических” представлений служат личные впечатления и воспоминания. Эти “знания” в большинстве случаев специфичны для каждого человека и поэтому не интересуют субъективны, в то же время, как мы покажем ниже, они играют весьма существенную роль в формировании индивидуальных представлений о прошлом.

В современном обществе роль личного жизненного опыта как основы для принятия индивидами поведенческих решений и ориентации в социальном пространстве, естественно, уменьшается по сравнению с предшествующими эпохами. Но одновременно прошлое каждого человека становится объектом все более пристального интереса со стороны общества, причем не только в тоталитарных, но и в демократических государствах. Конечно, интерес к чужому прошлому существовал и в предшествующие исторические эпохи, но в большинстве случаев общество не превращало предоставление сведений об индивидуальном прошлом в неперенную обязанность каждого своего члена. Точно так же и хранителем сведений о личном прошлом был в большинстве случаев сам индивид. Ныне же сбором данных о каждом человеке занимается огромное число различных частных и государственных учреждений — от банков до полиции и налоговой службы.

Повышенное внимание к истории жизни индивида со стороны общества несомненно повлияло и на его представления о собственном прошлом. Теперь он гораздо лучше, чем это было в предшествующие эпохи, помнит события своей жизни и старается по возможности контролировать информацию, поступающую в распоряжение общества. Любой индивид стремится делать общественным достоянием благоприятную для себя информацию и скрыть неблагоприятную. Ясно, что это выполнимо только при должном внимании к своему прошлому.

Постепенное увеличение количества документов, хранящихся в домашних архивах (различного рода дипломов, грамот, справок, свидетельств о рождении, браке и т. д.), все большее распространение анкет, автобиографий, curriculum vitae и проч., начавшееся в XIX в. и достигшее апогея в наши дни, — все это, несомненно, способствовало созданию более структурированной и равномерно заполненной картины прошлого на индивидуальном эмпирическом уровне.

Огромную роль в изменении обыденных знаний о прошлом сыграло изобретение всякого рода звуко- и видеозаписывающих устройств — от фонографа и фотоаппарата до магнитофона и видеокамеры, которые постепенно

входили в массовый обиход. Человек впервые научился хотя бы частично останавливать “прекрасные мгновения” своей жизни и воспроизводить их бесконечное число раз, а тем самым отчасти переноситься в прошлое.

При этом повышение уровня знаний о собственном прошлом не означало, конечно, утрату человеческой памятью своего качественного, избирательного, характера — по-прежнему человек запоминает прежде всего эмоционально значимые лично для него события.

В последней трети XX в. формирование представлений о прошлом на основе личного опыта стало объектом пристального внимания со стороны психологов, которые до этого занимались в основном общими проблемами когнитивных процессов и памяти в целом. В частности, канадский психолог Эндель Тульвинг в 1970-е гг. предложил деление долговременной памяти на процедурную, эпизодическую и семантическую<sup>58</sup>. В 1976 г. американец Джон Робинсон ввел аналогичное “эпизодической памяти” Тульвинга понятие автобиографической памяти, которая представляет собой ментальные репрезентации сцен, категорий и проч., имеющих личное отношение к индивиду<sup>59</sup>. Проблема автобиографической (эпизодической) памяти также привлекает в последнее время внимание специалистов в области социальной психологии<sup>60</sup>. Речь идет, в частности, о таком феномене, как “историзация” или социализация автобиографической памяти. “Историзация” индивидуальной памяти (воспоминаний) наблюдается в двух формах: во-первых, придание индивидом социальной значимости автобиографическим событиям своей жизни; во-вторых, увязывание индивидуальной автобиографии с социально значимыми (“историческими”) событиями, вплоть до придумывания своего якобы участия в них.

В систему “жизненного мира” индивида целесообразно включить и семью как источник знаний о прошлом. Влияние семьи в XX в. видоизменялось под влиянием двух разнонаправленных тенденций.

С одной стороны, роль семейного прошлого в формировании темпоральных представлений индивида уменьшалась. С распространением всеобщего образования значение семейной истории как источника информации о прошлом постепенно сходит на нет — эту функцию начинают выполнять образование и медиа-источники. Доминирование городской культуры и дальнейшая нуклеаризация семей также содействовали ослаблению семейных связей, а следовательно, и уменьшению роли семейного прошлого.

С другой стороны, распространение грамотности и технических средств аудио- и видеозаписи способствовало развитию семейной истории, которая

<sup>58</sup> Первая из его многочисленных работ на эту тему вышла в 1972 г. (*Tulving* 1972); подробнее см.: *Tulving* 1983.

