



联合国教育、  
科学及文化组织

GEORG ECKERT  
INSTITUTE  
for International  
Textbook Research

G	E	N	O	Z	I
D	H	O	L	O	C
A	U	S	T		A
U	S	C	H	W	I
T	Z	S	H	O	A

# 大屠杀教育的 国际现状

全球教科书和课程摸底调查

## 概要

# 大屠杀教育的 国际现状

全球教科书和课程摸底调查

概要

联合国教育、科学及文化组织（教科文组织，7 place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France）和格奥尔格·埃克特国际教科书研究所（Celler Strasse 3, 38114 Braunschweig, Germany）出版

教科文组织，2015年  
版权所有



本出版物可在Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) 许可下的开放存取中查阅 (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>)。使用本出版物内容的用户须遵守教科文组织开放存取库 (<http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-en>) 的使用条款。

本出版物采用的名称和材料的编排方式不代表教科文组织对于任何国家、领土、城市、地区或其当局的法律地位、或对于其边界与界限的划分表示任何意见。

本出版物表达作者的观点和意见，不代表教科文组织的观点和意见，本组织对此不承担任何责任。

本出版物是教科文组织和格奥尔格·埃克特研究所共同编辑的《大屠杀教育的国际现状--全球教科书和课程摸底调查》一书的概要（巴黎：教科文组织，2015年）。

作者：

Peter Carrier, 主要调查员, 格奥尔格·埃克特国际教科书研究所  
Eckhardt Fuchs, 项目负责人, 格奥尔格·埃克特国际教科书研究所  
Torben Messinger, 项目协调人, 格奥尔格·埃克特国际教科书研究所

协调：

Karel Fracapane, 教育部门, 教科文组织  
封面设计：Jörg Amonat 和 Aurélia Mazoyer

设计：Aurélia Mazoyer

教科文组织印刷  
法国印刷

## 摘要

世界各地的中学历史和社会学课程是如何介绍大屠杀的？26个国家的教科书是如何说明和描述大屠杀的？为了回答这些问题，格奥尔格·埃克特国际教科书研究所与教科文组织合作开展研究项目，旨在记录135个国家当前开设的272门课程以及2000年以来26个国家出版的89本教科书对于大屠杀的历史认识，并进行比较。研究结果显示，对于大屠杀的描述方式往往是相同的，从中体现出相同的空间（地理）和时间维度、主要人物、阐释模式（根据定义、原因、相对化或淡化）、叙事手法和教学方法。另一方面，所有国家都体现出某种叙事特点，有选择地强调关于大屠杀事件的部分信息和局部影响，或为符合当地居民的利益而利用这一事件。

## 概念和目标

教科文组织和格奥尔格·埃克特研究所在2014年编写的这份报告<sup>1</sup>旨在补充关于大屠杀教育的现有报告，<sup>2</sup>介绍世界各国的课程和教科书中关于大屠杀事件的描述，特别是本国民众没有直接参与这一事件的国家，这是迄今为止尚无人涉足的领域。它不是关于大屠杀教育的泛泛而谈（内容、支撑结构和时间分配），而是针对课程及教科书中具有代表性的具体概念和叙事，为人们了解当今地方视角下的地方叙事提供依据。此研究报告首先介绍了特定国家的课程及教科书中关于大屠杀的概念和叙事，而后评估了关于这一事件的叙述和阐释在国际层面上的异同，最后就今后如何将大屠杀事件编入课程和教科书提出了建议。

- 
- 1 教科文组织/格奥尔格·埃克特研究所，编辑，《大屠杀教育的国际现状--全球教科书和课程摸底调查》，巴黎，教科文组织，2014年。
  - 2 欧安组织，《关于大屠杀和反犹太主义的教育--教育方法概述和分析》，欧安组织，2005年；Jean Michel Lecomte，《21世纪关于大屠杀的教学》，欧洲委员会，2001年；欧洲联盟基本权利机构（FRA），《再回首--未来的教学》，《教师手册》，维也纳，欧洲联盟基本权利机构，2010年；教育学院，伦敦大学，编辑，《英国中学的大屠杀相关教学--国家趋势、观点和做法的实证研究》，伦敦，大屠杀教育发展方案（HEDP），2009年；K. Fracapane 和 M. Hass，2014年，《全球背景下的大屠杀教育》，巴黎，教科文组织，2014年；大屠杀教育、纪念和研究活动国际合作工作组（ITF）/国际大屠杀纪念联盟（IHRA），国别报告，2009年开始出版。

# 数据和方法

要记录世界各国的课程和教科书是如何处理大屠杀事件的，任务之一是收集信息，这些信息可以反映出某一特定国家对这一事件的具体历史认识，还可以在语言和历史各不相同的国家之间进行信息比较。因此，相关课程的研究标准包括：用于指代事件的术语、述及大屠杀事件的背景、讲授这一主题的学科、以及相关资料的出版日期和国家。同样，关于教科书如何描述大屠杀事件的研究标准包括：叙述事件的空间和时间维度、相关的主要人物、主要的阐释模式、叙事手法、教学方法和国家特点。从概念和叙事入手的这种方法提供了相对简明的史学标准，凭借这些标准可对课程和教科书进行比较评估。

课程分析的依据是135个国家（共有195个国家作为潜在的研究对象）在2013至2014年研究期间开设的272门课程。课程分析的主要目的是全面概述大屠杀事件成为（或没有成为）该国历史或社会学教育重要内容的国家。这项分析力图涉及尽可能多的国家，提供普遍概况，并且体现出各大洲的情况，为此，分析对象仅限于以下几方面的基本信息：(a) 大屠杀是否属于教学内容；(b) 相对于其他历史事件，有哪些国家对这方面的教学做出规定；(c) 规定的具体内容是什么；以及（如果有的话）(d) 关于大屠杀教学相关目标的任何信息。

