

# Вторая мировая война в немецких и британских школьных учебниках истории: между империей, Европой и гегемонией либерализма

Хольгер Неринг\*

**В**торая мировая война — очень популярная тема в программах истории средней школы многих стран, что находит отражение в учебниках по этой дисциплине. При этом описания конфликта отличаются чрезвычайным разнообразием в зависимости от национальной школы<sup>1</sup>. Некоторые утверждают, что британские школьные учебники изображают Германию очень стереотипно и полны типичными признаками британской национальной идентичности послевоенного периода. Ключевой темой в них являются несовременность и нелиберальность немецкого наследия (сохраняющегося и в Федеративной республике), в то время как собственное колониальное прошлое, равно как и обязательства по освобождению Европы, изображаются в героических тонах. Пол Коман, например, отмечает сильную тенденцию к стереотипизации всего, что касается Германии и немцев<sup>2</sup>. Анализируя широкий спектр английских учебников (22 наименования), он утверждает, что выявленная тенденция является всего лишь одним аспектом широкой антинемецкой идеологии, лежащей в основе современной британской культурной идентичности. При описании начального периода Второй мировой войны — периода «Битвы за Англию» и «блицкрига», П. Коман демонстрирует, как многообразны

приёмы изображения в британских учебниках решительных и обладающих хорошим юмором британских солдат, противостоящих жестокой немецкой военной машине. Это, критически указывает он, никак не пробуждает в учащихся сочувствия к тем немцам, которые невинно пострадали в этой войне.

В противоположность этому в немецких учебниках, с тех пор как в конце 60-х гг. Вторая мировая война была включена в учебные планы западногерманских школ как отдельная тема, нацистский геноцид отражён в адекватной форме, но одновременно всеми возможными способами подчёркивается мирная природа политической культуры Германии. Эта тенденция проявилась ещё более ярко после объединения Германии в 1989–1990 гг., чтобы подчеркнуть «естественную нормальность» страны в семье европейских наций.

Такие национальные различия в интерпретации войны не удивительны, поскольку другие нации так или иначе тоже были вовлечены в геополитическую борьбу во время этого конфликта. Это свидетельствует о том, что наибольшее влияние на учебники истории прошлых лет оказали актуальные на тот момент политические факторы и проблемы, влиявшие на описание событий Второй мировой войны. Кроме того, следует учитывать тот факт, что

---

\* Хольгер Неринг — преподаватель современной европейской истории факультета истории Шеффилдского университета (Великобритания).

учебники и школьные учебные планы, которые были одобрены государством, должны были в чрезвычайно сжатой форме представить только отдельные наиболее характерные события, чтобы уменьшить сложность изучаемого материала и вписаться в ограниченный объём учебника истории.

Хотелось бы выйти за рамки этих различий и показать как скрытое сходство, так и общую структуру знаний о войне в обеих странах. Это будет первой попыткой оценить учебники по истории, исходя из существующих в обеих странах систем образования. Мы сосредоточили внимание на учебниках по истории для старших классов, изданных в последние 10–12 лет в Англии и Уэльсе, и сравнили их с аналогичными немецкими учебниками<sup>3</sup>. При этом пришлось исключить из рассмотрения несколько отличную школьную систему Шотландии. В ходе анализа рассматривались описания конкретных событий Второй мировой войны (и их интерпретации), в том числе и такая политически чувствительная проблема, как изгнание немцев из Восточной Европы в 1945 г., которая вовсе не бесспорна. Спорными являются также интерпретация европейской интеграции и роль США в восстановлении Европы *после* Второй мировой войны.

Бросается в глаза, что в британской программе по истории для старших классов Вторая мировая война представлена как отдельная тема, а в немецкой является частью темы о периоде диктатуры Национал-социалистической партии. Кроме того, для младших школьников в Великобритании учебный план строится в форме социологического исследования, которое позволяет погрузить учащихся в исторический материал, чтобы дать им определённые навыки исследования и сосредоточить на приобретении опыта таких исследований. Познавание «истории войны» включает и экскурсии, в ходе которых учащиеся, одетые как жители Лондона того времени, посещают Военный музей Британской империи, где разыгрываются события, дающие представление о том, «что происходило в то время».