<sup>59</sup> *Robinson* 1976.

<sup>60</sup> См.: *Autobiographical Memory* 1986; *Remembering Our Past* 1995; *Нуркова* 2000.

ныне фиксируется не в устных преданиях, а в виде документов, писем, фотографий, видеофильмов. Как правило, большинство современных семей располагает относительно документированной историей двух-трех, а то и более поколений. Как показывают опросы, американцы достаточно высоко оценивают свой интерес к истории собственной семьи.

В 1977 г., отвечая на вопрос Организации Гэллага: “Насколько интересно Вам изучать или проследить историю Вашей собственной семьи?” (список, один вариант ответа), 29% респондентов утверждали, что им это “очень интересно”, 40% — “в какой-то степени”, 28% — сказали, что их это совсем не интересует, 3% затруднились с ответом<sup>61</sup>. В опросе Розенцвейга и Телена 1994 г., среди тех, кто в принципе интересуется прошлым, 36% респондентов утверждали, что на протяжении предшествующих 12 месяцев они хотя бы однажды занимались изучением истории своей семьи или работали над созданием генеалогического дерева<sup>62</sup>.

#### 4. Субъективные оценки информации о прошлом

Отдельный вопрос, ответ на который можно получить на основании опросов — оценка самими респондентами разных источников информации и, прежде всего, их сравнительной достоверности. В отношении к прошлому американцы остаются истинными позитивистами, интересуясь тем, что “было на самом деле”. В том же опросе Розенцвейга и Телена 1994 г. американцам, которые в принципе интересуются прошлым, предлагалось оценить надежность разных источников информации о прошлом (по списку). Оказалось, что наибольшее доверие вызывают музеи (в среднем 8,4 балла по 10-балльной шкале), затем личные свидетельства родственников и знакомых (8,0 и 7,8 балла), меньше доверяют профессорам колледжей и школьным учителям (7,3 и 6,6 балла), еще меньше — нехудожественной литературе (6,4 балла), а на последнем месте (5,0 баллов) — кинофильмы и телепрограммы о прошлом<sup>63</sup>. (Заметим, что представления о надежности тех или иных источников вовсе не означают, что эта приоритетность реализуется

<sup>61</sup> *How interested would you say you, yourself, are in exploring or tracing your own family history — very interested, somewhat interested, not at all interested?*

Gallup Poll, March 1, 1977, N = 2617. In person (<http://brain.gallup.com>).

<sup>62</sup> *During the last 12 months, have you looked into the history of your family or worked on your family tree?*

Rozenzweig & Thelen Poll, field work by CSR (Indiana University). April–May 1994. Telephone. National sample, N = 808 (*Rozenzweig, Thelen* 1998, Table 1.1 (<http://chnm.gmu.edu/survey/>)).

<sup>63</sup> *Please tell (us) how trustworthy you think each is as a source of information about the past using a 1 to 10 scale, where 1 means not at all trustworthy and 10 means very trustworthy.*

Rozenzweig & Thelen Poll, Field work by CSR (Indiana University). April–May 1994. Telephone. National sample, N = 808 (*Rozenzweig, Thelen* 1998, Table 1.2 (<http://chnm.gmu.edu/survey/>)).

при формировании “образа прошлого”. Очень может быть, что на самом деле, например, роль тех же фильмов или книг намного больше.)

В то же время американцы достаточно высоко оценивают школьные программы, как объективно представляющие позитивные и негативные стороны американской истории (это, скорее всего, свидетельствует о престиже образования). На вопрос, заданный Организацией Гэллапа в 1995 г.: “По Вашему мнению, в обучении американской истории [в школе] делается слишком большой акцент на позитивных аспектах национальной истории и успехах, на негативных аспектах и провалах или соблюдается правильный баланс?”, 48% респондентов ответили, что баланс в оценке американской истории кажется им “правильным”, 17% считали, что успехи страны преувеличиваются, 18% — что преуменьшаются, 17% затруднились с ответом<sup>64</sup>.

Важную роль в формировании “исторических” представлений играет Библия, которую значительная часть американцев воспринимает как достоверный источник сведений о прошлом. Доверие значительной части американцев к Библии как к историческому источнику подтверждается множеством опросов, организуемых разными социологическими центрами. Согласно опросам Организации Гэллапа, проводившимся с 1976 по 2004 г., доля американцев, считающих, что все написанное в Библии следует воспринимать буквально, немного снизилась по сравнению с концом 1970-х — началом 1980-х гг., но все же остается весьма высокой — около 1/3 респондентов (табл. 8).