教科书分析的依据是2000年以来26个国家出版的89本教科书。我们选择深入分析这26个国家的教科书，根据的是这样一条假设--确保此次研究广泛涵盖适于开展国内及国际对比的多种不同的史学形式。选择这些国家，突显出世界各国针对大屠杀事件采取了多种多样且各具特点的处理方法。选择标准是：(a) **地理标准**（以便提供关于世界各地多个地区的普遍概况）；(b) 基于**历史和政治问题**（参与或未参与这一事件的国家，曾经发生过大规模暴力行为或种族灭绝的国家，《华沙条约》或前苏联的成员国）；以及(c) **实用标准**（取决于能否获取课程和教科书以及语言专长）。这种方法力图强调共同特点、扩散性差异和重叠部分，目的是让教育决策者能够从其他国家面临的挑战中有所收获。

关于教科书中如何描述大屠杀事件的调查遵循以下这七个问题：

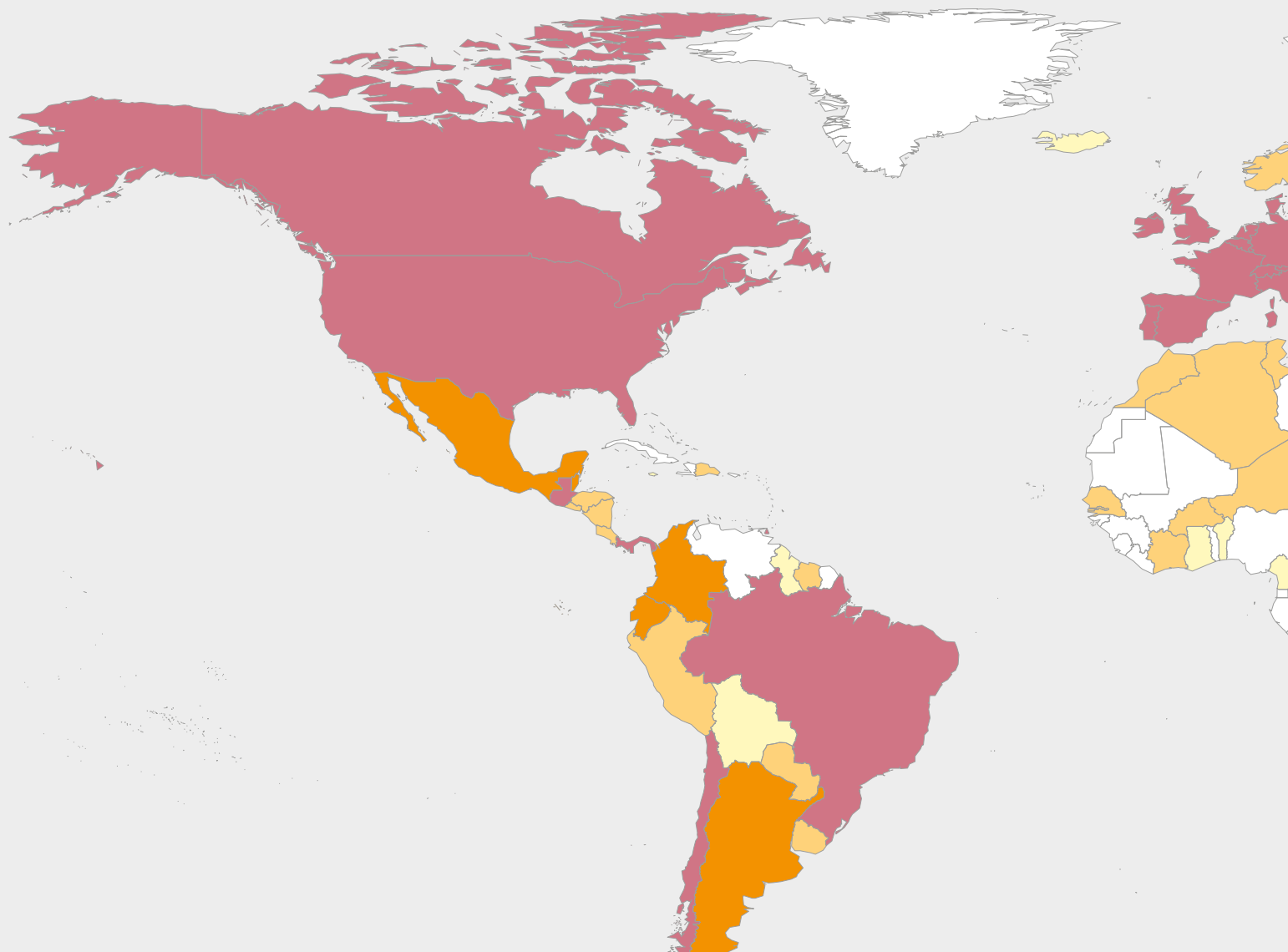
1. 样本基于哪本教科书？
2. 大屠杀事件的空间（或地理）和时间维度如何？也就是说，教科书将这一事件定位在哪一种背景之下--地方、国家、欧洲、全球、还是跨国？如何定义这一事件的起止时间？提到了哪些主要事件？

