

Sirkka Ahonen

Historiaa ilman suuria kertomuksia

HISTORIANOPETUKSEN POLITIIKAN
ONGELMA

Vuonna 2013 Venäjän presidentti Vladimir Putin käynnisti hankkeen, jonka tarkoitus oli saada aikaan kaikille Venäjän koululaisille yhteinen historian oppikirja. Sen sisällön runkona olisi kansallisten saavutusten kaanon. Koska Putin ei ole aikamme ainoa poliittinen johtaja, jonka historiapolitiikka kohdistuu voimakkaasti juuri historianopetukseen, politiikan, historian ja historianopetuksen suhde ansaitsee teoreettisen tarkastelun. Putinin hanke on kaiku aikakaudelta, jolloin historiankirjoittajat rakensivat kansakuntia myyttisillä kertomuksilla yhteisestä alkuperästä ja kohtalosta. Sirkka Ahonen tarkastelee artikkelissaan historianopetuksen politiikkaa eri maiden esimerkkien valossa.

'Historialla' tarkoitan menneisyyden esityksiä akateemisista tutkimuksista aina julkisen historiakulttuurin tuotteisiin ja yhteisöjen muistelukertomuksiin asti. Historia on laaja yhteisöllinen ilmiö, jolla on identiteettiä rakentava tehtävä. Laveassa määrittelyssäni tukeudun jälkipositivistiseen historian teoriaan, jonka mukaan historiat ovat kielellisiä artefakteja, joita syntyy, kun tekijät liittävät menneisyyden ilmiöihin merkityksiä ja antavat siten niille kertomuksen muodon.¹ Toiseksi viitataan yhteisöllisen historiankirjoittamisen koulukuntaan, joka sisällyttää historian kirjoittamisen piiriin tavallisten, esimerkiksi

paikalliseen tai ammatilliseen yhteisöön kuuluvien ihmisten omaehtoisen historian esitysten rakentamisen.²

'Suurilla kertomuksilla' tarkoitan historianesityksiä, joissa yhteinen menneisyys esiintyy yhteen suuntaan etenevänä pitkänä linjana. Suurten kertomusten luvattu vuosisata oli 1800-luku, jolloin historia esitettiin kansalle joko kansakunnan, vapauden tai luokkataistelun voittokulkuna. Kertomuksen viitekehys otettiin ajan valtaideologioista kuten nationalismista, liberalismista ja marxilaisuudesta. Suuret kertomukset menettivät uskottavuutensa postkoloniaalisena aikana, jolloin niiden ulos sulkemat ryhmät kirjoittivat omat historiansa. Silti suurten kertomusten kaikuja tapaa vieläkin niin suurelle yleisölle suunnatuissa historianesityksissä kuin poliittisessa retoriikassa. Edelleen niille on tyypillistä ideologinen viitekehys. Esimerkiksi Francis Fukuyama ja Niall Ferguson ovat jatkaneet whighistorian perinnettä kirjoittamalla historiaa, jossa yksilön vapaus ja omaisuuden suoja esiintyvät edistyksen liikevoimina.³ Sitkeähenkisin suuri

1. Esimerkiksi Frank Ankersmit katsoo historian syntyvän, kun tekijä liittää todistusaineistoon pohjautuvaan faktuaaliseen toteamukseen merkityksiä ja siten työstää toteamuksesta kertomuksen. Frank Ankersmit, *Historial representation*. Stanford University Press 2001, 237–239. Ks. myös Keith Jenkins, *On What is History*. Routledge 1995, 6–9.

2. Mainittua, *History Workshop*ina tunnettua koulukuntaa edustaa Suomessa Jorma Kalela, joka katsoo historian olevan yhteisöllinen prosessi ja sellaisena tuottavan niin tutkimustietoa, julkista historiakulttuuria kuin 'kansan historiaa', ilman tekijöiden välisiä korkeita raja-aitoja. Jorma Kalela, *Making History*. Palgrave Macmillan 2012, 1–4, 58.

3. Fukuyamalle "Historian loppu" (1992) tarkoitti länsimaiden vapauden voittoa Neuvostoliiton romahtaessa. Ennen pitkää Fukuyama joutui kuitenkin myöntämään, että Neuvostoliiton romahdus oli vain historiallisesti kontingentti tapahtuma, joka viritti uusia muutoksia, ja historia jatkui. Niall Fergusonin televisiosarjan "Sivilisaatio – me ja muut" (2011) kautta laajalti levittämä esitys länsimaisen taloudellisen vapauden väijäämättömästä menestyksestä, puolestaan kadottaa huomattavan määrän uskottavuuttaan ylitettäessä poliittisesti oikeistolaisen yleisön raja.

KT Sirkka Ahonen on historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen emerita professori Helsingin yliopistossa. Sähköposti: sirkka.ahonen@helsinki.fi.

kertomus on kuitenkin kansakunnan voittoisa selviytymistarina, joka vetää puoleensa poliittisia johtajia niin lännessä kuin idässä. Samaan aikaan kun postkoloniaalinen historia 1980-luvulla valtasi alaa, niin Ronald Reagan, Margaret Thatcher kuin Helmut Kohl vaativat historianopettajilta kansallisten sankarien ja loistavien kohtalonhetkien välittämistä nuorisolle. Syyllisyyttä ja häpeää herättävää esi-isien sorto- ja riistotekojen kertomista piti rajoittaa. Edelleen 2000-luvulla Ranskan presidentti Nicolas Sarkozy ajoi lakiesitystä, joka edellytti opettajien säästävän oppilaat Algerian sodan häpeältä ja keskittymään siirtomaavallan myönteisiin puoliin. Vahvimmillaan suurten kansallisten kertomusten vetovoima toimii Neuvostoliiton hajoamisen jälkeisessä Itä- ja Keski-Euroopassa.⁴

'Historiakulttuurilla' (*public history, Geschichtskultur, historiekultur*) tarkoitan julkisessa tilassa välitettäviä historianesityksiä, joita on monumenteista ja muisteluritualeista aina filmeinä, romaaneina, sarjakuvina ja peleinä tuotettavaan fiktioon asti.⁵ Suuri osa historiakulttuurin tuotannosta on kaupallista ja sellaisena vain markkinavoimista riippuvaa, mutta osa on 'virallista' kulttuuria, jonka taustalla on julkisen vallan tahto. Mitä autoritaarisempi valtio on, sitä enemmän se tukee virallista historiakulttuuria. Koulujen historianopetus toimii historiakulttuurin osa- tai rinnakkaisalueena tarkoituksenaan rakentaa yhteisön historiatietoisuutta ja historiallista identiteettiä.

'Historiapoliitikalla' tarkoitan julkisen vallan puuttumista historianesitysten laatimiseen ja välittämiseen. Historiapoliitikka ilmenee pyrkimyksinä tukea valtaeliitin kannalta toivottavaa eetosta ja sisältöä historiakulttuurissa. Äärimillään julkinen valta säätää suoranaisia muistilakeja kuten Putinin Venäjän ja Sarkozyn Ranskan tapauksissa. Toisaalta historiapolitiikka voi olla myös vapauttavaa, kuten tukiessaan sovittelevia historianesityksiä konfliktinjälkeisessä yhteiskunnassa.⁶ Historiapoliitikka ilmenee poliittisten johtajien retoriikassa, jossa he legitimoivat

toimiaan viittaamalla sopiviin historiallisiin analogioihin ja antamalla menneisyyden tapahtumille itselleen sopivia merkityksiä.

Artikkelini edustaa historian yhteiskunnallisen käytön tutkimusta. Lähden liikkeelle suurten kertomusten kestättömyyden tietoteoreettisista perusteluista. Sen jälkeen tarkastelen kansainvälisten esimerkkien pohjalta niitä periaatteita, joilla historiakulttuurin ja historianopetuksen tutkijat ja kehittäjät arvelevat voitavan vahvistaa historian merkityksellisyyttä.

