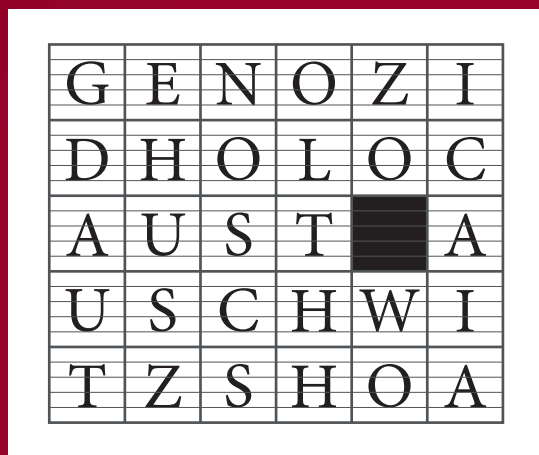




Организация
Объединенных Наций по
вопросам образования,
науки и культуры

GEORG ECKERT
INSTITUTE
for International
Textbook Research



ГЛОБАЛЬНАЯ СИТУАЦИЯ В ОБЛАСТИ ПРОСВЕЩЕНИЯ ПО ТЕМАТИКЕ ХОЛОКОСТА:

ОБЗОР УЧЕБНИКОВ И УЧЕБНЫХ ПРОГРАММ

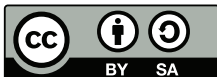
РЕЗЮМЕ

ГЛОБАЛЬНАЯ СИТУАЦИЯ В ОБЛАСТИ ПРОСВЕЩЕНИЯ ПО ТЕМАТИКЕ ХОЛОКОСТА:

ОБЗОР УЧЕБНИКОВ И УЧЕБНЫХ ПРОГРАММ

Издано Организацией Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры (ЮНЕСКО), 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, Франция, и Международным научно-исследовательским институтом по разработке учебных пособий им. Георга Эккерта, Celler Strasse 3, 38114 Braunschweig, Germany.

© UNESCO 2015



Настоящая публикация предлагается в открытом доступе под лицензией Attribution-Share Alike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). Используя содержание данной публикации, пользователи соглашаются с правилами пользования Репозитория открытого доступа ЮНЕСКО (<http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-en>).

Использованные в настоящей публикации названия и представление материалов не являются выражением со стороны ЮНЕСКО какого-либо мнения относительно правового статуса какой-либо страны, территории, города или района или их соответствующих органов управления, равно как и линий разграничения или границ.

Идеи и мнения, выраженные в настоящей публикации, являются точкой зрения ее авторов; они не обязательно отражают позицию ЮНЕСКО и не налагают на Организацию каких-либо обязательств.

Данная публикация представляет собой резюме издания ЮНЕСКО/Института Георга Эккерта «Глобальная ситуация в области просвещения по тематике Холокоста: обзор учебников и учебных программ», Париж, ЮНЕСКО, 2015.

Авторы:

Петер Кариер, главный исследователь, Международный научно-исследовательский институт по разработке учебных пособий им. Георга Эккерта
Экгард Фуш, руководитель проекта, Международный научно-исследовательский институт по разработке учебных пособий им. Георга Эккерта
Торбен Мессингер, координатор проекта, Международный научно-исследовательский институт по разработке учебных пособий им. Георга Эккерта

Координатор:

Карел Фракапан, Сектор образования ЮНЕСКО

Макет обложки: Йорг Амонат и Аурелия Мазойер

Дизайн: Аурелия Мазойер

Типография ЮНЕСКО

Отпечатано во Франции

Резюме

Как тема Холокоста представлена в программе по истории на уровне средней школы и в учебных программах по социальным наукам по всему миру? Как формулируется и раскрывается понятие Холокоста в учебниках, используемых в 26 странах мира? Чтобы ответить на эти вопросы, Международный научно-исследовательский институт по разработке учебных пособий им. Георга Эккерта совместно с ЮНЕСКО осуществил исследовательский проект в целях изучения и сравнительного анализа исторического понимания Холокоста, используемого в 272 учебных программах 135 стран мира, а также в 89 учебниках, которые были разработаны в 26 странах мира, начиная с 2000 г. Результаты исследования показывают, что для раскрытия темы Холокоста используются общие подходы, раскрывающие информацию о пространственных (географических) и временных параметрах, об участниках и особенностях толкования (используемые определения, объяснение причин, релятивизация или упрощение), а также схожие формы представления материала и методы преподавания. В то же время во всех странах были отмечены особенности в изложении информации, связанные с акцентированием отдельных фактов и событий местного значения или с их истолкованием в пользу местного населения этих стран.

Обоснование и цели

Настоящий доклад, подготовленный совместно ЮНЕСКО и Международным научно-исследовательским институтом по разработке учебных пособий им. Георга Эккерта¹, является попыткой дополнить уже существующие исследования², связанные с вопросами просвещения по тематике Холокоста, путем обобщения не публиковавшейся ранее информации о представлении этой темы в учебных программах и учебниках разных стран мира, в особенности тех, где населению не пришлось напрямую столкнуться с событиями Холокоста. Авторы доклада не углубляются в образовательные аспекты преподавания истории Холокоста, как таковые (содержание, обеспечивающая инфраструктура, время, выделяемое на изучение вопроса и т.п.), а анализируют конкретные концепции и формулировки, используемые в учебных программах и учебниках, что дает основу для понимания существующего на местах толкования фактов, формирующегося под воздействием преобладающих сегодня на местах точек зрения. На основе представленных в учебных программах и учебниках конкретных стран концепций и сведений в отношении Холокоста авторы исследования анализируют то, как в международном плане сближаются или расходятся изложение и толкование фактов, связанных с этими событиями, а также предлагают ряд рекомендаций по включению тематики Холокоста в учебные программы и учебники в дальнейшем.

1 UNESCO/Georg Eckert Institute, eds, *The International Status of Education about the Holocaust. A Global Mapping of Textbooks and Curricula*, Paris: UNESCO, 2015.

2 OSCE, *Education on the Holocaust and on Anti-Semitism. An Overview and Analysis of Educational Approaches*, OSCE, 2005; Jean Michel Lecomte, *Teaching about the Holocaust in the 21st Century*, Council of Europe, 2001; European Union Agency for Fundamental Rights (FRA), *Excursion to the Past – Teaching for the Future. Handbook for Teachers*, Vienna: FRA, 2010; Institute of Education, University of London, ed., *Teaching about the Holocaust in English Secondary Schools. An Empirical Study of National Trends, Perspectives and Practice*, London: HEDP, 2009; K. Fracapane and M. Hass, 2014, *Holocaust Education in a Global Context*, Paris: UNESCO, 2014; Task Force for International Cooperation on Holocaust Education, Remembrance and Research (ITF)/International Holocaust Remembrance Alliance (IHRA), country reports, published since 2009.