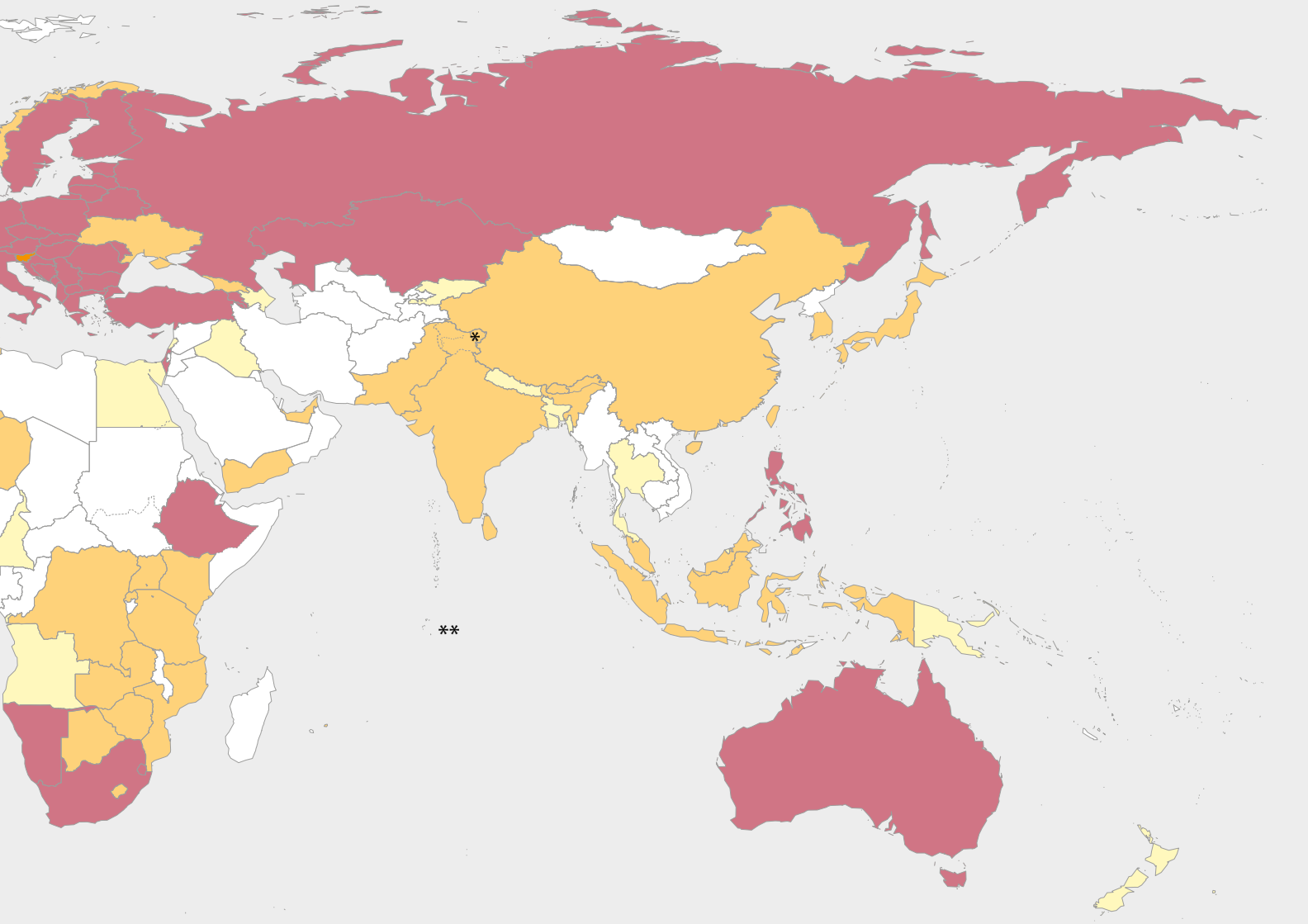
3. 提到哪些主要人物，赋予其何种特点？是否对其进行限定（作为个人、团体，或是作为政治、民族、宗教、族裔或种族类型），是否将其描述为积极或消极的代理人，团体或个人之间的哪些关系纤毫毕现？
4. 采用何种阐释模式来解释大屠杀事件？作者是如何解释责任和缘由的？这一事件是否受到轻视，是否被扭曲？
5. 教科书的作者采用何种叙事结构和何种观点？作者主要采用片面视角还是多元视角？叙述结构是递进式还是倒叙，是不是带有宿命论色彩？
6. 作者采用何种教学方法？
7. 不同国家背景的教科书体现出哪些特点？也就是说，如何表达和阐释大屠杀对于当地的意义——结合当地的事件或纪念场所，或结合除大屠杀之外的其他暴行和种族灭绝？

## 课程中的大屠杀事件

课程是否明确涉及关于大屠杀的教学内容，是如何定义大屠杀的，在何种背景下论及大屠杀事件？在调查的国家中，约有一半国家的历史课明确规定必须讲述大屠杀事件，但采用的背景和术语各不相同（见图1）。最常见的做法是将大屠杀事件置于第二次世界大战的背景下，但也会出现在关于侵犯人权的课程当中。通常采用“大屠杀”来指代这一事件，少数课程会使用“浩劫”一词，或是同时使用这两个术语。在某些情况下，课程不使用“大屠杀”和“浩劫”等词，而是倾向于采用“灭绝”或“针对犹太人的种族灭绝”等替代术语来描述这一事件，间接提及事件本身（使用“集中营”或“最终解决方案”等词），或是将明确指代大屠杀教学内容的术语结合起来（例如“毁灭”和“犹太人”，或是“种族灭绝”和“国家社会主义”）。在一些课程中，只有犹太人被明确列为受害者，很少提及辛提人和罗姆人、残疾人、政敌、同性恋、或其他社会边缘化群体。大多数课程没有具体说明将在教学过程中讨论的受害者群体。此外，有四分之一的课程没有提及大屠杀事件，但讨论了开设科目的意图以及教学中使用的方法，或是明确提及第二次世界大战和（或）国家社会主义等历史背景，由此可以认为这一主题是相关科目教学内容的一部分，尽管没有明确提及。研究报告还指出了源自不同语言的语义变化，这些语言因词汇限制，无法直接采用“大屠杀”或“浩劫”等惯常用语。

