

УЧАСТИЕ АНТИЯДЕРНОГО ДВИЖЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ВЗГЛЯДОВ МОЛОДЕЖИ ПО ВОПРОСАМ ВОЙНЫ И МИРА В США В 1980-е ГОДЫ: МОТИВЫ, ФОРМЫ, ДОСТИЖЕНИЯ

В статье рассматривается влияние антиядерного движения на формирование взглядов молодежи по вопросам ядерного оружия, войны и мира через систему школьного и высшего образования США в 1980-е гг. Анализируются мотивы данного направления деятельности, основные организации, принимавшие участие в образовательных программах, формы и содержание программ по ядерному просвещению. Просветительская деятельность была важной составляющей антиядерного движения и оказала существенное влияние на систему образования молодежи.

Первая половина 1980-х гг. в США была отмечена подъемом антиядерных выступлений. Это массовое антивоенное движение специалисты оценивали как самое значительное движение социального протеста после бурных 1960-х. Специалисты в области общественного мнения подчеркивали, что страх перед ядерным оружием существовал с самого момента его создания. Однако американо-советское противоборство в этой области достигло предельного уровня именно на рубеже 1970-1980-х гг. Стремление политиков достигнуть превосходства любыми средствами, невзирая на возможные последствия политики ядерного шантажа, стало одним из наиболее мощных катализаторов усиления страха перед ядерной угрозой среди рядовых американцев.

Наиболее тревожащим для американцев было стремление военных и правящих кругов США рассматривать ядерное оружие как реальную военную силу, а не только как элемент военно-политического давления в политике ядерных держав. Накопленные ядерные арсеналы по своей мощности делали возможным уничтожение земной цивилизации. Осознание этого факта стало одной из главных причин антиядерной мобилизации в CILIA и многих странах Европы.

ОБОСНОВАНИЕ НЕОБХОДИМОСТИ ЯДЕРНОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ СРЕДИ МОЛОДЕЖИ

Активисты антиядерного движения уделяли большое внимание просветительской деятельности среди населения. Они полагали, что информированная общественность может оказывать серьезное воздействие на политику правительства через существующие механизмы демократической системы. Просветительская деятельность среди населения проводилась под лозунгом права рядовых граждан знать основную информацию о правительственной политике в области обороны и ядерного оружия и права оказывать воздействие на формирование политики. Просветительская деятельность, которую осуществляли многие антивоенные группы, получила название «ядерного просвещения».

Одним из элементов формирования долгосрочной стратегии движения за мир было стремление активистов движения оказать воздействие на систему образования и воспитания молодежи. Ядерное просвещение, широко охватившее высшие и средние учебные заведения США, было попыткой предоставить молодежи полную информацию о существующей угрозе и способах воздействия на правительственные круги и местные органы власти. Активисты антиядерного движения стремились сформировать у молодежи активную гражданскую позицию в отношении ядерных проблем, доказать, что каждый человек обладает достаточной силой, чтобы заставить правительство услышать его.

Одной из заявляемых активистами причин для просветительской работы среди молодежи была попытка помочь преодолеть страх перед ядерной угрозой. Чувство страха и безнадежности перед ядерной угрозой было характерно как для взрослых, так и для детей и подростков. В 1983 г. в Конгрессе США в Подкомитете по делам детей, молодежи и семьи Палаты представителей состоялись слушания на тему «Дети боятся войны». В этих слушаниях участвовали известные социологи, психиатры, детские врачи, а также ученики средних школ и их родители. По данным исследований, проводившихся американскими социологами среди старшеклассников, с 1975 по 1982 г. в четыре раза увеличилось число подростков, очень обеспокоенных возможностью ядерной войны. До 61 % увеличилось число тех, кто считал, что «уничтожение всего человечества посредством ядерного или биологического оружия является неизбежным и произойдет в течение их жизни» [1. Р. 47]. Только 21,7 % подростков верили в возможность выживания в ядерном конфликте [1. Р. 63]. По данным исследований, проводившихся в 1982 г. активистами антиядерного движения, до 90 % школьников отмечали, что в ядерной войне нельзя выжить [1. Р. 48].

Американские психологи изучали влияние страха перед ядерной опасностью у детей и подростков на их взгляды, поведение и планы на будущее. Результаты исследований показывали, что страх перед ядерной войной занимал третье место вслед за страхом «смерти своих родителей» и «страхом стать жертвой преступного насилия». На четвертом месте - страх «никогда не найти работу», «получить плохие оценки» и страх собственной смерти. Почти 34 % опрошенных подростков были очень обеспокоены не только ядерной угрозой, но и другими глобальными проблемами человечества. В этой группе подростков наиболее ярко проявлялись пессимистические взгляды на будущее. Исследователи отмечали, что страх перед ядерной угрозой отражался на планах молодежи иметь когда-либо семью и детей. До 15 % подростков считали, что «нужно жить сегодняшним днем», что подразумевало «получить как можно больше от жизни», «больше секса» и отказ от учебы. Наибольшую тревогу специалистов вызывало то, что в большинстве своем эта группа подростков состояла из наиболее развитых и восприимчивых детей с высоким лидерским потенциалом [1. Р. 62]. Дети и подростки оказались психологически менее защищенными и более восприимчивыми к представлению ужасных последствий ядерной войны для них лично и их семей.

Страх перед ядерной угрозой у подростков порождал чувство беспокойства, бессилия и раздраженности

и зачастую проистекал из ощущения неуправляемости сложившейся ситуацией, невозможности избежать ядерного катаклизма. Главным источником информации по ядерным проблемам дети называли телевидение и средства массовой информации [1. Р. 63]. Одним из наиболее важных выводов, сделанных участниками слушаний, было заявление о том, что при огромном потоке информации у подростков практически нет возможности обсудить свои страхи со взрослыми. Свыше половины подростков говорили об этом, 41 % заявляли, что они получают неудовлетворительную информацию о ядерных проблемах в школе. Участники слушаний выразили мнение, что дети «чувствуют себя брошенными и одинокими, изолированными и незащищенными взрослым поколением, включая национальных лидеров», и это усиливало страх и цинизм. Психиатр Джон М. Голденринг и психолог Роналд М. Доктор в своем выступлении отмечали, что нежелание взрослых обсуждать ядерную проблему с детьми объясняется тем, что взрослые сами чувствуют озабоченность и страх, что эта тема «может вызывать чувство неловкости при обсуждении ее с детьми, подобно проблемам сексуального поведения человека, смерти или убийств». Однако отказ от обсуждения проблемы ядерной угрозы с детьми ведет к дезинформированности, чувству безысходности, безосновательным фантазиям и иногда к асоциальному поведению среди детей [1].

По мнению участников дискуссии, для решения этой проблемы необходимо было начать «говорить честно с нашей молодежью об угрозе ядерной войны - о наших собственных страхах, наших надеждах и том, что мы можем сделать для предотвращения всеобщего уничтожения. Об этом надо говорить в церквях, в школах, в общинах и в семьях по всем Соединенным Штатам и во всем мире» [1].

По мнению участников слушаний, для решения проблемы безопасности в ядерный век недостаточно только технологических или военных средств. Все большее значение должны приобретать новые пути и способы взаимоотношений в политической и культурной сфере [1. Р. 51]. Было рекомендовано способствовать распространению знаний по ядерным проблемам среди молодежи, исследовать влияние угрозы ядерной войны на психическое и социальное развитие подростков, а также изучать новые подходы к проблеме безопасности в ядерный век, которые бы опирались в первую очередь на невоенные средства [1. Р. И].

Активисты антиядерного движения считали, что ядерное просвещение молодежи направлено на достижение следующих целей:

- попытаться снять страх и чувство безнадежности у молодежи, показать, что взрослые стараются решить проблему ядерной угрозы;
- дать молодежи информацию по проблемам ядерного оружия и военных расходов;
- дать возможность более четко представить ядерную реальность с тем, чтобы подготовить подростков к пониманию необходимости запрещения ядерного оружия;
- заложить основу для духовного развития через нравственное воспитание в духе общечеловеческих ценностей;

- обсудить с молодежью права человека, предоставить информацию о нарушениях прав человека, свободы мысли, подготовить подростков к будущему участию в процессе принятия решений как граждан демократического общества.

Как следует из заявленных целей ядерного просвещения, важным мотивом проведения просветительской деятельности антиядерных организаций было стремление расширить число своих сторонников и заложить основу для негативного отношения к ядерному оружию и современной американской ядерной политике среди подрастающего поколения. Ориентация на молодежь, политические взгляды которой еще не сформировались, была характерна для деятельности многих антиядерных организаций, хотя активисты подчеркивали свою политическую нейтральность и заявляли об отказе от попыток индоктринировать и навязывать готовые решения.

ФОРМЫ И СОДЕРЖАНИЕ ЯДЕРНОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ 1980-х гг.

Сторонники и активисты антиядерного протеста стремились к тому, чтобы курсы по ядерным проблемам были включены в программы школьного и университетского образования. Можно назвать несколько наиболее активных организаций: Союз обеспокоенных ученых (СОУ), Объединенные кампусы за предотвращение ядерной войны (УКАМ), Организация учителей и учеников за предотвращение ядерной войны (СТОП), Педагоги за социальную ответственность (ПСО), Центр по изучению войны и мира, Институт международного порядка (ИМП), Граждане против ядерной войны, Консорциум по изучению и преподаванию проблем мира и развития (КОПРЕД), Образовательный фонд организации Совет за лучший мир, Граунд зирроу (Эпицентр взрыва), Фонд по проблемам мира в ядерный век, Врачи за социальную ответственность (ВСО), профсоюз учителей - Национальная ассоциация просвещения и многочисленные религиозные группы.

Для первой половины 80-х гг. были характерны крупномасштабные просветительские акции, которые проводились в одно время по всей стране. Одно из таких мероприятий было организовано в виде грандиозных тич-инов, прошедших в 150 университетских городках 41 штата страны 11 ноября 1981 г. Тич-ины являются продолжением традиций молодежного протеста 1960-х гг. и представляют собой открытые семинары с широким участием общественности, на которых обсуждаются злободневные проблемы. Организаторами ноябрьских тич-инов были СОУ, Ассоциация за контроль над вооружениями, Коалиция за новую международную и военную политику, Совет за лучший мир, Совет по экономическим приоритетам, Федерация американских ученых, Врачи за предотвращение ядерной войны, Врачи за социальную ответственность и Национальный совет церковью. В меморандуме, подготовленном членами СОУ, отмечалось, что главной целью акции являлось «проведение совместными усилиями преподавателей, студентов и общественности широкого обсуждения и ознакомле-

ния с проблемами, связанными с угрозой ядерного оружия, увеличением вероятности начала ядерной войны и острой необходимостью уменьшить этот риск». Семинары по проблемам ядерной войны прошли в известных своей прежней активностью университетах: Гарвардском, Бостонском, Чикагском, Корнельском, Йельском, Мичиганском, Висконсинском, Отэнфордском, Колумбийском, в Беркли, Массачусетском технологическом институте (МТИ), и университете Нотр Дэйм. Во многих кампусах число участников семинаров насчитывало от 500 до 2 тысяч. Всего в этом мероприятии в масштабах страны приняло участие свыше 100 тысяч человек, более 500 преподавателей, ученых, профессионалов, государственных деятелей, чиновников и активистов [2].

Крупная образовательная акция была проведена в апреле 1982 г. организацией Граунд Зирроу. В недельных апрельских мероприятиях приняло участие свыше миллиона американцев. Активисты организации подготовили большое количество обучающихся и информационных материалов, пособия для учителей, подборки ролевых игр. Одной из главных целей своей деятельности члены организации видели в институционализации обучения по ядерным проблемам в существующие структуры - школы, религиозные и общественные организации. По мнению участников организации, действенными путями предотвращения ядерной войны являются нераспространение ядерного оружия, контроль над ядерным оружием, совершенствование методов решения конфликтов, контроль над продажей обычных видов вооружений, улучшение взаимоотношений между сверхдержавами и координация их усилий при решении международных кризисов [3. Р. 268-269].