Suurten kertomusten kestättömyys

Suurten kertomusten jälkikaikuja tapaa Suomessakin keskusteltaessa historianopetuksesta. Keskustelijat kaipaavat usein koululta yhteisön jatkuvuudesta todistavan kertomuksen välittämistä. Lukion opetussuunnitelman muuttuessa 1990-luvulla teemoittain eteneväksi keskustelijat kysyivät, eikö ainakin oman maan historia pitäisi esittää suurena kansallisena kertomuksena. Jopa historian tiedeyhteisön edustaja saattaa huolestua koko menneisyyden kattavien kronologisten linjojen häviämisestä kouluopetukses-

4. Kansallisten suurten kertomusten kansainvälinen ongelma oli esillä Yhdistyneiden Kansakuntien yleiskokouksessa 24.10.2013. Keskustelussa, joka käytiin YK:n kulttuuristen ihmisoikeuksien asiantuntijan Farida Shaheedin historianopetusta ja -kirjoitusta koskevan raportin pohjalta, Euroopan Unionin delegaatio toi esiin historian oppikirjojen valtiokeskeisten kertomusten ongelman. *Statement by Ms. Farida Shaheed, Special rapporteur in the field of cultural rights*, <http://papersmart.unmeetings.org/media/70334/statement-by-farida-shaheed> (23.1.2015).

5. Hannu Salmi on suomalaisen esimerkein valottanut historiakulttuurin käsitettä. Hannu Salmi, Menneisyyskokemuksesta hyödykkeisiin. Historiakulttuurin muodot. Teoksessa Jorma Kalela & Ilari Lindholm (toim.) *Jokapäiväinen historia*. SKS 2001, 134–150; Käsitteen saksalaisista alkujuurista ks. Jörn Rüsen, Was ist Geschichtskultur. Überlegungen zu einer neuen Art, über Geschichte nachzudenken. Teoksessa *Historische Orientierung. Über die Arbeit des Geschichtsbewusstseins sich in der Zeit zurechtzufinden*. Böhlau 1994, 211, 234.

6. Sirkka Ahonen, *Coming to Terms with a Dark Past. How Post-Conflict Societies Deal with History*. Peter Lang 2012, luvut 3 ja 4.

ta.⁷ Onkin syytä kysyä, onko suuren kertomuksen kaipuussa kysymys vain yhteisen kaanonin tarpeesta vai näkemyksellisen yhtenäisyyden tavoittelusta ja edustaako kumpikaan pyrkimys kestävää historiaa.

'Kaanon' on kronologisesti järjestetty kokoelma henkilöitä, tapahtumia ja ilmiöitä, jotka on yleensä koottu auktoritatiivisesta tai laajan konsensuksen mukaisesta näkökulmasta. Kaanon perustuu yleensä ideologiseen suureen kertomukseen, joka sanelee tapahtumien valinnat. Kaanon saattaa nimenomaan historianopetuksessa uhmata aikaa jopa sukupolvea toiseen.⁸

Yhteisten suurten kertomusten vaalijat viit- taavat tavanomaisesti yhteisön etuun. Yhteiset kertomukset lujittavat yhteisöä ja antavat sen jäsenille turvallisen jatkuvuuden tunnon. Ne tukevat parhaimmillaan harmonista yhteiseloa ja tulevaisuuden uskoa, sen sijaan, että ryhmien vastakkaiset uhrius- ja syyllisyyskertomukset söisivät keskinäistä luottamusta. Ehtona on kuitenkin, että yhteinen kertomus on kestävä.

Suurten kertomusten kestäättömyysongelma liittyy niin historiallisen tiedon luonteeseen kuin historian etiikkaan. Tietoteoreettisesti suuret kertomukset ovat konstruktioita kuten muukin historiallinen tieto. Tiedon tuottajat toimivat omassa ajallisessa ja kulttuurisessa yhteydessään, josta heidän kysymyksensä ja näkökulmansa riippuvat. Kun aika ja odotukset muuttuvat, kertomus rakentuu uudelta pohjalta. Lisäksi yhteisön eri ryhmät antavat tapahtumille ja ilmiöille eri merkityksiä, joista muodostuu vaihtoehtoisia kertomuksia. Suuri kansallinen kertomus on lähinnä valtaryhmän kertomus, jonka siirtäminen sukupolvelta toiselle uhmaa historiallisen tiedon kriteerejä. Tieto on prosessi, jonka objektiivisuus, merkityksessä totuudenkaltaisuus, perustuu tiedon tuottajien intersubjektiivisuuteen. Jos yhteisö pitää kiinni totutusta suuresta kertomuksesta yli eri ryhmien ja sukupolvien, se rakentaa myyttiä eikä tietoa. Myytti saattaa olla yhteisöä rakentava, mutta tietona se ei ole kestävä.⁹

7. Ks. esim. JoukoVahtola, Lukion historiankirjoituksen pulmat. Teoksessa *Kulttuurien kosketus ja yhteys. Historian ja yhteiskuntaopettajien liiton vuosikirja* XXIV. HYOL ry 1997, 182–184. Lukion historian opetussuunnitelmista vuosina 2000–2005 käydyin kiistan osapuolina olivat Suomessa kirjallisuuden historian professori, didaktikot ja lehtorit. Professori ja lukion lehtorit puolustivat kronologista, perinteisen aikakausijaon mukaan etenevää opetusta, koska sen sisältämä kaanon rakentaisi kansallista identiteettiä ja 'historian tajuja', minkä kirjoittajat samaistivat kronologian hallintaan. Yhden keskusteluun osallistuneen lehtorin mukaan uuden opetussuunnitelman teemat olivat poliittisesti indoktrinoivia konstruktioita, kun taas aikakausittain etenevä pitkä linja olisi objektiivinen esitys. Didaktikot puolustivat teemojen yhteiskunnallista merkityksellisyyttä ja niiden opetukselle tarjoamaa fokuksia. Liisa Saariluoma, Historianopetusta lisää kouluihin! *Historiallinen Aikakauskirja* 98:2 (2000), 158–160; Sirkka Ahonen & Jan Löfström, Historian taju ei ole sama kuin kronologian taju. *Historiallinen Aikakauskirja* 98:3 (2000); Jouko Lahtero et al., Historian opetuksen määrästä ja laadusta 1900-luvun jälkipuoliskolla. *Historiallinen Aikakauskirja* 99:2 (2001), 196–198; Sirkka Ahonen, Mitä historiaa lukioon? *Historiallinen Aikakauskirja* 99:3 (2001), 312–313;

Veli-Matti Rautio, Jatkuuko kriisi lukion historianopetuksessa. *Historiallinen Aikakauskirja* 102:4 (2004), 528–536; Jan Löfström & Sirkka Ahonen, Eikö uusi historia sopisi myös lukiolaisille. *Historiallinen Aikakauskirja* 103:1 (2005), 92–95.

8. Siep Stuurman & Maria Grever, Introduction. Old Canons and New Histories. Teoksessa Maria Grever & Siep Sturman (toim.) *Beyond the Canon. History for the Twenty-First Century*. Palgrave Macmillan 2007, 1–18.

9. Myyttien luonteesta ks. esim. George Schöpflin, The Functions of Myth and a Taxonomy of Myths. Teoksessa George Schöpflin & Geoffrey Hosking (toim.) *Myths and Nationhood*. Hurst 1997, 19–54; Georg Iggers katsoo suuret kertomukset 1700-luvun metaselityksiä etsivän modernin käänteen tuotteiksi, jotka 1900-luvun postmoderni ja postkoloniaalinen käänne teki kestäättömiksi. Georg Iggers, *Histriography in the Twentieth Century. From Scientific Objectivity to the Postmodern Challenge*. Wesleyan University Press 1997, luvut 9–11; Karl Filser tunnustaa myyttien rakentavan vaikutuksen, mutta edellyttää historianopetukselta niiden dekonstruktioita. Karl Filser, "Wenn die Vergangenheit sich nicht mehr fügt..." Nationale Mythen im Geschichtunterricht? Teoksessa *Yearbook 2001. International Society for History Didactics*. International Society for History Didactics 2001, 23–45.

