



УДК 32.019.51

DOI: 10.52575/2687-0967-2022-49-4-880-897

Оригинальное исследование

Великая Отечественная война в учебниках истории России, Украины и Белоруссии: методологические проблемы и перспективы

Антипов А.М. 

Санкт-Петербургский государственный университет,
Россия, 199034, г. Санкт Петербург, Университетская набережная, 7–9
E-mail: st071075@student.spbu.ru

Аннотация. В современном мире учебники, учебные пособия и школьные программы являются одним из ключевых инструментов государственной политики памяти. Великая Отечественная война стала одним из центральных объектов исторической памяти российского общества и одним из столпов российской идентичности, а потому заняла в обозначенных инструментах значимое место. Отражение войны в российских учебниках истории и учебниках других государств стало предметом изучения исследователей. В фокусе настоящей статьи литература об отражении Великой Отечественной войны в учебниках истории России, Украины и Беларуси 2005–2013 гг. Выделены тенденции в методологии исследования. Выявлены преимущества и недостатки существующей методологии, на основе чего предложена методологическая перспектива.

Ключевые слова: политика памяти, историческая память, исторический нарратив, образовательная политика, нарративный анализ

Для цитирования: Антипов А.М. 2022. Великая Отечественная война в учебниках истории России, Украины и Белоруссии: методологические проблемы и перспективы. *Via in tempore. История. Политология.* 49 (4): 880–897. DOI: 10.52575/2687-0967-2022-49-4-880-897

The Great Patriotic War in the History Textbooks of Russia, Ukraine and Belarus: Modern Discussions and Methodological Problems

Andrey M. Antipov 

Saint Petersburg State University,
7/9 Universitetskaya Emb., Saint Petersburg, 199034, Russia
E-mail: st071075@student.spbu.ru

Abstract. In the modern world, textbooks, manuals, and school programs are critical tools of the state policy of memory. The Great Patriotic War has become one of the central myths of Russia and one of the pillars of Russian identity and therefore has taken a significant place in these tools. This article aims to review the literature on the Great Patriotic War in Russian, Ukrainian, and Belarusian history textbooks issued between 2005 and 2013. The main trends in the research methodology are highlighted: its movement towards the problems of social and political sciences, linguistics, and psychology and the growing interest in modern methodological approaches to the analysis of educational texts. The feature that the pieces have in common is the desire to understand the mechanisms of the memory policy and the formation of collective memory in textbooks, the development of the methodology of narrative analysis of textbooks towards covering the entire spectrum of methodological and didactic tools, deepening their analysis and improving the quality of research. The development of methodology in this field can be assessed as unsatisfactory: researchers often have to develop their model of textbook analysis, and the

terminology and models used differ significantly from each other. The methodological perspective we have proposed is based on a synthesis of quantitative and qualitative methods and can be a structural basis for constructing a textbook analysis model. Consequently, we have developed a mechanism for creating tables of content analysis, lists of personalities in history textbooks, their historical events and phenomena and major historical events and phenomena, and working with methodological and didactic tools.

Keywords: politics of memory, historical memory, historical narrative, Great Patriotic War, educational policy, history textbooks, narrative analysis

For citation: Antipov A.M. 2022. The Great Patriotic War in the History Textbooks of Russia, Ukraine and Belarus: Modern Discussions and Methodological Problems. *Via in tempore. History and political science.* 49 (4): 880–897 (in Russian). DOI: 10.52575/2687-0967-2022-49-4-880-897

Введение

Memory studies развивается как мультидисциплинарная научная область, чему сопутствует развитие методологии исследования функциональных «мест памяти», в частности нарративных источников, например, учебников истории. Этому сопутствует рост значения семиотического анализа в memory studies [Нечаева, 2020а, с. 121–122]. Изучается преподавание истории в школе и учебная литература, образовательные исторические тексты как инструмент политики памяти и формирования её официального нарратива. Среди прочих механизмов российские исследователи уделяют наибольшее внимание именно их изучению [Ростовцев, Сосницкий, 2014, с. 110]. История в учебниках считается не просто набором дат, а целостным в смысловом отношении повествованием. В ней описываются не «социальные действия безликих “актеров”, но деяния конкретных героев и злодеев; она всегда в какой-то мере политизирована, идеологизирована, мифологизирована. Она не может и не должна быть ценностно-нейтральной, поскольку призвана не только обучать молодых людей, но и воспитывать, т. е. превращать знания во взгляды и убеждения, способствуя становлению и формированию (образованию) личности» [Малинкин, 2020, с. 25].

Сюжеты и роль личностей обладают различной авторской интерпретацией, для создания которой авторы используют широкий перечень элементов дидактического и методического аппарата. Они выступают в качестве вербальных и невербальных средств усиления прагматического эффекта текста и передачи образов. Учебник становится особо прагматически ориентированным текстом. Это обуславливает необходимость использования в анализе методологии, которая бы учла эту специфику и позволила провести серьёзную аналитическую работу. Ввиду обильного количества работ такого рода имеет смысл проверить, насколько их методология эффективна и соответствует актуальной методологии специалистов memory studies. Мы сделаем это на примере исследований изложения Великой Отечественной войны (ВОВ) в учебниках истории постсоветских государств – достаточно развитого тематического поля.

Объект и методы исследования

Объектом исследования является историография, посвящённая учебникам истории постсоветских государств. Цель работы – комплексное рассмотрение литературы об освещении Великой Отечественной войны в учебниках истории России, Украины и Белоруссии и выявление существующих методологических подходов к его изучению, а также методологических перспектив.

Статья базируется на принципах качественного и количественного контент-анализа. Качественный контент-анализ показал эффективность при выявлении рассмотренных исследователями элементов дидактического и методического аппарата и определении глубины их анализа. Количественный – при выявлении тех авторов, кто в наибольшей и наименьшей степени рассмотрел весь спектр обозначенных нами методических и дидактических



тических средств. Соединение этих методов позволило оценить состояние развития методологии тематического поля.

Результаты и их обсуждение

Методологические подходы. Ещё в 2000-х гг. отечественные учёные прибегали к «узкому» подходу к анализу учебников – их рассмотрению как историографических источников, т. е. к их историографическому анализу, речи об использовании методологии *memory studies* тогда не шло [Поваляева, 2004, с. 3–4]. В конце 2000-х гг. исследователи ознакомились с методологическими подходами для анализа учебных текстов, предложенных С. Фостер и К. Кроуфорд, которые ввели понятия дискурса, коммуникативной стратегии, конструирования (исторического) знания [Журавлева, Курилла, 2009, с. 6–7]. Для *memory studies* характерно обращение при анализе учебников к методам исследования коллективной памяти – признаётся эффективность при этом дискурс-анализа и анализа нарративов, называемого также нарративным анализом, историографическим анализом или «традиционным анализом». Последний считается «ключевым для понимания коллективной памяти» и позволяющим оценить значение нарративов памяти не «напрямую по их сюжету», а критически интерпретируя их «с точки зрения формы и содержания» [Белов, 2017, с. 91; Клепалов, Нажипова, 2020, с. 136; Нечаева, 2020б, с. 52]. Часто выводы о нарративе позволяют учёным определить характер памяти и политики памяти в разных странах.

Так, С. Белов говорит, что теоретико-методологическая база его работы «сформирована за счет концепций и подходов, сформулированных М. Эйдельманом, П. Бергером, Т. Лукманом, С. Московичи, Н. Шестовым и Д. Ольшанским» [Белов, 2017, с. 89]. О. Малинова приводит в качестве примера «анализ советского мета-нарратива в работах Грэма Гилла; понятие нарративного шаблона, использованное Джеймсом Верчем для анализа школьных учебников» [Малинова, 2019, с. 296]. О методологическом значении «тонких наблюдений и фундированных выводов» В. Шнирельмана говорит А. Филиппов [Филиппов, 2015, с. 47].

Ряд учёных заявляет об использовании в качестве «методологии сбора эмпирического материала» качественного и количественного контент-анализа. Единицей первого является «контекст оценок отражения [сюжета или группы сюжетов] в учебниках» и «фундаментальные аспекты и значение [сюжета или группы сюжетов]». Сам качественный контент-анализ направлен на «расчёт популярности ведущих концепций [темы или сюжета] в учебниках» или «измерение, в какой степени эти фундаментальные знания [т. е. аспекты] и значение [темы или сюжета] отражены в учебниках». В его рамках осуществляется «анализ текстовых массивов на основе ключевых слов» [Строканов и др., 2016, с. 205; Богданова, 2017, с. 194; Епифанова, 2017, с. 211; Епифанова, 2018, с. 255; Фукс, Ковригин, 2020, с. 33, 36]. Единицей количественного контент-анализа является «объём материала о событиях войны в учебниках в общем объёме учебника». Этот метод направлен на расчёт «соотношения материала» о сюжете и «частоты цитирований, упоминаний ключевых событий Великой Отечественной войны». Его цель – выяснение «трансформации представлений о значимости истории войны в учебниках в последние десятилетия» [Фукс, Ковригин, 2017, с. 69; Фукс, Ковригин, 2020, с. 33, 36].