Используемые данные и методы исследования

Задача изучения глобальной ситуации в области просвещения по тематике Холокоста на основе анализа учебных программ и учебников предполагала получение информации, касающейся конкретного понимания истории этого события в отдельных странах. При этом было также необходимо обеспечить возможность использования данной информации для проведения сравнительного анализа положения дел в странах, весьма отличающихся между собой с точки зрения языка и истории. Критерием в ходе исследования учебных программ служили терминология, используемая при упоминании этого события, а также контекст, в котором упоминается Холокост, дисциплина, в рамках которой изучается данная тема, дата и страна публикации документа. Аналогичным образом критериями при изучении содержания учебных пособий о Холокосте были пространственно-временные рамки, в которых упоминалось описываемое событие, основные участники, подходы, используемые для толкования Холокоста, форма представления фактологического материала, дидактические методы и характерные для страны особенности стиля изложения этой темы. Такой концептуально-нарративный подход обеспечил использование ясных историографических критериев для проведения сравнительного анализа учебных программ и учебников.

Анализ учебных программ проводился на основе изучения 272 таких программ в 135 странах из 195 потенциально возможных. Его основная задача состояла во всестороннем обзоре положения дел в странах, как включивших, так и не включивших тему Холокоста в свои учебные планы по истории и социальным наукам. Учитывая стремление представить как можно более полную картину по странам с включением всех континентов, предметом анализа стала общая информация, дающая ответ на следующие вопросы: (а) является ли тема Холокоста предметом изучения; (b) в каких документах (если сравнивать с другими изучаемыми историческими событиями) отражен факт изучения этой темы; (с) в каких терминах это было сформулировано; (d) как сформулированы (если это имело место) цели обучения по теме Холокоста.

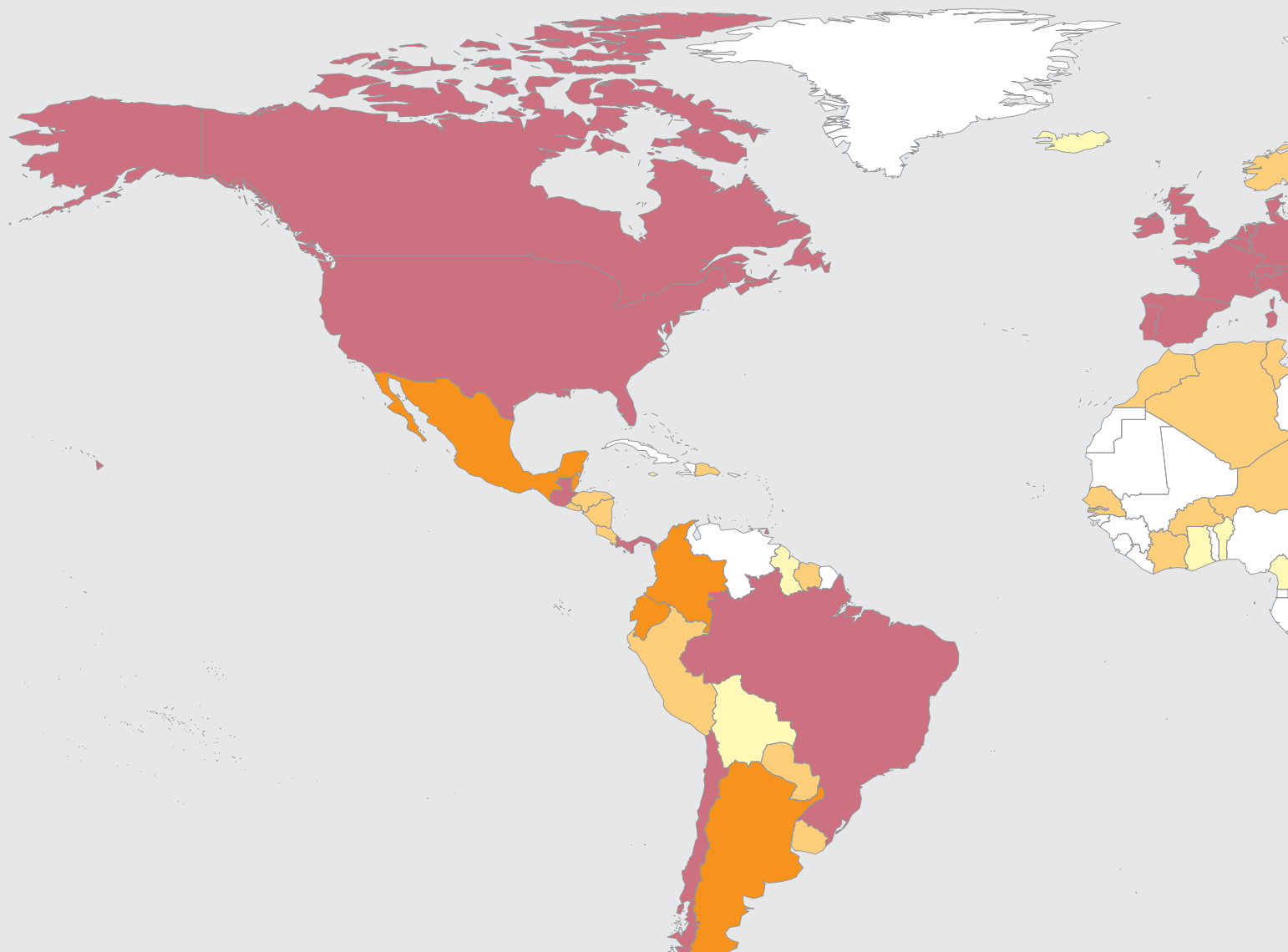
Анализ учебников коснулся 89 учебных пособий, опубликованных в 26 странах после 2000 г. Выбор указанного числа стран, чьи учебники стали предметом углубленного изучения, был проведен, исходя из предположений, обеспечивающих максимально широкий по охвату анализ различных историографических контекстов, которые поддаются сравнению на национальном и наднациональном уровнях. Выбранные для анализа страны представляют широкий по своим характеристикам спектр подходов в отношении Холокоста в разных частях мира. Страны отбирались по следующим критериям: (а) географическое положение (цель – представить широкий обзор регионов мира); (b) исторический и политический контекст (страны, имевшие/не имевшие прямого отношения к событиям, в ходе которых происходили случаи массового насилия или геноцида, а также бывшие страны – члены Варшавского договора и Советского Союза); (с) прагматический аспект (доступность учебных программ и учебников, а также наличие специалистов, владеющих соответствующими языками). Такой подход был направлен на выявление общих характеристик и степени различий и параллелизмов, с тем чтобы позволить лицам, определяющим политику в области образования, учесть проблемы, с которыми пришлось столкнуться в других странах.