## 大屠杀在世界各国课程中的情况





资料来源：Georg Eckert研究所，2014年。

本地图中所示边界和名称及所用称号并不代表联合国正式认可或接受它们。

苏丹共和国与南苏丹共和国的最终边界尚未划定。

\* 虚线大致代表印度与巴基斯坦商定的查谟和克什米尔控制线。双方尚未就查谟和克什米尔的最终地位达成一致。

\*\* 不影响主权问题。

\*\*\* 阿根廷政府和爱尔兰王国政府就福克兰（马尔维纳斯）群岛的主权问题存在争议。

括号中的缩写指管理国或涉及特别条约关系的国家。



世界各地关于大屠杀事件的课程描述可以分为以下四类：

**直接提及：**这些国家的课程明确规定了大屠杀的教学内容，使用“大屠杀”或“浩劫”等词，或是使用“针对犹太人的种族灭绝”或“纳粹对少数民族的迫害”等其他术语。多数课程使用了“大屠杀”一词（例如阿尔巴尼亚、澳大利亚、丹麦、埃塞俄比亚和波兰），也有一些课程使用“浩劫”一词（科特迪瓦、意大利、卢森堡和比利时（佛兰德斯）），或是将二者结合使用（瑞士（伯尔尼州）、德国（萨克森州）和阿根廷）。其他国家的课程直接提及大屠杀，但使用**其他术语**，例如“犹太人种族灭绝的特点”（西班牙）、“纳粹灭绝政策”（安道尔）、“灭绝犹太人”（厄瓜多尔、比利时（瓦隆尼亚区））、“针对犹太人的种族灭绝”（法国、德国（下萨克森州））、“屠杀（……）犹太人”（特立尼达和多巴哥）、“迫害犹太人”（新加坡）和“最终解决方案”（纳米比亚）。

**部分提及：**这些国家的课程间接规定了大屠杀的教学内容，目的是完成大屠杀历史之外的学习目标（欧洲之外的其他地区对于大屠杀的看法），或是为了阐明除大屠杀之外的其他主题（将大屠杀事件作为人权教育的一方面）。在这种情况下，在课程中提及大屠杀事件，仅仅是“达到目的的一种手段”，不涉及其历史意义和复杂性。因此，阿根廷、伯利兹、哥伦比亚、厄瓜多尔、墨西哥和斯洛文尼亚将大屠杀作为侵犯人权的一个实例。同样，在美国（马里兰州），要求学生“解释导致第二次世界大战爆发的事件”，并“调查美国政府在发现大屠杀之后的应对措施和关于难民的移民政策”。

**只有背景：**这些国家的课程提及第二次世界大战或国家社会主义，但没有明确提及大屠杀事件。例如，斯里兰卡和印度的课程提及“纳粹导致的结果/影响”或是“第二次世界大战的后果/结果/影响”。博茨瓦纳、布基纳法索、肯尼亚、马来西亚、尼日尔、挪威、巴基斯坦、秘鲁、塞内加尔和乌拉圭的课程都包含类似的间接背景。卢旺达的课程也要求学生“将法西斯主义及纳粹与在卢旺达发生的事件进行比较（原文如此）”，并提及“纳粹学说”、“罹难”、“历次种族灭绝的比较研究”以及“种族灭绝的各个阶段”；刚果民主共和国的课程同样提及“纳粹的毒害”，哥斯达黎加的课程提及“反犹太主义和种族优越性：犹太人、穆斯林、斯拉夫人和吉普赛人的情况”。

**对于大屠杀只字未提**（无论是作为术语、事件、还是背景）：这些国家的课程没有规定历史教学的具体内容，仅仅讨论了在学校开设历史或社会学科目的必要性和目的以及使用的教学方法，例如文莱达鲁萨兰国、多米尼克、斐济、冰岛和泰国。

# 教科书中的大屠杀事件

研究报告显示出以下国家为14至18岁学生编写的教科书是如何介绍大屠杀的：阿尔巴尼亚、阿根廷、白俄罗斯、巴西、中国、科特迪瓦、埃及、萨尔瓦多、法国、德国、印度、伊拉克、日本、纳米比亚、波兰、摩尔多瓦共和国、俄罗斯联邦、卢旺达、新加坡、南非、西班牙、叙利亚、联合王国（英国）、美利坚合众国、乌拉圭和也门。研究报告还概述了教科书的作者为大屠杀事件设定的时间和空间维度、对于主要人物的特点描写、如何阐释大屠杀事件的原因和影响、教学方法以及国家或地方色彩（“特点”）实例，但没有假定全球标准化或是国家之间的分化。各国的教科书在叙述大屠杀事件时体现出来的国家特点，为确定这些叙事在国际层面上的趋同与异化提供了依据。

研究发现，教科书中的描述在国际层面具有某些一致性，但关于大屠杀的教育在一定程度上取决于地方历史概念和叙事传统。教科书反映出二元模式，兼具趋同和异化的特点，教科书中的主要概念和叙事手法就证明了这一点。部分地区存在明显的一致性，例如在西欧、中欧和东欧、中东、亚洲、非洲、北美洲和南美洲，但各地区和各国在概念、叙事和重点主题方面存在很大差异，而且在主题、事件以及与大屠杀有关的当地教学传统方面，不同的教科书之间也有很大差异。因此，研究结果表明，教育工具不仅为大屠杀教育提供了基础，也为关于以往历次大屠杀的教育提供了基础。

评估教科书中的概念和叙事趋势，根据西欧、东欧、北美洲、非洲、曾经发生过种族灭绝的国家、中东国家、甚或是与大屠杀事件没有明显历史关联的国家的教科书相关描述的共同特点，帮助我们找到了关于大屠杀的部分相同叙述。关于大屠杀的部分相同叙述的例证是对于大屠杀事件去背景化并且重建背景，例如卢旺达的教科书采用了通常用于描述大屠杀的词汇，其中包括“可怕的屠杀”、“杀害”、“屠杀”、“暴行”和“灭绝”，用以描述发生于1994年、不同于以往历史、但具有可比性的种族灭绝事件。此外，还可以将大屠杀内化，赋予其新的特点或是从当地视角来说明这一事件。例如，中国的教科书（样本）没有采用“惨剧”或“浩劫”的衍生词，而是使用了“大屠杀”和“种种罪行”等词。中国的教科书通过这种方式，用本国读者熟悉的语言来帮助他们了解这一事件，但这种语言没有表达出西方学者和教师通常认为大屠杀事件蕴含的历史意义。