При сравнении учебников авторы прибегают к сравнительному анализу, также называемому сравнительно-историческим методом, с использованием эмпирического материала, полученного благодаря использованию одного или двух предыдущих методов [Клепалов, Нажипова, 2020, с. 136; Фукс, Ковригин, 2020, с. 33]. Авторы придумывают собственный методологический инструментарий для этого. Так, О. Малинова говорит о собственной «методике сравнения нарративов разных мнемонических акторов» [Малинова, 2019, с. 296].

Следует отметить, что учёные, непосредственно анализирующие роль учебников в формировании памяти, редко говорят об использовании какого-либо методологического

инструментария. В связи с этим мы предприняли попытку выявить методологические приемы, используемые в этих текстах. Для этого мы рассмотрели ряд работ.

Под нарративным анализом мы понимаем феноменологический метод изучения языка и текста, подразумевающий интерпретацию формы и смысла нарративов. Все авторы подвергают анализу соответствующие рассматриваемой теме разделы, а некоторые также и прочие разделы, где учащиеся узнают отдельные аспекты периода Второй мировой войны [Герасимчик, 2019]. Многие из них используют контент-анализ, также называемый контент-ориентированным анализом, подразумевающий выделение объектов, единиц, выраженных в тексте. Основным методом является выделение сюжетов или их групп и рассмотрение их упоминания как таковых и их интерпретации, в случае сравнения учебников таковые сравниваются.

При сравнении учебников предпринимается попытка их типологизации по государству происхождения или временному периоду. Имеют место другие варианты типологизации – например, выделение среди региональных учебников тех, в регионах которых происходили военные действия [Морозов, 2018]. Имеет смысл рассмотреть методику нарративного анализа на примере анализа авторами элементов дидактического и методического аппарата и их выступления в качестве средств усиления прагматического эффекта текста и передачи образов.

Структура. Уделяется внимание структуре подачи, также называемой «логикой повествования» материала [Белов, 2017; Алексеева, 2018; Морозов, 2018; Герасимчик, 2019].

Л. Алексеева оценивает её структурированность, А. Ермаков – насколько последовательно рассмотрены темы, насколько органично в них включены сюжеты и их аспекты. В. Герасимчик же замечает, где именно нарушена «логика повествования», указывает на ошибку и предлагает верный, логичный, по его мнению, порядок [Герасимчик, 2019, с. 96]. А. Морозов выделяет используемые подходы к изучению тем, обуславливающие соответствующую структуру, иногда критикуя отказ от использования или непоследовательную реализацию того или иного подхода. С. Белов, обращая внимание на положение материала о сюжете в пределах текста, выявляет методы создания исторических мифов.

Основные даты. Рассматриваются перечни основных дат, предназначенных для запоминания школьникам [Ермаков, 2012; Герасимчик, 2019; Клепалов, Нажипова, 2020], а при сравнении учебников выявляются сходства и различия в перечнях основных дат в них.

Иллюстративный материал. Уделяется внимание факту наличия иллюстраций, приведённым иллюстрациям и комментариям к ним [Локшин, 2009; Малов-Гра, 2009; Данилов, 2010; Ермаков, 2012; Филиппов, 2015; Строканов и др., 2016; Богданова, 2017; Карушева, 2017; Крехалёва, 2017; Морозов, 2018; Герасимчик, 2019; Грибан, Баранов, 2019; Грибан, Лыта, 2019; Moskwa, 2018], а при сравнении учебников выявляются сходства и различия в иллюстративном материале в них.

В. Герасимчик сообщает об известности фотографии и кратко её описывает, в случае с произведениями изобразительного искусства обращает внимание на их происхождение. В. Герасимчик, Е. Крехалёва, Д. Москва [Moskwa, 2018] и коллектив авторов под руководством А. Строканова рассматривают смысловую нагрузку иллюстраций, делают вывод о том, в качестве опоры чего выступают они, на что направлены, чему именно помогают уделить внимание. Коллектив авторов под руководством А. Строканова уделяет внимание смысловой нагрузке иллюстраций – предпринята попытка их типологизации с указанием, что тот или иной тип демонстрирует, что он должен донести. И. Грибан и Н. Баранов оценивают их качество и эффективность как средства усиления прагматического эффекта текста, а также «богатство» учебника на них. Коллектив под руководством А. Строканова оценивает «красочность» иллюстраций.

А. Данилов критикует неуместное приведение иллюстрации, однако делает это недостаточно явно [Данилов, 2010, с. 15–16]. А. Морозов критикует качество их полиграфического исполнения, их неоптимальную выборку, обусловленную отсутствием методиче-



ской оправданности и отсутствие вопросов и заданий к ним. А. Филиппов критикует комментарии к иллюстрациям за неверное описание, ссылаясь на работы, где таковые проинтерпретированы верно [Филиппов, 2015, с. 55]. Коллектив авторов под руководством А. Строканова подсчитывает количество иллюстраций, в т. ч. по видам и типам.

Контрольные вопросы, творческие и проблемные задания. Уделяется внимание факту наличия творческих и проблемных заданий, а также приведённым таковым [Ермаков, 2012; Першина, 2015; Чураков, 2015б; Епифанова, 2017; Морозов, 2018; Шпагин, 2018; Герасимчик, 2019; Грибан, Баранов, 2019; Грибан, Лыта, 2019]. Обычно сообщается, в чём заключается приведённое задание.

И. Грибан и С. Лыта сообщают, обращение к каким источникам, знаниям и размышлениям предполагает выполнение задания [Грибан, Лыта, 2019, с. 333]. Также они критикуют отсутствие заданий [Грибан, Лыта, 2019, с. 331]. А. Морозов критикует в заданиях отсутствие определённых элементов и оценивает способность заданий вызвать интерес ученика [Морозов, 2018, с. 207].

Д. Чураков критикует фамильярность в формулировках вопросов и их провокационный характер, считая, что таковые могут свидетельствовать о низком дидактическом мастерстве автора пособия. Он критикует наличие вопросов «с опережением» и тех, на которые школьник не может ответить, используя данные, содержащиеся в пособии [Чураков, 2015б, с. 38]. С. Шпагин критикует их при выявлении небрежности в подготовке методическо-дидактического аппарата. Редко сообщается, к каким выводам задание должно направить учащихся.

Статистика. Уделяется внимание факту наличия статистики, приведённой статистике и комментариям к ней [Басин, 2009; Долуцкий, 2009; Локшин, 2009; Данилов, 2010; Ермаков, 2012; Ахременко, 2015; Першина, 2015; Строканов и др., 2016; Белов, 2017; Богданова, 2017; Епифанова, 2017; Крехалёва, 2017; Алексеева, 2018; Епифанова, 2018; Морозов, 2018; Шпагин, 2018; Герасимчик, 2019; Грибан, Баранов, 2019; Грибан, Лыта, 2019; Moskwa, 2018]. При сравнении учебников выявляются сходства и различия в статистике в них, масштаб разброса в цифрах.

И. Грибан и С. Лыта оценивают количество использованной статистики. Л. Алексеева, Д. Ахременко, В. Герасимчик, А. Данилов, И. Долуцкий, А. Епифанова в обеих работах, Е. Крехалёва, А. Локшин и Ю. Першина критикуют статистику за её отсутствие как таковой, а также за её подложность, неточность, некорректность, сфальсифицированность и неполноту. Выдвигаются предположения о том, какие цели использование такой статистики могло преследовать. Л. Алексеева критикует статистику за нерелевантность.

А. Локшин критикует отсутствие пояснений значения статистики. В. Герасимчик делает выводы о негативных последствиях использования такой статистики для дальнейшего изучения прочих сюжетов, где могло бы быть использовано сравнение статистических данных. Л. Алексеева предлагает внесение соответствующих изменений в статистику с использованием статистики, уже имеющейся в распоряжении.

В. Герасимчик, И. Грибан и С. Лыта, а также А. Морозов критикуют неоптимальную, излишне большую выборку статистики, имеющую характер «длинных перечней», за «излишнюю перегруженность цифрами», «элементарную скучность», а вместе с Л. Алексеевой – недостаточную выборку статистики, её нехватку. В. Герасимчик предполагает, в качестве опоры чего выступает статистика, чему именно она помогает уделить внимание, что сопоставить и к какому выводу прийти.

Статистика редко оценивается как средство усиления прагматического эффекта текста, часто авторы не раскрывают содержание статистики, о которой упоминают.

Средства художественной выразительности. Уделяется внимание наличию средств художественной выразительности, также называемых «эмоциональным описанием», «эмоциональной стороной вопроса», «эмоциональными оценочными характеристиками» и «ярлыками», характеризующих авторскую интерпретацию сюжета, их отношение

к его характеристикам [Ермаков, 2012; Морозов, 2015; Белов, 2017; Карушева, 2017; Герасимчик, 2019; Грибан, Баранов, 2019; Грибан, Лыта, 2019; Фукс, Ковригин, 2020].

Нередко авторы приводят конкретные слова и предложения, в которых содержатся таковые. И. Грибан и С. Лыта, а также Ю. Карушева оценивают, насколько «эмоционально» написан текст, насколько он «эмоционально насыщен», насколько отношение к сюжету «эмоционально окрашено». Ю. Морозов критикует интерпретации сюжетов за неверно расставленные акценты в эмоциональной составляющей подачи. Ю. Карушева при работе со средствами художественной выразительности прибегает к использованию количественных методов – подсчёту количества употреблений штампов, считая, что наибольшее число использований штампа в большей степени подчёркивает определённый характер темы или сюжета по сравнению с остальными [Карушева, 2017, с. 72]. С. Белов усматривает в использовании определённых эпитетов методы конструирования исторических мифов.