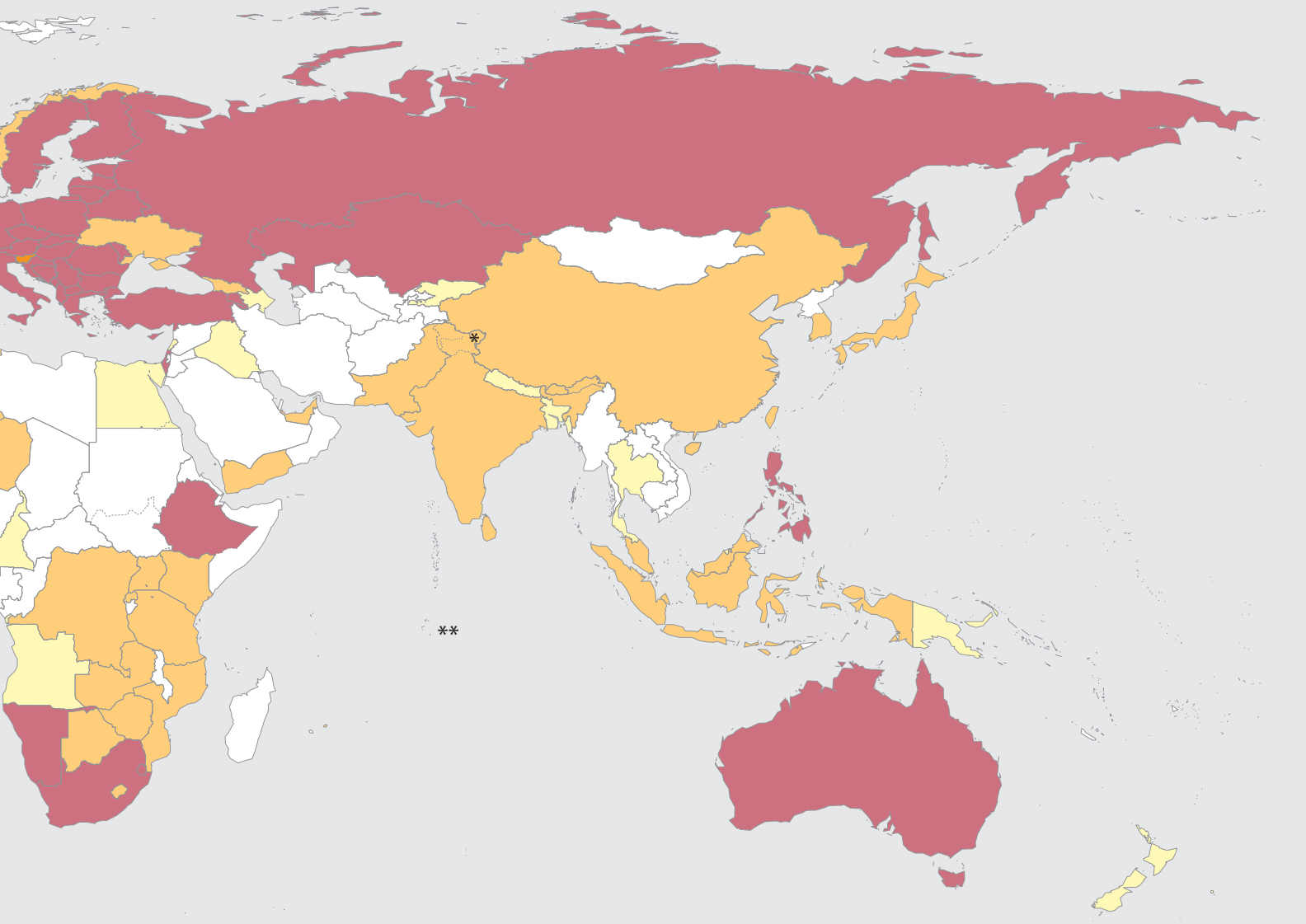
При оценке места, отводимого тематике Холокоста в учебниках, авторам исследования необходимо было ответить на следующие семь вопросов:

1. Какие учебники были использованы при проведении исследования?
2. К каким пространственным (географическим) и временным рамкам отнесены события Холокоста, иными словами, в каком контексте (местный, национальный, европейский, глобальный или транснациональный) рассматривается это событие, какими сроками датируется его начало и конец, и какие основные связанные с ним события упоминаются в учебнике?
3. Какая роль приписывается различным сторонам, имевшим отношение к Холокосту? Рассматриваются ли эти стороны (отдельные лица или группы лиц, объединенные по политическому, национальному, религиозному, этническому или расовому признаку) и представлены ли они в качестве активной/пассивной действующей силы, а также какая видимая связь просматривается между указанными группами или лицами?
4. Какие модели толкования использованы для объяснения причин Холокоста? В каких терминах авторы учебников говорят об ответственности за случившееся и его причинно-следственных связях; просматриваются ли попытки дать упрощенное объяснение или исказить факты, связанные с Холокостом?
5. Какие нарративные структуры и точки зрения использованы авторами учебников? Преобладает ли в описании фактов точка зрения одного или нескольких авторов; какой стиль изложения используется авторами (прогрессивный, реакционный, фаталистический)?
6. Какие дидактические подходы использованы авторами учебников?
7. Какую особую коннотацию несет в себе содержание учебников с учетом различия в национальных контекстах? Иными словами, каким образом выражена и проиллюстрирована значимость истории Холокоста для конкретной страны в виде памятных событий или мест, а также каково отношение к истории других чудовищных преступлений и случаев геноцида, не связанных с Холокостом?

Отражение тематики Холокоста в учебных программах

Имеется ли конкретная ссылка на Холокост в учебных программах, в каких терминах дается определение этого события, и в каком контексте рассматривается тематика Холокоста? Тема Холокоста нашла отражение в учебных программах по истории примерно половины отобранных для исследования стран и упоминается в различном контексте и в разных формулировках (см. Карту 1). Чаще всего эта тема затрагивается в связи с событиями Второй мировой войны, а также в контексте занятий, на которых рассматриваются вопросы нарушения прав человека. Как правило, для обозначения этой темы в учебных программах используется термин «Холокост», реже «Шоа». Иногда одновременно используются оба термина. В некоторых случаях вместо терминов «Холокост» и «Шоа» дается описание этого события с использованием альтернативных терминологических вариантов, таких как «истребление» или «геноцид евреев», косвенно указывающих на Холокост терминов («концентрационный лагерь» или «окончательное решение еврейского вопроса»), или комбинации терминов, которые недвусмысленно относятся к изучению темы «Холокоста» (например, «политика истребления» и «евреи», «геноцид» и «национал-социализм» и т.п.). В ряде учебных программ в качестве жертв прямо





Источник: *Georg Eckert Institute, 2014.*

Границы и названия, а также условные обозначения, использованные на данной карте, не означают официального признания или поддержки со стороны Организации Объединенных Наций. Окончательная граница между Республикой Судан и Республикой Южный Судан еще не была определена.

* Пунктирная линия примерно обозначает линию контроля в Джамму и Кашмире, согласованную Индией и Пакистаном. Окончательный статус Джамму и Кашмира еще не был согласован сторонами.

** Показано без ущерба для вопроса суверенитета.

*** Суверенитет Фолклендских (Мальвинских) островов является предметом спора между правительствами Аргентины и Соединенного Королевства Великобритании и Северной Ирландии.

Инициалы в скобках означают управляющую державу или державу, имеющую особые договорные отношения.

названы только евреи, тогда как упоминание в этом контексте народов рома и синти, инвалидов, политических оппонентов, гомосексуалистов или других социально изолированных групп является нечастым. В большинстве учебных программ группы жертв, которые должны быть предметом обсуждения в ходе занятий, не уточняются. Несмотря на то, что примерно в четверти учебных программ не содержится ссылки на «Холокост», в них, тем не менее, указывается цель изучения этой темы, а также методы ее изложения преподавателем, либо недвусмысленно упоминается ее исторический контекст (например, Вторая мировая война и/или национал-социализм). Таким образом, можно предполагать, что «Холокост» является частью изучаемой темы, хотя об этом и не говорится напрямую. В исследовании указывается также на наличие семантических вариантов как следствия особенностей конкретных языков, лексические особенности которых не допускают прямого заимствования принятых в этом случае терминов «Холокост» или «Шоа».