Paitsi tietoteoreettinen, suurten kertomusten ongelma on eettinen. Historiankirjoittaja ei ole oikeudenmukainen menneisyyden ihmisille, jos hän sulkee heikkojen kokemukset ulos kertomuksesta. Menneisyyteen kohdistuvan merkityksenannon kieltäminen ryhmältä on identiteetin riistämistä. Historia voi palvella yhteisön eri ryhmien identiteettitarpeita tasapuolisesti vain olemalla avoin eri ryhmien menneisyydelle antamille merkityksille. Tämä koskee erityisesti kollektiivisen muistin herkkiä osa-alueita.¹⁰ Oppikirjassa ristiriitatiedon korvaaminen valkoisilla läiskillä jättää tapahtumien selittämiseen aukkoja, jotka loukkaavat historian uhreja. Suurten kertomusten aukot ovat pitkään uhmanneet historian etiikkaa. Neuvostoliiton suuressa kertomuksessa toinen maailmasota syttyi 2000-luvulle asti ilman Molotov–Ribbentrop-sopimusta, mikä loukkasi Baltian kansojen historiatietoisuutta. Suomen suuressa kertomuksessa ei ennen 1970-lukua ollut sijaa toisen maailmansodan aikaiselle Suomen ja Kolmannen valtakunnan yhteistyölle, mikä loukkasi Suomen rauhanopposition muistoa. Ranskan suuressa kertomuksessa ei ollut paikkaa ranskalaisten osuudelle Holokaustiin eikä siirtomaasotien julmuuksille. Israelin oppikirjat kaihtoivat Palestiinan mainitsemista edes maailmasotien välistä aikaa kuvatessaan.¹¹ Kirjoittajat ohittivat syyllisyyttä aiheuttavat teot ja seuraamukset.

Inklusiivisuuden etiikka edellyttää yhteisön eri ryhmien kokemusten tasapuolista mukaan ottamista historian esityksiin. Sen noudattamista vaikeuttavat osaltaan historian esityksiin kohdistuvat retoriset odotukset. Niitä liittyy ennen muuta suurelle yleisölle ja koulunuorisolle kirjoitettavaan historiaan. Positivistisen käänteen jälkeiset historioitsijatkin, jotka tutkimustyössään tukeutuivat tiukasti lähteisiin, tuottivat suurelle yleisölle kirjoittaessaan ennen muuta kohottavia kansallisia kertomuksia. Kansakunnan idea ja retoriikan tyyllilliset vaatimukset uhmasivat tietoteoreettista positivismia. Jotta kertomuksen juoni etenisi retorisesti vahvana ja vaikuttavana,

kirjoittaja karsi sivujuonia ja syrjäytti sivutoimijoita. Näin vähemmistöjen kokemukset jäivät marginaaliin. Euroopan perinteisissä oppikirjoissa Pohjolan saamelaiset, Venäjän suomensukuiset ja keskiaasialaiset kansat, Espanjan basakit, Ranskan ja Britannian keltit ja eri maissa asuvat romanit putosivat pois. Ranskalaiset 1970-luvun uuden aallon sosiologit moittivatkin oppikirjoja kolonialistisiksi. Hegemoniset kertomukset eivät enää postkoloniaalisessa maailmassa olleet hyväksyttäviä, sillä vähemmistöt yksi toisensa jälkeen ottivat itselleen äänen ja tulkitsivat menneisyyttä omista lähtökohdistaan. Aikaisemmin poliittisesti ja kulttuurisesti vaiennettujen ryhmien näkökulmien mukaan ottaminen on postkoloniaalisen ajan historiankirjoituksessa uskottavuuden ehto.¹²

Historia on yhteisölle ja sen jäsenille voimavara tulevaisuuteen orientoitumisessa, mistä syystä minkään ryhmän jäsenen ei eettisestä näkökulmasta katsoen pidä kokea jäävänsä kertomuksesta ulossuljetuksi sillä tavoin kuin kirjailija Mikael Niemen mukaan tapahtui koulupojalle historiantunneilla pohjoisruotsalaisessa Pajalan kunnassa 1960-luvulla:

Ajan myötä meille selvisi, ettei kotiseutumme itse asiassa oikeastaan kuulunut Ruotsiin. [...] Kasvoimme puutteen keskellä. Emme aineellisen puutteet,

10. Sosiaalisen inklusiivisuuden vaatimuksesta ks. Stuurman & Grever 2007, 5–9; Natalie Zemon-Davies, *Who Owns History*. Teoksessa Anne Ollila (toim.) *Historical Perspectives on memory*. SHS 1999, 19–34. Historian esitysten eettisestä ulottuvuudesta velvoitteena ja ongelmana ks. esim. Saul Friedlander, *Probing the limits of representation*. Teoksessa K. Jenkins (toim.) *The Postmodern History Reader*. Routledge 1997.

11. Asima A. Ghazi-Bouillon, *Understanding the Middle East Peace Process. Israeli Academia and the Struggle for Identity*. Routledge 2009, 131.

12. 'Postkoloniaalisella' tilanteella en tarkoita pelkästään siirtomaavallan jälkeistä aikaa, vaan eri yhteiskunnissa vallan keskuksen sijasta sen reuna-alueilla vaikuttavien, ennen alistettujen toimijoiden uutta mahdollisuutta saada äänensä kuuluviin ja historiansa esille.

siinä suhteessa meillä ei ollut hätää, vaan identiteetin puutteen. Me emme olleet mitään. Vanhempamme eivät olleet mitään. Esi-isämme eivät olleet hetkautta- neet Ruotsin historiaa suuntaan eivätkä toiseen.¹³

Postkoloniaalisen historiankäsitteilyn mukaan kertoja kohtelee menneisyyden eri toimijoita oikeudenmukaisesti vain jos hän tapahtumia selittäessään vaihtelee näkökulmaa ryhmästä toiseen ja näin noudattaa historiallisen tiedon ominaisuutta.¹⁴ Poliittisesti rajattu näkökulma väärentää historiaa useammin kuin suoranaiset asiavirheet. Poliittiset johtajat, jotka arvostelevat historiansesityksiä yhteisestä kertomuksesta poikkeamisesta, tukeutuvat näin kestävämmään käsitteeseen historiallisen tiedon luonteesta.

Historiasodat koulussa

Kansalliset suuret kertomukset syyttävät ja ylläpitävät historiasotia eri puolilla maailmaa. Historian esityksillä käydään symbolisia sotia ennen muuta historiakulttuurissa ja historianopetuksessa. Patsaskiistoja leimahtaa milloin Tallinassa, milloin Skopljessa, ja oppikirjasotia joudutaan jatkuvasti sovittamaan kansainvälisten järjestöjen suojissa. Tässä alaluvussa tarjoan esimerkkejä eri maailmankolkkien historianopetuksesta koskevista kiistoista.

Australiassa poliittiset suhdannevaihtelut ylläpitävät historiasotaa. 1980-luvulla historianopettajat noudattivat postkolonialistista kriittistä historiankirjoitusta, jota labour-puolue tuki. Seuraavalla vuosikymmenellä konservatiivinen pääministeri John Howard hyökkäsi ”surunauha-historioitsijoita” vastaan. Howardin mukaan he kiinnittivät opiskelijoiden huomion maanosan uudisraivaajien uhrausten sijasta alkuperäisväestön kärsimyksiin ja vaativat hallitusta esittämään uhreille anteeksipyyntöjä ja maksamaan näille korvauksia. Hän kehotti historianopettajia palaamaan opetuksessaan kaanoniin, jonka mukaan 1700-luvulla maanosaan muuttaneet britit olivat urheita uudisraivaajia eivätkä julmia val-

taajia. Howard syytti kriittisiä historianopettajia muodikkaan syyllisyysteollisuuden myötäilemisestä. Julkisten anteeksipyyntöjen kulttuuri oli- kin nopeasti levinnyt maasta toiseen siitä lähtien, kun Willy Brandt polvistui Holokaustin muisto- merkille Varsovassa vuonna 1970.¹⁵ Australiasa labour-hallituksen anteeksipyyntö- ja korvaushanke oli edennyt jo pitkälle, kun Howard pysäytti sen. Kun labour-puolue tuli uudelleen valtaan vuonna 2012 ja jatkoi alkuperäisväestön hyvittelyä, Howard uudisti hyökkäyksensä oppositiosta käsin. Nyt hän moitti hallitusta siitä, että uudet, monikulttuurisuususkavastusta toteuttavat opetussuunnitelmat kielsivät Australian länsimaisen perinnön.¹⁶

Japani ja Kiina ovat käyneet historiasotaa jo parin sukupolven ajan, aiheena ennen muuta toisen maailmansodan aikainen Nankingin verilöyly, josta japanilaiset oppikirjat pitkään vaike- nivat. Myös Koreoiden meneillään oleva historiasota koskee toista maailmansotaa, kun taas Indonesiassa mielipiteitä jakaa kommunistien ja länsimaiden tukemien oikeistolaisten välillä 1960-luvulla käyty verinen sisällissota, josta oppikirjat vaikenivat. Vaikeneminen ei häviytä kollektiivisen muistin jakoja. Indonesiassa 1960-luvun sodan julmuudet on nostettu esille poliittisten suhdanteiden vaihduttua 2000-luvulla. Espanjassa, jossa poliitikot Francon kuoleman jälke- keen sopivat yhdessä unohtavansa hankalan menneisyyden, sitä on 2000-luvulla ryhdytty kiihkolla avaamaan uudelleen. Jugoslaviassa,

13. Mikael Niemi, *Populäärimusiikkia Vittulajänkältä*. Suomentanut Outi Menna. Like 2000.

14. Historiankirjoittajan oikeudenmukaisuuden veloitteesta ks. Kalela 2012, 35.

15. Julkisten anteeksipyyntöjen kulttuurin leviämisestä ks. Jan Löfström, Johdanto. Teoksessa Jan Löfström (toim.) *Voiko historiaa hyvittää? Historiallisten vääryyksien korjaaminen ja anteeksiantaminen*. Gaudeamus 2012.