### **Социополитический контекст написания учебников**

При сравнении школьных учебников в контексте общей системы образования принималось во внимание то обстоятельство, что эти учебные пособия являются педагогическими

инструментами формирования из учеников граждан своей страны. Термин «немецкая система образования» является не совсем правильным. Хотя в Германии и существует национальная система обязательного обучения (государственная и бесплатная), политику в области образования определяют шестнадцать федеративных земель, каждая из которых имеет собственное министерство просвещения, собственные учебные планы и стандарты. В результате многие из них не отражают новых достижений в области академических исследований. Более того, они зачастую содержат точки зрения, доминирующие в обществе каждой немецкой земли. И хотя право определять концепцию преподавания истории принадлежит государственным органам, тем не менее политики, учёные и журналисты, равно как и ассоциации родителей и преподавателей, также участвуют в дискуссиях о том, что считать «санкционированным» знанием, общепринятыми ценностями и общественной памятью.

Во всех немецких землях все ученики в возрасте 10 лет проходят в высшей степени профессиональный отбор. Менее одарённые обычно продолжают обучение в так называемой *Hauptschule* («полной» школе), после которой они будут специализироваться в сфере розничной торговли. Ученики средних способностей направляются в *Realschule* (реальные училища), после окончания которых они получают возможность продолжать обучение по различным специальностям в области коммерции и здравоохранения, и лишь немногие из них смогут в дальнейшем обучаться в колледжах и университетах. Самые многообещающие ученики (примерно 30%) могут поступить в *Gymnasium* (гимназии), где их готовят к поступлению в университеты и престижные учебные заведения. Для каждого типа школы земельные власти разрабатывают определённые учебные планы и утверждают список учебников, из которого школы могут выбрать подходящие. Такая система позволяет сформировать широкий спектр учебников истории, выбор которых обеспечивает богатство как дидактических возможностей, так и содержания курсов истории.

В отличие от Великобритании в Германии все государственные земельные школы при изложении истории от каменного века до современности требуют хронологического подхода. После объединения Германии в 1989–1990 гг. большинство земель пересмотрели свои

учебные планы, акцентировав внимание на послевоенной истории. Все остальные подходы, выходящие за рамки хронологического, доступны лишь гимназистам с 6-го класса. Некоторые земли, например Саксония и Бремен, предлагают темы специальные («Мир в двадцатом столетии», «История, культура и формирование идентичности») или параллельные («Гендерная история», «Роль Китая»).

Другая особенность немецкой системы состоит в том, что все школьные учителя нацелены на академическое преподавание с исследовательским уклоном. В результате разрыв между академической наукой (историей) и преподаванием её в школах относительно невелик. Немецкие преподаватели довольно быстро узнают о новых тенденциях в науке, а учебные планы позволяют использовать их в процессе обучения. С другой стороны, подготовка учителей для *Hauptschule* не слишком продолжительна, и педагогам часто приходится преподавать предметы, которые они не изучали. В этих условиях учебники становятся особенно ценным источником информации.

Великобритания, напротив, придерживается более свободного подхода к преподаванию истории. Школьное историческое образование строится здесь вокруг тем и текстов, соответствующих требованиям, установленным Национальным учебным планом и расписанием выпускных экзаменов. После фактического упразднения начальных школ (*grammar school*) в конце 1960-х гг. в Великобритании осталась только средняя школа (*comprehensive school*), каждый класс которой разделяется на потоки в зависимости от уровня развития, интересов и навыков учеников. Обучение преподавателей гораздо менее академично, чем в Германии: они просто получают диплом о среднем образовании с историческим уклоном, а затем продолжают обучение в педагогических колледжах. Таким образом, связь преподавания с академической наукой не такая прямая, как в Германии, а учителя истории и преподаватели университетов зачастую не контактируют друг с другом. После того как в 1988 г. правительство М. Тэтчер приняло Национальный учебный план для британских школ, выбор учебников стал совершенно свободным. В результате возник конкурентный рынок, на котором крупнейшие издатели соперничают за внимание школ. Экспертизой учебников занимаются частные компании (самые влиятельные —

AQA и Edexcel), которые не только рекомендуют школам, какие учебники целесообразно использовать, но и отвечают за организацию и проведение экзаменов. История как предмет обучения является обязательной частью среднего образования только для учеников в возрасте 11–14 лет. Более старшим этот предмет преподаётся факультативно. Они, по существу, заново изучают материал по уже пройденным учебным планам, но на более высоком аналитическом уровне.