Понятия, термины и дефиниции. Уделяется внимание наличию терминов и приведённым понятиям, терминам, в т. ч. выделенным в словари терминов и понятий, также называемыми «основными» понятиями и терминами, и их дефинициям [Басин, 2009; Локшин, 2009; Малов-Гра, 2009; Данилов, 2010; Ермаков, 2012; Першина, 2015; Белов, 2017; Богданова, 2017; Епифанова, 2017; Карушева, 2017; Крехалёва, 2017; Шпагин, 2018; Герасимчик, 2019; Moskwa, 2018].

Часто рассматривается, какой именно термин или эвфемизм из нескольких возможных использован при описании сюжета или его аспекта, в связи с чем делается вывод, какую цель преследовало их использование. Довольно часто, особенно при сравнении учебников разных государств, авторы рассматривают использование термина ВОВ. А. Басин, Е. Крехалёва, А. Локшин и С. Шпагин обращают внимание на отсутствие упоминания термина. А. Епифанова оценивает подробность дефиниций. С. Шпагин критикует непрофессиональное упоминание термина [Шпагин, 2018, 244]. А. Локшин критикует неправильное написание терминов. А. Ермакова считает, что ввод в параграфе значительного числа новых понятий может усиливать прагматический эффект его текста, подчёркивая значимость его сюжетов [Ермаков, 2012, с. 77–78].

Рубрикация текста. Уделяется внимание смысловому делению материала и заголовкам разделов и/или подразделов [Строканов и др., 2016; Богданова, 2017; Морозов, 2018; Герасимчик, 2019; Грибан, Баранов, 2019; Грибан, Лыта, 2019; Moskwa, 2018].

Обычно при упоминании заголовка раздела или подраздела далее говорится, чему тот посвящён. И. Грибан и С. Лыта оценивают «чёткость» рубрикации материала [Грибан, Лыта, 2019, с. 332]. В. Герасимчик придаёт значение тому, на какое количество параграфов поделены главы, посвящённые Второй мировой войне и ВОВ [Герасимчик, 2019, с. 89, 97]. А. Морозов критикует отсутствие элементов рубрикации. А. Богданова, И. Грибан, Н. Баранов и С. Лыта замечают, выделен ли для сюжета отдельный пункт или подпункт, параграф или раздел или же он включён в какую-то тему, делая вывод, в контексте чего изучается сюжет.

Уделяется внимание факту наличия рубрик, в первую очередь биографических («исторических портретов») и сюжетных («исторических») справок, а также приведённым материалам таковых [Герасимчик, 2019; Грибан, Баранов, 2019; Грибан, Лыта, 2019]. Обычно сообщается, кому или чему посвящена справка. В. Герасимчик описывает содержание таких материалов. И. Грибан и Н. Баранов считают личностей, которым эти справки посвящены, «наиболее важными с точки зрения авторов учебника» [Грибан, Баранов, 2019, с. 41]. Незначительное внимание уделяется факту наличия комментариев и мнений и приведению таковых [Ермаков, 2012].

Объём текста. Уделяется внимание объёму текста тем Второй мировой войны и ВОВ и их сюжетов [Басин, 2009; Малов-Гра, 2009; Ермаков, 2012; Чураков, 2013; Строканов и др., 2016; Епифанова, 2017; Крехалёва, 2017; Морозов, 2018; Герасимчик, 2019; Грибан, Баранов, 2019; Грибан, Лыта, 2019; Фукс, Ковригин, 2020; Криницкий, Яценко, 2021].



Обычно сообщается чему именно уделяется «основное (большое, значительное) внимание», «много внимания», о чём пишется «много» И. Грибан и Н. Баранов, Ю. Криницкий, коллектив авторов под руководством А. Строканова, а также А. Яценко подтверждают свои тезисы указанием соответствующих страниц или их количества, А. Ермаков и А. Малов-Гра – объёма соответствующих глав в доле (в частях) от всего объёма учебника, А. Фукс и В. Ковригин – объёма материала в процентах в тексте и объёма учебного времени в процентах от всего курса. В. Герасимчик, И. Грибан и С. Лыта, а также А. Епифанова – количества предложений, Я. Басин – количества абзацев, А. Морозов – размера абзацев, параграфов и глав, Е. Крехалёва – количества строк и размера абзацев.

А. Морозов, а также И. Грибан и С. Лыта критикуют описание сюжетов за недостаточный объём, Ю. Морозов – за неверно расставленные акценты в объёме материала. Д. Чураков предполагает, на что может быть направлено придание большого объёма освещению сюжета [Чураков, 2013, с. 26]. При сравнении учебников часто делается вывод, где история ВОВ или её сюжетов изучается «более детально и подробно» – так Ю. Криницкий и А. Яценко приводят графики зависимости объёма информации по ВОВ и её сражениям в учебниках разных лет по количеству страниц [Криницкий, Яценко, 2021, с. 92–93, 95], А. Епифанова – количество предложений, посвящённых сюжету в пределах учебников одного периода [Епифанова, 2017, с. 212].

Иногда, как у И. Грибан и Н. Баранова, методика такого сравнения не приводится – вероятно, исследователи сравнивают объёмы текста постранично, без приведения полных данных. Авторы часто не проводят чёткого различия между тем, что считать «основным», «большим» и «значительным» вниманием.

Выборка сюжетов и их аспектов. Во всех работах уделяется внимание выборке приведённых сюжетов. Исследователи, концентрирующиеся на освещении отдельного сюжета, обычно уделяют внимание выборке приведённых фундаментальных аспектов, также называемых «сведениями», «содержательными линиями», «аспектами изучения» этого сюжета, а при сравнении учебников выявляются сходства и различия в выборке сюжетов в них, выделяются «основные», т. е. общие для части учебников, и уникальные сюжеты и их аспекты, выявляется их наличие или отсутствие в учебниках. Авторы подвергают анализу и сравнению лишь некоторые сюжеты Второй мировой войны и ВОВ, от примерно десятка [Ахременко, 2015] до нескольких десятков [Герасимчик, 2019], что говорит о субъективности их выборки – количество сюжетов в одном учебнике обычно измеряется сотнями, и многие из них фактически оказываются незамеченными.

Сами авторы нередко заявляют, что выделяют и подвергают анализу наиболее значимые сюжеты. Л. Алексеева, С. Белов, В. Герасимчик, А. Данилов, И. Долуцкий, А. Епифанова в работе 2017 г., К. Коростелина, Е. Крехалёва, Ю. Криницкий и А. Яценко, А. Локшин, А. Морозов, Ю. Морозов и С. Шпагин обращают внимание, какие значимые фундаментальные аспекты, сюжеты и группы сюжетов не упомянуты вовсе, приводя их и настаивая на их включении [Долуцкий, 2009; Локшин, 2009; Данилов, 2010; Чураков, 2013; Морозов, 2015; Белов, 2017; Епифанова, 2017; Крехалёва, 2017; Алексеева, 2018; Морозов, 2018; Шпагин, 2018; Криницкий, Яценко, 2021; Korostelina, 2010]. Ю. Криницкий и А. Яценко приводят таблицы наличия материала об основных сражениях ВОВ [Криницкий, Яценко, 2021, с. 94]. С. Белов рассматривает, как игнорирование фундаментальных аспектов преследует цель манипуляции.

Л. Алексеева и В. Герасимчик предполагают, как такое игнорирование негативно влияет на изучение сюжетов. С. Шпагин критикует неуместное приведение сюжетов и упоминание аспектов и связанных с ними понятий и штампов. А. Епифанова выявляет количество упоминаний одного сюжета или его фундаментальных аспектов в пределах учебников одного временного периода.

Интерпретации сюжетов и их аспектов. Во всех работах уделяется внимание интерпретации приведённых сюжетов и их аспектов, а при сравнении учебников выявляются

сходства и различия в интерпретациях общих для них сюжетов и их аспектов. Значительно реже авторы рассматривают интерпретации образов. Исключением являются работы Ю. Карушевой [Карушева, 2017] и коллектива авторов под руководством А. Строканова [Строканов и др., 2016]. Обычно подробно описываются интерпретации лишь некоторых сюжетов, а внимание акцентируется на отдельных темах, объединяющих группы сюжетов и обычно наполняющих соответствующий параграф.

Все исследователи трактуют интерпретации сюжетов и их фундаментальных аспектов, при этом критикуя их в первую очередь за недостоверность, необъективность и неполноту. Авторы довольно редко делают положительные выводы об интерпретациях, которые не подверглись их критике, исключение – работы А. Малова-Гра, А. Епифановой 2018 г., коллектива авторов под руководством А. Строканова и обе работы Д. Чуракова 2015 г.

Наиболее эмоциональные оценки интерпретаций сюжетов наиболее характерны для работ с ярко выраженными политическими воззрениями авторов, их условно «патриотическим» или «либеральным» взглядом на войну и память о ней. Исходя из оценки достоверности, объективности и полноты интерпретаций часто делается вывод, иногда недостаточно явно, о качестве учебников, однако не устанавливается какой-либо связанный с этим количественный показатель, позволяющий выявить степень качества.