16. Anna Clark & Stuart Macintyre, *History Wars*. Melbourne University Publishing 2003; John Howard revives history wars in attack on Labour curriculum. *Australian*, September 28, 2012.

jossa diktaattori Josip Tito koko pitkän valtakautensa ajan kielsi toisen maailmansodan aikaisen sisällissodan muistamisen, historiasota virisi uudelleen 1990-luvun hajoamissotien alla ja aikana. Oppikirjoissa Serbien, kroaattien ja muslimien uhrius- ja syyllisyyskertomuksista tuli taistelevien osapuolten symbolisia aseita.¹⁷

Euroopassa itäblokin hajoaminen viritti eroneissa maissa pyrkimyksiä hyödyntää historiaa kansallisiin tarkoituksiin. Uudet valtaa käyttävät eliitit elvyttivät vanhat kansakuntien synty tarinat kansakuntien uudelleenrakentamisen välineiksi. Liettuassa otettiin 1990-luvulla uudelleen käyttöön 1930-luvulla kirjoitettu nationalistinen Liettuan historian oppikirja.¹⁸ Virossa uusi historian opetus suunnitelmaksi uusiksi sotien välisen ajan kansallista synty tarinaa.¹⁹

Historiasodat kytkeytyvät usein kuumaan päivänpolitiikkaan. Irakissa amerikkalaiset edellyttivät Saddam Husseinin kukistettuaan historian oppikirjojen pikaista uudelleen kirjoittamista. Baath-puolueen vaalima suuri kertomus Irakin voittoa taistelusta siionistista imperialismin vastaan kiellettiin, ja sen tilalle kirjoitettiin fukuyamalainen vapauskertomus. Uuteen kertomukseen jäi hämmäntävän paljon aukkoja, jotka piilottivat näkyvistä joukon kyteviä etnisiä ja uskonnollisia ristiriitoja.²⁰ Kokoavaksi identiteettikertomukseksi fukuyamalainen kertomus ei ollut tarpeeksi kestävällä pohjalla.

Venäjällä Kreml asetti vuonna 2009 komission vastustamaan ”historian väärentämistä”. Komission piti puolustaa etenkin toisen maailmansodan, ”suuren isänmaallisen sodan”, kertomusta, joka oli Neuvostoliitossa toiminut kansallisen identiteetin tukipilarina, mutta joutunut 1980-luvulta lähtien historian kirjoituksen glasnostin rapauttamaksi. Vaikka Putin katui samana vuonna julkisesti neuvostoarmeijan toisen maailmansodan aikana Katynissa tekemää puolalaisten upseerien joukkomurhaa, hän edellytti kouluilta ”suuren isänmaallisen sodan” opettamista puhtaasti rakentavana selviytymisen ja sankaruuden kertomuksena. Venäläisten piti

saada jatkossakin tuntea ylpeyttä isänmaastaan.²¹

Vuonna 2013 Putin pyrki määrätietoisesti yhtenäistämään historian oppikirjat kansakunnan suuren kertomuksen pohjalta. Hänen asettamansa työryhmä laati luettelon oppikirjoissa välttämättä esitettävistä asioista. Yhteisen kaanonin tarkoitus oli moraalinen. Historian oppikirjan tuli kasvattaa Venäjälle lojaaleja kansalaisia. Oppikirjojen tuli ”alleviivata kansan urotekoja esimerkkeinä korkeasta isänmaallisuudesta ja uhrautumisesta isänmaalle” eikä murehtia menneisyyden virheitä ja rikoksia.²² ”Koululaiselle tulee muodostaa selvä vakaumus, että juuri tällainen on historia, ja rakentaa muuri muita tulkintoja vastaan”, kommentoi Moskovan tiedeakatemian historian instituutin johtaja hanketta.²³ Menneisyyden odotettiin toimivan tulevaisuuden positiivisena voimavarana.

Putinin tarkoitus oli tuottaa yksi ja yhteinen oppikirja, jonka punaisena lankana olisi Venäjän suuruuden hallitsijasukujen ja yhteiskuntamuotojen vaihtelusta riippumaton tuhatvuotinen jatkumo. Oppikirja alkaisi Venäjän synnystä Moskovan suuriruhtinaskunnan valloitusten tu-

17. Sirkka Ahonen 2012, luvut 2.3 ja 3.3.

18. Ruta Kazlauskaitė-Gürbüz, Historian opetus Liettuassa. *Idäntutkimus* 2 (2013), 44–57.

19. Sirkka Ahonen, *Clio Sans Uniform. A study of the Post-Marxist transformation of history curricula in East Germany and Estonia, 1986–1991*. Suomalaisen tiedeakatemian toimituksia B 264. Suomalainen Tiedeakatemia 1992; ks. myös Mare Oja, The image of the other in the history of Estonia on the basis of contemporary textbook analysis. Teoksessa *Yearbook 2013. International Society for History Didactics*. Wochenschau Verlag 2013.

20. Teaching history in Iraq. *The Economist*, November 8th, 2003.

21. Markku Kangaspuro, Pääkirjoitus. *Idäntutkimus* 4 (2013), 1–2; Jukka Mallinen, Venäjälle luodaan mahtikäskyllä uutta historiaa. *Kanava* 6 (2013), 21–24.

22. Venäjä yhtenäistää historian kirjojaan. *Helsingin Sanomat* 28.8.2013.

23. Lainausta artikkelissa Mallinen 2013, 23.

loksena ja jatkuisi kertomuksena hallitsijoiden saavutuksista. Kertomus todistaisi vastaansanomattomasti vahvan valtion välttämättömyyden ja siunauksellisuuden. Vähemmistökansojen vaihtoehtoiset kertomukset eivät suureen kertomukseen kuuluisi.²⁴ Jukka Mallinen tulkitseekin Putinin hankkeen nimenomaan yritykseksi luoda kansalais-yleisvenäläinen identiteetti.²⁵ Kaaavailtu oppikirja herätti voimakasta vastustusta Venäjän Federaation reunamaiden historianopettajissa, erityisesti turkkilaisten muslimkansojen edustajissa.²⁶

Unkarissa ensimmäinen vapailla vaaleilla vuonna 1990 valittu eduskunta sääti lain virallisesta historiantulkinnasta, jossa keskeistä oli vuoden 1956 kansannousun korottaminen kansalliseksi vapaustaisteluksi. Lisäksi laki nosti keskiöön ensimmäisen maailmansodan jälkeisen Trianonin rauhan (1920) identiteetikertomuksen.²⁷ Trianonin rauha merkitsi kansallistietoisille unkarilaisille historiallisen valtakunnan silpomista ja väestön epäoikeudenmukaista hajottamista neljään eri valtioon. Trianonin pahoittelu 2000-luvulla oli suuren kansallisen kertomuksen elvyttämistä. Pyrkimys institutionalisoitui Unkarin uuden perustuslain alkuluvussa, *preambulumissa*, vuonna 2012. Alkuluvun ”Kansallinen uskontunnustus”, jonka eksklusiivisesti allekirjoittivat ”Me, unkarilaisen kansakunnan jäsenet”, julisti kansakunnalla olevan neljä velvoittavaa ylpeyden aihetta: valtion perustajan Pyhän Tapanin työ, esi-isien vuosisatainen taistelu itsenäisyyden puolesta, kansakunnan henkiset saavutukset ja sen vuosisatainen työ Euroopan puolustajana islamia vastaan.²⁸