### **Вторая мировая война как подтверждение национальной либеральной миссии Великобритании**

Английские учебники отражают участие Британии в войне и подтверждают её критически важную роль как борца с тоталитаризмом, хотя действия Германии при этом описываются мало. В основном в учебниках присутствуют тексты, рассказывающие о британском мироощущении, об осознании себя в высшей степени либеральной нацией, успехи которой основаны на достижениях отдельных личностей и постоянном героизме участников исторических событий. Даже *бренд* национальной идентичности не выглядит чем-то отдельным, а включает в себя либеральное отношение к существующим различиям. Соответственно, и Вторая мировая война в Европе представлена в британских школьных учебниках как изображённое в миниатюре разрушение этнических различий. В конце 1970-х гг. предпринимались попытки возродить чувство исключительности в отношении роли и целей Британии в мире. В этом смысле «консервативная революция» Тэтчер следовала за «новыми лейбористами» по их «третьему пути». Почти 30 лет назад книга Г. Лионса «Российская версия Второй мировой войны»<sup>4</sup> вызвала переполох, поскольку подвергла сомнению точку зрения многих британцев о том, что эту войну выиграла Великобритания и её американский союзник. Ведь в то время чувство британского величия, казалось, превалировало во многих слоях общества. В рассматриваемых нами британских учебниках этого уже нет. Благодаря использованию множества источников и расширенной картине событий произошла переоценка американского и советского вкладов в победу. При этом военный вклад Великобритании не стал ни больше, ни меньше, чем вклады других стран.

Если говорить конкретно, то в этих учебниках Великобритании по-прежнему играет главную роль в войне как «одно из основных союзных государств» наряду с другими. Читателям говорят, что в 1940–1941 гг. «Великобритания стояла одна, но стояла твёрдо под руководством Уинстона Черчилля»<sup>5</sup>, подавая пример всему миру. Хотя большая часть описываемых событий — это события на Тихом океане и на Восточном фронте, но именно британцы описываются как сила, сдерживавшая продвижение японцев в джунглях Бирмы<sup>6</sup> и сотрудничавшая с США в подготовке к высадке войск в оккупированной Европе<sup>7</sup>. В некоторых учебниках признаётся тот факт, что страна сумела выстоять в начале войны (в Дюнкерке и в ходе «Битвы за Великобританию») из-за просчётов Гитлера и его генералов. При этом важная роль Советского Союза в борьбе с Гитлером и национал-социализмом почти полностью замалчивается<sup>8</sup>.

Британские учебники истории концентрируют внимание на Европейском театре военных действий, а война на Тихом океане считается периферийной. В них Вторая мировая начинается с вторжения в Польшу в 1939 г. и событий, которые к нему привели. Что касается вступления в войну США, то британские учебники признают его одним из ключевых событий войны, но не поворотным её моментом.

В английских учебниках говорится об идеологической борьбе между либерализмом, фашизмом и коммунизмом, но также подчёркивается, что это была война между нациями и государствами как таковыми. При этом предлагается большое количество источников, которые знакомят читателя с различными точками зрения на описываемые события<sup>9</sup>.

Английские учебники истории Второй мировой войны по большей части игнорируют вклад народов Империи и Британского Содружества в победу и ничего не рассказывают об их судьбе в ходе войны и после неё, что было бы естественно для либерального повествования о борьбе за свободу. Хотя Великобритания использовала ресурсы и поддержку всех народов Содружества, однако типичным является упоминание об абстрактных «британских силах», «британских победах» и «британских войсках». Там, где говорится об участии в военных действиях других наций несколько шире, обычно используется термин «союзники». Однако этот термин применяется в основном к США, Британии и изредка к СССР. Другие нации,

участвовавшие в войне, упоминаются редко. Например, Ферриби и Маккейб об этом практически не говорят, за исключением указанных трёх союзников и их основных противников: Японии, Италии и Германии. Макалеви и Тодд в своём учебнике «Современный мир»<sup>10</sup> тоже полностью игнорируют участие в войне народов Британской империи, Содружества и других наций мира (за исключением одной ссылки на участие Канады в высадке в день «Д») и весьма осторожно затрагивают тему вклада других наций, считая, что война в Западной Европе — это британское и американское дело. Судя по этому учебнику, в Северной Африке итальянские и немецкие войска были побеждены британцами, а успех на Тихом океане, несмотря на краткое упоминание об участии австралийских войск и «имперских сил Британии», преподносится исключительно как достижение американской военной мощи. Далее, хотя в этом учебнике упоминается о захвате японцами Бирмы, Сингапура и Малайи, об опасности, нависшей над «важной британской колонией — Индией», нигде не говорится о большом количестве полков из Африки, Индии, Новой Зеландии, Австралии и других стран, солдаты которых отдали свои жизни для победы над японской армией<sup>11</sup>.