В опросах Virginia Commonwealth University, проводившихся в 2001—2003 г., и в интерактивном опросе CNN/Time, проводившемся Harris Interactive в 2002 г., задавались практически те же самые вопросы, и полученные ответы тоже показывают, что в начале 2000-х гг. примерно 35% американцев считали Библию священным словом Божиим и верили, что все написанное в ней следует воспринимать буквально; около 45% полагали, что хотя Библия является Боговдохновенной книгой, не все в ней следует воспринимать буквально; и лишь 15% думали, что Библия написана людьми без участия Бога (некоторые расхождения в результатах опросов связаны с небольшими различиями в формулировках вопроса и ответов)<sup>65</sup>. В итоге,

<sup>64</sup> *In your opinion, is U.S. history being taught with too much emphasis on the positive aspects of the nation's history and its successes, too much emphasis on the negative aspects of the nation's history and its failure, or with about the right balance?*

Gallup/Phi Delta Kappa Survey, May 1—30, 1995. Telephone. N = 3622. (<http://brain.gallup.com>).

<sup>65</sup> *Which of these statements comes closest to describing your feelings about the Bible?*

Virginia Commonwealth University Life Sciences Survey, September 2001; September 2002; September 2003; Telephone, N = 1000; <http://www.pollingreport.com/religion.htm>; CNN/Time Poll conducted by Harris Interactive. June 19 20, 2002. Internet. N = 1,003. MoE ± 3; <http://www.pollingreport.com/religion2.htm>.

**Таблица 8.** *Какое из нижеследующих утверждений точнее всего описывает Ваши представления о Библии? (список, один вариант ответа, % респондентов, средние результаты, 1976—2004 гг.)*

Ответы	1976—1978 г.*	1981—1984 г.**	1991—1998 г.***	2002—2004 г.****
Библия — действительно слово Божие и должна восприниматься буквально слово в слово	38	38	33	32
Библия — священное слово Божие, но не все в ней должно восприниматься буквально	45	43	48	50
Библия — древняя книга сказок, легенд, историй и моральных предписаний, записанных человеком	13	11	16	16
Затрудняюсь с ответом	4	8	3	2

\* Средняя по двум опросам (August 1976, April—May 1978).

\*\* Средняя по пяти опросам (July — August 1980, December 1981, May 1983, September 1984, November 1984).

\*\*\* Средняя по трем опросам (November 1991, June 1993, June 1998).

\*\*\*\* Средняя по двум опросам (December 2002, November 2004).

*Which of the following statements comes closest to describing your views about the Bible?*  
Gallup Polls (<http://www.gallup.com/>).

как мы покажем далее, для значительной части американцев Библия является, в том числе, и достоверным источником сведений о прошлом.

Разные источники оцениваются людьми не только с точки зрения их надежности и достоверности, но и по целому ряду других параметров, в том числе эмоциональных. В опросе Розенцвейга и Телена 1994 г. респондентов, в принципе интересующихся прошлым, просили оценить по 10-балльной шкале, в какой степени различные действия (по списку) способствуют возникновению *чувства связи с прошлым*. Наивысшую среднюю оценку получили семейные сборы (7,9 балла), затем идет посещение исторических музеев и достопримечательностей (7,3 балла), отмечание праздников (7,0 балла), чтение книг о прошлом (6,5 балла), просмотр кинофильмов или телепередач о прошлом (6,0 балла), и замыкает этот список изучение истории в школе (5,7 балла)<sup>66</sup>.

Еще один важный вопрос, на который в какой-то мере отвечает информация об источниках, содержащаяся в опросах, касается функций истории. Прежде всего речь идет о познавательной и идентификационной функциях. Но об этом мы поговорим в следующих статьях.

<sup>66</sup> *On a scale of 1 to 10, where 1 means you felt no connection to the past and 10 means you felt a strong connection to the past, please tell me how connected to the past you felt on the following...*

Rozenzweig & Thelen Poll, Field work by CSR (Indiana University). April—May 1994. Telephone. National sample, N = 808 (Rozenzweig, Thelen 1998, Table 1.3 (<http://chnm.gmu.edu/survey/>)).

## Литература

Андреев М. Л. Формы прошлого в классической европейской литературе // Феномен прошлого / Под ред. И. М. Савельевой, А. В. Полетаева. М.: ГУ ВШЭ, 2005. С. 67—95.