总之，几乎所有国家的教科书中都提及大屠杀事件，但是，提到这一事件的教科书却未必会全面讲授与之相关的历史知识。通过叙述性的“大屠杀转移”、<sup>3</sup>“参考框架的转移”、<sup>4</sup>或是通过复制“意象图式”，<sup>5</sup>大屠杀事件反倒是常常充当起叙述其他暴行的模型、模式或尺度，利用词汇和叙事方面的修辞方法，将大屠杀事件与乌克兰饥荒、南京大屠杀或南非的种族隔离制度等其他事件归为一类。简而言之，围绕大屠杀事件，并没有实现国际标准化，而是体现出重叠叙事部分的多维分歧。

3 Buettner, 《大屠杀影像》，1997年。

4 “Wechselrahmung”，根据Tobias Ebbrecht, *Geschichtsbilder im medialen Gedächtnis. Filmische Narrationen des Holocaust*, 比勒费尔德，抄本，2011年，第324页。

5 Christopher Taylor, 《1994年卢旺达种族灭绝中恐怖的文化面》，Alexander Hinton, 编辑, 《消除差异--种族灭绝人类学》，伯克利，加州大学出版社，2002年，第137--178页，第172页。

下文将总结不同教科书中关于大屠杀的描述的常见异同，从而说明各方如何以截然不同的方式来处理大屠杀问题，并表明这些差异不仅体现在区域或国家层面，而且往往源于作者个人的不同理解。

## 空间和时间维度

教科书就大屠杀发生的时间和地点提出了不同的观点。通常认为，这一事件发生在欧洲和德国，但也有一些教科书详细介绍了大屠杀事件在当地的影 响，从而将这一事件与本国联系起来，例如白俄罗斯、德国和摩尔多瓦共和国。极少提及占领当局的详情、总督府的管理或是卫星国的作用。在谈及通敌（例如法国和摩尔多瓦共和国）、移民（例如中国、阿根廷和美利坚合众国）以及在中国和卢旺达发生的类似种族灭绝时，会涉及跨国空间。有时会出现洲际联系，而这引发了欧洲与亚洲之间的分歧，例如印度作者提到，亚洲面临着“欧洲化”的威胁，俄罗斯教科书的作者将国家社会主义说成是一种“欧洲”现象，俄罗斯联邦的另一本教科书提到“针对俄罗斯和布尔什维克暴行的欧洲文化战争”。大屠杀事件的时间或历史背景通常设定在第二次世界大战；给定的时间跨度从1933年至1945年，有一些教科书还提到1938年或1942年发生的重要变化或是1943年的华沙犹太区起义。巴西、印度、德国和纳米比亚的教科书提到更深层的历史潮流，例如19世纪以来的种族主义理论；阿根廷、德国、日本和美国的教科书述及犹太人的历史、移民或20世纪前的反犹太主义。同样，阿根廷、法国、德国、纳米比亚和俄罗斯联邦的一些教科书作者写到了大屠杀事件在1945年之后的余波或是关于大屠杀的记忆。世界各国的教科书关于大屠杀的描述无一不与历史有关，但都没有做到全面详述。

## 主要人物

行凶者通常是指“纳粹”、“德国人”和“法西斯分子”。被点名道姓的个人一般包括希特勒、希姆莱、海德里希、霍斯和艾希曼。最为明显的是，教科书中关于大屠杀事件的描述，普遍围绕希特勒作为大屠杀事件道义责任承担者而展开。希特勒的肖像、《我的奋斗》的节选以及俄罗斯教科书中将全部责任归咎于希特勒的某些用语，例如“希特勒的侵略”或“希特勒德国的政策”等，无不体现出这一点。相比之下，法国和德国的教科书往往会弱化希特勒的作用，倾向于认为有多种原因导致了大屠杀事件。在几乎所有国家的教科书中，最常见的受害者是犹太人和“吉普赛人”，而斯拉夫人、残疾人、政敌和同性恋等其他受害者群体被提及的次数较少。南非、卢旺达和印度的教科书提到了其他类别的受害者，例如“黑人受害者”或“黑人”。泛指“内部敌人”（一本俄罗斯教科书）或所谓的“劣等民族”或“不受欢迎的人”（中国、俄罗斯和乌拉圭的教科书），均偏离了纳粹意识形态的特点，而将犹太受害者称为“反对者”（例如科特迪瓦）可能会误导读者，使其误以为所有犹太人都反抗国家社会主义政权或对其构成威胁，因此沦为合理的镇压目标。

描写1933年之前或是1945年之后犹太人生活的教科书寥寥无几（其中之一是德国教科书）；由此可见，大多数教科书在很大程度上将犹太人刻画成为无声的受害者和行凶者选定的目标。一些国家的教科书作者按照国家群体对受害者进行分类（例如在俄罗斯的教科书中，受害者分为波兰人、乌克兰人和俄罗斯人），或是采用“波兰”和“欧洲”的犹太人（中国的教科书）或“乌克兰”和“匈牙利”的犹太人（法国的教科书）等说法，将犹太人的身份国家化。其他主要人物包括抵抗运动成员、受迫害者的施救者、同盟国和以真名实姓出现的当地人物，例如波兰教科书中的雅努什·科扎克。教科书中很少出现旁观者或通敌者。