Perustuslain *preambulumin* ja sen mukaisen historiakulttuurin ja historianopetuksen välittämä kansallinen kertomus sisälsi historiasodan sytykkeitä. Kertomuksen sisäänrakennettu kutsumus Unkarin suuruuden palauttamiseen ensimmäisen ja toisen maailmasodan perintöjä korjaamalla loukkasi neljän naapurimaan, Romanian, Slovakian, Kroatian ja Serbian integriteettiä. Unkarilaisvähemmistöt olivat elimellinen

vaikkakin ulkoisten poliittisten mullistusten mukanaan tuoma osa kunkin mainitun maan rakennetta ja olemassaoloa. ”Kansallisen uskontunnustuksen” aiheuttama ulkounkarilaisten liikehdintä johtikin levottomuuksiin naapurimaissa.²⁹

Symbolisia historiasotia käydään niin rakennetun ympäristön historiakulttuurissa kuin historian oppikirjoissa. Unkarissa on 2010-luvulla käyty useita paikallisia kiistoja kansallismielisten ja sosialidemokraattien välillä patsaiden pystyttämistä amiraali Horthylle, sotien välisen ajan diktaattorille. Virossa käytiin vuosina 2006–2007 venäläisten ja virolaisten välillä kamppailu pronssisoturista. Makedoniassa käydään patsasotaa Aleksanteri Suuresta. Koulukirjoissa symboliset sodat ilmenevät samaan aikaan kansallismielisten kertomusten kanonisointina.³⁰

Kansallismielisen kertomuksen välittäminen julkisen historiakulttuurin ja historianopetuksen avulla tähtää kollektiivisen muistin manipuloimiseen. Kun yhteisö kuitenkin rakentaa muistinsa ennen muuta keskinäisessä vuorovaikutuksessaan, manipuloivan poliittisen eliitin ja muistavan kansan välille kehittyi historiasotia. Niiden sovittelamisen vaikeudesta on Euroopan 1980–2000-luvuilta lukuisia esimerkkejä. Virossa neuvostokauden pakkohistorian purkaminen

24. Kangaspuro 2013, 1–2.

25. Mallinen 2013, 21–24.

26. Tatarstanin edustajan Marat Gibatdinovin puheenvuoro Euroclion konferenssissa *Reflecting Remembrance* Erfurtissa 7.–13.4.2013.

27. Heino Nyssönen, *The Presence of the Past in Politics. '1956' after 1956 in Hungary*. SoPhi 1999; Heino Nyssönen, Ungarn i skuggan av Trianon. *Nordisk östforum* 18:1 (2004), 43–57.

28. Katalyn Miklossy, Unkarin perustuslaki ja valikoiva muisti. *Idäntutkimus* 4 (2013), 3–10.

29. Heino Nyssönen, Muisti ja perustuslaki. *Idäntutkimus* 4 (2013), 11–21.

30. Ks. esim. Richard Ned Lebow, Wulf Kansteiner & Claudio Fogu, *The Politics of memory in Post War Europe*. Duke University Press 2006.

johti viron- ja venäjänkielisen väestön väliseen historiasotaan³¹, joka jatkuu 2010-luvulla niin historian tutkimuksessa, historiakulttuurissa kuin kouluopetuksessa. Sekä Euroopan neuvosto että Euroopan historiakasvattajien järjestö Euroclio ovat sovitelleet sodan osapuolia kokoamalla niitä edustavia historianopettajia yhteen laatimaan moninäkökulmaista opetusmateriaalia.³² Ehkä tarmokkain vastaavanlainen sovitteilyritys on tapahtunut entisen Jugoslavian alueella, jossa 1990-luvun alun hajoamissodat jättivät jälkeensä etnisten ryhmien historiasodan. Euroopan turvallisuus- ja yhteistyöjärjestö ETYJ samoin kuin Euroopan neuvosto, Euroclio, kansainvälistä oppikirjatutkimusta harjoittava Georg-Eckert-Institut ja George Sorosin ylläpitämä Open Society Forum ovat 2000-luvun alusta lähtien koonneet opettajia kehittämään opetusmateriaaleja ja keskustelemaan opetussuunnitelmista yhdessä kansainvälisten toimijoiden kanssa. Tulokset ovat olleet hitaita saavuttavia.³³ Samansuuntaisia ovat uutiset esimerkiksi Kiinan ja Japanin, Australian ja Indonesian historiasodista: rauhaan on vaikea päästä.

Historiasotien sovittelun vaikeus johtuu suurten kertomusten myyttisyydestä ja identiteettiä rakentavasta merkityksestä. Myytit ovat yhteisöille liian tärkeä voimavara purettaviksi. Syyllisyys- ja uhriuskertomukset pitävät yllä yhteisön moraalista itsetuntoa. Yhteisen identiteetin varassa yhteisö kykenee yhteisiin tulevaisuudenodotuksiin. Koska myyttiset identiteettikertomukset kuitenkin ovat sosiaalisesti ulosulkevia, niiden välille kaivataan sovittavaa dialogia ja dialogin avaamiseksi yhteisön jäseniltä kriittisen tekstinkäsittelyn taitoja. Kriittiset taidot riippuvat opetuksesta. Jos historianopetus konfliktin jälkeisessä tilanteessa keskittyy ryhmäidentiteettien rakentamiseen, se jatkaa historiasotaa. Dialogisena opetus sen sijaan palvelee symbolista aseistariisuntaa. Historiapolitiikka ja historiallinen valistus ovat näin toistensa vastavoimia, joiden välissä historianopettajat toimivat.

Essentialismista irtautuminen

Länsimaissa historianopetuksen kehittäjät ovat jo sukupolven ajan toteuttaneet kriittistä ja dynaamista tiedonkäsitystä, tukeutuen historian tietoteoriaan ja didaktiseen tutkimukseen. Teoria ja tutkimus tukevat opetuksen vapauttamista essentialismista eli totutun, usein poliittisesti sanktoidun kaanonin uusintamisesta. Kaanon ei ole tiedollisesti kestävä rakennemalli, sillä historia rakentuu jatkuvasti uudelleen niin tutkimuksessa kuin yhteisön eri ryhmien vuorovaikutuksessa. Uudet näkökulmat ja kertyvä todistusaineisto muuttavat ja varioivat historian esityksiä. Siksi historian ”osaamiseen” kuuluu olennaisesti valmius kysyä, mistä tieto on peräisin ja mistä näkökulmasta kukin kertomus on laadittu.

Kaanon on ollut kriittisen keskustelun kohteena jo 1970-luvulta lähtien, jolloin historianopetuksen tutkijat kehittivät Britanniassa ”uuden historian” ohjelman. Se tarkoitti opetussuunnitelman keskittämistä historiallisen ajattelun taitoihin kuten lähdekritiikkiin, ristiriitatie-don käsittelyyn ja moniperspektiiviseen selittämiseen.³⁴ ”Uuden historian” mukainen opetussuunnitelma jäsenyi tietoteoreettisten käsitteiden eikä tapahtumasisällöistä koostuvan kaanonin mukaan. Kaanonin omaksumisen sijasta oppilaat rakentaisivat itselleen käsityksen historiallisen tiedon luonteesta ja oppisivat kyseen-

31. Ahonen 1992; Sirkka Ahonen, Politics of identity through history curriculum. Narratives of the past for social exclusion – or inclusion? *Journal of Curriculum Studies* 33 (2001) 8, 179–194.

32. Euroclio Newsletter December 2004, <http://www.euroclio.eu/Newsletter> (5.9.2013).

33. Ahonen 2012, 138–146; Heike Karge & Katarina Batarilo, Norms and Practices of History Textbook Policy and Production in Bosnia-Herzegovina. Teoksessa Augusta Dimou (toim.) *Transition and the Politics of History Education in Southeast Europe*. V & R Unipress 2009.