Бурдьё П. Общественное мнение не существует [1972/1973] // Бурдьё П. Социология политики. Пер. с фр. М.: Socio-Logos, 1993. С. 159—177.

Бурстин Д. Американцы. В 3-х т. Т. 1: Колониальный опыт [1958]. Т. 2: Национальный опыт [1972]. Т. 3: Демократический опыт [1973]. Пер. с англ. М.: Прогресс, 1993.

Дубин Б. В. Советский и постсоветский исторический роман: герои, поэтика, социальные функции // Феномен прошлого / Под ред. И. М. Савельевой, А. В. Полетаева. М.: ГУ ВШЭ, 2005. С. 252—291.

Дэвис (Земон Дэвис) Н. Духи предков, родственники и потомки: некоторые черты семейной жизни во Франции начала Нового времени [1977] // THESIS. 1994. Вып. 6. С. 201—241.

Колязин В. Ф. От мистерии к карнавалу: Театральность немецкой религиозной и площадной сцены раннего и позднего Средневековья. М.: Наука, 2002.

Нора П. Эра коммемораций [1993] // Нора П. и др. Франция—память. Пер. с фр. СПб.: Изд-во С.-Петербургского ун-та, 1999 [1984—1993]. С. 95—148.

Нуркова В. В. Свершенное продолжается: Психология автобиографической памяти личности. М.: УРАО, 2000.

Озуф М. Революционный праздник: 1789—1799. Пер. с фр. М.: Языки славянской культуры, 2003 [1976].

Руткевич А. М. Психоанализ, история, травмированная “память” // Феномен прошлого / Под ред. И. М. Савельевой, А. В. Полетаева. М.: ГУ ВШЭ, 2005. С. 221—250.

Савельева И. М., Полетаев А. В. “Историческая память”: к вопросу о границах понятия // Феномен прошлого / Под ред. И. М. Савельевой, А. В. Полетаева. М.: ГУ ВШЭ, 2005б. С. 170—220.

Савельева И. М., Полетаев А. В. Знание о прошлом: теория и история. В 2-х т. Т. 1: Конструирование прошлого. Т. 2: Образы прошлого. СПб.: Наука, 2003—2006.

Савельева И. М., Полетаев А. В. Социальные представления о прошлом: типы и механизмы формирования // “Гуманитарные исследования ИГИТИ”. М.: ГУ ВШЭ, 2004. Вып. 7 (14).

Савельева И. М., Полетаев А. В. Социальные представления о прошлом: источники и репрезентации // “Гуманитарные исследования ИГИТИ”. М.: ГУ ВШЭ, 2005а. Вып. 2 (16).

Самутина Н. В. Современное европейское кино и идея культуры (“прошлого”) // Феномен прошлого / Под ред. И. М. Савельевой, А. В. Полетаева. М.: ГУ ВШЭ, 2005. С. 337—366.

Томпсон П. Голос прошлого: Устная история. Пер. с англ. М.: Весь Мир, 2003 [1978/2000].

Уорнер У. Л. Живые и мёртвые. Пер. с англ. М.; СПб.: Университетская книга, 2000 [1959].

Ферро М. Как рассказывают историю детям в разных странах мира. Пер. с фр. М.: Высшая школа, 1992 [1986].

Франклин Б. Очерк об английской школе [б.г.] // Франклин Б. Избр. произв. Пер. с англ. М.: Госполитиздат, 1956. С. 573—578.

Шюц А. Смысловое строение социального мира [1932] // Шюц А. Избранное: Мир, светящийся смыслом. Пер. с нем. и англ. М.: РОССПЭН, 2004. С. 685—1022.

ACTA. Losing America’s Memory: Historical Illiteracy in the 21<sup>st</sup> Century. Washington, D.C.: American Council of Trustees and Alumni, 2000.

ACTA. Restoring America’s Legacy: The Challenge of Historical Literacy in the 21<sup>st</sup> Century. Washington, D.C.: American Council of Trustees and Alumni, 2002.

Autobiographical Memory / D. Rubin (ed). N. Y.: Cambridge University Press, 1986.

Bell, J. Carleton and McCollum, David F. A Study of the Attainments of Pupils in United States History // Journal of Educational Psychology. May 1917. Vol. 8. No. 2. P. 257—274.

Chen, Joseph Sh. Factors Influencing Tourists’ Choices of Heritage Destinations. Ph.D. Dissertation. State College, PA: Pennsylvania State University, 1996.