Среди крупномасштабных мероприятий стоит также назвать семинар «Решение проблемы гонки ядерных вооружений», который прошел в декабре 1984 г. более чем в 700 кампусах США и Канады по инициативе организации Объединенные кампусы за предотвращение ядерной войны (УКАМ). УКАМ возникли как преемники СОУ после проведения первых семинаров по ядерным проблемам в университетах в ноябре 1981 г. Одной из главных целей организации была просветительская деятельность среди молодежи и общественности. Члены УКАМ подготовили «Краткое изложение учебных программ по ядерной войне», в котором содержалась информация более чем о 70 подобных программах, существующих в американских университетах и колледжах, и брошюру «Путеводитель для гражданина по проблемам принятия решений на правительственном уровне по ядерному оружию», в которой обсуждались существующие легитимные способы оказания давления на органы власти по ядерным вопросам [3. Р. 297]. Союз обеспокоенных ученых, организация, возникшая в 1969 г. на базе МТИ, начиная с 1981 г. ежегодно координировал проведение семинаров по ядерным проблемам в сотнях национальных вузов. Просветительская деятельность членов СОУ координировалась в рамках специальной программы - СОУ экшен нетворк [3. Р. 295-296].

Активное участие в распространении знаний по ядерным проблемам среди молодежи принимали члены организации Врачи за социальную ответственность (ВСО). Начиная с 1979 г. организация иници-

ровала проведение регулярных семинаров и конференций, где обсуждались вероятные последствия ядерной войны и влияние ядерного оружия и обострения ядерной конфронтации на психическое здоровье людей и, в том числе, на состояние молодежи и детей. ВСО развернули широкую просветительскую кампанию под названием «Голубой код», целью которой являлось создание широкого общественного мнения в пользу введения моратория на запрещение ядерных испытаний и заключения всеобщего и всеобъемлющего договора об этом. Ежегодно 6 августа по всей стране проводились мероприятия в память о первой ядерной бомбардировке Хиросимы [3. Р. 299]. По инициативе организации были созданы исследовательские центры в университетах и медицинских учебных заведениях. Активисты организации подготовили несколько учебных пособий по ядерным проблемам для студентов-медиков. По данным обзора, проведенного в конце 1984 г., в 63 % национальных медицинских школ проблемы ядерного оружия освещались в той или иной степени, чаще всего ядерные вопросы были включены в общие курсы или в факультативные и дополнительные. В 13 % вузов существовали отдельные факультативные программы по ядерному обучению. Однако отдельных обязательных курсов по этим проблемам не существовало [4].

ЯДЕРНОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ В ШКОЛАХ И ЕГО СОСТАВЛЯЮЩИЕ

Активное участие в просвещении молодежи по ядерным проблемам принимали педагоги. Крупнейший профсоюз США - Национальная ассоциация просвещения (НАП) - и организация Педагоги за социальную ответственность (ПСО) были инициаторами и организаторами распространения курсов по ядерному обучению в школах США. В ноябре 1982 г. ПСО и НАП провели крупномасштабную акцию, посвященную проблеме предотвращения ядерной войны - День диалога. День диалога представлял собой ряд мероприятий, посвященных обсуждению телефильма «На следующий день», создатели которого пытались показать следующий день после начала ядерной войны. Фильм был показан на одном из ведущих национальных телевизионных каналов - ABC - и вызвал волну бурных дебатов по всей стране. День диалога был проведен в сотнях школ и колледжей, что способствовало введению курсов по ядерному обучению, проблемам войны и мира в школах США [5. Р. 42].

Организация ПСО была создана в 1981 г. для «объединения усилий родителей, учителей и всех заинтересованных людей для честного и открытого обсуждения с детьми страхов, которые вызывает существование и распространение ядерного оружия и ожидание ядерной войны». Члены ПСО стремились разъяснить детям «проблемы, связанные с задачей сохранения мира и важностью гражданского участия в этом процессе» [6. Р. 44].

Национальная ассоциация просвещения являлась объединением прогрессивно настроенных педагогов в противовес другому профсоюзу Американской федерации учителей, и активно поддерживала распространение новых курсов в школах. Президент НАП Ви-

лард Мак-Грой в обращении к специальной сессии ООН по разоружению выразил следующее мнение о целях образования в современных условиях: «Наших учеников надо учить любить, а не ненавидеть. Уважать других, отличающихся от них самих, не осуждая за эти различия. И наиболее трудное из всего, чему мы должны научить наших учеников, - это то, что позиция правительства вовсе необязательно является правильной позицией. И что они, как и учителя, имеют не только право, но и обязанность протестовать, когда действия правительства угрожают самому нашему существованию, как, например, в отношении ядерного оружия» [6. Р. 62].

В помощь учителям было подготовлено свыше 50 различных пособий и руководств по преподаванию ядерных и мировых проблем. Одним из наиболее распространенных было пособие для учителей «Альтернативы: Учебный курс по проблемам конфликта и ядерной войны». Учебник был составлен членами Союза обеспокоенных ученых при содействии Массачусетской ассоциации учителей и НАЛ. Курс был рассчитан на учащихся 7-9 классов общеобразовательных школ. В рамках курса школьники должны были получить представления о причинах возникновения войн, конфликтов и существующих враждебных отношений между Западом и Востоком, СССР и США. Наряду с экономическими, политическими и идеологическими причинами возникновения конфликтов и войн, авторы пособия уделили большое внимание проблеме «образа врага». Источником «образа врага», по мнению авторов учебника, являлись не только официальная идеология и пропаганда, но также зачастую элементарное невежество, незнание основных политических, социально-экономических, религиозных и культурных особенностей жизни народов других стран. При обсуждении проблем гонки вооружений подчеркивалось, что современные оборонные бюджеты являются избыточными, а трата огромных средств на подготовку к войне не только нерациональна, но, более того, аморальна [7].

Несколько уроков курса было посвящено проблемам международных и межличностных конфликтов. По мнению авторитетных специалистов, решение проблемы безопасности во многом определяется умением членов общества решать конфликты ненасильственным путем в повседневной жизни. Основы таких знаний и опыта подростки должны были получить в ходе курса. Учителя на простых примерах должны были показать школьникам, что решение конфликта во многом зависит от того, как конфликтующие стороны воспринимают друг друга. Обсуждение повседневных конфликтных ситуаций должно было помочь детям лучше понять механизм развития и решения конфликтов на международном уровне, осознать значение «образа врага» в эскалации конфликтов между Западом и Востоком.

Проблема управления и решения конфликтов ненасильственными способами была и остается одним из наиболее популярных и прагматических направлений. Программы по управлению и разрешению конфликтов стали особенно быстро распространяться с начала 1980-х гг. на университетском и школьном уровнях. Если первоначально вопросы ядерного просвещения

были господствующими, то к концу десятилетия большее внимание стало уделяться основным направлениям широкой концепции позитивного мира, многие из которых выделялись в самостоятельные курсы. В программах по управлению и решению конфликтов педагоги видели реальную возможность привить молодежи и особенно подросткам навыки управления конфликтной ситуацией и поиска мирного пути ее решения. Это, по мнению педагогов, должно способствовать уменьшению насилия и жестокости, ставших настоящей проблемой в подростковой среде. Элиза Боулдинг, один из ведущих специалистов в области педагогики мира, декан социологического факультета Дартмутского колледжа отмечала: «Снижение общего уровня гражданской компетентности в решении конфликтов и недостаточное число профессионалов-посредников привело в последние годы к увеличению конфликтов и напряженности в обществе. Нельзя считать требование установления контроля над вооружениями главным до тех пор, пока не будет достаточно развито умение решать конфликты ненасильственными способами. Люди, испытывающие страх и чувство незащищенности вне зависимости от занимаемого поста или рода деятельности, не будут склонны к одобрению сокращения вооружений. Возможности для решения проблем должны укрепляться на низших уровнях» [8].

В курсах по ядерному обучению подростков предлагались общие знания о конфликтах, что позволяло критикам ядерного обучения говорить о наивности и необоснованности аналогий между межличностными и международными конфликтами. Однако стоит отметить, что прямых аналогий не проводилось. Совершенно ясно, что конфликты на разных уровнях протекают по-разному, но не лишена здравого смысла идея о том, что уменьшение конфликтов внутри общества, умение его членов разрешать конфликты мирным путем могли косвенно способствовать оздоровлению общественного климата, что, возможно, отразится на уменьшении числа деструктивных международных конфликтов. Вильяме Дж. Крейдлер, автор самой популярной в 1980-е гг. книги среди американских учителей «Созидательное решение конфликта: 200 рекомендаций для учителей», выразил следующее мнение: «Все мы формируем модели своего поведения в детстве, исходя из личного опыта, и позднее используем эти модели зачастую неосознанно, в иных жизненных ситуациях». Последователи Крейдлера в ответ на критику о неадекватности моделей разрешения конфликтов, предлагавшихся для детей, настаивали на необходимости противопоставить негативному опыту решения конфликта позитивный и способствовать всемерному его распространению [9. Р 20].

Главной задачей курса «Альтернативы» являлся, по мнению авторов, показ необходимости активной борьбы с ядерной опасностью. В учебном пособии были перечислены серьезные дела, благодаря которым школьники могли внести свой вклад в устранение ядерной угрозы. Это работа с младшими школьниками и самостоятельное знакомство с проблемами ядерной войны и ее последствий и возможности ее предотвращения, попытки рассказать взрослым о своих тревогах за будущее, обращение с письмами к политическим деятелям страны, штата, конгрессменам,

президенту с просьбой изложить их позиции по вопросам ядерной войны, национальной обороны, возможности заключения соглашений о сокращении ядерных арсеналов между СССР и США, их отношение к идее замораживания и отказа от применения ядерного оружия. Эта миротворческая деятельность должна была стать примером для взрослых и основой активной жизненной позиции будущих граждан демократического общества, залогом предотвращения ядерного уничтожения. В ходе курса обращалось внимание на формирование оптимистического взгляда на будущее, основанного на понимании опасности, тающей в ядерном оружии, и необходимости активной борьбы каждого человека против ядерной угрозы.

Одним из ключевых моментов антиядерной просветительской кампании начала 80-х гг. было детальное, подробное описание последствий применения ядерного оружия для человека и окружающей среды. В это время появилось большое количество видеоматериалов, которые делали еще более «реальными» последствия ядерной войны. Такие приемы антиядерной пропаганды часто назывались «воображением невообразимого» и служили своего рода шоковой терапией. Элементы шоковой терапии присутствуют и в рекомендациях «Альтернативы». Как подчеркивали авторы учебника, уроки, посвященные последствиям первого применения ядерного оружия в Хиросиме и современному оружию массового уничтожения, должны были быть наиболее эмоционально воздействующими на подростков. Для того чтобы детализировать представления о последствиях ядерного взрыва, детям предлагалось прикинуть на карте местности «разрушения, которые произойдут, если на их город будет сброшена бомба в одну мегатонну». По мнению известного антиядерного активиста Роберта Лифтона, шоковая терапия должна была создать стойкое отвращение к ядерному оружию и возможности его применения. Знание основных проблем, связанных с ядерным оружием и личная эмоциональная позиция должны были стать залогом активного участия каждого американца в национальных дебатах по ядерному оружию [7. Р. 34].