С визуальным рядом дело обстоит ещё хуже. Ни на одной из 86 фотографий, помещённых в четырёх анализируемых учебниках, нет азиатских или африканских лиц. Такое освещение истории в Англии является традицией. Более чем за 100 лет преподавания истории там сформировался отчётливый англоцентристский, националистический и консервативный дух. Под влиянием того, что Гросвенор в своё время назвал «имперским дискурсом», эта «великая традиция» преподавания истории гарантирует, что поколениям английских школьников основы национального наследия будут переданы неприкосновенными. Чтобы понять, почему это происходит, достаточно вспомнить яростные идеологические баталии вокруг Национального учебного плана в конце 1980-х гг., в которых «новые правые» подтвердили свою влияние<sup>12</sup>.

Узость подхода к изложению истории в Национальном учебном плане нашла отражение и в национальной системе оценок и организации экзаменов. Анализ последних тестов GCSE (для учащихся в возрасте 10 лет), AS (предварительные A-уровни для 11-летних) и A2 (вторая часть A-уровней) свидетельствуют о том, что учебники

уделяют мало внимания истории различных наций и постоянно муссируют одни и те же темы: «Нацистская Германия» и «Вторая мировая война». Примечательно, однако, что, несмотря на глобальный размах Второй мировой войны, английские учебники рассказывают исключительно о действиях союзников и держав оси. Такой подход отчасти оправдан, однако отсутствие в учебниках материала о других странах и народах, участвовавших в войне, приводит к тому, что учащиеся, изучающие историю, узнают о тех событиях слишком мало.

### **Германия: Вторая мировая война как чистилище для искупления**

В Германии история Второй мировой войны преподаётся с учётом национальных перспектив встраивания в современную европейскую идентичность<sup>13</sup>. Здесь, однако, национализм совершенно отсутствует как норма. В этом немецкие учебники мало отличаются от английских: они допускают наличие лишь либерального национализма — национализма, который может существовать без национальной идентичности. Однако немецкие учебники отличаются от английских в том, что выдвигают на первый план очистительный характер Второй мировой войны. Личный военный опыт не ставится в них во главу угла, как в британских учебниках. Вместо этого главный акцент делается на том, как простые немцы оказались вовлечены в эту войну на уничтожение и как они обрели способность преодолеть это наследие после 1945 г.

Центральная идея большинства учебников заключается в том, что Вторая мировая война по-прежнему является «сильным эмоциональным звеном коллективной памяти», и «эта недавняя история способна вызвать инстинктивные защитные реакции» в обществе. Несмотря на многообразие предлагаемых в учебниках по истории мнений, «основные национальные ценности» в них сохранены<sup>14</sup>. И если в британских учебниках обычной темой является образ британского народа, в одиночку противостоявшего немецким люфтваффе, то в немецких такой центральной темой является стойкость людей перед лицом жестоких бомбардировок союзнической авиации. Уроки Второй мировой войны часто преподносятся как национальное искупление грехов.

Я. Сойсал в своей книге «Идентичность и транснационализация в немецких учебниках» пытается найти связь между прошлым агрес-

сивным национализмом Германии и её пацифистским настоящим. Автор подчёркивает, что в немецких учебниках присутствует «консенсус в осуждении нацистского прошлого»<sup>15</sup>. Другими словами, подход, принятый в немецких учебниках истории сегодня — это пацифизм, стремление к миру и европейская интеграция при осуждении агрессии и избавлении от нацистского прошлого. Тем самым проводится чёткая граница между прошлым и настоящим, и это служит посланием другим народам, что немцы — нация, которой можно доверять. Этот, как отмечает Я. Сойсал, педагогический пацифизм мотивирован сегодняшней повесткой дня: в свете «удушающего национализма и милитаризма прошлого Германия не имела никакого иного выбора, кроме как опереться на свою идентичность, чтобы в перспективе войти в интегрированную Европу»<sup>16</sup>.