34. Denis Shemilt antoi uudelle historianopetukselle tutkimuksellisen pohjan, jota myöhemmin esim. Peter Lee on vahvistanut. Ks. esim. Denis Shemilt, The Devil's Locomotive. Aikakauskirjan erillisjulkaisussa *Philosophy of History Teaching, Beiheft 22, History and Theory* 22, 1983, 1–18.

alastamaan valmiit kertomukset. Uusi oppimiskäsitys näkyy oppikirjoissa siten, että sivuaukeamat sisältävät runsaasti otteita lähteistä ja historioitsijoiden ristiriitaisista teksteistä.

Uudentyyppiset oppikirjat herättävät kuitenkin suuressa yleisössä edelleen kysymyksiä: Missä on yhteinen kertomus? Onko lasten historiatutkijaleikissä tolkkua? Mitä hyötyä historiasta on, jos se ei tarjoa yhteisölle yhteistä samaistumisen kohdetta? Eikö historia ole luonteeltaan kertomusta ja tarkoitukseltaan yhteisön identiteettiä rakentavaa?³⁵ Vastaukset ovat osaksi tietoteoreettisia, osaksi eettisiä. Historia on tietoteoreettiselta luonteeltaan moniperspektiivistä ja sen kouluopetus eettiseltä tarkoitukseltaan ihmisryhmien välistä sietoa kasvattavaa. Ei ole odottamatonta, että ”uusi historia” on toiminut viitekehyksenä, kun kansainvälinen yhteisö on sovitellut historiasotia konfliktinjälkeisissä yhteiskunnissa. Kansainväliset toimijat kuten Euroopan neuvosto ja Euroopan historianopettajien yhdistys Euroclio ovat kouluttaneet opettajia moninäkökulmaiseen ja kriittiseen opetustapaan niin Neuvostoliiton kuin Jugoslavian hajotamisen jälkeisissä maissa.³⁶

Australian historiasotaan osallistunut Robert J. Parkes esittää käsityksensä, että koulun historianopetuksen pitäisi olla luonteeltaan historiografista, keskustelua muuttuvista historiankäsityksistä, ja sellaisena tarjota oppilaalle käsitys siitä, että historioitsija ”tekee” historian, ei ”löydä” sitä ja historian tieto on dynaamisesti muuttuvaa ja kasvavaa. Oppikirjan pitäisi näin sisältää eri historiantekijöiden tulkintoja menneisyydestä.³⁷

Yhteisön eri ryhmien historiallisten identiteettien tunnustaminen ja sen edellyttämä moninäkökulmaisuus ovat nykypäivänä eurooppalaisen historianopetuksen pääperiaatteita. Vain sosiaalisesti inklusiivisena yhteisen koulun historianopetus palvelee nopeasti moninaistuvaa yhteiskuntaa. Tyypillinen koululuokka sulkee piiriinsä monenlaisia menneisyyden kokemuksia, joita ei voi sivuuttaa loukkaamatta opiskeli-

joiden identiteettitarpeita – ja kieltämättä historiallisen tiedon ehtoja.

Menneisyydessä edultaan vastakkain joutuneiden ryhmien mukaanoton vaatimus edellyttää, että opetussuunnitelma tarjoaa monikärttisen prisman, joka auttaa opiskelijaa suhteuttamaan yhteisön eri ryhmien muistit toisiinsa. Prisma on historianopiskelussa niin tietoteoreettisesti kuin yhteiskuntaeettisesti kestävämpi työkalu kuin perinteestä uusinnettu tai ylhäältä ohjattu kaanon.

Kaanonilla on kuitenkin edelleen taipumus hiipiä takaisin opetussuunnitelmiin. Synä on essentialismi, oletus tiettyjen asioiden ja niihin kytkettyjen merkitysten turvallisesta pysyvyydestä. Essentialismin lähtökohtana on usko, että valituilla sisällöllä on enemmän ja pysyvämpää merkitystä kuin ohitetuilla. Nuorisolle toki pitää opettaa merkityksellisiä asioita eikä mitä tahansa. Tähän vetosi pääministeri Margaret Thatcher arvostellessaan 1980-luvulla ”uutena historiana” tunnettua peruskoulun opetussuunnitelmavaihtoehtoa. Sen sisältö muodostui näennäisen satumanvaraisista teemoista, jotka vaihtelivat suomuumioiden arvoituksesta lääketieteen historiaan. Niiden yhteydessä opiskelijat perehtyivät ennen muuta ristiriitaisen lähteiden käsittelyyn ja tapahtumien moninäkökulmaiseen selittämiseen. Essentialistiset arvostelijat kuten pääministeri kysyivät: missä ovat merkitykselliset asiat

35. Näitä kysymyksiä esittävät ajoittain myös historian professorit. Ks. Vahtola 1997; Nils- Erik Villstrand & Ann-Catrin Östman, Eri-laistamisen sietämätön keveys, Ruotsi, Suomi ja pitkä yhteinen historia. *Historiallinen Aikakauskirja* 111:2 (2013), 227–234.

36. Ahonen 2012; ks. myös Robert Stradling, *Multiperspectivity in History Teaching. A guide for teachers*. Council of Europe 2003; Matra project in Baltic Schools. *Euroclio Newsletters* 2005–2006, www.euroclio.eu (5.9.2013).

37. Robert J. Parkes, Reading History Curriculum as Post-colonial Text. Towards a Curricular Response to the History Wars in Australia and Beyond. Teoksessa *Curriculum Inquiry*. Wiley Online Library 37:4, 6.12.2007, 383–400. Historiantekijöiden roolista ks. Kalela 2012, 36, 54, 103.

kuten Tudorien kultakausi, imperiumin rakentaminen ja Britannian taistelu 1900-luvun diktaattoreita vastaan? Arvostelijat kaipasivat perinteisesti kunnioitettujen saavutusten kaanonin. Kaanonin puolustanut historioitsija Richard J. Evans, katsoi ”sisällyksettömän” historian olevan köykäistä postmodernismia, joka kieltää asioilla olevan mitään kiinteitä merkityksiä.³⁸ Kaanonin vastustajat puolestaan viittasivat kaanonien sosiaalisesti ulosulkevaan luonteeseen. Historian tapahtumien ja ilmiöiden merkityksien määrittäminen ei heidän mukaansa saanut olla minikään tahon yksinoikeus.³⁹

Yhdysvalloissa kaanonin kaipuu kasvoi 1980-luvulla. Sitä ruokki yleinen huoli siitä, opettaako koulu arvokkaita asioita. Huoli sai konservatiiviset kulttuurikriitikot esittämään listoja asioista, jotka jokaisen amerikkalaisen tuli tietää historiasta. Kulttuurikonservatiivien lipunkantajia oli Allan Bloom, jonka teosta *The Closing of the American Mind* (1987) vastustaja L. W. Levine polemisoi kriittistä historianopetusta puolustavalla kirjalla *The Opening of the American Mind* (1996). Levine oli provosoitunut Yhdysvaltain senaatin päätöksestä torjua vuonna 1994 historianopetuksen uudet standardit, jotka olisivat painottaneet vähemmistöjen historiaa Amerikan menneisyyden perinteisten ikonien kustannuksella. Kiiwas julkinen kulttuurisota essentialistien ja ”uuden historian” edustajien välillä käytiin myös Britanniassa.⁴⁰ Tanskassa puolestaan historiandidaktikko Harry Haue ehdotti opetussuunnitelmaan luetteloa jokaisen tanskalaisen muistettavista historian asioista.⁴¹ Hauen ajatus ei pohjoismaisessa historiandidaktisessa keskustelussa saanut vastakaikua. Essentialismi opetussuunnitelmallisena periaatteena oli pohjoismaisten didaktikkojen keskustelussa hylätty jo 1980-luvulla.⁴² Esimerkiksi Ruotsin opetussuunnitelma perustui vuonna 2012 lähinnä historian oleellisten ajattelutaitojen eikä materiaalien sisältöjen määrittämiseen. Opetussuunnitelman mukaan opiskelijan tuli myös pohtia, miten ja mihin historiaa käytetään.⁴³

Vakioitu tapahtumien ja ilmiöiden kaanon opetussuunnitelman tekijöiden ohjenuorana edustaa essentialistista näkemystä, joka ei kestä tietoteoreettista kritiikkiä. Kaanonin puolustaminen yhteisön kokoajana kaatuu kaanonin sosiaaliseen ulosulkevuuteen. Historia menneisyyden esitysten kenttänä sulkee sisäänsä alati kasvavan määrän erilaisia kertomuksia, joita syntyy yhteisön eri ryhmien antaessa menneisyyden ilmiöille erilaisia merkityksiä.