Интересно сослаться на мнение американских социологов и психологов, которые изучали влияние курсов по ядерным проблемам на взгляды и поведение молодежи. Первый номер «Журнала по проблемам социологии» за 1983 г. был полностью посвящен этой теме. В статье «Представления о ядерной войне: содержание и последствия» психологи анализировали главные мотивы и причины антиядерной активности. Наряду с такими факторами, как «общеполитическая активность и антиядерная настроенность», авторы подчеркивали важность представлений о ядерной войне, которые могут «спровоцировать действие». Авторы исследования писали: «Образы, содержащие главным образом абстрактные представления, ведут к недействию, а скорее к апатии и чувству безнадежности. Конкретные образы, напротив, связаны с антиядерной деятельностью. Люди, наиболее вероятно, будут действовать, если они представляют как разрушается город, в котором они живут, или представляют обуглившиеся тела реальных людей, или представляют собственные попытки выжить». Для того чтобы пред-

ставления стали действием, необходимо, чтобы образы были «конкретными, доступными и эмоциональными». Авторы статьи подчеркивали, что «люди с более детализированными, конкретными образами, вероятнее всего, принимали бы участие в антиядерных действиях» [10. Р. 57, 61].

Результаты другого исследования, проводившегося психологами Гейлором и МакГроу, показывали, что люди, которые не верили в возможность предотвращения ядерной войны, как правило, не принимали участия в антиядерных акциях. Доступность и эмоциональность воздействия информации о ядерном оружии играли также важную роль в антиядерной пропаганде. Как отмечалось в статье, «рядовые граждане могут не понимать анализа оборонных программ и систем, и в этом нет необходимости. Но рядовые граждане могут понять фотографии, фильмы, популярные статьи, бестселлеры-книги о ядерной угрозе. Эти ужасные образы, однако, будут иметь небольшое практическое последствие, если люди не действуют в ответ на них» [10. Р. 61].

В ядерном просвещении общественности и молодежи четко прослеживаются эти главные составляющие успешной антиядерной пропаганды. Ядерное просвещение, обучение должно было, по мнению его сторонников, «заложить основу для революции в сознании», к которой призывали ученые, начиная с Эйнштейна и Рассела. Революция в сознании должна была начаться с формирования негативного отношения к существующей ядерной политике, с осознания опасности существующих оборонных доктрин, признающих возможность применения ядерного оружия. Следующим шагом должно было стать осознанное антиядерное действие, что предполагало разрушение устойчивых представлений о безопасности, роли вооруженных сил в ее поддержании и «образа врага». Это был отказ от лояльного принятия официальной политики в отношении ядерного оружия и критика правящих кругов.

Активисты видели решение сложной задачи разрушения стереотипов в развитии критически мыслящей личности. Определяя содержание этого термина, необходимо выделить его ключевые положения:

- критическое мышление подразумевало развитие самостоятельно мыслящей личности, не принимающей слепо, на веру общепринятые мнения или суждения. Это достигалось путем предоставления разносторонней, часто противоречивой информации и оценок для одного события или явления. Важным считалось научить молодежь видеть причины разногласий в оценках;
- критическое мышление рассматривалось как умение понять оппонента, систему его взглядов, которые сложились в силу других условий жизни, особенностей культурного, социально-экономического и политического окружения.

Роберта Сноу, автор пособия для учителей «Образование для мира в ядерный век», отмечала: «Критическое мышление - это не только процесс понимания системы взглядов других людей, но и умение обосновать их взгляды, которые часто отвергаются только лишь в силу привычки» [9. Р. 15]. Концепция критического мышления как педагогический подход очень популярна в развитых странах, ее рассматривают как необходимый элемент воспитания гражданина демократического общества. Применительно к ядерному

просвещению развитие критического мышления должно было способствовать преодолению упрощенного восприятия мира и международных проблем, разрушению «образа врага» и стремлению к выработке альтернативных невоенных представлений о безопасности в ядерный век.

Педагоги признавали, что ядерное обучение молодежи должно быть больше, чем простое предоставление информации. Такое обучение должно способствовать пониманию сложных проблем современности, давать перспективу возможности изменения ситуации и стимулировать участие молодых людей в общественной жизни. По словам Сюзен Александер и Тони Вагнера, руководителей организации ПСО, «молодым людям необходимо показать примеры гражданской активности, им нужен опыт участия в общественной жизни. Ядерное обучение должно потенциально развивать надежду и ответственность за будущее» [11. P. 20S].

Большую роль в подготовке учителей для преподавания ядерных проблем в школах сыграли преподаватели и ученые высшей школы - активисты движения Фриз, выступавших с требованием замораживания разработки, производства, размещения ядерного оружия. На волне распространения курсов по ядерным проблемам в вузах страны такие программы были введены на педагогических факультетах и в колледжах. Одним из наиболее удачных курсов по подготовке учителей к преподаванию ядерных проблем был назван гарвардский курс Роберты Сноу «Образование для мира в ядерный век».

Сноу и другие педагоги-новаторы считали, что наиболее важной частью работы с детьми является не предоставление информации о ядерном оружии, а сам процесс обучения. Сноу и ее единомышленники рассматривали процесс обучения детей как способ выработки навыков конструктивного мышления и участия в принятии решений. Поэтому в своей работе они пытались отказаться от тех форм обучения, которые связаны с конфронтацией, развитием негативного соперничества и деструктивными конфликтами. По мнению Сноу, например, ярким образцом конфронтационного мышления является дискуссия, которая является традиционной формой обсуждения сложных проблем. Сноу полагала, что дискуссия малоприспособна для обсуждения ядерных проблем: «Дискуссия поляризует, усиливает противоборствующие позиции, разделяет на проигравших и победителей. Целью дискуссии является стремление к единственно "правильному ответу", а не к пониманию восприятия и позиции других людей». Основной формой работы с детьми должен был стать диалог, а не дискуссия, считала Сноу, через развитие умений решения конфликтов посредством переговоров и компромиссов, поиск совместного решения проблемы. По мнению авторов гарвардского курса, развитие менее конфликтных способов мышления позволяло развить взгляд на мир как взаимозависимое целое, что, возможно, являлось ключевой концепцией в поисках решения ядерной проблемы [12]. Сноу и ее коллеги проводили изучение взглядов студентов после прослушивания курса. Результаты показали, что развитие конструктивных, сотруднических подходов к пониманию и решению ядерной проблемы отражалось в увеличении надежды

у студентов на возможность изменить опасную ситуацию в мире. Студенты начинали больше интересоваться процессом формирования и возникновения стереотипов, у них возникало новое отношение к понятию ответственности как граждан демократического общества.

Программы обучения по ядерным проблемам были подготовлены и для начальной школы. Эрнест Боер и другие сторонники обучения детей сложным проблемам современного мира рекомендовали основное внимание уделять различным формам активного участия в общественной жизни, например в различных общественных службах. Активисты-педагоги подготовили учебные пособия «Диалог» и «Перспективы». В этих учебных пособиях главное внимание уделялось развитию у детей миротворческих навыков, стремления к мирным способам решения конфликта. Такие проблемы, как война, гонка вооружений, показывались на примере сказочных сюжетов. Сказки и истории, направленные на формирование у детей стремления к ненасильственным способам разрешения конфликта, дополнялись беседами с детьми младшего школьного возраста о ядерной войне и возможности ее предотвращения. Для ребят 10-12 лет авторы «Диалога» предлагали более детальное знакомство с проблемами ядерного оружия с упором на тезисе о необходимости «взрослым всего мира найти пути улучшения мира и предотвращения войны». В курсе «Диалога» и «Перспектив» школьники знакомились с деятельностью признанных борцов за мир и справедливость, их наиболее известными выступлениями. Предлагалась также информация о миротворческой деятельности миролюбивых церквей США, феминистском направлении в движении за мир [5. P. 42-43].

Многие сторонники обучения молодежи по проблемам мира в ядерный век отмечали огромные трудности в своей работе, проистекавшие из господства традиционных взглядов на проблемы безопасности и роль вооруженных сил. Способ мышления, основанный на понимании политики как «искусства возможного» и определяемый обычаями существующего политического порядка, ученые называли «концептуальным» или «технократическим мышлением». Как отмечали многие ученые, сама кампания за ядерное замораживание имела ограниченный эффект из-за недостатков концептуального мышления. Предложение замораживания исходило из признания существующих рамок для процесса разрядки и не способствовало пониманию сути ядерного сдерживания. Развитие критического мышления должно было способствовать преодолению традиционных рамок мышления о возможности изменения ядерной политики.

«Обучение молодежи по проблемам мира в ядерный век с позиций технократического мышления вело к обсуждению количественных и технических сторон гонки ядерных вооружений и описательному подходу в освещении причин международной напряженности, - отмечала Маргарет К. Ривайдж-Сеул. - И в дискуссиях по предложенным проблемам четко прослеживается логика «сдерживания» и «реальной политики» [5. P. 155]. Активисты антиядерного движения подвергли резкой критике подобное мышление. Доктрина ядерного сдерживания, по мнению активистов, осно-

вана на замкнутой логике, когда собственная безопасность рассматривается в зависимости от количества и качества оружия, имеющегося у противника. По мнению латиноамериканского философа Пауло Фрере, для концептуального мышления характерна абсолютизация определенных институтов, отрыв их от временного существования. Такая мистификация, по словам Фрере, необходима для того, чтобы доказать, что существующий порядок является постоянной фиксированной сущностью, а люди - не более чем зрители и должны принимать мир таким, каков он есть [5. P. 164]. Многие активисты ядерного просвещения молодежи отмечали необходимость ее практического участия в антиядерном движении. Эмоциональный личный опыт должен был обеспечить активную жизненную позицию молодежи в отношении к ядерному оружию. Рэнделл Форсберг, подчеркивая необходимость практического участия молодежи, считала, что критическое мышление должно было стать прелюдией к преодолению установленных рамок «нормы» в отношении к ядерной политике и оружию [5. P. 159].

При знакомстве с ядерными проблемами большое внимание уделялось различным формам антиядерного протеста. Активисты стремились дать молодежи ясное представление о правах и обязанностях, требованиях и возможностях, которые им как гражданам демократического общества предоставляет существующая система власти и волеизъявления народа. Молодые люди должны были получить представление о способах реализации своих гражданских прав: право знать, право участвовать в принятии решений, право оказывать давление на органы местной власти и выражать свое мнение по поводу правительственной политики. Эти задачи еще формулировались как цели либерального образования или воспитания гражданина демократического общества. Гражданское воспитание подразумевало осознание человеком себя как части общества, в котором каждый имеет определенные права и обязанности, не только в межличностных отношениях и в профессиональной сфере, но также и по вертикали - в отношениях с государственными структурами и органами управления. Каждый гражданин демократического общества может воздействовать на структуры власти различными способами, и он является, таким образом, не только объектом подчинения и выполнения возложенных обязанностей, но и субъектом формирования и осуществления политики государства.

С уменьшением напряженности в мире ядерная направленность в обучении молодежи современным сложным проблемам теряла свою остроту. На первый план выходили вопросы воспитания миролюбивой личности, чувствующей ответственность за судьбы мира, и большую популярность получили различные направления воспитания в духе мира. Причем этот термин, имеющий конкретное содержание, определенный рекомендациями ЮНЕСКО 1974 г., часто не использовался или не афишировался, заменялся близкими по содержанию и форме методами работы с молодежью. Концепция воспитания молодежи в духе мира опиралась на концепцию позитивного мира, в соответствии с которой одинаково важными считались достижение мира в международных и междуна-

нальных отношениях, а также умение жить в мире в повседневной жизни.