Отражение темы Холокоста в учебных программах разных стран мира можно отнести к одной из четырех категорий:

Прямое упоминание имеет место в тех странах, где программы обучения предусматривают изучение темы Холокоста с использованием терминов «Холокост» или «Шоа», либо альтернативной терминологии, например, «геноцид в отношении евреев» или «преследование нацистами представителей меньшинств». При этом в большинстве стран (таких как Албания, Австралия, Дания, Польша и Эфиопия) используется термин «Холокост», некоторые страны (например, Бельгия (Фландрия), Италия, Кот-д'Ивуар и Люксембург) говорят о «Шоа», а в ряде случаев (Швейцария (кантон Берн), Германия (Саксония) и Аргентина) применяются одновременно оба термина. В некоторых странах тема Холокоста прямо упоминается, но при этом используется альтернативная терминология, например, «особенности геноцида евреев» (Испания), «нацистская политика истребления евреев» (Андорра), «истребление евреев» (Бельгия (Валлония), Эквадор), «геноцид евреев» (Германия (Нижняя Саксония), Франция), «массовые убийства [...] евреев» (Тринидад и Тобаго), «преследование евреев» (Сингапур), «окончательное решение еврейского вопроса» (Намибия).

Частичное упоминание используется в странах, где учебные программы не предписывают преподавания темы Холокоста напрямую. Это обусловлено целью обучения, в которой история Холокоста стоит не в первом ряду изучаемых тем (характерно для стран, расположенных за пределами Европы), либо необходимостью дополнительно проиллюстрировать какую-либо тему, не связанную с Холокостом (при этом Холокост упоминается в ряду других аспектов, касающихся образования в области прав человека). В подобных случаях, когда упоминание Холокоста фигурирует в учебной программе как средство достижения иных целей обучения, историческое значение и сложный характер этого события не являются предметом углубленного рассмотрения. Так, в программах обучения Аргентины, Белиза, Колумбии, Мексики, Словении и Эквадора Холокост рассматривается как пример нарушения прав человека. Аналогичным образом в США (штат Мэриленд) от учащихся требуется умение «объяснить события, которые привели к началу Второй мировой войны» и «проанализировать меры, принятые правительством США в связи с открывшейся информацией о Холокосте, а также иммиграционную политику властей страны в отношении беженцев».

Упоминание, следующее из контекста, используется в странах, учебная программа которых содержит ссылки на Вторую мировую войну или национал-социализм без прямого указания на Холокост. Так, в учебной программе Шри-Ланки и Индии говорится об «итогах/воздействии проведения нацистской политики» или о «последствиях/итогах/воздействии Второй мировой войны». Аналогичная косвенная контекстуализация использована и в учебных программах Ботсваны, Буркина-Фасо,

Кении, Малайзии, Нигера, Норвегии, Пакистана, Сенегала и Уругвая. Например, в школьной программе Руанды от учащихся требуется «сравнить феномен [так в оригинале] фашизма и нацизма с тем, что имело место в Руанде» и упоминаются «нацистские доктрины», «человеческие жертвы», «сравнительное исследование различных видов геноцида», «этапы геноцида» и т.п., в учебной программе Демократической Республики Конго говорится о «пагубных последствиях нацизма», а в программе Коста-Рики фигурирует тема «Антисемитизм и расовое превосходство: случаи, касающиеся евреев, мусульман, славян и цыган».

Отсутствие упоминания (как термина, события или связанного с этим контекста) имеет место, в частности, когда учебные программы не предусматривают преподавание конкретного материала в рамках курса по истории, а просто указывают на необходимость и цели изучения в школе исторических и социальных дисциплин, а также на предусмотренные в связи с этим методики преподавания (Бруней Дар-эс-Салам, Доминика, Исландия, Таиланд, Фиджи)..

Отражение тематики Холокоста в учебниках

В исследовании рассматривается, как тема Холокоста представлена в учебных пособиях, разработанных для учащихся 14-18 лет таких стран, как Албания, Аргентина, Беларусь, Бразилия, Германия, Египет, Индия, Ирак, Испания, Китай, Кот-д'Ивуар, Намибия, Польша, Республика Молдова, Российская Федерация, Руанда, Сальвадор, Сингапур, Сирия, Соединенное Королевство (Англия), Соединенные Штаты Америки, Франция, ЮАР, Япония. В нем в общих чертах и без попыток свести все к глобальным стандартам или, напротив, углубиться в национальные аспекты описаны временные и пространственные рамки, которые авторы учебников связывают с Холокостом, представлена данная этими авторами характеристика участников, их трактовка причинно-следственных связей этого события, а также предлагаемые ими *дидактические подходы и примеры национальной или местной «специфики»* («особенностей»). Таким образом, специфика представления темы Холокоста в учебниках различных стран дала богатый материал, позволивший выявить сходные и различные в международном плане аспекты этой темы с точки зрения представления материала.

Выводы исследования говорят о том, что, несмотря на определенное единообразие представления Холокоста в учебниках, специфика преподавания этой темы отчасти обусловлена особенностями местного восприятия истории и местными традициями изложения. В учебниках нашла отражение двойственность, характеризующаяся одновременным совпадением и различием восприятия, которое получило документальное подтверждение в виде доминирующих концепций и использованных при изложении различных нарративных методов. Признавая наличие очевидного сходства точек зрения, существующего на уровне регионов, например, в Западной, Центральной и Восточной Европе, в странах Ближнего Востока, Азии, Африке, Северной и Южной Америке, следует отметить существенные различия в концептуальных подходах, изложении материала и тематических акцентах, которые очевидны не только на уровне отдельных регионов или стран, но даже при сравнении двух разных учебников, если говорить о темах, событиях и дидактических традициях, с которыми Холокост ассоциируется на местном уровне. В связи с этим в исследовании делается вывод о том, что учебные пособия представляют собой основу для просвещения по тематике не Холокоста, но Холокостов.

Такая оценка концептуальных подходов и нарративных практик, используемых при подготовке учебников, позволила выявить частично разделяемое всеми толкование Холокоста, основанное на общих для всех учебников аспектах представления этого явления в Западной и Восточной Европе, в Северной Америке и Африке, в странах, столкнувшихся с геноцидом, в государствах Ближнего Востока и даже в странах, казалось бы, не имевших в своей истории отношения к этому событию. Примером частично разделяемого всеми восприятия Холокоста могут служить случаи внеконтекстного или помещенного в новый контекст восприятия Холокоста; так, например, традиционно используемый при описании Холокоста лексический ряд «кровавая расправа», «бойня», «массовые убийства», «чудовищные преступления», «истребление» был заимствован в руандийских учебниках для описания отличного с исторической точки зрения, однако сравнимого по своему характеру геноцида 1994 г. В некоторых случаях понятие Холокост заимствуется, т.е. приобретает новый идеосинкретический или привязанный к местным условиям характер, как, например, в китайских учебниках, где вместо китайских производных от терминов «Холокост» или «Шоа» были использованы такие слова, как «геноцид» (датуша) и «виды преступлений» (чжунчжун цэуйсин). Тем самым китайские учебники делают это понятие доступным для понимания местного читателя с использованием родного для него языка. Однако при этом не передается традиционно приписываемая Холокосту западными учеными и преподавателями историческая специфика этого события.