Часто при рассмотрении интерпретации сюжета исследователи прибегают к цитированию, замечают, о чём пишется с одобрением, а о чём – с осуждением, какие манипулятивные приёмы и практики создания исторических мифов использованы, а также делают выводы о том, какие установки прослеживаются в интерпретации, какую цель она преследует, на что она направлена – что авторы хотели донести, что именно обосновать, к каким выводам привести школьника и какие представления сформировать, исходя из чего позднее часто делается вывод о характере учебника и его нарратива и о тенденциях в историческом образовании, доминировании в учебниках определённого государства или временного периода той или иной традиции. С. Белов наиболее глубоко прослеживает в интерпретациях сюжета или его аспекта исторические мифы, выявляет методы их конструирования и их влияние на восприятие читателя [Белов, 2017].

А. Фукс и В. Ковригин относят критикуемые интерпретации сюжетов к «направлениям фальсификации истории». И. Долуцкий критикует интерпретации за соответствие традиционному советскому взгляду на войну, а также за отказ от оценки характера сюжета, Д. Чураков – за соответствие «положениям либеральной критики прошлого» и идеям, «знакомым со времён XX съезда», «мифологии, созданной Хрущёвым» [Чураков, 2015б, с. 39–41]. В. Герасимчик и С. Шпагин предполагают негативное влияние критикуемых интерпретаций на дальнейшее изучение сюжетов [Шпагин, 2018, с. 248]. В. Герасимчик аргументирует критику интерпретации сюжетов упоминанием самого факта опровержения, А. Ермаков – соотносением её с точкой зрения ученых и степенью научной проработанности темы, связанной с конкретным сюжетом, где при достаточной степени таковой автор подвергается критике за игнорирование литературы по теме исследования. К последнему прибегает также А. Данилов [Данилов, 2010, с. 15]. А. Ермаков даёт при этом автору соответствующую рекомендацию, когда считает, что если сюжет учебника представлен в заданиях государственного экзамена по истории особенно широко, то его недостоверная интерпретация становится более серьёзной ошибкой [Ермаков, 2012, с. 78)].

А. Морозов аргументирует критику интерпретации сюжетов своей семейной историей, А. Ермаков – ссылкой на научные исследования, архивные материалы и общеизвестность фактов. В. Герасимчик предлагает конкретные изменения в интерпретацию сюжета, которые должны исправить неточность, но сохранить сам посыл, либо же изменить посыл, чтобы тот способствовал «правильным выводам». А. Епифанова подсчитывает количество учебников, где доминирует та или иная традиция освещения определённого сюжета [Епифанова, 2017, с. 213].



Насыщенность фактами. Уделяется внимание насыщенности, масштабу сопровождения фактами тезисов или текста и описания сюжета или его аспекта, наполнению ими группы сюжетов или темы, а при рассмотрении учебников сравнивается насыщенность фактами общих для них сюжетов и их аспектов [Малов-Гра, 2009; Першина, 2015; Чураков, 2015а; Белов, 2017; Карушева, 2017; Крехалёва, 2017; Алексеева, 2018; Морозов, 2018; Герасимчик, 2019; Грибан, Лыта, 2019; Клепалов, Нажипова, 2020; Фукс, Ковригин, 2020; Moskwa, 2018].

Под насыщенностью фактами подразумевается то, насколько «информативно», «подробно», «выразительно» написано повествование, каков «объём информации» в нём, насколько сюжет «раскрыт», «объяснен», «подробно рассмотрен», достаточно или недостаточно упоминается.

Л. Алексеева, В. Герасимчик и А. Морозов критикуют нехватку фактов в интерпретации, недостаточную насыщенность ими, считая, что такие сюжеты недостаточно объяснены, «выпадают из всего хода изложенного в учебнике материала», им уделено недостаточно внимания, а их описание приобретает характер общих фраз. В Герасимчик критикует излишне подробные, «наиболее насыщенные» фактами интерпретации как очень сложные для усвоения из-за «почти полного отсутствия нарратива». Е. Крехалёва, сравнивая насыщенность описания аспектов конкретного сюжета фактами, приходит к выводу, на какой аспект сделан «основной упор».

Выборка фактов. Уделяется внимание выборке фактов для описания сюжета [Данилов, 2010; Белов, 2017; Епифанова, 2017; Морозов, 2018; Шпагин, 2018; Герасимчик, 2019]. Под фактами понимаются «однопорядковые события», детали сюжета или его аспекта в виде конкретных исторических примеров – например, подвигов или гибели конкретных военнослужащих, партизан и подпольщиков или случаев массовой казни.

А. Морозов критикует неоптимальную выборку таковых за их характер «длинных перечней», «элементарную скучность», А. Данилов и А. Епифанова – за игнорирование ряда значимых фактов, в связи с которым аспект приобретает упрощённый или искажённый вид. В. Герасимчик и С. Шпагин критикуют использование недостоверного и неактуального фактажа. Они предлагают заменить таковой на достоверный или актуальный, предложенный ими, с сохранением или изменением посыла.

Документальные источники. Уделяется внимание факту наличия документальных источников, приведённым фрагментам документальных источников, в т. ч. художественных произведений, и комментариям к ним. При сравнении учебников выявляются сходства и различия в выборке документальных источников. [Малов-Гра, 2009; Данилов, 2010; Ермаков, 2012; Крехалёва, 2017; Морозов, 2018; Герасимчик, 2019; Грибан, Баранов, 2019; Грибан, Лыта, 2019; Клепалов, Нажипова, 2020; Фукс, Ковригин, 2020; Moskwa, 2018].

А. Данилов критикует неуместное приведение документального источника, не отвечающее задаче, поставленной авторами, однако делает это недостаточно явно [Данилов, 2010, с. 16], также он критикует ссылку на неназываемые архивные источники при обосновании утверждения [Данилов, 2010, с. 20]. И. Грибан и С. Лыта критикуют отсутствие или незначительное использование документальных свидетельств при описании сюжетов, оценивая, как это влияет на их изучение [Грибан, Лыта, 2019, с. 331]. Е. Крехалёва оценивает их выразительность. И. Грибан и С. Лыта сообщают, на что направлен приведённый документальный источник, что именно узнать и что почувствовать. А. Морозов оценивает грамотность подбора источников и составления вопросов к ним. Вместе с тем редко указывается, о чём свидетельствует приведённый документ, обычно авторы приводят лишь его название и цитируют его.

Цитаты. Незначительное внимание уделяется факту наличия цитат и приведённым цитатам в целом [Карушева, 2017; Грибан, Лыта, 2019].

Карты. Уделяется внимание факту наличия карт и приведённым картам [Малов-Гра, 2009; Крехалёва, 2017; Морозов, 2018; Герасимчик, 2019; Фукс, Ковригин, 2020].

А. Малов-Гра и В. Герасимчик обращают внимание на количество карт и приводят его. В. Герасимчик кратко описывает содержание карт – что именно они демонстрируют, и оценивает их «наглядность» демонстрации, делая вывод о том, в качестве опоры чего выступает картография, чему именно она помогает уделить внимание, и, вероятно, намекая, что большое количество карт в одном сюжете может свидетельствовать о его особой значимости. А. Морозов критикует отсутствие карт к сюжетам, а также вопросов и заданий к приведённым картам.

Личности. Уделяется внимание факту наличия личностей, приведённым личностям и их роли в сюжете. При сравнении учебников выявляются сходства и различия в выборке личностей и их фигурировании в общих сюжетах [Данилов, 2010; Ермаков, 2012; Строканов и др., 2016; Морозов, 2018; Шпагин, 2018; Герасимчик, 2019; Грибан, Баранов, 2019; Клепалов, Нажипова, 2020; Криницкий, Яценко, 2021; Moskwa, 2018].

А. Данилов критикует недостаточное количество приведённых личностей – отсутствие «хотя бы простого упоминания фамилий наших предков» [Данилов, 2010, с. 17]. Д. Москва придаёт значение тому, когда личность упоминается одновременно по имени и фамилии, хотя и не приходит к однозначному выводу, что такая личность является более значимой в нарративе [Moskwa, 2018, р. 6]. Д. Москва [Moskwa, 2018], а также Ю. Криницкий и А. Яценко выделяют упомянутых и не упомянутых, «упущенных из виду» личностей, в т. ч., по мнению авторов, наиболее «заслуженных». С. Шпагин критикует контекст упоминания личностей [Шпагин, 2018, с. 244].

Ю. Криницкий и А. Яценко приводят таблицы наличия выдающихся личностей, где предпринимают попытку их типологизации [Криницкий, Яценко, 2021, с. 95–97]. К типологизации приведённых личностей без составления таблицы прибегает авторский коллектив под руководством А. Строканова. При составлении таких перечней можно увидеть субъективность авторской выборки. Вместе с тем исследователи не рассматривают интерпретацию роли личности в целом, т. е. во всех связанных с личностью сюжетах, что лишает нас дополнительных сведений о ключевых личностях учебника и его направленности.