Воспитание в духе мира можно определить как попытку преодолеть ограниченность системы ценностей, предлагаемых национальными школами: от узко понимаемых приоритетов национальных интересов к развитию чувства интернационализма и глобализма, основанных на осознании взаимосвязанности и взаимозависимости народов Земли; стремлению к уменьшению конфронтационности сознания через знакомство с историей других народов, развитие понимания особенностей их культурного наследия и традиций; в противовес изучению истории войн и военных способов решения международных конфликтов - изучение мирных возможностей решения проблем; вытеснению агрессивных и авторитарных тенденций в обучении и повседневной жизни через нравственное развитие или ценностное воспитание, умение решать личностные конфликты мирным путем, не угрожая и не прибегая к насилию.

Одним из таких направлений в обучении детей и молодежи являлись курсы глобального обучения, первые из которых возникли в 1970-х гг. как реакция на политику разрядки и вьетнамскую войну. Сторонники преподавания глобальных проблем считали, что такое просвещение будет способствовать предотвращению войн, подобных вьетнамской [9. P. 16]. Глобальный подход подразумевал взгляд на мир как на единое и неделимое целое, а также осознание единства судеб мира и необходимости совместных действий по решению всех глобальных проблем.

Усиление ядерной опасности в начале 80-х гг. стимулировало дальнейшее быстрое распространение курсов по глобальным проблемам. К этим курсам также могут быть отнесены программы, имевших культурологический характер, например по литературе и искусству определенного региона или страны. Это направление существует в педагогической практике многих национальных школ под названием «обучение в духе взаимообогащения культур». Элиза Боилдинг отмечала важность изучения истории, обычаев и культуры разных народов, что помогало пониманию и уважению чужих проблем и разрушению «образа врага». По мнению Боилдинг, лишь незначительное число американских школьников имело представление о географии или культуре отдельных народов, что приводило к плохому пониманию процесса исторического развития с точки зрения других народов. По определению Боилдинг, глобальное обучение - «это обучение для глобального гражданства, когда каждый человек должен рассматривать себя как члена мирового сообщества с пониманием ответственности перед миром, страной и обществом, в котором живет» [13]. Активное участие в распространении идей глобальной взаимозависимости среди молодежи принимала организация Глобальные перспективы в обучении (ГПО). По словам исполнительного директора организации А. Смита, в учебных программах, подготовленных ГПО, делается попытка «оказать влияние на традиционное американское обучение в пользу идей глобальной взаимозависимости». Понятие «мир» по возможности не используется, так как оно, по словам Смита, «слишком дискредитировано и вызывает отрицательную реакцию среди педагогов среднего и старшего поколения» [9. P. 16].

Помимо ГПО, распространением курсов по глобальному обучению занимались Ассоциация глобального обучения и организация Глобальное обучение. В 1980-е гг. глобальное обучение получило широкое распространение. Несмотря на сокращение федеральных расходов на образование, что приводило к уменьшению числа неосновных предметов, эти курсы получили одобрение и признание со стороны местных властей. Национальная ассоциация губернаторов отметила в 1987 г. необходимость подготовки молодых людей в условиях глобальной экономики и официально одобрила введение глобального обучения в американских школах [9. Р. 16].

В качестве примера хотелось бы привести учебное пособие «Глобальное понимание: народы и культуры», подготовленное в 1988 г. коллективом авторов: политологов, географов и гуманитариев. Авторы книги взяли эпиграфом к своей работе слова Рабле: «Я действительно начал понимать истинность расхожей фразы о том, что одна половина мира не знает, как другая половина живет». В предисловии говорилось, что, несмотря на развитие средств связи и информации, слова Рабле, написанные в XVI в., остаются в силе и сегодня. «События в других странах, как бы близки или удалены они не были, оказывают влияние и на нас. Мы являемся частями единого человечества и значит, мы должны иметь представление не только о себе и своей истории, но также о территориях, землях и народах, которые живут с нами на Земле», обосновывали авторы идею глобального единства [14]. В учебнике были даны обзоры по древней истории, религии, природных условиях, очерки по современной социально-политической жизни народов шести регионов и стран: Китая, Индии, Латинской Америки, Ближнего Востока, тропической Африки и Советского Союза. Авторы подчеркивали свое стремление к объективности и непредвзятости, отказываясь от устоявшихся на Западе представлений и стереотипов.

Тема «образа врага», «чужого, то есть не такого, как я», получила широкое распространение во многих курсах обучения миру молодежи. Педагоги и активисты, ученые и политики подчеркивали необходимость отказа от терминологии и идеологии «холодной войны», призывали к пониманию механизма возникновения и существования ложных взглядов и стереотипов мышления. Работа общественных организаций в этом направлении не только предшествовала отходу официального Вашингтона от политики конфронтации, но, несомненно, сыграла в этом процессе большую роль.

Выделяя собственно глобальное обучение или другие направления в изучении проблем войны и мира, гонки ядерных или иных вооружений, необходимо подчеркнуть, что все они являются частями концепции «позитивного мира» и неразрывно связаны по проблематике и содержанию программ. Ядерная направленность в обучении молодежи несомненно способствовала более быстрому распространению разнообразных курсов и программ по проблемам войны и мира в вузах и школах страны. Новое звучание получили курсы, уже ставшие традиционными: по глобальным проблемам, по правам человека, изучению культур и жизни разных народов и т.д.

Все большую популярность стали получать программы обучения миру молодежи, основанные на

признании приоритета общечеловеческих ценностей, или нравственное воспитание. Ценностный подход в воспитании и образовании характерен в первую очередь для религиозных и пацифистских организаций, однако необходимо помнить, что концепция «позитивного мира» возникла как «идеалистическая традиция» в движении за мир и изучении возможностей построения мира на принципах справедливости. Эта концепция гораздо чаще называется «мир и справедливость». Не случайно первый центр по изучению проблем мира был основан в США под эгидой одной из мирных церквей - Братьев в 1948 г. в Манчестерском колледже.

Религиозные общины США принимали активное участие в антиядерном протесте. Религиозные лидеры пытались проанализировать сложившуюся в мире ситуацию с точки зрения религиозных догматов, выработать рекомендации и наставления своим прихожанам в отношении к ядерной угрозе, помочь им выбрать правильный путь и позицию в отношении ядерных проблем и правительственной ядерной политики. В Пасторском послании католических епископов 1983 г. подчеркивалась важность претворения в жизнь «позитивной программы» борьбы за мир, а не только антиядерных или антимилитаристских выступлений. В позитивную программу, в частности, входили вопросы развития знаний о мире и войне среди населения, родителям рекомендовалось воспитывать своих детей в духе мира. Религиозные общины активно участвовали в просвещении детей и молодежи по проблемам мира и ядерного оружия.

Кэтлин Кеннет, лидер религиозного обучения в духе мира, отмечала, что в 1980-е гг. в католических приходских школах резко увеличилось число курсов по проблемам мира и справедливости, уделялось большое внимание подготовке учителей для преподавания этих курсов. Совет по обучению миру и справедливости, основанный Кеннет в 1977 г., проводил в период 1983-1988 гг. трехдневные обучающие семинары для учителей в 50 епархиях страны, что составляло четвертую часть в общенациональном масштабе. Под влиянием Пасторского послания и папских энциклик, обучение миру и справедливости получало все большее признание среди преподавателей приходских и светских школ [15].

Другим примером участия религиозных организаций в распространении изучения и преподавания проблем мира являлся летний институт по изучению глобальных проблем, который проводился летом 1984 г. в Аугсбургском колледже в Миннеаполисе. Институт был организован под эгидой Отдела по связям с колледжами и университетами Американской лютеранской церкви и Отделом по высшему образованию Лютеранской церкви Америки. Во время работы института представители большинства лютеранских национальных колледжей и университетов обсуждали вопросы распространения идей мира в учебном процессе. В результате обсуждения участники встречи приняли решение содействовать администрациям университетов в интегрировании изучения проблем мира и справедливости в рамки традиционных курсов по различным дисциплинам без нарушения содержания и методологии этих курсов [4. Р. 16].

Подобной политики придерживались и преподаватели приходских католических школ. Введение новых

идей должно было происходить с «минимальным разрушением традиционных планов дисциплин и максимальным анализом роли учителя как примера миротворца», - отмечал Роберт В. Забер, преподаватель Эккердского колледжа в Сан-Питерсбурге [9. Р. 19].

РЕАКЦИЯ РАЗЛИЧНЫХ ПОЛИТИЧЕСКИХ И ОБЩЕСТВЕННЫХ СИЛ НА ЯДЕРНОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ

Обучение молодежи по проблемам ядерного оружия, войны и мира получило поддержку со стороны местных властей. Законодательные органы некоторых штатов и муниципалитеты принимали резолюции, предписывающие введение новых учебных курсов в школах и колледжах. Такие решения были приняты властями штатов Орегон, Калифорния, Луизиана и городов Питсбург, Балтимор, Милуоки, Сан-Франциско. Одними из наиболее активных участников распространения ядерного обучения молодежи были преподаватели и учителя штата Массачусетс. Губернатор штата Огайо Ричард Келест определил одной из главных задач своей администрации введение мирного обучения и решения конфликтов в школах штата. В 1985 г. Национальная ассоциация родителей и учителей приняла резолюцию, одобряющую повсеместное распространение программ по обучению для жизни в ядерный век [9. Р. 16-17].

Довольно трудно назвать точное количество курсов и программ по ядерному обучению и изучению проблем мира в школах. По данным Бетти Риардон, директора программы «Педагогика мира» в педагогическом колледже Колумбийского университета, в ходе опроса 1984-1985 гг. было выявлено 130 программ по проблемам мира. По подсчетам Герберта И. Лондона, 12-15 % школ «имели официальный учебный план для младших и старших классов по ядерному обучению». Причем необходимо учесть, что на запросы Лондона ответили только около половины из 300 школьных округов страны в 1987 г. [9. Р. 16-17].

Ядерное просвещение имело не только сторонников, но и ярких противников и критиков, особенно среди правительственных и консервативно настроенных кругов. Одно из главных обвинений, наиболее часто звучавших в адрес этих курсов, заключалось в том, что они вызывают еще больший страх у детей. Особенно раздражение официальных кругов вызывали «программа подготовки борцов за мир», развитие у детей критического отношения к господствующим внешнеполитическим доктринам и взглядам на национальную безопасность, разрушение «образа врага» в отношении Советского Союза.

Рейган в июне 1983 г. заявил, что учебный курс «Альтернативы» и ядерное обучение направлены на «промывание мозгов американским школьникам», их дальнейшее запугивание, а не развитие «уравновешенного и разумного обсуждения» проблем современности [16]. Президент Американской федерации учителей А. Чаккер назвал эти курсы «односторонней пропагандой». Гари Бауэр, заместитель министра образования, заявлял, что «Альтернативы» являются «левацким индоктринерством с тем, чтобы превратить сего-

дняшних школьников в завтрашних университетских радикалов» [9. Р. 20].

Министр образования В. Беннет заявил, что «школы должны избегать распространения необоснованных страхов разного рода» и что «ядерное обучение является односторонним курсом идеологической обработки в духе позиций движения Фриз». Он призвал «сократить в школах и вузах программы, посвященные опасности термоядерной войны, запретить в школах показ фильмов об атомной бомбардировке Хиросимы и Нагасаки». По его мнению, «студенты становятся инструментом государственной политики», и американские школы «слишком тесно связаны с движением Фриз». Это заявление было сделано в 1986 г. на конференции консервативной исследовательской организации Центр этнической и общественной политики. Руководители и члены Американской федерации учителей также отрицательно относились к введению программ по ядерному оружию в школах страны [17]. Такое раздражение было вызвано, в первую очередь, попыткой изменения традиции лояльного воспитания школьников и молодежи по отношению к правительству и военным институтам страны.