Таким образом, все проанализированные учебники истории в Германии дистанцируются от национальных мифов и дают ученикам альтернативные инструменты для их разрушения. Выдержанные в пацифистских и даже непатриотических тонах, они проводят чёткую грань между тяжёлым наследием прошлого и сегодняшней способностью быть надёжным партнёром. Эта основная тенденция, по существу, является следствием прошлого немецкой нации, которое постоянно напоминает о том, что необходимо противостоять варварству национал-социализма и Холокосту. Поэтому-то термин «нация» редко используется в положительном смысле и даже в более консервативных землях часто ассоциируется с опасностями национализма. Такое событие XX в., как объединение Германии, изображается в довольно сдержанной манере и без излишнего патриотизма. В основных положениях учебников мы редко сталкиваемся с крайними концепциями. Скорее в них присутствуют системы ценностей, совместимых с принципами, сформулированными международными организациями типа ЮНЕСКО или Совета Европы и ориентированными на права человека, демократию и мир<sup>17</sup>.

В противоположность британскому подходу всё это тесно связано с позицией Германии в Европе, хотя и в самых разных конкретных формах. С другой стороны, учебные планы в некоторых землях обращают внимание на препятствия и трудности европейской интеграции, но демонстрируют при этом благие политические намерения. Например, учебный план

для 6-го класса в Нижней Саксонии предлагает ученикам обсудить интеграцию как позитивную цель, обременённую, однако, целым рядом проблем. Таким образом, учащиеся могут проанализировать формирование «европейской идеи» и в европейском, и в неевропейском контекстах.

Но есть земли, где учебный план трактует это совершенно иначе. Там европейская идея просто подаётся как норма. Например, уроки истории в земле Баден-Вюртемберг призваны способствовать «развитию европейской идентичности». Эта идентичность не критически представлена как желаемая, как отражение изначального культурного единства Европы, что якобы следует из общей истории, развивавшейся на основе латинского христианства, римского закона и права, просвещения и демократии<sup>18</sup> — ценностях, которые были преданы национал-социализмом. Однако попытки рассматривать национальные, европейские и глобальные подходы как реальные эквиваленты довольно редки. Чаще всего мир и Европу школьные учебники изучают исходя из немецкой перспективы, и только незначительная часть текстов уделяет внимание общеевропейским и неевропейскими событиям.

В отличие от последних учебников по общественным наукам большинство учебников истории всё ещё не включают национальную историю в глобальный исторический процесс. В лучшем случае она излагается как часть истории «западной цивилизации»<sup>19</sup>.

### **Гегемония либерализма в теории образования**

В 1992 г. Питер Веинбрэннер утверждал, что невозможно создать убедительную методологию исследования учебника без «теории учебника». До тех пор, пока учебники будут в высшей степени избирательными, их влияние будет в значительной мере зависеть от метода преподавания. Способы использования учебников подтверждают факт гегемонии либерализма в школьных программах обеих стран — Германии и Великобритании. С одной стороны, они стимулируют многоаспектные представления и непредвзятый подход к истории Второй мировой войны, а с другой — содержат мысль о том, что общественная память будет по-прежнему хранить верность национальным ценностям.

Этот подход возвращает нас к конструктивистской теории образования в целом и к работам, в частности, Дж. Дювея, которые оказали

огромное влияние на немецкие и британские педагогические доктрины, предполагающие дискурсивный характер обучения и отвергающие какие-либо ограничения в виде заданных норм и ценностей, предоставляя ученикам право разработать эти нормы и ценности самостоятельно. В этом случае учащиеся получают возможность интерпретировать события Второй мировой войны на основе различных подходов и предлагать своё альтернативное видение.

То, как они будут это делать (или, возможно, не будут), теснейшим образом зависит от их понимания природы истории как дисциплины со специфическим объектом изучения. Если от учащегося требуется запомнить содержание учебника по истории, тогда такой учебник, как правило, содержит одну версию конфликта и является главным инструментом усвоения учебной программы. Этот подход является преобладающим при преподавании истории в Германии, несмотря на наличие первичных исторических источников и дебатов по вопросам историографии, которые формируют основные подходы в преподавании этого предмета.

Другой вариант — преподавание истории, ориентированное на интерпретацию. В этом случае учебник, содержащий один вариант изложения событий, служит лишь вспомогательным источником знания, и учащихся побуждают к активному поиску других исторических версий, используя многочисленные первоисточники и дополнительные материалы.