Erickson, Joseph A. Adolescent Religious Development and Commitment: A Structural Equational Model of the Role of Family, Peer Group, and Educational Influences // Journal for the Scientific Study of Religion. June 1992. Vol. 31. No. 2. P. 131—152.

The Historical Film: History and Memory in Media / M. Landy (ed). New Brunswick (NJ): Rutgers University Press, 2001.

Kaufman, Tammie J. A Study of the Motivations Behind Heritage Site Selection in the United States. Ph.D. Dissertation. Blacksburg, Virginia: Virginia Polytechnic Institute and State University. April 1999.

Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspective / P. Stearns, P. Seixas, S. Wineburg (eds). N. Y.: New York University Press, 2000.

Les lieux de mémoire / P. Nora (ed). 7 vols. P.: Gallimard, 1984—1993.

Lusaka, Jane and Strand, John. More Museums, More Visitors? The Boom — and What to Do About It // *Museum News*. November/December 1998.

President's Committee on the Arts and the Humanities. *Creative America: A Report to the President*. Washington, DC, 1997.

Ravitch, Diane and Finn, Chester E., Jr. What Do Our 17-Year- Olds Know? A Report on the First National Assessment of History and Literature. N. Y.: Harper & Row, 1987.

Regnerus, Mark; Smith, Christian and Fritsch, Melissa. Religion in the Lives of American Adolescents: A Review of the Literature. A Research Report of the National Study of the Youth and Religion, No. 3. Chapel Hill, NC: National Study of the Youth and Religion, 2003.

Remembering Our Past: Studies in Autobiographical Memory / D. Rubin (ed). Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

Robinson, John A. Sampling Autobiographical Memory // *Cognitive Psychology*. 1976. Vol. 8. No. 4. P. 578—595.

Robinson, James H. and Beard, Charles A. Preface to “The Development of Modern Europe” [1907—1908] // *The Varieties of History: From Voltaire to the Present* / F. Stern (ed). 2<sup>nd</sup> ed. N. Y.: Vintage Books, 1972. P. 257—258.

Rosenstone, Robert A. *Visions of the Past: The Challenge of Film to Our Idea of History*. Cambridge (MA): Harvard University Press, 1995.

Rozenzweig, Roy and Thelen, David. *The Presence of the Past: Popular Uses of History in American Life*. N. Y.: Columbia University Press, 1998.

Smith, Christian; Denton, Melinda L.; Faris, Robert et al. Mapping American Adolescent Religious Participation // *Journal for the Scientific Study of Religion*. December 2002. Vol. 41. No. 4. P. 597—612.

Statistical Abstract of the United States: 2006. Washington, D.C.: US GPO, 2006.

Townsend, Robert B. History and the Future of Scholarly Publishing // *Perspectives* (American Historical Association). October 2003. Vol. 41. No. 7. P. 32—41.

Tulving, Endel. Episodic and Semantic Memory // *Organization of Memory* / E. Tulving, W. Donaldson (eds). N. Y.: Academic Press, 1972. P. 381—403.

Tulving, Endel. *Elements of Episodic Memory*. N. Y.: Oxford University Press, 1983.

Wesley, Edgar B. History in the School Curriculum // *Mississippi Valley Historical Review*. March 1943. Vol. 29. No. 1.

Whittington, Dale. What Have Seventeen-Year-Olds Known in the Past? // *American Educational Research Journal*. Winter 1991. Vol. 28. No. 4. P. 759—780.

Windschuttle, Keight. *The Killing of History: How Literary Critics and Social Theorists are Murdering Our Past*. San Francisco: Encounter Books, 1996.

Wineburg, Sam. Crazy for History // *Journal of American History*. March 2004. Vol. 90. No. 4. P. 1401—1414.

Youth and History: A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes Among Adolescents / M. Angvik, B. von Borries (eds). 2 vols. Hamburg: Koerber-Stiftung, 1997.