В течение 1980-х гг. был проведен целый ряд исследований по изучению влияния курсов по ядерным проблемам на взгляды и настроения молодежи. Исследование, проведенное психологами Даниелом Дж. Кристи и Линдоном Нельсоном, показало, что в 42 из 67 контрольных классов было отмечено значительное уменьшение страха перед ядерной угрозой, увеличилась уверенность в возможности предотвращения ядерной войны между Соединенными Штатами и Россией. На университетском уровне только в двух из 16 групп было отмечено увеличение тревоги с возможностью ядерной войны. Как у школьников, так и у студентов отмечалось уменьшение интереса и заботы о сохранении и достижении ядерного превосходства. Наибольшим изменениям подвергались взгляды на Советский Союз. Школьники после прослушивания двухнедельного курса по ядерным проблемам проявляли меньшую склонность к суждениям типа «Русские - это плохие парни, американцы - это хорошие парни». На университетском уровне эта тенденция проявлялась в увеличении доверия к СССР, к возможностям заключения соглашений о контроле над вооружениями между двумя странами. Как у школьников, так и у студентов значительно увеличилось число тех, кто возлагал равную ответственность на США и СССР за ядерную угрозу и за «слишком большое количество ядерного оружия в мире». Результаты исследования, проведенного Шелли Берманом, президентом ПСО, показывали, что с уменьшением страха перед ядерной угрозой молодежь стала более восприимчивой к идее о необходимости действий для предотвращения ядерной войны. Выводы Бермана подтверждались другими исследованиями, проведенными психологами Депаульского университета в Чикаго Эдвином Золиком и Девам Найером. Опрос, проведенный Даниелем Мейтоном в колледже Лэвис Кларк штата Айдахо, показал увеличение обеспокоенности ядерной войной среди молодежи после прослушивания курсов по ядерному обучению. Рост обеспокоенности отразился на увеличении поддержки идеи установления контроля над

вооружениями и действиями в пользу национального движения Фриз [18].

ЭВОЛЮЦИЯ ЯДЕРНОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ В СИСТЕМЕ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Во второй половине 1980-х гг. с уменьшением напряженности в мире и началом переговоров о сокращении ядерных вооружений между США и СССР произошел постепенный отход от преподавания только ядерных проблем. Учителя-активисты стали уделять большое внимание освещению глобальных проблем и развитию у детей навыков бесконфликтного общения. На съезде организации Педагоги за социальную ответственность в 1988 г. президент Шелли Берман признал, что ядерное обучение могло вызывать чувство страха и безысходности у детей, и определил новое направление работы организации как «обучение для жизни в ядерный век». Основными направлениями обучения были названы: развитие идеи глобальной взаимозависимости, необходимость охраны окружающей среды и решение других глобальных проблем. Освещение ядерных проблем, особенно подробностей разрушительных последствий применения ядерного оружия, представлялась теперь более «деликатным и очень постепенным процессом», так как страх перед ядерной угрозой часто порождал апатию и чувство бессилия у молодежи. В «образовании для жизни в ядерный век» стало уделяться большее внимание развитию навыков «принятия решений и их осуществления», желанию преодолеть личную апатию и участвовать в действии. Эта программа принятия решений имела важное значение в процессе «подготовки граждан демократического общества, которые бы руководствовались приоритетом общечеловеческих ценностей, не отделяя сердца от разума», отмечали общественные деятели [19].

Одобрение со стороны местных властей еще не являлось гарантией успешного распространения курсов по ядерному обучению. Введение нового учебного предмета заставляло урезать другие курсы, ставило проблему финансов, кадров, учебной литературы. В первые годы члены ПСО и сторонники ядерного просвещения молодежи уделяли большое внимание количественному распространению курсов, что не могло не сказаться на их качестве. Кроме желания обучать детей по ядерным проблемам, необходимы были глубокие знания и четкое представление о задачах и основных целях курсов. Зачастую учителя из-за отсутствия опыта преподавания таких сложных проблем освещали их очень поверхностно или упрощенно.

Нельзя было утверждать, что идеи ядерного обучения молодежи захватили большинство национальных учителей, ведь даже среди сторонников этого обучения не было единства мнений и подходов. Кроме того, более старшая возрастная группа учителей являлась, как правило, лучше подготовленной в методическом плане и более консервативно настроенной, а сторонники ядерного обучения, наоборот, - более активными и менее подготовленными. Однако трудности не привели к отказу от обсуждения сложных проблем современности с молодежью, так как с этими

проблемами подростки сталкиваются ежедневно - через каналы телевидения и радиовещания, средства массовой информации. По мнению педагогов, было бы неправильно думать, что семья достаточно подготовлена к обсуждению этих проблем. Задача педагогов, по мнению активистов ПСО, состояла в интерпретации комплексных проблем с беспристрастностью и достаточной глубиной. Во второй половине 1980-х гг. курсы по ядерным проблемам постепенно вытесняются программами, которые основаны на широкой концепции позитивного мира, что отражалось в расширении тематики курсов и возвращении к более традиционному названию этого направления - «Изучение проблем мира». Под эгидой Национальной ассоциации просвещения к 1987 г. во всех штатах страны были созданы комитеты по образованию в духе мира и международного сотрудничества [20].

Очень важно, что распространение ядерной информации, которое начиналось как форма общественно-политической активности, привело к широкому распространению курсов по мирной проблематике в учебных заведениях страны и официальному их одобрению со стороны властей штатов, а иногда и федерального правительства. Программы по мирной проблематике прошли путь от факультативных курсов до обязательной части обучения. В ядерном просвещении прослеживаются тенденции, сходные с эволюцией антиядерного движения: от антивоенного подхода, основанного на понимании мира как отсутствия войны, к определению долгосрочных целей достижения справедливого и прочного мира во всех сферах человеческих отношений, от межличностных до международных.

УНИВЕРСИТЕТСКИЕ ПРОГРАММЫ ПО ИЗУЧЕНИЮ ПРОБЛЕМ ЯДЕРНОГО ОРУЖИЯ, РАЗОРУЖЕНИЯ, МИРА И КОНФЛИКТА

Повышенный интерес к ядерной проблеме обусловил широкое распространение курсов по ядерным проблемам в высших учебных заведениях страны. Возникло большое количество абсолютно новых программ, но также существовала тенденция расширения программ по проблемам войны и мира, уже существовавших в вузах. Программы по изучению ядерных проблем, которые возникали в американских вузах в 1980-е гг., являлись во многом продолжением курсов по изучению проблем войны, мира и конфликта. А с уменьшением напряженности в мире и уменьшением обеспокоенности ядерным оружием новые курсы продолжили программу углубленного изучения альтернативных подходов к проблеме мира.

Курсы по ядерным проблемам в вузах страны возникли как продолжение антиядерной активности ученых, профессионалов и преподавателей. С одной стороны, это было продолжением деятельности профессиональных антиядерных групп, стремившихся к распространению информации о ядерной угрозе среди населения и молодежи. С другой стороны, при изучении ядерной проблемы на определенных факультетах учитывалась профессиональная направленность, шло непосредственное выявление вовлеченности данной специальности и профессиональной области в ядерную и военную политику, их роль в разработке ядер-

ного оружия или процессах, способствовавших возникновению ядерного кризиса начала 1980-х гг.

Для курсов на естественнонаучных факультетах был характерен анализ последствий применения ядерного оружия и вклада данной науки в военные разработки. Федерация американских ученых (ФАУ) подготовила брошюру под названием «Твоя работа и ядерное оружие». В ней приводились данные об использовании достижений в естественнонаучных дисциплинах в военных целях и их роли в создании новых видов вооружений. По данным, приведенным ФАУ, свыше 65 % федеральных дотаций шли на исследования, связанные с военными проектами или программами, что способствовало созданию новых рабочих мест, но и создало проблему морального выбора перед молодыми людьми. Для преодоления страха перед угрозой ядерной катастрофы использовался тот же прием, что и на уровне школы - переключения отрицательных эмоций в антиядерный активизм [11. P. 8S, 12S].

Особенно активно ядерное просвещение развивалось на факультетах социальных и гуманитарных наук. Проблемы ядерного оружия и гонки ядерных вооружений были неотъемлемой частью курсов политологии и истории послевоенного периода. Вопросы теории и практики стратегии «сдерживания», процесс переговоров и заключение соглашений о контроле над вооружениями, отношения между Востоком и Западом, внутренние и международные причины, определявшие политику национальной безопасности, процесс распространения ядерного оружия в мире, причины и динамика гонки ядерных вооружений, изучение существующих методов разрешения международных конфликтов - все эти вопросы освещались в курсах политологии и современной истории. Повышение интереса среди студентов к ядерным проблемам привело к возникновению большого числа курсов, посвященных ядерному оружию и анализу его роли в послевоенной истории. Многие ученые отмечали, что, собственно, вся послевоенная история по сути представляет собой историю ядерного века. В курсах по современной истории ядерные вопросы занимали традиционно большое место, однако с начала 1980-х гг. большее внимание стало уделяться истории дипломатии, политики, культуры с точки зрения влияния на эти области ядерного оружия.

По мнению историка Аллана М. Винклера, руководителя программы «Соединенные Штаты и проблемы ядерного века» в университете штата Орегон, «история как совокупность результатов многих социальных наук позволяет представить полную картину ато-много века». По его мнению, сам образ «бомбы» занимал важное место в американской массовой культуре и оказывал огромное влияние на развитие США и всего мира в целом. В программе Винклера рассматривалось решение о ядерной бомбардировке японских городов в контексте дипломатических коллизий между странами-союзницами. Освещалась история антиядерных выступлений, которые означали окончание спокойного и безбоязненного восприятия ядерного оружия рядовыми людьми и учеными. По мнению автора курса, антиядерное движение 1980-х являлось продолжателем традиций движений протеста 1960-х гг. Для более полного знакомства с отдельными сторона-

ми ядерной проблемы приглашались преподаватели физики, математики, социологии, юристы. Перед студентами выступали ученые - участники Манхэттенского проекта создания атомной бомбы. Как пример подобных курсов по ядерным проблемам на исторических факультетах можно назвать курс «Ядерное оружие в американском массовом сознании и культуре» Пауля С. Боера в университете штата Висконсин, в Мэдисоне; курс «Социальная история ядерного оружия» Марка Руана в Йельском университете и Вильяма Ф. Вандеркука в университета штата Иллинойс в Чикаго; курс «Бомба: расследование изменений в технологии и культуре» Марка Руана [11. P. 13S].

Изучение проблемы влияния ядерного оружия на сознание людей, систему международных отношений, культуру и политику позволяло выявить те подводные, неявные течения, которые определили ход развития послевоенной истории, те скрытые проявления всеобъемлющего влияния ядерного оружия на современные общества, что в конечном счете привели к ядерному кризису начала 1980-х гг. Социологический анализ ядерной проблемы был очень важен, так как почти впервые на обсуждение широких кругов ответственности были вынесены вопросы ядерной политики, которая ранее в основном обсуждалась как военно-техническая и политическая проблема. Исследования социологов доказывали, что пренебрежение социальной стороной ядерной проблемы было одной из причин ядерного тупика и неумения политиков найти приемлемый вариант решения в рамках традиционно существующих подходов к проблеме безопасности.

В таких социальных науках, как психология, социология, экономика до начала 1980-х гг. ядерные проблемы практически не затрагивались, и только с ростом антиядерного движения в начале 1980-х преподаватели попытались сформулировать основные задачи, которые должны были решать специалисты-социологи по этой проблеме. Социологи пытались ответить на такие вопросы, как: «Насколько эффективно действуют демократические институты страны и как они позволяют общественности оказывать давление на правительство по ядерным проблемам?», «Отражает ли политика правящих кругов мнение общественности по вопросам ядерной политики или оно просто воспринимается как нечто пассивное и невежественное?», «Каков уровень понимания ядерной опасности среди населения, какие взгляды преобладают по вопросам возможности ядерной войны, необходимости большего количества и более совершенного оружия массового уничтожения для безопасности страны?», «Какую роль играют средства массовой информации в формировании таких взглядов?» Специалисты пытались выявить причины, мешающие массовому выступлению общественности против ядерной угрозы, а также характер этих причин. Изучение причин пассивности населения включало исследование возможных механизмов защиты: например, психологическое вытеснение из сознания тревожащей и пугающей информации, а также нерешительность и неуверенность позиций рядовых граждан, порождаемых противоречивостью оценок экспертов и средств массовой информации [11. P. 11S].