Использованные исследователями методы нарративного анализа в целом не противоречат друг другу. Мало кто в своём анализе рассматривает весь спектр обозначенных нами методических и дидактических средств – в наибольшей степени к этому приблизились В. Герасимчик, А. Ермаков, А. Морозов, а также И. Грибан в соавторстве с С. Лытой и Н. Барановым. В наименьшей – И. Долуцкий, Ю. Криницкий в соавторстве с А. Яценко, А. Филиппов, Ю. Морозов и Д. Чураков. Некоторые методические и дидактические средства рассмотрены гораздо глубже одними авторами, чем другими, но мало кто из исследователей глубоко рассматривает сразу несколько из них.

Необходимо отметить, что никто из исследователей не обращает внимание на выделение текста полужирным шрифтом и курсивом, а также сопровождение фактами, связанными с конкретикой, как средства усиления прагматического эффекта текста. Приводимые же средства редко рассматриваются как выступающие в качестве таковых – часто не раскрывается их содержание и не сообщается, какой у них посыл, к каким выводам они должны направить учащихся.

Оценки параметров зачастую не конкретизированы, не устанавливаются чёткие критерии отличия. Редко предпринимаются попытки систематизации, тематического разделения объектов и выделения взаимосвязей между элементами систем.

Субъективная выборка сюжетов для анализа и сравнения не позволяет системно и комплексно отразить нарратив учебника и выявить все различия между нарративами учебников.

Слабо используются количественные методы, никто не прибегает к подсчёту объёма текста сюжетов и количества упоминаний личностей. Вероятно, это обусловлено кропотливостью, длительностью и сложностью работы с такими методами. Избегание значительной частью авторов количественных методов способствует спекулятивным и ангажированным выводам.



Сравнивая учебники разных государств, авторы редко (исключение – работа А. Фукса и В. Ковригина 2020 г. [Фукс, Ковригин, 2020]) высказывают мнение о том, нарративы о каких сюжетах и фигурах способны послужить ресурсом сближения политики памяти, что лишает исследования важного элемента практической значимости. Таким образом, состояние развития методологии тематического поля можно оценить как неудовлетворительное. Обозначенный комплекс проблем обуславливает необходимость предложения методологии, которая будет способна их разрешить.

Методологическая перспектива. Мы предлагаем собственную методологию нарративного анализа, которая позволит чётко определить как минимум «пантеон» героев и событий ВОВ, значимых для исторического сознания российского общества начала XXI века.

Инструментарий нашего анализа подразумевает в первую очередь выделение объектов исторической памяти. Мы понимаем объект исторической памяти как «конструкт, отражающий любой исторический феномен, оценочная характеристика которого содержится в исследуемом тексте»¹⁰⁵, что даёт свободу конструирования объектов.

Если считать основным объектом ВОВ, то локальными объектами, имеющими привязку к месту и времени, стали темы или сюжеты, в первую очередь исторические явления и события, и герои, исторические личности, так или иначе соотносящиеся с войной. Темы и сюжеты выражены суждениями, смысловыми абзацами и целостными текстами, реже – терминами, герои – персонажами с присущими им именем, фамилией и отчеством и далее – соответствующими местоимениями, званиями, должностями и пр.

Характер нарратива учебников позволяет не рассматривать отдельно друг от друга явления и события, хотя первые являются сложными локальными объектами, а вторые – простыми. Вместе с тем герои, являющиеся простыми объектами, достойны отдельного рассмотрения ввиду их особой локализации во времени и пространстве, заключающейся в способности быть связанными одновременно с несколькими явлениями и событиями. Общие сразу для всех или нескольких учебников от большего количества к меньшему сюжеты и личности могут считаться центральными.

Внимания достоин и объём текста, посвящённый каждому сюжету – большой объём даёт большее пространство для преувеличений и приукрашиваний и даёт возможность «раздуть некоторые сюжеты истории до размеров важного для группы мифа» [Moskwa, 2018, p. 6], что позволяет нам установить ключевые аспекты государственной политики памяти.

В рамках разрабатываемого нами инструментария работы с нарративами учебников для каждого из них создаётся таблица контент-анализа, т. н. «карта памяти», включающая перечень выделенных сюжетов в порядке их упоминания с указанием связанных с ними исторических личностей и приведением частей текста, посвящённых им, в т. ч. средств усиления прагматического эффекта текста. Эти карты памяти служат основой для перечней личностей, их сюжетов и ключевых сюжетов по объёму текста. Мы предлагаем выделять 10 сюжетов учебника в порядке убывания – обычно в этом пределе попадают сюжеты объёмом в 100–1 400 слов. Этот метод позволяет применить в дальнейших исследованиях иные типологии локальных объектов, уже выделенных в картах памяти.

Для анализа отражения сюжета или роли личности или их сравнения в нескольких учебниках, посвящённые им части текста необходимо отнести к фундаментальным аспектам. Фундаментальными аспектами для сюжета будут любые её характеристики, выделенные таким образом, чтобы любое суждение, относящееся к сюжету, можно было отнести к его аспектам. Такой подход наиболее явно применили Ю. Першина [Першина, 2015] и А. Епифанова [Епифанова, 2017] для анализа освещения темы Холокоста. Для роли личности фундаментальным аспектом же будет её роль в сюжете с возможностью дальнейшего дробления на конкретные

¹⁰⁵ Карта памяти современного российского общества. Санкт-Петербургский государственный университет // URL: <https://historymap.spbu.ru/site/terminology> (дата обращения: 15 октября 2022).

желания, намерения, действия и ответственность в нём. В дальнейшем можно оценить достоверность, объективность и полноту интерпретации каждого фундаментального аспекта.

Перечни личностей и сюжетов, где к каждому из них приведены относящиеся к ним соответствующие фундаментальные аспекты, можно использовать для создания заготовки при построении качественной ментальной карты, в т. ч. многоуровневой, в которой будут охвачены почти все сюжеты и личности, с которыми может вестись работа. Заготовка редактируется под конкретное общество, группу, коллектив или сегмент населения с учётом прогнозируемой рецепции при помощи социологического, психологического, культурологического и политического анализа.

Сюжет или роль личности канализируются – т. е. включается или исключается их упоминание, за счёт объёма транслируемой информации гипертрофируется или преуменьшается их значение, в определённом ключе изменяется интерпретация. И по итогам данных процессов получается ментальная карта. Такие ментальные карты можно использовать в качестве ключевого инструмента при ведении сетевой работы. Их можно использовать в рамках т. н. сетевых или ментальных войн – войн за виртуальное пространство, мнения и на контроль над сознанием, где содержащаяся в ментальной карте информация будет транслироваться объекту. Так, например, через обучение по созданному на основе такой карты учебнику.

При работе с картами памяти возможно выделение средств усиления прагматического эффекта текста и передачи образов. Каждое средство является проявлением субъективного описания истории – выражает собственное отношение автора к сюжету и направлено на формирование у учащегося такого же. Это достигается за счёт авторской стратегии имплицитного влияния на сознание посредством вычленения, подчёркивания, выделения нужного смысла, способствующих формированию позитивного или негативного образа сюжета и его аспектов и характеристик.

Мы предлагаем следующую типологию таких средств:

1. Выделение сюжета в заголовок.
2. Выделение текста полужирным шрифтом и курсивом.

Первые два средства относятся к графическим паралингвистическим компонентам текста – оба выполняют контактоустанавливающую функцию, настраивая читателя на определённое восприятие материала. Нередко в связи с этим заголовок или выделенный полужирным шрифтом и курсивом текст бывает оценочным и ёмким и является первоочередным для запоминания читателем. Сюжеты, приведённые в заголовке или выделенном полужирным шрифтом и курсиве тексте, – ключевые в нарративе.

3. Сопровождение цитатой.
4. Сопровождение иллюстрацией.

5. Сопровождение средствами художественной выразительности – стилистическими приёмами, тропами: гиперболами, метафорами, сравнениями, эпитетами, обобщениями, эвфемизмами.

Именно средства художественной выразительности в первую очередь демонстрируют оценку автором фундаментальных и иных аспектов сюжета и роли личности, его отношение к ним. Вместе с тем вряд ли при составлении карты памяти стоит обозначать вид стилистического приёма или тропа – каждый из них примерно в одинаковой степени может служить средством усиления прагматического эффекта текста.

6. Сопровождение статистикой – первый или последний раз события, величина потерь, продолжительность действия, масштаб боёв или территориальных приобретений и пр.

7. Сопровождение документальными свидетельствами – дневниками, воспоминаниями, сводками, донесениями и пр., а также картами, биографическими и сюжетными справками и оценочными суждениями.

Особо важно рассматривать, о чём именно свидетельствует их текст или иное наполнение, а не иные средства усиления прагматического эффекта текста, которые в них присутствуют.



8. Сопровождение фактами, связанными с конкретикой: временные рамки, упоминание цели и задач, личности и её роли, населённого пункта, задействованного воинского подразделения, средств и обстоятельств действия, например, использованных вооружений и тактик и пр.

9. Насыщенность фактами.

Здесь стоит упомянуть, что «ещё Р.Дж. Коллингвуд и историки школы Анналов показали, что понятие “факта” является позитивистской фикцией. Любой “факт”, с одной стороны, разложим на более мелкие, а с другой – зависит от описывающего его исследователя» [Курилла, 2003, с. 46]. В связи с этим мы предлагаем считать в этом случае фактом относящиеся к сюжету предложение или часть предложения «в сухом остатке» – из которого вычленили иные средства прагматического усиления эффекта текста.