При этом следует учитывать, что прямое использование источников для интерпретации исторических событий может привести к чрезмерной субъективизации этих событий, т.е. к релятивизму. Например, английские учебники, упоминая о роли других наций, в то же время преувеличивают вклад Британии, которая, сидя за одним столом с Советами и американцами, выглядит в них не как «третий из трёх», а как относительно равный партнёр.

Альтернативные источники, такие как художественные и документальные фильмы, презентации, мемуары, биографии и литература, могут использоваться в качестве учебных материалов довольно часто, даже чаще, чем учебник. При этом роль преподавателя состоит в критической оценке источников и постановке задачи для исторического исследования. Естественно, не следует полагать, что тем самым преподаватель ограничивает свободу критического анализа учащихся и сокращает горизонт

их знаний. Скорее критическая интерпретация событий потребует от них защитить свою позицию на основе анализа полученных знаний. Конечно, вовлечённые в эту работу учащиеся должны обретать знания, а не только быть «интерпретаторами», но участие в создании спектра исторических версий даёт им ощущение места и роли отдельных версий в череде возможных интерпретаций.

Такой «многоинтерпретационный» подход является главным признаком нового немецко-французского учебника истории<sup>20</sup>. Он не претендует на роль обязательного, который задаёт тон всему учебному процессу. Его задача заключается в том, чтобы предложить ученикам базовые учебные материалы, на основе которых они в ходе обучения смогли бы участвовать в дискуссиях. Это позволит дать немецким и французским школьникам почувствовать себя на «историческом перекрёстке» двух стран, обсуждая опыт Франции и Германии во Второй мировой войне в контексте будущего Европы. Замечу при этом, что попытка президента Саркози создать некий национальный миф, суть которого заключается в том, чтобы признать правительство Виши во Франции как нейтральную силу во Второй мировой войне, не имела успеха из-за сопротивления историков обеих стран.

\* \* \*

Надеюсь, что мне удалось показать что кроме такой задачи, как передача знаний, учебники стремятся зафиксировать в сознании учащихся политические и социальные нормы общества. Они передают глобальное понимание истории,

правил и норм отношений между людьми. Вместе с тем они отражают и традиции, сформировавшиеся за десятилетия и столетия общественного развития<sup>21</sup>. В этом контексте пренебрежительное отношение к роли Советского Союза во Второй мировой войне (и всему комплексу отношений, связанных с сопротивлением и коллаборационизмом в странах Восточной Европы) означает, что наследие «холодной войны» по-прежнему присутствует в немецких и британских учебниках истории. Излишнее акцентирование в британских учебниках внимания на отдельных и, вероятно, важных общественных событиях в Великобритании и собственном опыте Второй мировой войны, в конечном счёте приводит к либеральной интерпретации событий, которая почти не учитывает событий, происходивших в Германии, где доминировали структурные социальные и политические сдвиги. Великобритания по-прежнему изображается как «розовое, существующее многие века миролюбивое королевство», защищающее мир и либерализм любой ценой, а наследие Империи и империализм при этом игнорируются. В Германии школьные учебники трактуют войну как историю икупления преступлений фашизма и движения к нормальному обществу. Этот либеральный подход в преподавании истории подкрепляется либеральной методологией обучения, которая предлагает учащимся выработать собственное видение прошлого, но в итоге переключает их на доминирующий национальный (не националистический) дискурс, доступный учащимся через общественную память и культуру.

*Перевод В. В. Карякина*

<sup>1</sup> Например: Lyons G. *The Russian Version of the Second World War: The History of the War as Taught to Soviet Schoolchildren*. London, 1976; Ketchum A. *World War II events as Represented in Secondary School Textbooks of Former Allied and Axis Nations*: unpublished PhD thesis / Faculty of the Department of Educational Foundations and Administration, University of Arizona, 1992; Kallis A. *Coping with the Uncomfortable Past: A Comparative Analysis of the Teaching of World War 2 and the Role of Historical Education in the Construction of a European Identity* / in: *Young citizens in Europe — Proceedings of the first conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network*. London, 1999.

<sup>2</sup> Coman P. *Reading about the Enemy: School Textbook Representation of Germany's Role in the War with Britain During the Period from April 1940 to May 1941* // *British Journal of the Sociology of Education*. 1996. № 3. P. 327–340.