Одним из важнейших аспектов социального анализа было выявление заинтересованности различных ведомств, агентств, компаний в проведении определен-

ной политики национальной безопасности, в производстве оружия и продолжении гонки вооружений. В рамках этих исследований изучались также возможности некоего психологического воздействия ядерного оружия на людей, принимающих решения по вопросам ядерной политики и национальной безопасности. Изучались психологическая и экономическая зависимость официальных лиц от современной политики. В контексте этой проблемы интересно было обращение к вопросу о выдвижении определенных людей на официальные посты, процесс их отбора, подготовки и карьеры. Изучались взгляды официальных лиц и военных. Преподаватели и студенты пытались выяснить, насколько адекватными являются взгляды официальных лиц на ядерное оружие и как это отражается в обсуждении и разработке планов ведения ядерной войны или возможности применения ядерного оружия.

Большое внимание в 1980-е гг. уделялось проблеме создания и поддержания «образа врага», его воздействия на людей, вовлеченных в решение вопросов национальной безопасности. Проблема «образа врага» рассматривалась как аналогичная проблеме влияния стереотипов мышления на действия официальных лиц в условиях кризисной ситуации, в процессе принятия решений. Многие ученые подчеркивали, что наличие стереотипов мышления ведет к усугублению кризисной ситуации и мешает поиску нетрадиционных путей решения. Как пример благополучного решения ядерного кризиса в курсах по ядерным проблемам часто рассматривался Кубинский кризис 1962 г. Тщательный анализ действий американской и советской сторон позволял увидеть развитие конфликта, его эскалацию и поиск компромисса, проиллюстрировать влияние «образа врага» и давление понятия «национальная независимость» на шаги официальных сторон.

В рамках социальных наук изучалось влияние существующих огромных ядерных арсеналов на психику людей, особенно молодежи и детей, скрытые и явные проявления такого влияния. Антиядерное движение протеста рассматривалось как одно из реформаторских движений, имеющих долгую традицию, изучались перспективы движения, его успехи и причины неудач. По мнению преподавателей-социологов, изучение общечеловеческих аспектов ядерной проблемы должно было внести вклад в дело предотвращения ядерной войны. Например, анализ психологических, социально-экономических и политических препятствий на пути развития движения за преобразования в военно-политической системе должен был помочь людям преодолеть личную апатию и пассивность в отношении ядерных проблем. Изучение существующих подходов в решении международных конфликтов должно было стимулировать развитие новых исследований по выявлению роли психосоциальных факторов решения ядерной проблемы [11. P. 11S].

Знакомство с природой и особенностями воздействия ядерного оружия на человека и окружающую среду осуществлялось аудиовизуальными средствами обучения. В курсе «Психология ядерной войны» рассматривались представления политиков и рядовых граждан о ядерной войне, психологические последствия Кубинского ракетного кризиса 1962 гг., влияние ядерной угрозы на психическое здоровье людей. В курсе «Поли-

тика ядерного оружия» кроме знакомства с общими вопросами более подробно освещались ядерная политика администрации Рейгана, эволюция американского и советского ядерного оружия, отражение этой эволюции на военно-политических доктринах обеих стран, проблемы ядерного баланса, ядерного оружия в Европе, ракет МХ, история установления контроля над вооружением, существующие планы ведения ядерной войны, распространение ядерного оружия и различные подходы к возможностям уменьшения ядерной угрозы. Курс «Война как социальная проблема» ориентировал на знакомство с социологической литературой по истории войн, особенно ядерной войны, и конфликтов. Особое внимание уделялось изучению взглядов участников различных войн, формированию профессиональной армии, тех причин, которые заставляют людей становиться профессиональными военными, их отличию от гражданского населения, идеологической подготовке военных, созданию «образа врага» через его дегуманизацию и т.д. В этом курсе рассматривались история американо-советских отношений, развитие доктрин стратегического ядерного оружия и роль установления контроля над вооружением в политике национальной безопасности [11. P. 11S-12S], Курсы по ядерным проблемам, вводившиеся на социологических факультетах, представляли собой междисциплинарные программы, органически сочетавшие военно-политические и общечеловеческие стороны ядерной проблемы.

Ядерное образование получило распространение и на гуманитарных факультетах. Первые курсы по ядерным проблемам начали появляться на факультетах филологии, философии и изящных искусств в 1982 г. Гуманитарии - преподаватели и студенты - пытались выявить влияние ядерного оружия на культуру, литературу и искусство. Тема ядерного апокалипсиса впервые нашла отражение именно в литературе и искусстве. Преподаватели подчеркивали «пророческую функцию», которая возложена на гуманитариев. Наибольшее влияние ядерное оружие оказывало на жанр научной фантастики. Как отмечал автор антологии по научной фантастике Брюс Франклин, «ни в одном другом жанре литературы или искусства не была столько раз описана ядерная война или ядерное уничтожение земной цивилизации, как в фантастике». В обзоре «Ядерное уничтожение: атомная война в художественной литературе, 1945-1984 годы», составленным Паулем Брианом, было перечислено свыше 600 наименований книг. Составление антологий по ядерным проблемам стало одним из наиболее распространенных подходов к иллюстрации влияния ядерного оружия на сознание и жизнь людей послевоенного периода. Марта Склар подготовила антологию «Писатели и художники против ядерной мощи и вооружений», Кэндзабуро Оэ обобщил международную поэзию и художественную литературу, затрагивающую ядерную проблему, в антологии «Последствия ядерного оружия: краткая история о Хиросиме и Нагасаки» [11. P. 13S-14S].

На философских факультетах подход к ядерной проблеме состоял, в первую очередь, в осмыслении и попытке прогнозирования будущего человеческой цивилизации. Можно назвать несколько изданий: антология «Ядерное оружие и будущее человечества: фундаментальные проблемы» Авнера Козна и Стивена Ли;

антология «Ядерная война: философские перспективы» под редакцией Майкла Фикса и Лес Гроерка; пособие для преподавателей философии «Философия, ядерная война и разоружение», подготовленное Вильямом Гаем. Гай также подготовил специальный выпуск журнала «Философия и социальная критика», посвященный проблеме участия философов в обсуждении ядерной политики и роли философских обоснований в дебатах по ядерному оружию [11. P. 15S]. Для курсов по ядерному обучению на гуманитарных факультетах было характерно стремление к нравственному и ценностному анализу ядерной проблемы. Под сомнение были поставлены моральность применения ядерного оружия, политика «ядерного сдерживания» и «ядерного устрашения».

Критика ядерной политики с моральных позиций была характерна для курсов по ядерным проблемам на факультетах религиозных дисциплин в светских и духовных учебных заведениях. Однако между этими курсами были различия. В светском образовании большее внимание уделялось теологической традиции по проблемам войны и мира, знакомству с библейскими подходами к теории «справедливых войн», «священной войны» и пацифизма. Преподаватели и студенты стремились выявить изменения, которые произошли в моральных оценках по проблемам войны и мира под влиянием ядерного оружия. Преподаватели некоторых курсов были склонны рассматривать ядерную проблему как одну из многих современных глобальных проблем, которые ставят вопрос морального выбора перед человеком. Другим распространенным подходом к преподаванию и изучению ядерных проблем в религиозном образовании было рассмотрение ядерной войны как одной из форм проявления насилия в современном мире. Эти подходы свидетельствовали о распространении науки в мире и изучения проблем мира с позиций концепции «позитивного мира», в которой большое внимание уделяется проблеме справедливости и структурального насилия в современных обществах.

Программы многих курсов включали обсуждение Пасторского послания католических епископов 1983 г., его значения для верующих людей, влияния на культурную и политическую жизнь страны. Денис Маккан, преподаватель Депаульского университета, в своей программе предлагал студентам более подробное знакомство с положениями не только Пасторского послания, но и с аналогичными документами европейских конфессий и системой аргументов критиков посланий и противников участия религиозных лидеров в антиядерном протесте. К другой разновидности курсов относились те, руководители которых призывали «радикально пересмотреть традиционные религиозные подходы к войне». Однако, как и в других курсах по ядерным проблемам, схема преподавания этих вопросов оставалась традиционной: предоставление основной информации о природе и влиянии ядерного оружия, проблеме установления контроля над вооружениями, «образу врага» и знакомство с альтернативными подходами к проблеме безопасности с точки зрения моральных критериев и религиозных норм [11. P. 15S].

Популярным стало обучение по проблемам мира на юридических факультетах. По мнению многих

юристов, они «играли ключевую роль в процессе развития и распространения ядерного оружия, а также в попытках остановить гонку вооружений». Признание этой двойственной роли юристов заставляло преподавателей юридических школ вводить курсы, посвященные проблемам контроля над вооружениями. По словам Стефана Дикуса из Бостонского университета, «каждый юрист обладает профессиональными навыками и опытом, которые дают ему возможность оказывать влияние на гонку ядерных вооружений, на процесс переговоров и правительственные структуры. Так как юристы занимают особое положение в американском обществе, на них возложена особая ответственность за помощь в создании более безопасного общества». В рамках новых курсов, предлагаемых на факультетах права, рассматривались такие важные вопросы, как возможность применения ядерного оружия согласно существующим нормам международного права и национальным законам, юридические положения, способствующие установлению контроля и ограничению распространения ядерного оружия, возможности достижения договоренностей по ядерным проблемам путем переговоров, юридические нормы, способствующие выработке новой стратегии в отношении ядерного оружия. Изучались также вопросы участия рядовых граждан в политическом процессе и возможности оказания давления на законодательные органы и органы власти страны. Преподаватели отмечали, что освещение ядерных проблем с учетом профессиональных интересов помогало лучшему достижению целей традиционного обучения. Практически все вопросы, касавшиеся распространения ядерного оружия или ядерной политики, можно было изучать с точки зрения юридического процесса и законодательных норм.

В курсе «Контроль над вооружениями и национальная безопасность» в Джорджтаунском университете рассматривались следующие вопросы: теория стратегии и оборонной политики, положения конституции США о статусе военных институтов страны, процесс принятия, обсуждения, одобрения и отмены договоров, процесс переговоров - американский и советский подход, переговоры об ОСВ как пример переговоров о наступательном и оборонительном стратегическом оружии, новейшие инициативы по контролю над вооружениями, предложения по всеобщему запрещению ядерных испытательных взрывов, проблема проверок выполнения договоров о нераспространении ядерного оружия, экспорт ядерных материалов и технологий, химическое оружие, обычные и ядерные вооруженные силы в Европе. Предлагаемый курс помогал понять суть ядерной проблемы на международном уровне, увидеть препятствия, существовавшие на пути реализации идеи безъядерного мира и способы решения проблемы. Хорошее знание законодательных актов по ядерному оружию способствовало выработке эффективной программы действий по оказанию давления на правительство. Не случайно именно в 1980-е гг. антиядерные акции проходили под знаком реализации гражданских прав американцев.