10. Сопровождение причиной или последствием.

Мы считаем, что среди прочих фундаментальных аспектов сюжета именно приведение его причины или последствия демонстрирует его значимость, особое место в картине событий: приведение причины подчёркивает его ожидаемый характер, предопределённость и неизбежность, а последствия – его влияние на будущее, дальнейший ход событий.

Вопрос о значимости вопросов и заданий как средства усиления прагматического эффекта текста остаётся открытым. К их рассмотрению наравне с прочими средствами обращается около трети исследователей. Вместе с тем в литературе высказываются мнения, что при анализе учебного текста их можно проигнорировать, поскольку «деятельность [учеников] определяется и направляется учебным текстом, а не вопросами» [Морозов, 2018, с. 206]. По нашему мнению, вопросы и задания имеют второстепенное значение по отношению к основному тексту учебника и его методическим и дидактическим средствам, а потому обращение к ним должно исходить из целей и задач исследования.

Вопрос о значимости того или иного средства остаётся открытым – оценка требует исследования имплицитного влияния каждого средства на сознание читателя текста с применением социологических и психологических, паралингвистических методов.

Заключение

Таким образом, несмотря на обширную историографию тематического поля – исследований изложения Великой Отечественной войны в учебниках истории постсоветских государств, её движение в сторону проблематики социальных и политических наук, лингвистики и психологии и рост интереса к современным методологическим подходам анализа учебных текстов, состояние развития методологии в этом поле можно оценить как неудовлетворительное. Исследователям часто приходится придумывать свою модель анализа, а используемые модели значительно отличаются друг от друга, очевидны различия терминологии. Работы объединяет стремление понять механизмы проведения политики памяти и формирования коллективной памяти, развитие методологии нарративного анализа в сторону охвата всего спектра методических и дидактических средств, углубления их анализа и повышения качества исследования. Предложенная нами методологическая перспектива, соответствующая этой тенденции, может быть структурной основой при построении модели анализа и, как надеемся, способствовать дальнейшим исследованиям в этой области.

Список литературы

- Алексеева Л.В. 2018. Первая и Вторая мировые войны в учебнике истории Ханты-Мансийского округа: проблемы содержания в контексте подготовки новой книги для школьников. В кн.: Преподавание военной истории в России и за рубежом: Сб. ст. под ред. К.А. Пахалюка. М.; СПб., Нестор-История: 212–229.
- Ахременко Д.А. 2015. События Великой Отечественной войны в украинском школьном учебнике (рец. на кн.: Пометун, О.І. Історія України. 11 клас / О.І. Пометун, Н.Н. Гупан. – Київ : Січчя Освіта, 2011. – 336 с.). Вестник ВолГУ. Серия: История. Регионоведение. Международные отношения, 4 (34): 202–204.



- Басин Я.З. 2009. Холокост как предмет научного исследования. Вестник Брестского государственного технического университета. Серия: Гуманитарные науки, 6: 2–6.
- Белов С.И. 2017. Методы конструирования исторических мифов как элемент политики памяти (на материалах украинских учебников истории). PolitBook, 4: 89–103.
- Богданова А.Б. 2017. Коллаборационизм в годы Великой Отечественной войны: проблемы освещения в школьных учебниках. Бюллетень науки и практики, 9: 194–201.
- Герасимчик В.В. 2019. Освещение Великой Отечественной и Второй мировой войн в учебниках «Всемирная история» и «История Беларуси» в 10-м классе учреждений общего среднего образования. Белорусский исторический обзор, 2: 83–110.
- Грибан И.В., Баранов Н.Н. 2019. Научить помнить: Великая Отечественная война в образовательном пространстве Республики Беларусь. Преподаватель XXI век, 1: 38–50.
- Грибан И.В., Лыта С.В. 2019. Как помнить и что знать? Блокада Ленинграда в школьных учебниках отечественной истории. Историко-педагогические чтения, 23: 328–335.
- Данилов А.А. 2010. Проблемы Второй мировой и Великой Отечественной войн в школьных учебниках на постсоветском пространстве. Преподаватель XXI век. Т. 1, 2: 13–22.
- Долуцкий И.И. 2009. Д-р Джекилл и м-р Хайд: США в советских и российских учебниках истории. В кн.: Россия и США на страницах учебников: опыт взаимных репрезентаций. Ин-т Кеннана Междунар. науч. центра им. Вудро Вильсона ; под ред. В.И. Журавлевой, И.И. Куриллы ; предисл. В.И. Журавлевой и И.И. Куриллы. Волгоград, Изд-во ВолГУ: 230–279.
- Елифанова А.С. 2018. Освещение Холокоста в контексте войны в учебниках по истории России. В кн.: Преподавание военной истории в России и за рубежом: Сб. ст. под ред. К.А. Пахалюка. М.; СПб., Нестор-История: 249–260.
- Елифанова А.С. 2017. От запрета на память к попыткам мемориализации? Анализ представления темы Холокоста в российских учебниках истории, 1990–2016-е гг. В кн.: Мы не можем молчать: Школьники и студенты о Холокосте. Выпуск 14: Сборник. Сост.: М.В. Гилева, Т.Б. Пасман; под ред. И.А. Альтмана. М., Центр и Фонд «Холокост»: МИК: 207–217.
- Ермаков А.М. 2012. Концепция истории Второй мировой войны в новом украинском школьном учебнике. Ярославский педагогический вестник. Т. 1 (Гуманитарные науки), 2: 74–79.
- Карушева Ю.М. 2017. Монумент «Родина-мать зовет!» в образовательной политике современной России в сфере школьного образования. Лабиринт. Журнал социально-гуманитарных исследований, 1: 70–81.
- Клепалов А.В., Нажипова Л.М. 2020. Великая Отечественная война 1941–1945 гг.: проблема интерпретации в российском и американском учебниках истории. Инновационное развитие профессионального образования, 1 (25): 135–141.
- Крехалёва Е. 2017. Отражение истории Холокоста в учебниках по отечественной истории России, Украины и Беларуси как основа формирования толерантности. В кн.: Мы не можем молчать: Школьники и студенты о Холокосте. Выпуск 14: Сборник. Сост.: М.В. Гилева, Т.Б. Пасман; под ред. И.А. Альтмана. М., Центр и Фонд «Холокост»: МИК: 56–62.
- Криницкий Ю.В., Яценко А.Е. 2021. Защитим военную историю. Военно-историческое образование молодого поколения как фактор защиты российского общества в информационной войне. Вестник военного образования, 5 (32): 91–98.
- Курилла И.И. 2003. Наука, «национальная мифология» и конструирование идентичности: размышления над школьным учебником истории. В кн.: Вестник Института Кеннана в России. Вып. 4. М.: 43–48.
- Локшин А.Е. 2009. История российских евреев в школьных учебниках РФ. В кн.: Исследования по прикладной и неотложной этнологии. Вып. 209. М., ИЭА РАН: 24.
- Малинкин А.Н. 2020. Историческая память о Великой Отечественной войне: эпистемологические и генеалогические аспекты. Социологические исследования, 5: 23–34.
- Малинова О.Ю. 2019. Политика памяти как область символической политики. В кн.: МЕТОД: Московский ежегодник трудов из обществоведческих дисциплин. Сб. науч. тр. / РАН. ИНИОН. Центр перспект. методологий социал. и гуманит. исслед.; Ред. кол.: М.В. Ильин (гл. ред.) и др. Вып. 9: Методологические аспекты трансдисциплинарного трансфера знаний. М.: 285–312.
- Малов-Гра А.Г. 2009. Учебник как средство воспитания патриота и гражданина (рец. на кн.: Великая Отечественная война советского народа (в контексте Второй мировой войны) :