Подытоживая, можно сказать, что, несмотря на упоминание Холокоста в учебниках практически всех стран, их авторы, сообщая о самом событии, вовсе не обязательно обеспечивают передачу *всех исторических знаний о нем*. Между тем Холокост неизменно играет роль некоего шаблона, системы координат или критерия в процессе описания других злодеяний посредством «переноса образов Холокоста»³, «подвижной системы взглядов»⁴ или воспроизведения «образного ряда»⁵, когда аналогии между Холокостом и другими событиями выстраиваются при помощи заимствования лексики и образных выражений, используемых в отношении Холокоста при описании, к примеру, голодомора в Украине, нанкинской резни или режима апартеида в Южной Африке. Таким образом, Холокост следует рассматривать не как фактор международной стандартизации, но как подтверждение многоуровневой дивергенции частично совпадающих толкований.

Приведенное ниже резюме основных совпадений и расхождений, выявленных с точки зрения представления в учебниках материалов о Холокосте, позволяет понять причины различного толкования этой темы и указывает на то, что различия существуют не только на уровне регионов и стран, но нередко являются следствием различного формата восприятия со стороны самих авторов.

Пространственно-временные рамки

Учебники позволяют получить представление о том, где и когда случился Холокост. Как правило, это событие соотносят с тем, что произошло в Европе и Германии, хотя в ряде учебных пособий местом Холокоста называется Беларусь, Германия и Республика Молдова; при этом приводятся подробности, связанные с местными последствиями Холокоста. Подробная информация об оккупационном режиме и проводившейся на территории Генерал-губернаторства политике и роли союзников Германии

3 Buettner, *Holocaust Images*, 97.

4 'Wechselrahmung', according to Tobias Ebbrecht, *Geschichtsbilder im medialen Gedächtnis. Filmische Narrationen des Holocaust*, Bielefeld: Transcript, 2011, p. 324.

5 Christopher Taylor, 'The Cultural Face of Terror in the Rwanda Genocide of 1994', in Alexander Hinton, ed., *Annihilating Difference. The Anthropology of Genocide*, Berkeley: California University Press, 2002, 137178, 172.

приводится редко. Межгосударственные аспекты Холокоста упоминаются в связи с темой коллаборационизма (Франция, Республика Молдова), эмиграции (Китай, Аргентина и США), а также при сравнении событий, связанных со случаями геноцида в Китае и Руанде. Иногда в учебниках затрагиваются трансконтинентальные аспекты, что ведет к противопоставлению Европы и Азии, когда, например, в индийских учебниках говорится о «европеизации» Азии, а авторы одного из российских учебников называют национал-социализм «европейским» феноменом или (согласно еще одному учебнику, выпущенному в России) ссылаются на «борьбу европейской культуры с русским и большевистским варварством». Связанный с Холокостом временной и исторический контекст, как правило, относят к периоду Второй мировой войны; указываемые при этом временные рамки варьируются в пределах 1933-1945 гг.; иногда приводится упоминание ключевых дат: 1938 г., 1942 г., восстание в Варшавском гетто 1943 г. В учебниках, изданных в Бразилии, Индии, Германии и Намибии, даются отсылки на течения, существовавшие в более ранний период истории, например, на расовые теории XIX века. В Аргентине, Германии, США и Японии поднимаются вопросы, связанные с историей евреев, еврейской эмиграцией и антисемитизмом на пороге XX века. Аналогичным образом некоторые авторы учебников в Аргентине, Германии, Намибии, Российской Федерации и Франции пишут об отсроченном эффекте воздействия или о последствиях Холокоста уже после 1945 г. Ни в одном из учебников какой-либо страны не было представлено внеисторическое или универсальное толкование Холокоста.

Участники

Виновные в Холокосте чаще всего упоминаются как «нацисты», «немцы» или «фашисты». В числе обычно упоминаемых лиц – Гитлер, Гимлер, Гейдрих, Гесс и Эйхман. Более всего поражает то, насколько толкование Холокоста пронизано «гитлероцентризмом», в котором сам Гитлер выступает идейным вдохновителем Холокоста, что нашло воплощение в его портретах и выдержках из его книги «Майн кампф», а также возложение ответственности исключительно на Гитлера, как следует из формулировок, взятых из российских учебников, таких как «гитлеровская агрессия» или «политика гитлеровской Германии». Во французских и немецких учебниках роль Гитлера, напротив, обычно представляется как второстепенная, а Холокост объясняется как следствие целого ряда причин. В числе жертв в учебниках почти всех стран чаще всего называются «евреи» и «цыгане», тогда как упоминание славян, инвалидов, политических оппонентов и гомосексуалистов встречается реже. В числе других категорий жертв, упоминаемых в учебниках ЮАР, Руанды и Индии, называются, например, «чернокожие жертвы» или «чернокожие люди». Общие ссылки на «внутреннего врага» (в одном из российских учебников) или использование терминов «неполноценные» или «нежелательные» лица (учебники в Китае, России и Уругвае) уводят от «специфики» нацистской идеологии, а упоминание еврейских жертв в качестве «оппонентов» (например, в Кот-д'Ивуаре) может неверно навести читателя на мысль о том, что все евреи были оппозиционерами или представляли угрозу для национал-социалистического режима и что все они, таким образом, являлись законным объектом для репрессий. В учебниках некоторых стран описывается жизнь евреев до 1933 г. либо после 1945 г. (один из примеров такой страны – Германия). Таким образом, в большинстве учебников евреи представлены прежде всего как бессловесные жертвы и объект преступного насилия. Кроме того, авторы учебников в некоторых странах определяют жертвы по их этнической принадлежности (например, поляки, украинцы, русские в российских учебниках) или различают евреев по национальности, например, «польские евреи» или «европейские евреи» (учебники в Китае), «украинские и венгерские евреи» (учебники во Франции). В числе других участников называются члены движения сопротивления, люди, спасавшие преследуемых, страны-союзницы и местные жители, чьи имена нередко цитируются, как, например,

упоминаемое в польских учебниках имя Януша Корчака. Обычные очевидцы событий или коллаборационисты упоминаются в учебниках нечасто.