## 阐释模式

几乎所有国家的教科书在解释大屠杀事件时，都认为至少在一定程度上是由于阿道夫·希特勒的个人信念所致。关于大屠杀，另一个经常提及的原因是意识形态（种族主义、反犹太主义、极权主义、独裁主义、军国主义、资本主义、法西斯主义）。巴西、德国、科特迪瓦、日本、摩尔多瓦共和国和卢旺达等国的教科书甚至将纳粹德国的扩张政策定性为殖民主义的一种形式。阿根廷、波兰、西班牙和美利坚合众国等国的少数教科书采用历史术语汇编的形式，利用元史学评注来补充关于大屠杀历史的叙述。从阿根廷、德国、印度和俄罗斯联邦的教科书中可以看出，在解释以纪念碑来纪念大屠杀这段历史及其在国际关系中的政治利益时，采用元叙事方法在教学上是很有效的。这些教科书还鼓励学生对于希特勒个人崇拜现象持批判态度，样本中的萨尔瓦多教科书概述了这一点。常常提及大屠杀与其他历次种族灭绝之间的对比，但从未做出解释。一些波兰教科书采用“恐怖”和“清洗”等词来描述不同的历史事件，背离了其历史特性。同样，一本巴西教科书用将希特勒说成是“恐怖分子”，一本德国教科书用“恐怖”来描述大屠杀，一本伊拉克教科书甚至将巴勒斯坦的犹太复国主义力量定性为犹太“恐怖组织”，这些即便不是年代错误，也会造成语义混淆。一本巴西教科书使用“灭绝”一词来说明古拉格集中营的作用，一本白俄罗斯教科书错误地称国家社会主义政权计划“消灭苏联人民”，巴西、阿根廷、法国、摩尔多瓦、波兰和西班牙的教科书将多个不同政权笼统地称为“极权主义”，英国和卢旺达的教科书对这些政权一笔带过，所有这些都会引发类似的语义混淆。使用图像也会引发对比。将不同事件的图像并列放置，同样会模糊历史差异，而不是通过对比进行解释，例如一本法国教科书中出现了奥斯维辛和南京大屠杀的图像，另一本法国教科书中出现了德累斯顿和广岛的图像，一本科特迪瓦教科书将大屠杀期间的苦难与原子弹在广岛造成的苦难联系起来，以及一本南非教科书将奥斯维辛与种族隔离制度下的生活联系起来。

## 叙事手法

少数教科书采用了“封闭”的叙事手法，只有作者一个人的声音，既没有引述，也没有提供补充文件（例如阿尔巴尼亚教科书）。另一个极端是，一些作者采用开放式叙事方法，将不同历史事件中的人物形象并列起来（例如，一本南非教科书中有一张在种族隔离期间一人手持护照的照片，旁边是一张囚犯到达奥斯维辛的照片），意在暗示，却不予解释。然而，大多数教科书采用的叙事方法介于二者之间，在列出作者文本的同时，利用引文以及文本和图像资料来反映出其他观点。**叙述视角**往往在无意之中延续着行凶者的观点。例如，一本科特迪瓦教科书指出，受害者主要是“反对派，特别是犹太人和吉普赛人”，而后又说受害者是“数以百万计的男女和儿童”，后来又称受害者是“犹太人”，从而强化了这样一种观点--犹太人和吉普赛人（也就是他们所有人）遭到杀害，是因为他们是“反对派”，仿佛杀人凶手（至少根据其自己的推论）有正当理由杀害这些人似的。将抵抗运动的成员、犹太人和吉普赛人混为一谈，真实地再现了杀人凶手的观点--第三帝国必须奋起自卫，消除所谓的威胁。另一个显著特点是，作者通过不同方式赋予大屠杀各种**意义**。大多数作者采用先抑后扬的手法来记述大屠杀这段历史。然而，这一进程的客体在各国有所不同。特别是，波兰教科书在这段历史中增加了反抗德国占领波兰的民族抵抗运动的故事，并提到波兰地下政府、提供援助的波兰人和犹太人的反抗，例如华沙犹太区起义。相比之下，俄罗斯和美国教科书都着重讲述了本国在第二次世界大战中在军事上取得的节节胜利，在本该讲述大屠杀事件、特别是集中营系统的时候，大谈同盟国的军事胜利。最常见的叙述结构在结尾时会提及联合国在1948年通过了《世界人权宣言》和《防止及惩治灭绝种族罪公约》。

## 教学方法

各类练习丰富多彩，而且存在很大差异，有些练习并不鼓励学生质疑并探究教科书提供的材料，有些练习包括讲故事、解释文献资料、角色扮演、文本或图像分析，要求学生找到关于事件的合理解释，或是通过写信、写传记和分析主要人物的决定等方式，来了解这些主要人物。教科书体现出这样一种趋势--说明和肯定人权等**学习目标**（例如印度、伊拉克、摩尔多瓦共和国、纳米比亚和卢旺达），或是肯定联合国在1945年之后在保护人权方面起到的作用（例如巴西、萨尔瓦多、西班牙和乌拉圭），但没有解释人权原则的起源、含义、历史、落实情况和效用。很多教科书将大屠杀事件与**地方视角**联系起来，例如要求学生访问上海的犹太幸存者（中国教科书），分析阿尔巴尼亚受迫害者的营救工作并比较罗马尼亚和德国行凶者的动机（摩尔多瓦共和国），或是探寻当地的历史遗迹和纪念场所（德国）。



## 建议

以下建议仅供教育决策者、研究人员、教科书作者和出版商、以及从事大屠杀教育的广大教育工作者使用。此前的报告和建议评估了大屠杀教育的普遍情况，本次评估侧重于关于大屠杀事件的概念和叙事，从国家核准的正式课程和当前正在使用的教科书中提取具体实例，并在此基础上提出建议，这些建议的范围仅限于历史学和中学阶段，基本上针对15至16岁的学生，大多数学生在这个年龄会接触到关于大屠杀的教学内容。