## Препринты ИГИТИ ГУ ВШЭ

Серия WP6

“Гуманитарные исследования ИГИТИ”

1. **Савельева И. М., Полетаев А. В.** Функции истории. Препринт WP6/2003/01. М.: ГУ ВШЭ, 2003, 40 с.
2. **Дубин Б. В.** Семантика, риторика и социальные функции “прошлого”: к социологии советского и постсоветского исторического романа. Препринт WP6/2003/02. М.: ГУ ВШЭ, 2003, 44 с.
3. **Руткевич А. М.** Психоаналитическое учение о символе и интерпретации. Препринт WP6/2003/03. М.: ГУ ВШЭ, 2003, 32 с.
4. **Андреев М. Л.** Второе рождение нормативной поэтики. Препринт WP6/2003/04. М.: ГУ ВШЭ, 2003, 31 с.
5. **Самутина Н. В.** Современное европейское кино и идея культуры (“прошло-го”). Препринт WP6/2003/05. М.: ГУ ВШЭ, 2003.
6. **Савельева И. М., Полетаев А. В.** История и интуиция: наследие романтиков. Препринт WP6/2003/06. М.: ГУ ВШЭ, 2003.
7. **Репина Л. П.** Культурная память и проблемы историописания (историогра-фические заметки). Препринт WP6/2003/07. М.: ГУ ВШЭ, 2003.
8. **Никс Н. Н.** “Велик и благороден труд профессора” (Жизнь и деятельность московской профессуры второй половины XIX — начала XX вв.). Препринт WP6/2004/01. М.: ГУ ВШЭ, 2004.
9. **Юревич А. В.** Социогуманитарная наука в современной России: адаптация к социальному контексту. Препринт WP6/2004/02. М.: ГУ ВШЭ, 2004.
10. **Андреев М. Л.** Формы прошлого в классической европейской литературе. Препринт WP6/2004/03. М.: ГУ ВШЭ, 2004.
11. **Фрумкина Р. М.** Психоллингвистика: что мы делаем, когда говорим и думаем. Препринт WP6/2004/04. М.: ГУ ВШЭ, 2004.
12. **Филиппов А. Ф.** Конструирование прошлого в процессе коммуникации: теоретическая логика социологического подхода. Препринт WP6/2004/05. М.: ГУ ВШЭ, 2004.
13. **Руткевич А. М.** Психоанализ и доктрина “исторической памяти”. Препри-нт WP6/2004/06. М.: ГУ ВШЭ, 2004.
14. **Савельева И. М., Полетаев А. В.** Социальные представления о прошлом: типы и механизмы формирования. Препринт WP6/2004/07. М.: ГУ ВШЭ, 2004.
15. **Савельева И. М., Полетаев А. В.** Социальные представления о прошлом: ис-точники и репрезентации. Препринт WP6/2005/01. М.: ГУ ВШЭ, 2005.
16. **Капелюшников Р. И.** Деконструируя Поланьи (заметки на полях “Великой трансформации”). Препринт WP6/2005/02. М.: ГУ ВШЭ, 2005.
17. **Ерусалимский К. Ю.** История на посольской службе: дипломатия и память в России XVI века. Препринт WP6/2005/03. М.: ГУ ВШЭ, 2005.
18. **Савельева И. М., Полетаев А. В.** История и социальные науки. Препринт WP6/2005/04. М.: ГУ ВШЭ, 2005.
19. **Зарецкий Ю. П.** История европейского индивида: от Мишле и Буркхардта до Фуко и Гринблатта. Препринт WP6/2005/05. М.: ГУ ВШЭ, 2005.
20. **Фрумкина Р. М.** Культурно-историческая психология Выготского — Лурия. Препринт WP6/2006/01. М.: ГУ ВШЭ, 2006.
21. **Полетаев А. В.** Валовой внутренний продукт Российской Федерации в со-поставлении с Соединенными Штатами Америки, 1960—2004 гг. Препринт WP6/2006/02. М.: ГУ ВШЭ, 2006.
22. **Руткевич А. М.** Прошлое историка. Препринт WP6/2006/03. М.: ГУ ВШЭ, 2006.

Препринт WP6/2006/04  
Серия WP6  
Гуманитарные исследования ИГИТИ

Редактор серии *И.М. Савельева*

Для заметок

---

И.М. Савельева, А.В. Полетаев

**Знают ли американцы историю?**  
(Часть 1)

Публикуется в авторской редакции

Выпускающий редактор *А.В. Заиченко*  
Технический редактор *Ю.Н. Петрина*

ЛР № 020832 от 15 октября 1993 г.  
Отпечатано в типографии ГУ ВШЭ с представленного оригинал-макета.

Формат 60×84<sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Бумага офсетная. Тираж 150 экз. Уч.-изд. л. 3,2.  
Усл. печ. л. 2,8. Заказ № . Изд. № 622.

ГУ ВШЭ. 125319, Москва, Кочновский проезд, 3  
Типография ГУ ВШЭ. 125319, Москва, Кочновский проезд, 3  
Тел.: (495) 772-95-71; 772-95-73

Для заметок

---