Historianopettajan dilemma

Eri puolilla maailmaa historian oppikirjojen kirjoittajat ja opettajat ovat joutuneet puolustusasemiin poliitikkoja vastaan köydenvedossa historiallisen tiedon luonteesta ja historian etiikasta. Itse opettajienkin valmius irtautua perinteisestä kaanonista on kuitenkin vaihdellut. Saksassa, jossa vaikean historian käsittelyllä on jo kahden sukupolven perinne, opettajat eivät Saksojen yhdistymisen jälkeen yrittäneetkään vaivata, vaan tarttuivat Gauckin komission varjossa DDR:n jättämiin tabuihin ja traumoihin. Kun DDR aluksi esiintyi uusissa oppikirjoissa pelkkänä ihmisoikeuksien autiomaana, opettajat ilmaisivat pian huolensa siitä, etteivät oppikirjojen

38. Richard J. Evans, *In defence of history*. Granta Books 1997, 240–241.

39. Ks. esim. Joke van der Leeuw-Roord, *Yearning for Yesterday. Efforts of History Professionals in Europe at Designing Meaningful and Effective School History Curricula*. Teoksessa Linda Symcox & Arie Wilsschut (toim.) *National History Standards. The Problem of the Canon and the Future of Teaching History*. Information Age Publishing 2009.

40. K. Crawford, *A History of the Right. The Battle for Control of National Curriculum History 1989–1994*. *British Journal of Educational Studies* 23 (1995), 433–456.

41. Harry Haue, *The transformation of history textbooks from national monuments to global agents*. *Norddidactica* 1 (2013), 80–89, www.kau.se/norddidactica (15.10.2013).

42. Ks. esim. Sven Sødbring Jensen, *Historieundervisningsteori*. Christian Ejlers' Forlag 1978.

43. Historia, http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.174546!/Menu/article/attachment/History.pdf (10.10.2013).

DDR:ään liittämät merkitykset suinkaan aina vastanneet yhteisön kollektiivista muistia. Erittäin erityisesti menneisyyden arki näyttäytyi vanhojen ihmisten muistissa ”ostalagian” sävyttämänä. Opikeirjojen tekijät sisällyttivätkin jatkossa kirjoihin tavallisten ihmisten arjen historiaa ja tasoitivat sen avulla poliittisen historian dualistisia tulkintoja. Yhtyneen Saksan historian opetus muuttui näin dialogiseksi ja moniperspektiiviseksi.⁴⁴

Ranskassa opettajat aktivoituivat puolustamaan kriittistä historianopetusta viimeistään vuonna 2005, jolloin poliittinen oikeisto käynnisti hankkeen muistilain säätämiseksi. Tuhhat opettajaa ja tutkijaa allekirjoitti kansalliskokoukselle lakia koskevan vastalauseen.⁴⁵ Britanniassakaan konservatiivit eivät 1980-luvulla ja 1990-luvun alussa onnistuneet kuin osaksi suuren kertomuksen palauttamisessa kouluun, koska historianopetuksen tutkijat ja asiantuntijat pitivät kriittistä tiedonkäsittelyä painottavan ”uuden historian” puolta. Opetussuunnitelmista tuli monimutkainen kompromissi kriittisen tiedonmuodostuksen harjoitusten ja yhteisön identiteettiä rakentavien sisältöjen välillä. Opettajia vaatimusten moninaisuus rasitti, mutta ”uuden historian” opettaminen säästi heidät kulttuurikonservatismien työkaluksi joutumiselta.⁴⁶

Australiassa pääministeri Howardin vetoamus uudisraivaajakertomukseen palaamiseksi törmäsi Britannian tavoin opettajien valistuneisuuteen. ”Jos pääministeri pitää kiinni yhden kertomuksen vaatimuksesta, hän uhmaa turhaan omaa 42 vuoden kokemustani monikulttuuristen koululuokkien opettajana,” totesi sydneyläinen rehtori vuonna 2007. Opettajat pitivät kiinni historianopetuksen dialogisuudesta.⁴⁷

Venäjällä Putin haastoi opettajat, jotka hänen mukaansa ”olivat ymmällään ja sekaisin”, jo vuonna 2007 esittelemällä mallioppikirjan, joka painotti isänmaallista kasvatusta. Koska kirjan vastaanotto ei ollut tyydyttävä, Putin asetti edellä esitellyn vuoden 2013 komission yhdenmukaistamaan historianopetusta. Uudistukselle on

haettu hyväksyntää järjestämällä kansalaisille eri puolilla maata tilaisuuksia, jossa puolestapuhujina on käytetty historian tutkijoita ja yleisöksi kutsuttu sotaveteraaneja, opettajia ja vanhempia.⁴⁸ Venäjä ei kuitenkaan enää ole Neuvostoliitto. Venäjän Federaation jäsenet ovat päässeet kulttuurisen itsenäisyyden makuun, ja historianopettajat ovat eri puolilla torjuneet yhden yhteisen kertomuksen hegemonian.⁴⁹

Unkarissa Viktor Orbánin konservatiivisen hallituksen aikaansaama laki historianopetuksen nationalistista painotuksista on niin ikään törmännyt historianopettajien ammatilliseen itsetuntoon. Kun vallanpitäjät vuonna 1988 nimesivät vuoden 1956 tapahtumat vastavallankumouksen sijaan demokraattiseksi kansannousuksi ja parin vuoden kuluttua, kommunistihallituksen kaaduttua, vapaustaisteluksi, opettajien edellytettiin välittömästi siirtyvän uuteen tulkintaan. Sama koski vuoden 1920 Trianonin rauhaa, josta ensimmäisen kerran jo 1930-luvulla oli tul-

44. Christian Weiss, *Daily Life under the Dictatorship. The GDR History Lessons*, www.goethe.de/ges/ (13.5.2013).

45. Maria Grever, Plurality, Narrative and the Historical Canon. Teoksessa Maria Grever & Siep Sturman (toim.) *Beyond the Canon. History for the Twenty-First Century*. Palgrave Macmillan 2007, 31.

46. Peter Lee, History and the National Curriculum in England. *International yearbook of History Education*. 1 (1995), 109–114.

47. Learning about the Past. Where history isn't bunk. *The Economist* March 17th, 2007.

48. Simo Mikkonen, Historianopetuksen muutos venäläisittäin. *Kasvatus & aika* 4 (2013), http://kasvatus-ja-aika.fi/site/?lan==1&page_id=586 (13.3.2014).

49. Esimerkiksi Tatarstanin koulutti opettajansa oman kansallisen kertomuksen välittäjiksi. Tieto perustuu keskusteluihin venäläisten ja tatarstanilaisten opettajien kanssa Euroclion historianopettajakonferenssissa 7.–13.4.2013 ja International Society for History Didactics konferenssiin 16.–18.9.2013 Tutzingissa. Venäjän opettajien ammatillista itsetuntoa ja älyllistä autonomiaa kuvastaa myös vastalause, jonka opettajat esittivät Kremlille tavasta, jolla hallitus puhui julkisuudessa Krimin historiasta. Venäläisopettajat syyttävät hallitusta propagandasta. *Helsingin Sanomat* 8.5.2014.

lut historiakulttuurissa nationalistien ase.⁵⁰ Opettajilla ei periaatteessa ollut lupaa johdattaa oppilaitaan käsittelemään tapahtumia moniperspektiivisesti. Historian tapahtumien merkitysten määrittelyyn ulottunut vallankäyttö oli kuitenkin turhauttavaa kriittisyyden ja moniperspektiivisyyden periaatteisiin sitoutuneille opettajille ja oppikirjantekijöille. Monet heistä vastustivat avoimesti vallanpitäjien esittämää kaanoniam.⁵¹