本次研究依据的课程和教科书是在2000至2013年间出版的，在2012年和2013年基本有效，并在特定地点和特定时间，供特定年龄组（通常是16岁左右）的学生使用。此外，这些课程和教科书在明确的机构内均承担着一项特定功能，不仅要传播历史知识，还要纠正以往在校外通过多种渠道形成的关于大屠杀事件的错误理解，例如电视、网络、文献、电影和家人讲述的故事。正是这种制造并接受教育媒介的内生性偶发事件，使得这些渠道成为不尽如人意的“大屠杀教育”信息来源，同时也使其成为关于在特定时间和特定地点获得集体认可的大屠杀相关概念和叙事的可靠指标。

学习关于大屠杀的知识可以帮助学生深入了解人权，甚至能够帮助他们更好地保护自己和防范今后可能发生的种族灭绝罪行。但即便如此，也不能以这项额外的收益作为条件来评判教育媒介的价值或就今后的内容提出建议，因为这种条件已然超出了所有历史课程或教科书的范围。涉及大屠杀历史的教育媒介充其量能够帮助年轻人了解这一复杂事件，获取相关知识，甚至能够逐步形成某种意识，以便在今后防止类似事件的重演；但是，这些媒介无法捍卫民主，也无法直接防范今后的种族灭绝罪行。<sup>6</sup>

因此，这些建议呼吁广大教育工作者和教科书的作者提供和落实各种教育方式，向学生普及关于大屠杀事件的知识。这些建议注重语言和图像信息的编排，关注阐释模式或解释方式，而不是提及相关话题的页数或频率，也不是这些数字在一段时间内的相对增减情况。此外，这些建议还定义了概念和叙述标准，必须根据当地实际情况对此做出调整。世界各地均有关于历史准确与否的标准，各地区关于历史细节、全面性和观点的标准可以适当有所不同。

---

6 Cf. F. Pingel, 2004年, ‘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 和T. Lutz (编辑), Genozide und staatliche Gewaltverbrechen im 20. Jahrhundert, Studien Verlag, 第98--113页, 102f.

# 建议

## 课程

---

**?** 问题：在课程中提及大屠杀事件，并不能保证一定会开展大屠杀相关教学。同样，在课程中没有提及大屠杀事件，也不排除大屠杀相关教学。

**→** 建议：结合历史课程的学习目标及其落实情况，审查课程中的大屠杀概念和背景资料。

---

**?** 问题：一些课程含混地暗示或提及大屠杀（例如布基纳法索、刚果民主共和国、哥斯达黎加、卢旺达和津巴布韦），或是将大屠杀事件作为侵犯人权的实例，但没有规定就大屠杀事件的历史真相开展教育（例如哥伦比亚、墨西哥和斯洛文尼亚）。

**→** 建议：确保明确提及大屠杀事件，并确保历史课程规定学生要学习关于大屠杀这段历史。

---

**?** 问题：政策课程（反映在课程中）和方案课程（反映在教科书中）在国内和各国之间存在差异。

**→** 建议：审查关于大屠杀的课程概念、背景及其相关学习目标。决策者、教科书作者和教育工作者在国家与国际层面开展开放式协作对话，可以从政策、方案和已颁布的课程等几个方面提高大屠杀教育的质量。

## 维度

---

❓ 问题：倾向于将主要时间表设在发生过大规模杀戮的1942至1944年和/或第二次世界大战期间。

➔ 建议：承认从1930年代初开始，对于受害者的排斥和迫害逐步加剧，包括19世纪晚期以来形成的长期社会和意识形态背景以及直至今天的深远影响。这需要加深对于变化和持续性的理解。

---

❓ 问题：倾向于将大屠杀事件的发生地点笼统地说成是“欧洲”或“德国”。

➔ 建议：详细说明兼并、取消国家边境和驱逐民众的政策及做法，特别是兼并部分波兰领土、总督府以及卫星国和通敌国。

---

❓ 问题：关于大屠杀事件的影响，从多个空间（地方、国家、区域和国际）和时间（短期和长期）的角度进行描述，无从比较。

➔ 建议：根据短期及长期的原因和影响，从多重空间（地方、国家和国际或“全球”）的角度，说明历史事件对于个人和集体的意义。



## 主要人物

- 
- ❓ **问题：**关于主要人物的文本和图像描述在数量和质量上向行凶者倾斜，这不仅使得其他主要人物边缘化，而且赋予行凶者人性，同时称受害者是其他人的行动目标。
  - ➔ **建议：**纠正描述中的失衡，增加关于受害者、旁观者、援助者和抵抗者的篇幅，记述这些人的经历，同时延长相关叙述的时间跨度（1933年之前和1945年之后），帮助学生深入理解大屠杀前后以及大屠杀期间各种复杂的社会关系和社会机制。
- 
- ❓ **问题：**对于阿道夫·希特勒的个人化加剧了利用意图论来诠释历史的倾向，这会造成解释的简单化，而且将责任归咎于某个人，有利于从道德、心理和意识形态的角度来解释历史，忽视了政治、法律、经济和地理因素，而且没有提及其他政治和“普通”主要人物。
  - ➔ **建议：**减少关于希特勒的篇幅，同时强调有多种（意识形态、政治、心理或经济）因素或原因导致了大屠杀事件。
- 
- ❓ **问题：**由于不了解主要人物面临的复杂局势和困境，根据国家社会主义意识形态确定下来的分类标准得以稳固，将行凶者和受害者一分为二的僵化观念也得以维持。
  - ➔ **建议：**（通过引用文件）介绍主要人物面临的日常决定，包括他们的希望、恐惧和怀疑及其做出决定和采取行动的动机。

## 阐释模式

---

❓ 问题：关于大屠杀事件的史实不准确，描述不全面，会产生误导。

➔ 建议：确保教科书载有准确的基本史实，从而保持历史真实性，这些史实能够说明事件的起始、结束、主要转折点以及与1933年之前和1945年之后发展情况的关联；介绍大屠杀事件的发生地点（地方、国家和国际）和主要人物，同时提及性别角色和性别关系，从而保持全面性；避免（或解释）采用隐喻、婉语以及人格化或个人化的实例。