Примеры толкования

В учебниках практически всех стран Холокост объясняется как событие, причиной которого, по меньшей мере отчасти, стали личные убеждения Адольфа Гитлера. Еще одной из часто упоминаемых причин Холокоста называется идеология (расизм, антисемитизм, тоталитаризм, авторитаризм, милитаризм, капитализм, фашизм). В учебниках, изданных в Бразилии, Германии, Кот-д'Ивуаре, Молдове, Руанде и Японии, экспансионистская политика нацистской Германии даже квалифицируется как одна из форм колониализма. В небольшом количестве учебников (Аргентина, Испания, Польша и Соединенные Штаты Америки) изложение истории Холокоста дополнено метаисторическими комментариями в форме глоссариев исторических терминов. Используемые в учебниках Аргентины, Германии, Индии и Российской Федерации метанарративные подходы являются с педагогической точки зрения эффективным средством разьяснения политической целесообразности памятных мероприятий в связи с Холокостом, в частности, установки памятников, а также инструментом выстраивания международных отношений. Кроме того, как сказано в одном из сальвадорских учебников, они способствуют критическому отношению к таким явлениям, как культ личности Гитлера. Сравнение между Холокостом и другими случаями геноцида, нередко прослеживающееся из контекста, тем не менее, не сопровождается объяснениями. Использование в некоторых польских учебниках терминов «террор» и «чистки» для описания других исторических событий искажает историческое содержание последних. Точно также использование термина «террорист» в качестве характеристики Гитлера в одном из бразильских учебников, термина «террор» для описания Холокоста в немецком учебнике и тем более определения израильских вооруженных сил на территории Палестины в качестве еврейских «террористических групп», которое дается в одном из иракских учебников, ведет к семантической путанице, если не сказать к анахронизму. Подобная семантическая неопределенность возникает также в случае, когда термин «истребление» используется для описания функций ГУЛАГ в одном из бразильских учебников, или когда в белорусском учебнике некорректно утверждается, что национал-социалистический режим планировал «истребить советский народ», или, например, когда разные режимы собирательно квалифицируются как «тоталитарные» (учебники в Аргентине, Бразилии, Испании, Молдове, Польше, Франции, в меньшей степени английские и руандийские учебники). Для проведения сравнения используются также фотографии. При этом сопоставление во французском учебнике фотографий, относящихся к разным событиям, например, снимков концлагеря Освенцим и фотографий, связанных с нанкийской резней, или снимков, сделанных в Дрездене и Хиросиме, которые были использованы в еще одном французском учебнике, сравнение страданий периода Холокоста и мучений, вызванных атомной бомбардировкой Хиросимы, в одном из ивуарских учебников не только не объясняет эти исторические события при помощи их сопоставления, но, напротив, затрудняет их правильное восприятие.

Нарративные приемы

Используемые в незначительном количестве учебников нарративные приемы являются «ограниченными» по своему характеру, поскольку выражают лишь мнение автора, не подкрепленное цитатами и дополнительной фактологической информацией (албанские учебники). Другой крайностью являются примеры, когда авторы учебников используют вольный подход при сопоставлении фотографий, относящихся к разным историческим событиям, имеющий целью сослаться на некое смысловое

содержание без его подкрепления какими-либо пояснениями. При этом необходимо отметить, что авторы большинства учебников использовали некий усредненный подход к представлению темы Холокоста, в котором авторский текст сопровождается дополнительной ссылочной аргументацией с использованием цитат, текста и фотоматериалов. Нередко использование *нарративного подхода* приводит к непроизвольному воспроизведению точки зрения виновников преступления. Так, в одном из ивуарских учебников жертвы представлены сначала как «оппоненты действующего режима, в частности, евреи и цыгане», затем как «миллионы мужчин, женщин и детей», и далее как «евреи». Тем самым непреднамеренно получает подкрепление идея о том, что «эти» евреи и «эти» цыгане (т.е. все они) были уничтожены как «оппоненты режима», как если бы их убийцы, как по меньшей мере следует из приводимого авторами учебника рассуждения, имели реальные основания для их уничтожения. Отождествление членов сопротивления с евреями и цыганами, на самом деле, воспроизводит точку зрения авторов этих преступлений о том, что Третий рейх был вынужден защищать себя от якобы имевшей место угрозы. Еще одной разительной особенностью изложения являются различия в *оценке* Холокоста. Многие авторы представляют историю Холокоста как упадок, за которым последовал прогресс. Однако результат этого прогресса оценивается в разных странах по-разному. В частности, в польских учебниках воедино представлены история национальной борьбы поляков против немецкой оккупации с упоминанием о деятельности польского подпольного правительства, факты о поляках, помогавших евреям, а также хроника еврейского сопротивления, олицетворением которого стало восстание в Варшавском гетто. В российских, а также в американских учебниках, напротив, акцент сделан на процессе достижения военной победы во Второй мировой войне. Тем самым вместо представления победы над Холокостом, выразившейся, в частности, в разрушении системы концентрационных лагерей, в них повествуется о военной победе союзнических армий. Наиболее часто рассказ о развитии событий, связанных с Холокостом, заканчивается упоминанием принятия Всеобщей декларации прав человека и Конвенции ООН о предупреждении преступления геноцида и наказании за него (1948 г.).

Дидактические подходы

Спектр предлагаемых в учебниках упражнений весьма разнообразен и варьируется от полного отсутствия каких-либо заданий, в которых учащимся предлагалось бы критически осмыслить и изучить представленные в учебниках материалы, до широкого выбора упражнений, таких как пересказ темы, толкование содержания документа, ролевые игры, текстовый и визуальный анализ, упражнения, требующие от учащихся дать рациональное объяснение событий либо выступить от имени одного из их участников посредством составления писем, биографий или анализа принимавшихся участниками решений. Обзор учебников свидетельствует о тенденции к формулированию и закреплению *целей обучения*, ориентированных на такие аспекты, как права человека (Индия, Ирак, Республика Молдова, Намибия, Руанда) или укрепление роли ООН в обеспечении прав человека после 1945 г. (Бразилия, Испания, Сальвадор, Уругвай). При этом отмечается отсутствие в учебниках каких-либо разъяснений в отношении природы, толкования и истории прав человека, а также их практической реализации и эффективности лежащих в их основе принципов. Во многих учебниках сделана попытка увязать Холокост с *историей своей страны*. Например, учащимся предлагается взять интервью у бывших еврейских узников, проживающих в Шанхае (китайский учебник), изучить историю спасения преследованных лиц (албанский учебник), сравнить мотивы, которыми руководствовались преступники в Румынии и Германии (Республика Молдова), провести исследование исторических и памятных мест (Германия).

Рекомендации

Представленные ниже рекомендации разработаны для использования лицами, определяющими политику в области образования, исследователями, авторами и издателями учебников, специалистами сферы образования в широком смысле, занимающимися вопросами просвещения по тематике Холокоста. Не углубляясь в оценку положения дел в области просвещения по тематике Холокоста в целом, что уже было сделано в предыдущих докладах и рекомендациях, данный анализ коснулся, прежде всего, *концептуального и нарративного представления* темы Холокоста, что позволило сформулировать рекомендации на основе конкретных примеров, взятых из утвержденных на национальном уровне *официальных учебных программ и используемых в настоящее время учебников*. Данные рекомендации ограничены предметными рамками истории на уровне средней школы и имеют отношение к учащимся 15-16 лет – возрасту, когда большинство из них изучают тему Холокоста.

Учебные программы и учебники, ставшие предметом настоящего исследования, были разработаны в определенный период (2000-2013 гг.) и широко использовались по состоянию на 2012-2013 гг. учащимися определенного возраста (обычно 16 лет) в конкретных странах и в конкретный период времени. Кроме того, все они выполняют конкретную роль в рамках определенных политических систем, состоящую не только в распространении исторических знаний, но и в исправлении ложных представлений в отношении Холокоста, сформировавшихся изначально вне школы: через телевидение, интернет, литературу, фильмы и истории, рассказанные, например, в семье. Изначально присущий разработке и использованию образовательных инструментов элемент непредсказуемости превращает их в несовершенный источник информации по тематике «изучения Холокоста» в целом, но в то же время делает их надежным индикатором принятого в обществе концептуального восприятия и толкования Холокоста применительно к конкретным пространственно-временным рамкам.