Bosnia-Herzegovina on esimerkki konfliktin jälkeisestä maasta, jossa historian opettamisen ongelmat ovat vuoden 1995 rauhansopimuksen jälkeen olleet ylivoimaisia. Kansainväliset järjestöt kuten ETYJ, Euroopan neuvosto, Euroclio ja Open Society Forum ovat yli vuosikymmenen ajan suostutelleet opettajia ja oppikirjantekijöitä käsittelemään Bosnia-Herzegovinaa kokonaisuutena sen sijaan että muslimit, kroaatit ja serbit välittävät oppilaille kukin oman kertomuksensa. Kun kansainvälisen yhteisön aktiivit toimijat toivoivat opettajilta moniperspektiivistä menneisyyden käsittelyä, nämä kysyivät: ”Pitäisikö meidän valehdella lapsillemme?”⁵² Open Society Forumin vuonna 2007 tekemässä mielipidekyselyssä lähes puolet opettajista oli kuitenkin jo sitä mieltä, että opetus painotti liikaa oman ryhmän näkökulmaa. Keskustelu kansainvälisen yhteisön kanssa on avannut tilan historianopetuksesta koskevalle dialogille.⁵³

Akateemisesti koulutetuilla historianopettajilla on ammatillista pätevyyttä ja esimerkiksi Venäjän ja Unkarin tapauksissa ilmeisesti myös itsetuntoa torjua vaatimukset historian käytöstä poliittisiin tarkoituksiin. Ammatillinen valistuneisuus ylitti poliittisten suhdanteiden vaikutuksen. Vain autoritaarisissa järjestelmissä voidaan opetus enää suoraviivaisesti valjastaa politiikan palvelukseen. Muualla aktiivinen ja kriittinen tiedonkäsitelmä on periaatteessa historianopetuksen kulmakivi. Sen mukaan myyttien ja yhteisöllisesti ahdaskatseisten kertomusten kriittinen käsittely kuuluu oleellisena osana historian opiskeluun.

Opettajien voi odottaa harjoittavan ammatillista kriittisyyttä myös ympäristön julkiseen historiakulttuuriin ja opetussuunnitelmalliseen vallankäyttöön. Esimerkiksi Unkarin tapauksessa nationalismi valtasi 2000-luvun alussa historiakulttuurin monumenteista merkkipäiviin. Eri puolilla maata oikeistolaiset poliitikot halusivat pystyttää muistotauluja amiraali Horthylle. Trianonin päivän banderollit lietsoivat epäluuloa naapurivaltioita kohtaan. Vuonna 2010 parlamentti julisti Trianonin muistopäivän 4.6. kansallisen yhtenäisyyden päiväksi, yhtenäisyyden tarkoittaessa Romanian, Slovakian ja Kroatian unkarilaisten kuulumista emokansallisuuteen.⁵⁴ Opettajan tehtäväksi jäi osoittaa, että Trianonin rauhaan löytyy useita näkökulmia.

Opettajilla on eri maissa tukenaan ammatillinen yhteisö, joka pitää yllä opetussuunnitelmaa koskevaa kriittistä keskustelua. Silti historian-tutkijoiden osallistuminen historian käyttöä koskevaan keskusteluun on oleellinen voimavara torjuttaessa historian poliittista käyttöä. Erityisesti konfliktinjälkeisessä maassa historian-tutkijat joutuvat ratkaisemaan, pitäytyäkö riippumattoman tieteen tekemisessä vai osallistua yhteisön identiteetin jälleenrakentamiseen. Monet tutkijat katsovat asiakseen antautua keskusteluun historiakulttuurin ja historianopetuksen toimijoiden kanssa. Esimerkiksi poliittisen konfliktin sovittelussa tutkijoille luontuva tehtävä on osoittaa historian tulkinnallisuus ja moni-

50. Anika Kovacs-Bertrand, *Der ungarische Revisionismus gegen den Friedensvertrag Trianon (1918–31)*. R. Oldenburg Verlag 1997.

51. Unkarin historianopettajien yhdistyksen edustajat Miklos Laszlo ja Bero Laszlo Euroclion konferenssissa Erfurtissa 7.–13.4.2013.

52. *Vecernje Novine* 31.10.1998.

53. Ahonen 2012, 134–148.

54. Trianonin rauhaa koskevasta historiaeskustelusta ks. esim. Trianon. A Different View. *Hungarian Spectrum* 24.5.2010, <https://hungarianspectrum.wordpress.com> (20.9.2013); The Day of National Unity – 131 Page Long Instruction to Teachers. *Hungarian Spectrum* 5.6.2011, <https://hungarianspectrum.wordpress.com> (20.9.2013).

perspektiivisyys. Tutkijat pitävät opettajat ja kulttuurintuottajat älyllisesti varpaillaan. Tutkijoista, kulttuurintuottajista ja opettajista koostuu historyayhteisö, joka ylläpitää yhteisön tietoisuutta menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden keskinäisestä riippuvuudesta.⁵⁵

Historian puolustus

Edellä olen tarkastellut historianesityksiä ja historian käyttöä koskevan teoreettisen keskustelun valossa paitsi ideologisia suuria kertomuksia myös sisällöllisiä kaanoneita. Tapahtumista ja toimijoista muodostetut kaanonit hallitsivat 1800-luvun ja 1900-luvun alkupuolen historia-kulttuuria ja historianopetusta ja altistivat historianopetuksen historiapolitiikalle. 1800-luvulla liberaalit kirjoittivat whig-historian, nationalistit kansakuntien syntykertomukset ja marxilaiset luokkataisteluhistorian. Historiakulttuuri ja koululaitos levittivät kertomukset yleisölle. Historiankirjoittajat jakautuivat niihin, jotka historian tieteellistymisen nimessä pitäytyivät rekonstruoimaan menneisyyden ”niin kuin se oli ollut” ja niihin jotka kirjoittivat yhteisöjen tarpeiksi suuria kertomuksia.

Postmodernissa intellektuaalisessa tilanteessa ja postkoloniaalisessa maailmassa suuret kertomukset menettivät uskottavuutensa, koska ne näyttäytyivät tietoteoreettisesti ongelmallisina ja eettisestä näkökulmasta katsottuina sulkivat ulos liian monien ryhmien kokemukset. Uudessa tilanteessa entiset hiljaiset ryhmät ottivat itselleen äänen ja haastoivat valtakertomukset. Historiallisen tiedonhankinnan totuudellisuuden nähtiin nyt riippuvan tarkastelun riittävästä moniperspektiivisyydestä.

Kun suurten kertomusten lumo vielä 2000-luvulla houkuttelee yhteisöjen pirstaloitumisesta huolestuneita poliittisia johtajia, historianopettajat ja historiakulttuurin tuottajat ovat monissa maissa edelleen vaarassa joutua historiapolitiikan työkaluiksi. Opettajien käyttöön tarjotaan vielä 2010-luvullakin paikoin ylhäältä annettuja kaanoneita. Koska kaanonit eivät kuitenkaan

vastaa aikamme yhteiskunnan moninaisuutta, yleisön kriittisyyttä ja tiedon dynaamisuutta, on vaarana, että kaanonien käyttö tekee historian yhteisölle merkityksettömäksi. Historian puolustus edellyttää jatkuvaa historian luonnetta ja käyttöä koskevaa dialogia historiakulttuurin tuottajien ja vastaanottajien välillä.

Abstract: History without great narratives. The problem of politics in teaching history

History education is part of public history, and as such is exposed to political persuasion. Especially in post-communist Eastern and East-Central Europe, politicians are currently urging history teachers to mediate nationally motivated grand narratives of the past. However, monoperspectival narratives contradict the nature of historical knowledge, which is multiperspectival and dynamically evolving, and, moreover, the ethics of history, according to which minorities in a society are also entitled to the recognition of their own historical identity. Referring to post-positivist theories of history and to the recent history politics in Russia and Hungary, the author reflects on the preconditions of sustainable history education for an open society.

Keywords: History education, grand narratives, post-conflict use of history, historical identity

55. Suomessakin alkuperältään keskieurooppalainen 'historiatietoisuuden' käsite on löytänyt tiensä historian opetussuunnitelmiin. Se tarkoittaa paitsi menneisyysperspektiivin ja tulevaisuushorisontin eksistentiaalista yhteyttä myös ihmisen ymmärrystä itsestään sekä historian tuotteena että vastuullisena toimijana. Historiatietoisuuden antropologisesti universaalista ilmenemisestä ks. esim. David Carr, *Time, Narrative and History*. Indiana University Press 1986, passim; Jörn Rüsen, *Historical Consciousness. Narrative Structure, Moral Function and Ontogenetic Development*. Teoksessa Peter Seixas (toim.) *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto University Press 2004, 63–85. – *Nyt julkaistu Sirkka Ahosen artikkeli on käynyt läpi tieteellisen vertaisarvioinnin.*