В курсе «Юристы как миротворцы» Артура Л. Верни и Дж. Стефана Дикуса из Бостонского университета большее внимание было уделено проблеме прав человека и возможности их реализации в контексте ядерной угрозы

и войны вообще. Одной из важнейших проблем было право на получение полной и достоверной информации о политике правительства, которое рассматривалось в соответствии с Актом о свободе информации, принятым в 1966 г. Этот закон значительно облегчил доступ к ранее секретной информации по военно-политическим и стратегическим вопросам и ее распространение. В 1974 г. был принят еще один закон в рамках демократического процесса, в соответствии с которым любой гражданин США мог обратиться в официальные инстанции или к высокопоставленным чиновникам с просьбой об информировании его по любому вопросу, касающемуся государственной политики или деятельности. Благодаря этим законам распространение знаний и информации по военно-политическим вопросам получило законное обоснование и обеспечило возможность практически каждого гражданина США на участие в обсуждении и реализации правительственной политики и в принятии решений [11. P. 17S-18S].

Более традиционными оставались курсы по контролю над вооружениями, по проблемам международного права, прав человека, альтернативных способов решения конфликта и реализации закона об охране окружающей среды. «Ядерная» направленность в этих курсах являлась дополнительным мотивом к более глубокому знакомству с названными проблемами.

«Ядерные» вопросы находили освещение в преподавании на факультетах журналистики и средств массовой информации. По мнению профессора Вильяма А. Дормана, заместителя декана отделения журналистики Калифорнийского университета, средства массовой информации играли важнейшую роль в формировании взглядов и представлений американцев по международным проблемам, оборонной политике и ядерной стратегии. «Пресса фактически определяла границы дискуссий по вопросам оборонной политики для рядового гражданина. И что более важно, пресса играет решающую роль в формировании представлений общественности о том, кто друг или враг, кто заслужил нашу помощь и сострадание, а кто - ненависть, страх и презрение; что входит в наши интересы, а что нет, короче говоря, что является правильным и присущим международной политике. Средства массовой информации внесли свой вклад в создание положительного отношения общественности к политической активности и участию рядовых граждан в решении международных проблем», - отмечал Дорман [11. P. 19S]. Курсы по ядерным проблемам на факультетах средств массовой информации должны были показать роль прессы в решении или усугублении ядерной проблемы.

Курс «Война, мир и средства массовой информации» преподавался в Калифорнийском университете с 1972 г. Главными темами курса являлись изучение проблем мира в целом, роли журналистики в формировании компетентного общественного мнения по вопросам обороны и международной политики, изучение взаимосвязи между средствами массовой информации и официальными лицами и заинтересованными ведомствами. В ходе курса студенты должны были осознать роль прессы в решении международных проблем и ответственность, которую на них возлагает эта роль. Особенно важным считалось изучение самой природы пропаганды, средств массовой информации

как части военно-промышленного комплекса. Журналистам, занимающимся распространением информации, важно было знать правовые основы работы с такими сложными вопросами, как проблемы торговли оружием, военные технологии, ядерная политика, которые часто находились под грифом секретности, или информации, важной для национальной безопасности. Поэтому студенты знакомились с законами, которые гарантировали обеспечение права на свободу информации и свободу слова, которые помогали им осуществлять профессиональную деятельность. Темы курсовых работ студентов включали: «Освещение международных кризисов, в которые были вовлечены США, основными американскими средствами массовой информации», «Влияние внутренних проблем на освещение международных кризисов», «Изучение различий в оценках международных проблем основными и альтернативными средствами массовой информации». Задача студентов состояла в анализе причин существующих различий в оценках одного события, оценке объективности предоставленной информации, попытке выявления тенденций, которые способствуют упрощенному или неполному освещению проблем основными средствами массовой информации. Слушатели курса отмечали, что эта самостоятельная работа являлась наиболее интересной и полезной для них. Подобный семинар проводился в Нью-Йоркском университете, где он был организован под эгидой Центра по изучению проблем войны, мира и средств массовой информации. Распространению курсов по ядерным проблемам на факультетах журналистики способствовало решение, принятое летом 1984 г. Американской ассоциацией за образование в журналистике. Согласно принятой резолюции, освещение ядерных проблем при обучении, исследованиях и общественной работе журналистов являлось важнейшей задачей [11. P. 19S].

Анализ курсов по ядерным проблемам для специалистов средств массовой информации позволяет увидеть важные изменения, которые появились в обучении. Явно прослеживается стремление журналистов понять истинную роль, которую играют средства массовой информации в формировании общественного мнения или, точнее выражаясь, в пропаганде идей существующей системы. Если журналисты оспаривают ценности системы, то им необходимо понять механизм манипулирования средствами информации и попытаться преодолеть его. Практически, как и для курсов на других факультетах, можно выявить тенденцию к осознанию демократической системы и ее возможностей для решения существующих проблем страны.

Первоначально курсы по проблемами ядерного оружия встретили немало препятствий на пути распространения. Кроме нехватки литературы, подготовленных преподавателей, финансов, часто ставился вопрос о целесообразности и необходимости подготовки выпускников по этой тематике. Ситуация резко изменилась в 1982-1984 гг., отмечала А. Симмонс, президент Хэмпширского колледжа в Амхерсте, штат Массачусетс. К середине 1980-х гг. в сотнях колледжей и университетов администрация и студенты начали пересмотр практически всех курсов для включения в них проблем гонки ядерных вооружений. Мно-

гие преподаватели пришли к выводу, что наиболее эффективным будет не создание новых курсов с ядерной проблематикой, а организация много- или междисциплинарных курсов либо введение ядерных проблем в стандартные программы [11. P. 3S].

В рекомендациях «Ядерная война: руководство для преподавания», подготовленных преподавателями и учеными в разных областях знаний, давались практические советы по включению ядерных вопросов в стандартные курсы по математике, физике, инженерии, биологии, философии, религии, медицине, юриспруденции, журналистике и педагогике. Авторы «Руководства» подчеркивали, что главной задачей ядерного просвещения студентов является развитие у них «понимания проблем, направление и заострение внимания». Другой важной задачей являлось предоставление информации. А. Симмонс отмечала, что студентам необходимо дать «интеллектуальное оружие анализа и мышления о растущих комплексных проблемах современности», которое «должно служить им как гражданам данного общества, будь то проблемы будущего и гонки вооружений, гражданских свобод или защиты окружающей среды» [11. P. 3S].

Наряду с включением ядерных вопросов в существующие курсы происходило создание общеуниверситетских программ по проблемам войны, мира и конфликта. Например, в университете штата Висконсин в Мэдисоне в создании общеуниверситетской программы «Перспективы ядерной войны» участвовали преподаватели всех факультетов. Программа была рассчитана на обучение студентов всего университета в виде краткосрочных специализированных курсов по гуманитарным и естественнонаучным дисциплинам [11. P. 21S].

Примером сотрудничества университетов в изучении проблем мира является программа пяти колледжей, в которой участвовали Амхерстский, Хэмпширский, Холиоукский, Смитовский колледжи и Массачусетский университет. В начале 1982 г. началось осуществление проекта по изучению проблем «Мир и разоружение», в 1984 г. был организован семинар «Перспективы гонки вооружений». Несколько лет действовала программа по изучению международных отношений - проект «Мир и международная безопасность». В работе междууниверситетского факультета участвовало около 40 преподавателей в 1984 г., которые вели свыше 150 курсов по различным аспектам международных отношений и проблемам мира.

Другим примером сотрудничества преподавателей многих факультетов является Маршан-центр в университете штата Огайо. Преподаватели Центра организовали семинар по проблемам контроля над вооружениями, в работе которого участвовали преподаватели 40 факультетов 20 институтов Огайо. Студенты - участники программы «Международная безопасность и военные проблемы» - могли получить степень бакалавра по данной теме, а участники программы «Международные отношения и стратегические исследования» - степень магистра с углубленным изучением проблем мира [11. P. 25S].

С середины 1980-х гг. в ряде университетов были введены стипендии для студентов, изучающих проблемы мира. В Калифорнийском университете в восьми из девяти кампусов существовал стипендиальный фонд

для студентов, специализирующихся по этой проблематике. В этом же университете была начата программа подготовки диссертаций по антропологии, политологии, международным отношениям, психологии и социологии с углубленным изучением проблем мира [11. P. 26S]. Стипендии для студентов предоставлялись в университете штата Массачусетс в Амхерсте и четырех колледжах, объединенных программой пяти колледжей по изучению проблем мира и международной безопасности; для студентов и преподавателей, изучающих проблемы мира в Гарвардской медицинской школе, в Гарвардской школе права, Джорджтаунском университете, в университетском колледже в Беркли, в Юнион колледже университета штата Калифорния и в других учебных заведениях [21. P. 140].

В ряде высших учебных заведений были введены курсы для выпускников университетов с получением степени бакалавра или магистра по мирной проблематике. В программе «Изучение проблем мира и конфликта» в университете штата Пенсильвания предлагались темы для получения степени магистра гуманитарных наук и доктора философии, специализирующихся на проблемах решения конфликта и теории войны и мира. Выпускники университета Северной Каролины имели возможность получить степень бакалавра гуманитарных наук по окончании курса «Проблемы войны, мира и обороны». Гавайский университет готовил магистров политологии со специализацией в области решения конфликта, процесса переговоров и ненасилия. В университете Колорадо в Боулдере была организована программа исследований социальных конфликтов. Студентам предоставлялась возможность для самостоятельных исследований и получения степени бакалавра и магистра, а также существовала программа подготовки докторских диссертаций по проблемам мира и решения конфликта [21. P. 146]. Можно назвать еще около десятка американских университетов, где в 1980-е гг. существовали подобные программы.

При знакомстве с тематикой исследований этих программ становится ясно, что большее внимание во второй половине 1980-х гг. уделялось не ядерной угрозе и последствиям применения ядерного оружия, а изучению самого феномена войны, конфликта и возможностей предотвращения разрушительных социальных и международных конфликтов. Ядерное обучение сыграло стимулирующую роль в распространении курсов по проблемам мира. Само обучение по проблемам мира прошло сходную эволюцию с движением за мир: от «анти»-подходов (антимилитаризм, антиядерное движение) к изучению причин, особенностей и перспектив существования таких явлений социальной и международной жизни, как конфликт и война. Произошло возвращение к концепции позитивного мира, к всестороннему изучению проблем насилия. Ядерное просвещение дало толчок к более быстрому распространению курсов по изучению мира.

Многие преподаватели высшей школы рассматривали эти программы как основу для создания профессиональной школы нового типа. Педагоги обращали внимание на то, что 18-летние юноши и девушки, приходя в колледж, знают «гораздо больше о корпусе морской пехоты, чем о корпусе мира, об организованном насилии, чем об организации сотрудничества», что школьные кур-

ЗНАЧЕНИЕ ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ АНТИЯДЕРНОГО ДВИЖЕНИЯ

сы истории знакомят детей в основном с войнами и военачальниками, а не с борьбой за мир и справедливость и деятельностью известных миротворцев. Многие преподаватели считали необходимыми способствовать изменению существующего положения [22]. Программа «Мир и социальная справедливость» в Тафтском университете, действующая с 1983 г., часто рассматривается как эталон исследований проблем мира в университетах. Главной задачей программы организаторы считали изучение причин возникновения войн. По мнению организаторов программы «Университеты не только хорошо подготовлены для изучения и поиска решения проблем, стоящих перед человечеством, более того - это является их долгом. Решение проблемы сохранения мира и справедливости является традицией либерально-гуманитарного образования. Если мы хотим сохранить мир, мы должны учиться миру и делать это сегодня. Все это по-новому ставит вопрос о приоритетах и целях образования» [5. Р. 47]. Подготовка проведения курсов по ядерной проблематике с учетом профессиональной ориентации студентов позволяло решить несколько проблем, которые стояли перед курсами изучения мира в начале 1980-х гг. Во-первых, наибольшее внимание в период начала 1980-х гг. привлекала задача предоставления информации по военно-политическим аспектам ядерной проблемы. Эта информация заполнила вакуум неосведомленности или искаженных представлений, что способствовало осознанию реальной роли ядерного оружия в американской политике национальной обороны и безопасности. Информация о ядерном оружии, ядерной политике давала возможность лучше понять сущность дебатов по проблемам ядерной правительственной политики и различные предложения о контроле и сокращении ядерных вооружений. Получая информацию о последствиях применения ядерного оружия, большинство студентов, преподавателей и рядовых граждан становились более восприимчивыми к различным идеям о необходимости неприменения ядерного оружия и запрета на его производство, распространение и разработку.