- учеб. пособие для 11-го кл. / А.А. Коваленя [и др.]. – Минск, 2004 – 231 с.). Военно-исторический журнал, 8: 79.
- Морозов А.Ю. 2018. История Великой Отечественной войны в региональных учебниках истории XXI века. В кн.: Преподавание военной истории в России и за рубежом: Сб. ст. под ред. К.А. Пахалюка. М.; СПб., Нестор-История: 200–211.
- Морозов Ю.В. 2015. Фальсификация итогов Второй мировой войны в рамках информационной борьбы против России. Национальные интересы: приоритеты и безопасность, 25: 50–63.
- Нечаева А.А. 2020. Становление memory studies как отдельной области знания: основные вопросы и понятия. Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки, 4 (60): 121–129.
- Нечаева А.А. 2020. Теоретико-методологические подходы к анализу коллективной памяти в мемори стадиз. Дискурс. Т. 6, 3: 46–63.
- Першина Ю.В. 2015. Анализ освещения темы Холокоста в современных учебниках истории. Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. Т. 1, 4: 136–144.
- Поваляева Н.Е. 2004. История Отечества до начала XX века в современных школьных учебниках. Автореф. дис. ... кандидата исторических наук. Москва, 19.
- Россия и США на страницах учебников: опыт взаимных репрезентаций. Ин-т Кеннана Междунар. науч. центра им. Вудро Вильсона / под ред. В.И. Журавлевой, И.И. Куриллы; предисл. В.И. Журавлевой и И.И. Куриллы. Волгоград, Изд-во ВолГУ, 2009. 408.
- Ростовцев Е.А., Сосницкий Д.А. 2014. Направления исследований исторической памяти в России. Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 2: История, 2: 106–126.
- Строканов А.А., Жданова С.Ю., Пузырёва Л.О. 2016. Анализ учебников истории в России и США с точки зрения репрезентации в них Второй мировой войны. Политическая лингвистика, 6: 205–212.
- Филиппов А.В. 2015. Школьная история и общественное мнение в постсоветских странах. История и историческая память, 12 (12): 44–62.
- Фукс А.Н., Ковригин В.В. 2017. Проблемы фальсификации истории Великой Отечественной войны и содержание школьных учебников по отечественной истории. Вестник Омского университета. Серия «Исторические науки», 2 (14): 66–70.
- Фукс А.Н., Ковригин В.В. 2020. Трансформация подходов к освещению Второй мировой войны в российских и зарубежных школьных учебниках. Вестник Московского государственного областного университета. Серия: История и политические науки, 3: 33–41.
- Чураков Д.О. 2015. Войны памяти: отстоять правду победы. Гуманитарные науки, 1: 7–24.
- Чураков Д.О. 2015. Великая Отечественная война на страницах современных российских учебников истории (на материалах начального периода борьбы с фашистской агрессией). Преподаватель XXI век. Т. 1, 1: 34–46.
- Чураков Д.О. 2013. Учебник истории и «Войны памяти» на постсоветском пространстве. Преподаватель XXI век. Т. 1, 3: 21–27.
- Шпагин С.А. 2018. Преподавание темы Холокоста в школах: отечественный и зарубежный опыт. В кн.: Преподавание военной истории в России и за рубежом: Сб. ст. под ред. К.А. Пахалюка. М.; СПб., Нестор-История: 230–248.
- Korostelina K. 2010. War of textbooks: History education in Russia and Ukraine. Communist and Post-Communist Studies, 43: 129–137. DOI: 10.1016/j.postcomstud.2010.03.004
- Moskwa D. 2018. The Great Patriotic War in Russian history textbooks. Sprawy Narodowościowe, 50, Art. 1650: 11. DOI: 10.11649/sn.1650

References

- Alekseeva L.V. 2018. Pervaya i Vtoraya mirovye voyny v uchebnike istorii Khanty-Mansiyskogo okruga: problemy soderzhaniya v kontekste podgotovki novoy knigi dlya shkol'nikov [The First and Second World Wars in the history textbook of the Khanty-Mansi Okrug: problems of content in the context of preparation of a new book for schoolchildren]. In: Prepodavanie voennoy istorii v Rossii i za rubezhom: Collection of articles edited by K.A. Pakhalyuk. Moscow; Saint Petersburg, Publ. Nestor-Istoriya: 212–229 (in Russian).
- Akhremenko D.A. 2015. Sobytiya Velikoy Otechestvennoy voyny v ukrainskom shkol'nom uchebnike (rets. na kn.: Pometun, O.I. Istoriya Ukraïny. 11 klas / O.I. Pometun, N.N. Gupan. – Kiïv : Sitsiya



- Osvita, 2011. – 336 s.) [Events of the Great Patriotic War in the Ukrainian school textbook (book review: Pometun, O.I. History of Ukraine. Grade 11 / O.I. Pometun, N.N. Gupan. - Kiev : Sitsiya Osvita, 2011. – 336 p.)]. Vestnik VolGU. Seriya: Istoriya. Regionovedenie. Mezhdunarodnye otnosheniya, 4 (34): 202–204 (in Russian).
- Basin Ya.Z. 2009. Kholokost kak predmet nauchnogo issledovaniya [Holocaust as a subject for scientific research]. Vestnik Brestskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki, 6: 2–6 (in Russian).
- Belov S.I. 2017. Metody konstruirovaniya istoricheskikh mifov kak element politiki pamyati (na materialakh ukrainskikh uchebnikov istorii) [Methods of constructing historical myths as an element of the policy of memory (on the materials of Ukrainian history textbooks)]. PolitBook, 4: 89–103 (in Russian).
- Bogdanova A.B. 2017. Kollaboratsionizm v gody Velikoy Otechestvennoy voyny: problemy osveshcheniya v shkol'nykh uchebnikakh [Collaborationism during the Great Patriotic War: problems of coverage in school textbooks]. Byulleten' nauki i praktiki, 9: 194–201 (in Russian).
- Gerasimchik V.V. 2019. Osveshchenie Velikoy Otechestvennoy i Vtoroy mirovoy voyn v uchebnikakh «Vsemirnaya istoriya» i «Istoriya Belarusi» v 10-m klasse uchrezhdeniy obshchego srednego obrazovaniya [Coverage of the Great Patriotic War and World War II in the textbooks «World History» and «History of Belarus» in the 10th grade of general secondary education institutions]. Belorusskiy istoricheskiy obzor, 2: 83–110 (in Russian).
- Griban I.V., Baranov N.N. 2019. Nauchit' pomnit': Velikaya Otechestvennaya voyna v obrazovatel'nom prostranstve Respubliki Belarus' [Teach to remember: the Great Patriotic War in the educational space of the republic of Belarus]. Prepodavatel' XXI vek, 1: 38–50 (in Russian).
- Griban I.V., Lyta S.V. 2019. Kak pomnit' i chto znat'? Blokada Leningrada v shkol'nykh uchebnikakh otechestvennoy istorii [How to remember and what to know? Siege of Leningrad in school textbooks of national history]. Istoriko-pedagogicheskie chteniya, 23: 328–335 (in Russian).
- Danilov A.A. 2010. Problemy Vtoroy mirovoy i Velikoy Otechestvennoy voyn v shkol'nykh uchebnikakh na postsovetskom prostranstve [Problems of World War II and the Great Patriotic War in school textbooks in the post-Soviet space]. Prepodavatel' XXI vek. V. 1, 2: 13–22 (in Russian).
- Dolutskiy I.I. 2009. D-r Dzhekill i m-r Khayd: SShA v sovetskikh i rossiyskikh uchebnikakh istorii [Dr. Jekyll and Mr. Hyde: The USA in Soviet and Russian history textbooks]. In.: Rossiya i SShA na stranitsakh uchebnikov: opyt vzaimnykh reprezentatsiy. In-t Kennana Mezhdunar. nauch. tsentra im. Vudro Vil'sona ; edited by V.I. Zhuravleva, I.I. Kurilla ; foreword by V.I. Zhuravleva and I.I. Kurilla. Volgograd, Publ. VolGU Publication: 230–279 (in Russian).
- Epifanova A.S. 2018. Osveshchenie Kholokosta v kontekste voyny v uchebnikakh po istorii Rossii [Coverage of the Holocaust in the context of war in Russian history textbooks]. In.: Prepodavanie voennoy istorii v Rossii i za rubezhom: Collection of articles edited by K.A. Pakhalyuk. Moscow; Saint Petersburg, Publ. Nestor-Istoriya: 249–260 (in Russian).
- Epifanova A.S. 2017. Ot zapreta na pamyat' k popytkam memorializatsii? Analiz predstavleniya temy Kholokosta v rossiyskikh uchebnikakh istorii, 1990–2016-e gg. [From a ban on memory to attempts at memorialization? Analysis of the presentation of the Holocaust theme in Russian history textbooks, 1990s–2016]. In.: My ne mozhem molchat': Shkol'niki i studenty o Kholokoste, 14: Collection of articles. Compilers: M.V. Gileva, T.B. Pasman; edited by I.A. Al'tman. Moscow, Publ. Tsentr i Fond «Kholokost»: MIK: 207–217 (in Russian).
- Ermakov A.M. 2012. Kontseptsiya istorii Vtoroy mirovoy voyny v novom ukrainskom shkol'nom uchebnike [The History Concept of the Second World War in the New School Text-Book on History in Ukraine]. Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik. V. 1 (Gumanitarnye nauki), 2: 74–79 (in Russian).
- Karusheva Yu.M. 2017. Monument «Rodina-mat' zovet!» v obrazovatel'noy politike sovremennoy Rossii v sfere shkol'nogo obrazovaniya [The monument «Motherland calls!» in educational policy of modern Russia in school education sphere]. Labirint. Zhurnal sotsial'no-gumanitarnykh issledovaniy, 1: 70–81 (in Russian).
- Klepalov A.V., Nazhipova L.M. 2020. Velikaya Otechestvennaya voyna 1941–1945 gg.: problema interpretatsii v rossiyskom i amerikanskom uchebnikakh istorii [The Great Patriotic War 1941–1945: the problem of interpretation in the Russian and American history textbooks]. Innovative development of vocational education, 1 (25): 135–141 (in Russian).