Несмотря на то, что изучение истории Холокоста повышает уровень информированности учащихся в вопросах прав человека и, кроме того, делает их более подготовленными в деле собственной защиты и предупреждения будущих рецидивов геноцида, данное дополнительное преимущество не может служить *критерием* для оценки достоинства образовательных инструментов или для формулирования рекомендаций в отношении их содержательного наполнения в будущем, поскольку такой критерий выходит за рамки любой образовательной программы или учебника по истории. Образовательные инструменты, касающиеся истории Холокоста, могут, в лучшем случае, служить для молодежи подспорьем в получении знаний и осмыслении этого сложного события, в том числе содействовать осознанию того, что необходимо сделать во избежание повторения подобных событий, однако эти инструменты вряд ли обеспечат демократию или естественным образом предотвратят случаи геноцида в будущем⁶. В связи с этим данные рекомендации предназначены главным образом специалистам в области образования и авторам учебников для практического использования и разработки учебно-методических инструментов, при помощи которых учащиеся смогут повысить свои знания по тематике Холокоста. Они скорее касаются принципов организации текстового и визуального содержания и методологии подачи и толкования материала, чем постраничного объема, частотности упоминания данной тематики или относительной динамики ее использования с течением времени. Кроме того, они определяют концептуальные и нарративные стандарты, которые следует затем адаптировать к местным условиям. Стандарты исторической достоверности являются едиными во всем мире, стандарты исторической детализации, полноты и ракурса могут совершенно обоснованно отличаться в зависимости от того или иного региона.

6 См. F. Pingel, 2004, 'Sicher ist, dass... der Völkermord nicht mit Hitler begann und leider auch nicht mit ihm endet'. Das Thema 'Völkermord' als Gegenstand von Unterricht und Schulbuch, V. Radkau, E. Fuchs and T. Lutz (eds), *Genozide und staatliche Gewaltverbrechen im 20. Jahrhundert*, Innsbruck, Studien Verlag, pp. 98-113, 102f.

Рекомендации

Учебные программы

? Включение темы Холокоста в учебную программу не гарантирует ее изучения на практике. Аналогичным образом, упоминание Холокоста в учебной программе не препятствует изучению этой темы.

> **Обеспечить критический анализ концептуального представления и контекстуализации темы Холокоста в учебных программах с учетом целей обучения истории и их достижением.**

? В некоторых учебных программах Холокост упоминается или определяется с использованием амбивалентной терминологии (Буркина-Фасо, Демократическая Республика Конго, Зимбабве, Коста-Рика, Руанда) либо приводится в качестве примера нарушения прав человека без первоначального объяснения исторических фактов, с которыми было связано это событие (Колумбия, Мексика, Словения).

> **Обеспечить прямое упоминание Холокоста, а также конкретное указание в учебной программе по истории необходимости изучения исторических фактов, связанных с Холокостом.**

? На внутригосударственном уровне и между государствами существует несоответствие стратегий в области образования (закреплены в учебных программах) и учебных планов (отражены в содержании учебников).

> **Обеспечить критический анализ концептуального представления и контекстуализации темы Холокоста, а также соответствующих целей обучения. Проведение открытого и конструктивного диалога между лицами, определяющими политику, авторами учебников и специалистами в области образования могло бы повысить качество просветительской работы по тематике Холокоста на уровне стратегий, учебных программ и утвержденных планов работы.**

Пространственно-временные рамки

-
- ❓ Тенденция к сведению основных временных рамок Холокоста к периоду массового уничтожения людей (1942-1944 гг. и/или период Второй мировой войны).
 - **Признать имевший место продолжительный период нарастания изоляции и преследований с начала 1930 годов, в том числе формирование уже в конце XIX века социально-идеологических предпосылок Холокоста, а также его серьезные последствия, которые все еще ощущаются сегодня. Это требует лучшего понимания изменений и преемственности.**
-
- ❓ Тенденция упоминать территории, на которых имел место Холокост, в таких обобщающих терминах, как «Европа» или «Германия».
 - **Конкретизировать информацию о проводившейся политике и практических действиях, которые были направлены на аннексию, изменение границ и перемещение населения, в частности, в рамках аннексированной части Польши, а также на территории Генерал-губернаторства, стран-сателлитов и сотрудничавших с Германией стран.**
-
- ❓ Непропорциональное представление многочисленных с точки зрения пространства (местный, национальный, региональный и международный уровень) и времени (краткосрочные и долгосрочные) негативных последствий Холокоста.
 - **Указывать как отдельное, так и общее историческое значение событий в контексте их краткосрочных/долгосрочных причинно-следственных связей и с учетом их различных пространственных рамок (местный, национальный, международный или глобальный уровень).**

Участники

-
- ?** Количественная и качественная несбалансированность текстового и визуального представления вовлеченных сторон в пользу виновных в Холокосте, что не только приуменьшает роль других участников, но и наделяет авторов преступлений человеческими качествами, представляя жертвы Холокоста как объекты воздействия.
 - >** **Исправить несбалансированное представление Холокоста путем уделения большего внимания и представления более подробной информации о жертвах, очевидцах и лицах, участвовавших в спасении жертв и в движении сопротивления. При этом расширить представляемые временные рамки события, распространив их на период, предшествовавший 1933 г. и последовавший после 1945 г., с тем чтобы дать более широкое представление о сложности социальных отношений и общественном устройстве до Холокоста, в период Холокоста и после его окончания.**

 - ?** Отождествление с Гитлером подпитывает точку зрения сторонников интенционального объяснения истории, что в свою очередь ведет к упрощенному толкованию и объяснению этических, психологических и идеологических аспектов произошедшего виной одного человека без учета политических, правовых, экономических и геополитических факторов того времени и принятия во внимание роли других политических и «обычных» участников событий.

 - >** **Уменьшить роль, которая приписывается Гитлеру, и подчеркнуть многочисленные (идеологические, политические, психологические или экономические) факторы и причины, которыми может объясняться случившееся.**

 - ?** Отсутствие понимания сложных ситуаций и стоявшей перед участниками дилеммы ведет к закреплению категорий, предложенных идеологами национал-социализма, и дихотомических стереотипов, сложившихся в отношении преступников и их жертв.
 - >** **Обеспечить (через цитирование документов) лучшее понимание сложного выбора, ежедневно стоявшего перед участниками, в том числе их чаяний, страхов и мотивов, которые определяли их решения и действия.**

Модели толкования

? Фактологические неточности и неполный характер представления истории Холокоста, если это имеет место, ведет к неверному толкованию этого событий.

> Обеспечить историческую достоверность толкования путем включения в учебники тщательно проверенных фактов, указания времени начала, окончания, ключевых поворотных моментов и связей между событиями, имевшими место до 1933 г. и после 1945 г.; обеспечить полноту информации путем уточнения географического охвата (местный, национальный, международный масштаб) территории, на которой происходили эти события, а также путем указания вовлеченных в эти события сторон с отражением информации о гендерных аспектах и отношениях; избегать использования (либо объяснять смысл такого использования) метафор, эвфемизмов и примеров отождествления или персонификации.

? Неточность в концептуальном представлении, если это имеет место, ведет к смысловой путанице.