С другой стороны, представляется, что более важной, хотя, возможно, не столь явной, была попытка выявления влияния, которое оказывают военные институты на жизнь современных государств и обществ, на жизнь каждого человека. Это происходило через стремление каждой профессиональной антиядерной группы осознать причастность их профессии к возникновению ядерного кризиса. Из понимания этой задачи происходило и наиболее распространенное название антиядерных групп в 1980-е гг. - «За социальную ответственность». Вторая сторона проблемы состояла в выявлении возможностей предотвращения ядерной войны. Закрепление этой задачи в системе профессионального обучения должно было создать долгосрочную ориентацию на миролюбивые ценности. Вновь организованные и относительно старые программы по изучению проблем мира, войны и конфликта в 1980-е гг. были спланированы так, что не только обучали студентов, но и предусматривали разнообразные исследовательские проекты. Существование стипендиальных фондов для исследований проблем мира, подготовка бакалавров, магистров, специализирующихся в данной области, означали переход курсов по проблемам мира на качественно новую ступень и создание преемственности в исследованиях мира в высших учебных заведениях страны.

Ядерное просвещение молодежи было важной составляющей антиядерного движения. Активисты сделали многое для того, чтобы курсы по ядерному обучению стали частью обязательной обучающей программы в вузах и школах страны. Большую роль в распространении и закреплении курсов по ядерным проблемам сыграли местные органы власти. Как отмечали американские исследователи, антиядерное движение было хорошо организовано на местном уровне, и поэтому введение ядерного обучения в рамки учебных программ школ и колледжей получало одобрение со стороны местных органов власти, несмотря на ожесточенную критику со стороны президента, министра образования и других представителей центральных властей.

Ядерное просвещение, казалось, должно было бы способствовать увеличению обеспокоенности ядерной угрозой среди населения. Однако, как показывают результаты исследований психологов, чувство безнадежности и апатии в большей степени порождалось отсутствием конкретного представления о ядерном оружии и последствиях его применения. По результатам опросов, люди, которые были наиболее обеспокоены ядерной угрозой, как правило, не владели основной информацией о природе ядерного оружия. Большая осведомленность по ядерным проблемам отражалась в стремлении американцев оказать давление на правительство для изменения современной ядерной политики, создать гарантии прочного мира и безопасности без применения ядерного оружия или угрозы его применения. Отрицательное отношение американцев к ядерному оружию отразилось на повышенном интересе к обеспечению безопасности использования ядерной энергии в мирных целях. Авария на Чернобыльской атомной электростанции в 1986 г. вновь всколыхнула волну антиядерных настроений.

Многие американские ученые единодушны в оценках антиядерного движения 1980-х гг. как движения ядерных пацифистов. Страх перед мощью ядерного оружия отражался на обеспокоенности ядерными технологиями в целом. Рядовым американцам достаточно трудно было разобраться в хитросплетениях военно-политических доктрин, внешней политике и оборонных программах, однако требование уменьшения ядерного элемента было единодушным. Главным итогом антиядерного движения было переосмысление многих традиционных представлений о системе безопасности и решения конфликтов между ядерными сверхдержавами с учетом огромной разрушительной мощи ядерного оружия. Признать невозможным применение ядерного оружия ни при каких обстоятельствах было одним из главных требований антиядерного движения. И в этом отношении движение Фриз было одним из наиболее успешных социальных движений.

Отказ от одного из главных элементов военно-политических доктрин послевоенного периода, несомненно, стал одной из предпосылок начала пересмотра других положений современной политики. Как отмечалось в книге Янkelовича, наиболее важным итогом

антиядерного движения было широкое распространение идеи создания альтернативной системы безопасности в американских политических и общественных кругах, переход от политики «гарантированного взаимного уничтожения» к политике «гарантированной взаимной безопасности».

Было бы неверным считать, что ядерное просвещение было чем-то новым, не имеющим своей предыстории начинанием активистов движения. Как антиядерное движение является одним из направлений движения за мир, так и ядерное просвещение молодежи является одной из форм просвещения молодежи по проблемам мира и воспитания в духе мира. Ядерное просвещение молодежи опиралось на двадцатилетнее осуществление программ по изучению проблем мира, войны и конфликта в вузах страны и на десятилетний опыт развития различных образовательных программ в школах США. Различные формы обучения миру являются взаимосвязанными, поэтому даже при информировании молодежи по ядерным вопросам широко использовались результаты исследований в области мира.

Просвещение по ядерным проблемам подготовило почву для широкого распространения нетрадиционных подходов к решению международных и иных конфликтов, к изучению возможностей предотвращения насилия на всех уровнях. Как в антиядерном движении, так и в ядерном просвещении четко прослеживается эволюция от ближайших, краткосрочных целей и задач к формированию многоцелевой и долгосрочной программы действий. Эта эволюция от концепции «негативного мира» к концепции «позитивного мира» имеет острое значение, так как отражает начало объединения «теоретиков» и «практиков» движения к прочному миру, объединения интеллектуального и политического движения за мир. В первую очередь это находит отражение в том, что достижение поставленных целей рассматривалось как процесс, имеющий свои цели, программу и учет трудностей в их достижении. Многие социальные движения имеют недолгую историю, так как являются скорее «выразителем», а не «инструментом» решения проблемы. Произошедшие изменения показывают, что движение за мир в США все больше становится инструментом уменьшения влияния военных институтов в жизни страны и в решении военно-политических проблем. Распространение программ по изучению проблем мира в высших и средних учебных заведениях страны является доказательством постоянного характера такого воздействия со стороны сторонников мира. Воспитание детей в духе мира является одной из задач, стоящих перед сторонниками уменьшения роли военных факторов в жизни современных обществ. Самые различные организации реализуют свои программы в этой области. При разнообразии в подходах к этой проблеме прослеживаются общие черты, характерные для концепции воспитания в духе мира, выработанной экспертами ЮНЕСКО.

Особый интерес представляют программы изучения мира в вузах. В отличие от педагогического подхода к вопросу формирования миролюбивой личности, в вузах главный упор делается на изучение роли,

которую играют военные факторы в международной и внутрисполитической жизни, способов уменьшения их влияния. Изучаются возможности предотвращения международных конфликтов, выработки эффективного механизма мирного урегулирования таких конфликтов. По сравнению с 1970-ми гг. в 1980-е произошел значительный рост - количественный и качественный - вузовских программ по изучению проблем войны и мира. Если к началу десятилетия многие из существующих программ носили скорее информационный характер, то анализ программ по изучению проблем мира в 1980-е гг. показывает, что большее внимание стало уделяться самостоятельным исследованиям, было введено большое количество стипендий для студентов, специализирующихся по данной теме. Новым было и то, что в 1980-е гг. в ряде вузов началась подготовка специалистов по «мирным» специальностям. Это, с одной стороны, означало, что изучение проблем мира имеет результаты, которые могут быть использованы на практике. Второй важной стороной было то, что создавалась система преемственности, формировались научные школы и исследовательские коллективы на базе высших учебных заведений. В некоторых вузах страны темы по изучению проблем войны, мира и конфликта предлагались для выпускников вузов и аспирантов.

Трудно назвать точное число вузов и школ США, имеющих программы по изучению проблем мира. Приблизительно около 10-15 % школ и вузов охвачены такими программами. По сравнению с предшествующим периодом 1970-х гг. это означает несомненный успех с учетом того, что в рамках этих программ учащиеся знакомятся с нетрадиционными оценками и толкованиями многих международных проблем, зачастую расходящимися с точкой зрения официальных кругов. Наиболее сложной является задача подготовки квалифицированных специалистов для преподавания проблем мира в вузах и школах. С началом подготовки специалистов по мирным специальностям эта проблема должна со временем разрешиться. Активисты движения за мир, ученые и преподаватели в 1980-е гг. подготовили большое количество учебно-методической литературы по ядерным проблемам, по вопросам конфликта. Одна из проблем, связанная с недостатком учебной литературы, была во многом решена.

Вероятно, осознание движения за мир как «долгого марша через институты» было одним из наиболее плодотворных выводов, к которому пришли участники антиядерного движения. В системе образования это отразилось на понимании иллюзорности и, в достаточной степени, абстрактности понятия «военно-промышленный комплекс». Гораздо более важной была задача определения места и влияния военных институтов в современных обществах, взаимопроникновения и взаимосвязи всех сторон жизнедеятельности современных систем, неотъемлемой частью которых являются вооруженные силы, армия, военное производство. Выявление этих связей должно было способствовать попыткам ограничить влияние военных факторов и стремлению достичь уменьшения их влияния.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Children's Fear of War*. Hearing before the Select Committee on Children, Youth, and Families. House of Representatives. 98th Congress, 1st Session. Hearing held in Wash., D C. Sept. 20, 1983. Wash., 1984.

2. *Bulletin of the Atomic Scientists*, Feb. 1982, P. 10-11.
3. *The peace movements in Europe and USA*. London, 1985.
4. *Bulletin of the Atomic Scientists*, Dec. 1984. P. 165.
5. *Balch S. H., London H. I.* The tenured left//Commentary. 1986. Vol. 81. № 6.
6. *Finn Ch. E. Jr.* How to lose the war of ideas//Commentary. 1983. № 2. P. 44.
7. *Choices'*. Unit on conflict and nuclear war. Washington, 1984. 209 p.
8. *Boulding E.* Education for peace//*Bulletin of the Atomic Scientists*, June/July 1982. P. 62.
9. *La Farge P.* Nuclear teaching: propaganda or problem solving?//*Bulletin of the Atomic Scientists*. 1988. № 6.
10. *Fiske S., Pratto F.* Citizens' images of nuclear war: Content and consequences//*Journal of Social Issues*. 1983. № 1.
11. *Nuclear War: A teaching guide*/Ed. by D. Ringler//*Bulletin of the Atomic Scientists*. 1984, December.
12. *Rivage Seul M.K.* Peace education: imagination and the pedagogy of the oppressed//*Harvard Educational Review*. 1987, May, № 2. P. 155.
13. *Boulding E.* Peace education: A conversation with professor E. Boulding//*Educational and Psychological Interactions*. Malmö, Sweden, 1989. № 96. P. 16.
14. *Global Insights: people and cultures*. Washington, 1988. P. 4.
15. *Bulletin of the Atomic Scientists*. July/Aug. 1984. P. 16.
16. *Newsweek*. July 18. 1983, P. 51.
17. *People's Daily World*. 13 December 1986. P. 9A.
18. *Christie D. J., Nelson I.* Student reaction to nuclear education//*Bulletin of the Atomic Scientists*. 1988. № 6. P. 22.
19. *Bulletin of the Atomic Scientists*. July/Aug. 1988. № 6. P. 16.
20. *Mumina B.C.* Педагоги за предотвращение ядерной войны//*Советская педагогика*. 1987. № 2. С. 115.
21. *The international peace directory*/Ed. by n. Worodhouee. Plymouth: Northcote House, 1988. P. 140.
22. *McCarthy C.* Study war no more//*The Progressive*. 1986. November. P. 26.

Статья представлена кафедрой мировой политики исторического факультета Томского государственного университета, поступила в научную редакцию «История» 11 ноября 2002 г.