---

❓ 问题：出现的概念不一致，让人感到困惑。

➔ 建议：将概念作为历史记录下来，也就是，采用和解释以事件定义的概念（例如“灭绝”、“犹太人问题”、“最终解决方案”，包括婉语以及族裔、性别、国家、政治、种族或宗教分类），以及后来用于定义事件的概念（例如“大屠杀”、“浩劫”、“种族灭绝”）和代理概念（例如“受害者”、“行凶者”、“旁观者”或“援救者”），同时这些概念的历史起源和具体时空框架。增加扩充后的词汇表，用以解释这些概念和介绍相关背景。

---

❓ 问题：将历史上的不同暴行并列，这种做法会产生误导。没有进行系统的比较，而是将“大屠杀”和“种族灭绝”等词的含义混为一谈，这些词在文本中常常交替出现，仿佛是同义词，以及将毫不相干的历史图像并列起来（例如希特勒和达尔文，或是奥斯维辛和南京），这些做法即便不会在不同历史事件之间形成类比（往往存在时代错误），也会造成语义上的暗示。

➔ 建议：就大屠杀的各个方面（目标、原因、视觉图像、法律、语言、意识形态、暴力和后果）与其他事件的类似方面进行比较，而不是用前者来比喻后者。

## 叙事结构和观点

- 
- ❓ 问题：倾向于将叙事角度限定在单一和中立的观点。
  - ➔ 建议：展示逐渐形成并且同时存在的关于大屠杀的多种历史叙述，鼓励以探究为基础的学习，同时参考多种不同文件。
- 
- ❓ 问题：频繁地使用被动式，在介绍行动时没有说明行动主体，压缩集体主要人物。
  - ➔ 建议：使用主动式而不是被动式；避免采用情绪化语言；认识到“德国人”、“纳粹”、“犹太人”和“罗姆人”等集合名词的提炼和程式化影响。
- 
- ❓ 问题：主要关注1942至1945年，导致其他知识被边缘化--1933至1945年以及此后在社会、法律、经济和肢体层面的逐步排斥过程，以及欧洲各地民众的不同经历，其中包括被兼并的领土和其他地区。
  - ➔ 建议：采用多角度方法（将各个主要历史人物的观点综合起来<sup>7</sup>），还要采用多尺度方法，考虑到个人和群体在不同时间及不同地点的经历。

---

<sup>7</sup> 教科文组织/格奥尔格·埃克特研究所，编辑，《大屠杀教育的国际现状--全球教科书和课程摸底调查》，巴黎，教科文组织，2014年。

## 教学方法

- 
- ❓ 问题：图像的选择和排列排序以及文本和图像之间的关系表达的含义往往相互矛盾。
  - ➔ 建议：无论是用于说明文本还是开展分析（根据摄影师的相关资料、拍摄目的和拍摄日期），作者都应该提供信息，说明图像之间的关系、拍摄目的、以及今天理解这些照片的时间和空间背景。
- 
- ❓ 问题：如今，学生通过网络、电影、文学和非专业人士讲述的家庭故事等多种的媒介获取关于大屠杀的知识。
  - ➔ 建议：教科书应 (a) 包含校外媒体元素，从而纠正学生此前获得的关于大屠杀的知识和误解，并提供平台，在课堂上开展讨论和学习；(b) 创造机会，培养批判性解读历史知识和学习媒介所需的元分析技能，这些媒介包括语言、图像、叙事、纪念物和仪式；以及 (c) 介绍学生本国和其他国家如何利用文本和图像来叙述大屠杀事件。
- 
- ❓ 问题：历史教科书屡屡提及人权，但对于人权的处理方式没能让学生学会充分理解人权的含义和知道如何落实人权。
  - ➔ 建议：增加关于人权历史的章节，包括起源、法律规定、侵犯人权的行为、以及为落实人权做出的努力，同时承认历史学科的特殊性，力争促进人们理解人类以往所有的行为，既包括英雄主义、利他主义和人文主义，也包括因循守旧、轻率、排斥、暴力和残忍。

## 国家特点

---

❓ 问题：过度强调大屠杀事件的地方层面，会妨碍全面了解这一事件；相反，过度强调总体情况，也会妨碍从存在争议的地方视角来了解大屠杀事件。

➔ 建议：确保设置章节来记述大屠杀的历史，内容包括主要日期、地点、遗址以及涉及到的主要人物，用以补充关于大屠杀的地方意义的阐述。

---

❓ 问题：为达到戏剧效果而采用文本和图像暗示的方法，以及向此前对大屠杀事件知之甚少的读者用他们所熟悉的语言和图像来介绍事件背景，会导致其对于大屠杀事件的理解产生偏差。

➔ 建议：进行批判性解释，而不是暗示诸如种族主义和社会达尔文主义或是广岛和奥斯维辛之间的历史关联。

---

❓ 问题：对于大屠杀事件的历史原因和背景的分类不一致，例如“独裁”、“专制”或“极权主义”，弱化了这一事件的背景，并以当地读者所熟悉的表达方式重新组织背景。

➔ 建议：从历史角度出发，利用比较的方式来解释大屠杀术语的来源和用法，例如采用多语种词汇表。

学校如何处理关于大屠杀事件的教育这一科目？哪些国家把关于大屠杀的教育作为课堂教学内容的一部分？课程和教科书里对大屠杀事件的描述是否总是准确、均衡和不偏不倚？

本出版物概述了由教科文组织和格奥尔·埃克特国际教科书研究所开展的“大屠杀教育的国际现状：全球教科书和课程摸底调查”的结论。这是首次对各国课程和学校教科书中关于大屠杀事件介绍进行的比较研究。



联合国教育、  
科学及文化组织

教育部门