<sup>3</sup> Для сравнения были выбраны следующие издания, имеющиеся в настоящее время на британском рынке: Walsh B. *GCSE Modern World History*. Oxford, 1996; Chandler M., Wright J. *Modern World History for Edexcel*. Oxford, 1999; Rees R. *The Modern World*. Oxford, 1996; Hewitt T., McCabe J., Mendum A. *AQA/NEAB Modern World History*. Oxford, 1999. Для Германии: *Geschichte und Geschehen. Neuzeit, Sekundarstufe II*. Leipzig, 2006; а также *Horizonte: Geschichte für die Sekundarstufe II*. Braunschweig, 2008; *Das waren Zeiten*. Bamberg, 2008; *Zeiten und Menschen*. Paderborn, 2008. Для информации о немецких учебниках по истории см. также материалы Института Георга Экерта: URL: [http://www.gei.de/fileadmin/bilder/pdf/Publikationen/GEI-Publikationen/Synopse\\_2010.pdf](http://www.gei.de/fileadmin/bilder/pdf/Publikationen/GEI-Publikationen/Synopse_2010.pdf).

<sup>4</sup> Lyons G. *Op. cit.*

<sup>5</sup> Hewitt N., McCabe J., Mendum A. *AQA/NEAB Modern World History*. Oxford, 1999. p. 37.

- <sup>6</sup> Ibid. p. 85.
- <sup>7</sup> Walsh B. GCSE Modern World History. London, 1996. p. 293.
- <sup>8</sup> Nicholls J., Foster S. Interpreting the Past, Serving the Present: US and English Textbook Portrayals of the Soviet Union during World War II // in: International Review of History Education / ed. by R. Ashby, P. Gordon, P. Lee. London, 2005. V. IV.
- <sup>9</sup> Walsh B. Op. cit. P. 216; Chandler M., Wright J. Modern World History for Edexcel. Oxford, 1999. p. 86–87; Hewitt N., McCabe J., Mendum A. Op. cit. p. 44–47.
- <sup>10</sup> Todd A. The Modern World. Oxford, 2001.
- <sup>11</sup> Ibid.; Sherwood M. Sins of Omission and commission: history in English schools and struggles for change // Multicultural Teaching. 1998. № 16. P. 14–20; Sherwood M., Spafford M. Whose Freedom were African, Caribbean and Indians Defending in World War II? London, 1999.
- <sup>12</sup> Crawford K. Constructing National Memory: the 1940/41 Blitz in British history textbooks / in: Internationale Schulbuchforschung / ed. by H. Schissler. vol. 1. Hanover, 2001; а также: A History of the Right: the battle for National Curriculum History 1989–1994 // British Journal of Educational Studies. 1996. № 43. P. 12–24.
- <sup>13</sup> Kallis A. Op. cit.
- <sup>14</sup> Kallis A. p. 282, 284.
- <sup>15</sup> Soysal Y.N. Identity and Transnationalization in German School Textbooks / Censoring History: Citizenship and Memory in Japan, Germany, and the United States / ed. by L. Hein, M. Selden. N.Y. ; London, 2000. p. 127–149. См. также: Dierkes J. The Decline and Rise of the Nation in German History Education / The Nation, Europe, and the World Textbooks and Curricula in Transition / ed. by H. Schissler, Y. Soysal. N.Y. ; Oxford, 2005. p. 82–102.
- <sup>16</sup> Soysal Y.N. Op. cit. p. 129.
- <sup>17</sup> См.: Pingel F. UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision. Braunschweig, 2010.
- <sup>18</sup> Например, для 10 кл. гимназии: Lehrplan für das Gymnasium (Gymnasium curriculum) / Bavarian State Ministry of Education. Munich, 2003. p. 40 ff. Для 8 кл. гимназий: URL: <http://www.isbgymn8lehrplan.de/contentserv/3.1./g8.de/index.php?> (2008. May 2).
- <sup>19</sup> См.: Lässig S., Pohl K. H. History Textbooks and Historical Scholarship in Germany // History Workshop Journal. 2009. № 67. P. 125–139.
- <sup>20</sup> См.: Histoire/Geschichte. Europa und die Welt vom Wiener Kongress bis 1945. Leipzig, 2008. О Японии см.: Monnet P. Faites un manuel, pas la guerre // L'Histoire. 2006. № 312. P. 22–23.
- <sup>21</sup> Schissler H. Limitations and Priorities for International Social Studies Textbook Research // The International Journal of Social Education. 1989–1994. № 4. p. 81–89.