> «Историзировать» понятия, т.е. использовать и толковать понятия, возникшие в результате исторического события (например, термины «истребление», «еврейский вопрос», «окончательное решение еврейского вопроса», в том числе эвфемизмы, категоризацию по этническому, гендерному, национальному, политическому, расовому или религиозному признаку), а также понятия, которые стали использоваться для характеристики этого события позже (например, «Холокост», «Шоа» и «геноцид») или термины, относящиеся к участникам (например, «жертвы», «преступники», «очевидцы» и «спасители») в увязке с историей их возникновения и конкретными пространственно-временными рамками. Включать исчерпывающие глоссарии для объяснения и контекстуализации этих понятий.

? Вводящее в заблуждение сопоставление злодеяний, относящихся к разным историческим периодам. В отличие от семантического сопоставления и отождествления смысла таких терминов, как «Холокост» и «геноцид», нередко используемых поочередно в текстовых фрагментах в качестве синонимов, сопоставление в историческом смысле несовместимых образов (например, Гитлер и Дарвин, Освенцим и Нанкин) создает семантические аллюзии, а иногда и аналогии (нередко анахронического свойства) между разными с исторической точки зрения событиями.

> Проводить внутреннее сопоставление каждого из аспектов (цели, причины, визуальные образы, правовые нормы, язык, идеология, факты насилия, отсроченные последствия) Холокоста, не сравнивая их с аналогичными аспектами других исторических событий.

Нарративная структура и перспектива

-
- ❓ Тенденция ограничиваться в повествовании представлением одной единственной, нейтральной точки зрения.
 - **Поощрять обучение на основе исследовательского подхода с использованием различных документов путем демонстрации многообразия постепенно возникших и параллельно существующих сегодня вариантов исторического толкования Холокоста.**
-
- ❓ Частое использование пассивного залога, представляющего действия без субъекта, и эссенциализацию коллективных участников.
 - **Использовать скорее активный, чем пассивный залог; избегать эмоциогенного изложения материала; привлекать внимание к эссенциализации и формирующему стереотипы воздействию собирательных имен, таких как «немцы», «нацисты», «евреи», «цыгане» и т.п.**
-
- ❓ Доминирующее внимание к временному отрезку с 1942 г. по 1945 г. нивелирует значение информации, касающейся постепенно нараставшей в период с 1933 г. по 1945 г. и в более поздний период социальной, правовой, экономической и физической изоляции людей, а также сведений о лично пережитом опыте тех, кто жил в различных частях Европы на аннексированных территориях и за их пределами.
 - **Использовать наряду с многокурсным (объединяющим в себе точки зрения исторических участников⁷) многомерный подход, учитывающий их индивидуальный и групповой опыт, полученный в различные периоды времени и в разных местах.**

7 Вайнбрэннер и Фрицше определяют многокурсный подход как «множественность точек зрения, в которых принимается во внимание видение вещей представителями других государств, религий, этнических групп и культур». См. Weinbrenner, P. 1993. and Fritzsche, K.-P. *Teaching Human Rights. Suggestions for Teaching Guidelines*. Bonn and Braunschweig, German Commission for UNESCO and the Georg Eckert Institute, p. 35.

Дидактический подход

-
- ?** Смысловая нагрузка, формирующаяся посредством отбора визуальных образов, выстраивания их в определенной последовательности и сочетания текстовой информации и изображений, нередко оказывается искаженной.
 - >** В случае использования фотографий в качестве иллюстрации текста или в аналитических целях авторы учебников должны (основываясь на сведениях о фотографах, их намерениях и о времени, когда были сделаны эти фотографии) давать информацию о связи, существующей между изображениями, раскрывать цель, с которой эти фотографии были сделаны, а также уточнять пространственно-временные рамки, с которыми эти фотографии необходимо соотносить сегодня.
-
- ?** Сегодня учащиеся получают информацию о Холокосте, используя все многообразие средств информации – от телевидения, интернета, фильмов и литературных произведений до историй, рассказанных в семье, причем людьми, не обладающими экспертными знаниями.
 - >** Учебники должны: (а) включать элементы, заимствованные из внешкольных источников информации, и тем самым адаптировать уже полученные ранее учащимися знания и неверные представления о Холокосте, а также служить платформой, позволяющей обсуждать эту информацию и пополнять знания по этой теме, работая в классе; (б) создавать возможности для развития навыков метаанализа, требуемых для критического восприятия информационных источников и знаний по истории, в том числе текстов, изображений, рассказов, исторических хроник, ритуалов и т.д.; (с) давать информацию о том, каким образом возникает текстовое и визуальное толкование Холокоста как в стране, где живут эти учащиеся, так и в других странах.
-
- ?** Несмотря на частое упоминание прав человека, эта тема не рассматривается в учебниках истории под таким углом, чтобы учащиеся могли получить целостное представление о важности прав человека, а также навыки их практического осуществления.
 - >** Включать в учебник раздел об истории прав человека, в том числе о происхождении этих прав, регулирующих их положениях законов, о случаях нарушения прав в истории и стремлении человека к их реализации. При этом необходимо учитывать специфику истории как дисциплины, направленной на углубленное понимание всего спектра поступков, совершавшихся человеком в прошлом, включая проявления героизма, альтруизма и гуманизма, а также конформизма, непродуманных решений, изоляции, насилия и жестокости.

Национальные особенности

? Чрезмерное подчеркивание местной истории Холокоста препятствует изучению этой темы во всех ее аспектах; с другой стороны, излишнее акцентирование общих аспектов может приуменьшать значение спорных сторон местной истории Холокоста.

> **Обеспечить дополнение информации о значимости местной истории, связанной с Холокостом, разделом об истории Холокоста в целом, в том числе информацией об основных событиях, датах, местах и существующих памятниках, а также о сторонах, которые были вовлечены в события Холокоста.**

? Текстовые и зрительные аллюзии, используемые для придания драматизма и контекстуализации темы Холокоста путем ее словесного и визуального изложения на языке, понятном для читателей, имеющих смутное представление об этом событии, приводят к искаженному пониманию Холокоста.

> **Использовать критическую аргументацию, а не аллюзии при объяснении исторической связи, например, между расизмом и социал-дарвинизмом, или между Хиросимой и Освенцимом.**

? Неверная категоризация исторических предпосылок и обстоятельств, связанных с Холокостом, использование таких терминов, как «диктаторский режим», «автократия» или «тоталитаризм», деконтекстуализирует это событие и помещает в новый, привычный для местного читателя контекст.

> **Объяснять, опираясь на историю и сравнительный анализ, происхождение и узус используемой применительно к Холокосту терминологии, например, в многоязычных глоссариях.**

Как в школах ведется преподавание по тематике Холокоста в качестве отдельного учебного предмета? В каких странах Холокост изучается в рамках школьной программы? Всегда ли в учебных программах и учебниках дается достоверный, всесторонний и объективный взгляд на эту тему?

В настоящей публикации представлены выводы проведенного ЮНЕСКО и Международным научно-исследовательским институтом по разработке учебных пособий им. Георга Эккерта исследования «Глобальная ситуация в области просвещения по тематике Холокоста: обзор учебников и учебных программ», в котором впервые проводится сравнение освещения тематики Холокоста в школьных учебниках и национальных учебных программах.



Организация
Объединенных Наций по
вопросам образования,
науки и культуры

Сектор
образования