- Krekhaleva E. 2017. Otrazhenie istorii Kholokosta v uchebnikakh po otechestvennoy istorii Rossii, Ukrainy i Belarusi kak osnova formirovaniya tolerantnosti [Reflection of the history of the Holocaust in textbooks on the national history of Russia, Ukraine and Belarus as the basis for the formation of tolerance]. In.: My ne mozhem molchat': Shkol'niki i studenty o Kholokoste, 14: Collection of articles. Compilers: M.V. Gileva, T.B. Pasman; edited by: I.A. Al'tman. Moscow, Publ. Tsentr i Fond «Kholokost»: MIK: 56–62 (in Russian).
- Krinitkiy Yu.V., Yatsenko A.E. 2021. Zashchitim voennuyu istoriyu. Voenno-istoricheskoe obrazovanie molodogo pokoleniya kak faktor zashchity rossiyskogo obshchestva v informatsionnoy voyne [Let's protect the military history. The military historical education of younger generation as a factor of protection of the Russian society in the information warfare]. Vestnik voennogo obrazovaniya, 5 (32): 91–98 (in Russian).
- Kurilla I.I. 2003. Nauka, «natsional'naya mifologiya» i konstruirovaniye identichnosti: razmyshleniya nad shkol'nym uchebnikom istorii [Science, «national mythology» and the construction of identity: reflections on a school history textbook]. In.: Vestnik Instituta Kennana v Rossii, 4. Moscow: 43–48 (in Russian).
- Lokshin A.E. 2009. Istoriya rossiyskikh evreev v shkol'nykh uchebnikakh RF [The history of Russian Jewry in modern Russian textbooks for secondary schools]. In.: Issledovaniya po prikladnoy i neotlozhnoy etnologii, 209. Moscow, Publ. IEA RAN: 24 (in Russian).
- Malinkin A.N. 2020. Istoricheskaya pamyat' o Velikoy Otechestvennoy voyne: epistemologicheskie i genealogicheskie aspekty [Historical memory of the Great Patriotic War: epistemologic and genealogic aspects]. Sotsiologicheskie issledovaniya, 5: 23–34 (in Russian).
- Malinova O.Yu. 2019. Politika pamyati kak oblast' simvolicheskoy politiki [Politics of memory as a domain of symbolic politics]. In.: METOD: Moskovskiy ezhegodnik trudov iz obshchestvovedcheskikh distsiplin. Collection of scientific papers / RAN. INION. Tsentr perspekt. metodologiy sotsial. i gumanit. issled.; Editorial Board: M.V. Il'in (chief editor) et al. Iss. 9: Metodologicheskie aspekty transdistsiplinarnogo transfera znaniy. Moscow: 285–312 (in Russian).
- Malov-Gra A.G. 2009. Uchebnik kak sredstvo vospitaniya patriota i grazhdanina (rets. na kn.: Velikaya Otechestvennaya vojna sovetskogo naroda (v kontekste Vtoroy mirovoy voyny) : ucheb. posobie dlya 11-go kl. / A.A. Kovalenya [i dr.]. – Minsk, 2004 – 231 s.) [Textbook as a means of educating a patriot and a citizen (book review: The Great Patriotic War of the Soviet people (in the context of World War II): textbook for grade 11 / A.A. Kovalenya [and others]. – Minsk, 2004 – 231 p.)]. Voenno-istoricheskii zhurnal, 8: 79 (in Russian).
- Morozov A.Yu. 2018. Istoriya Velikoy Otechestvennoy voyny v regional'nykh uchebnikakh istorii XXI veka [History of the Great Patriotic War in 21st century regional history textbooks]. In.: Prepodavanie voennoy istorii v Rossii i za rubezhom: Collection of articles edited by K.A. Pakhalyuk. Moscow; Saint Petersburg, Publ. Nestor-Istoriya: 200–211 (in Russian).
- Morozov Yu.V. 2015. Fal'sifikatsiya itogov Vtoroy mirovoy voyny v ramkakh informatsionnoy bor'by protiv Rossii [Falsification of the results of World War II as part of the information campaign against Russia]. National Interests: Priorities and Security, 25: 50–63 (in Russian).
- Nechaeva A.A. 2020. Stanovlenie memory studies kak ot del'noy oblasti znaniya: osnovnye voprosy i ponyatiya [Formation of memory studies as a separate field of knowledge: key research topics and concepts]. Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. Seriya: Sotsial'nye nauki, 4 (60): 121–129 (in Russian).
- Nechaeva A.A. 2020. Teoretiko-metodologicheskie podkhody k analizu kollektivnoy pamyati v memori stadiz [Theoretical and Methodological Approaches to Collective Memory Analysis in Memory Studies]. Discourse. V. 6, 3: 46–63 (in Russian).
- Pershina Yu.V. 2015. Analiz osveshcheniya temy Kholokosta v sovremennykh uchebnikakh istorii [The analysis of the coverage of the Holocaust in contemporary history textbooks]. Sovremennoe dopolnitel'noe professional'noe pedagogicheskoe obrazovanie. V. 1, 4: 136–144 (in Russian).
- Povalyaeva N.E. 2004. Istoriya Otechestva do nachala XX veka v sovremennykh shkol'nykh uchebnikakh [The history of the Fatherland until the beginning of the 20th century in modern school textbooks]. Abstract. dis. ... cand. hist. sciences. Moscow, 19 (in Russian).
- Rossiya i SShA na stranitsakh uchebnikov: opyt vzaimnykh reprezentatsiy. In-t Kennana Mezhdunar. nauch. tsentra im. Vudro Vil'sona / pod red. V.I. Zhuravlevoy, I.I. Kurilly; predisl. V.I. Zhuravlevoy i I.I. Kurilly. Volgograd, VolGU Publication, 2009. 408 (in Russian).



- Rostovtsev E.A., Sosnitskiy D.A. 2014. Napravleniya issledovaniy istoricheskoy pamyati v Rossii [Main areas of Russian memorial researches]. Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya 2: Istoriya, 2: 106–126 (in Russian).
- Strokanov A.A., Zhdanova S.Yu., Puzyreva L.O. 2016. Analiz uchebnikov istorii v Rossii i SShA s toчки zreniya reprezentatsii v nikh Vtoroy mirovoy voyny [An analysis of the history textbooks in Russia and the United States from the perspective of their representation of the Second World War]. Politicheskaya lingvistika, 6: 205–212 (in Russian).
- Filippov A.V. 2015. Shkol'naya istoriya i obshchestvennoe mnenie v postsovetskikh stranakh [The school history and public opinion in post-Soviet countries], 12 (12): 44–62 (in Russian).
- Fuks A.N., Kovrigin V.V. 2017. Problemy fal'sifikatsii istorii Velikoy Otechestvennoy voyny i sodержanie shkol'nykh uchebnikov po otechestvennoy istorii [Problems of history falsification of the Great Patriotic War and the content of school textbooks on national history]. Herald of Omsk University. Series «Historical Studies», 2 (14): 66–70 (in Russian).
- Fuks A.N., Kovrigin V.V. 2020. Transformatsiya podkhodov k osveshcheniyu Vtoroy mirovoy voyny v rossiyskikh i zarubezhnykh shkol'nykh uchebnikakh [Transformation of approaches to coverage of the Second World War in Russian and foreign school textbooks]. Bulletin of the Moscow Regional State University. Series: History and Political Sciences, 3: 33–41 (in Russian).
- Churakov D.O. 2015. Voyny pamyati: otstoyat' pravdu pobedy [Memory wars: defend the truth of victory]. Gumanitarnye nauki, 1: 7–24 (in Russian).
- Churakov D.O. 2015. Velikaya Otechestvennaya voyna na stranitsakh sovremennykh rossiyskikh uchebnikov istorii (na materialakh nachal'nogo perioda bor'by s fashistskoy agressiey) [The Great Patriotic War on the pages of modern Russian history textbooks (on the materials of the initial period of the struggle against fascist aggression)]. Prepodavatel' XXI vek. V. 1, 1: 34–46 (in Russian).
- Churakov D.O. 2013. Uchebnik istorii i «Voyny pamyati» na postsovetskom prostranstve [History textbook and «Memory wars» in the post-Soviet space]. Prepodavatel' XXI vek. V. 1, 3: 21–27 (in Russian).
- Shpagin S.A. 2018. Prepodavanie temy Kholokosta v shkolakh: otechestvennyy i zarubezhnyy opyt [Teaching the Holocaust in schools: domestic and foreign experience]. In.: Prepodavanie voennoy istorii v Rossii i za rubezhom: Collection of articles edited by K.A. Pakhalyuk. Moscow; Saint Petersburg, Publ. Nestor-Istoriya: 230–248 (in Russian).
- Korostelina K. 2010. War of textbooks: History education in Russia and Ukraine. Communist and Post-Communist Studies, 43: 129–137. DOI: 10.1016/j.postcomstud.2010.03.004
- Moskwa D. 2018. The Great Patriotic War in Russian history textbooks. Sprawy Narodowościowe, 50, Art. 1650: 11. DOI: 10.11649/sn.1650

Конфликт интересов: о потенциальном конфликте интересов не сообщалось.

Conflict of interest: no potential conflict of interest related to this article was reported.

Поступила в редакцию 14.11.2022

Received 14.11.2021

Поступила после рецензирования 25.11.2022

Revised 25.11.2022

Принята к публикации 25.11.2022

Accepted 25.11.2022

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Антипов Андрей Михайлович, аспирант кафедры истории России с древнейших времен до XX в., Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, Россия

Andrey M. Antipov, PhD student of the Department of History of Russia from Ancient Times to the 20th Century, Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia

 [ORCID: 0000-0003-4909-6886](https://orcid.org/0000-0003-4909-6886)