联合国 A/68/296

大 会

Distr.: General
7 August 2013
Chinese
Original: English

第六十八届会议

临时议程* 项目 69(b)

促进和保护人权：人权问题，包括增进人权和基本自由切实享受的各种途径

文化权利领域特别报告员法里达·沙希德女士的报告

秘书长的说明

秘书长谨向大会转递文化权利领域特别报告员法里达·沙希德根据人权理事会第 23/10 号决议提交的报告。

摘要

本报告审议了历史书写和教学问题，重点讨论了历史教科书问题。在特别报告员对各国的访问中，历史叙事作为文化遗产和集体认同的重要意义非常明显。人们一方面努力追溯、证实、宣扬和让他人承认自己的历史，另一方面又对历史解释进行争辩。报告还强调了与历史相关的其他方面，这包括某些团体被排除出历史教学或是被刻画为负面形象。因此，本报告寻求从人权与和平的角度，查明国家在何种情况下倡导在学校中推行官方历史叙事教育存在问题，并提出了一系列旨在确保在历史教学中实现多视角办法的建议。

* A/68/150。

13-42290 X (C) 100913 110913

请回收

目录

		段次	页次
一.	导言	1-8	3
二.	规范性框架	9-18	4
	A. 相关人权条款	9-14	4
	B. 相关区域文书和文件	15-18	5
三.	政府控制：对和平与人权造成的后果	19-33	6
四.	研究和书写历史：尊重学术自由	20	9
	A. 研究和书写历史：尊重学术自由	39-44	10
	B. 查阅档案和获得图书馆基金	45-48	11
	C. 成果的传播和出版	49-50	12
五.	历史学教学，教授历史	51-78	12
	A. 历史学教学，教授历史	55-58	13
	B. 地方、国家、区域和全球历史的比例	59-61	14
	C. 地方、国家、区域和全球历史的比例	62-63	14
	D. 历史教科书	64-70	14
	E. 补充性教材和活动	71-73	17
	F. 历史教师	74-78	17
六.	历史教师	79-85	17
七.	结论和建议	86-93	19

一. 导言

1. 本报告是特别报告员2013年向联合国大会和将于2014年向人权理事会提交的关于分裂和冲突后社会中历史叙事与记忆性叙事两份系列研究报告中的第一份。本报告涉及历史书写和教学，重点讨论了历史教科书问题；第二份报告将重点讨论纪念馆和博物馆问题。

2. 当前，多数社会，即便不是全部，都在历史书写和教学方面面临挑战：特别是，在近期或不久前发生国际或国内冲突的社会；后殖民社会；经历了奴隶制的社会；因基于种族、民族或语言背景、宗教、信仰或政治意识形态的分歧而面临挑战的社会。在各种情况下，人们在历史叙事方面接触并了解自身文化遗产和他人文化遗产、获取信息和接受教育，以及形成批判性思维、了解现实和他人观点的能力都存在问题。

3. 在对各国进行访问期间，特别报告员注意到，历史书写和教学对于人们的身份、归属感和与社会他者以及国家的关系具有至高无上的重要性。对历史书写和教学采取基于人权的办法，需要对一般性教育，特别是历史教学目标进一步展开思考。这在建国背景下，还需要就明确表达和平政策的途径展开更多辩论，同时促进人们和社区之间的相互理解，并为各社区提供必要的空间，供它们就其视为自身身份和文化遗产不可分割的一部分的历史阐明自身看法。

4. 在国家和社区建设进程所采用的叙事中，故事、神话和传说往往与历史相互交织。这类叙事在成为社区文化遗产一部分的同时，使得向年轻一代传递文化成为可能，社区成员也以此为基础构建其文化特性。本报告涉及到一个不同但相关的问题，即，被视为一门学科的历史学在学校中的教授方式。报告寻求从人权角度查明，在何种情况下，国家倡导在学校中推行的历史叙事教育存在问题。

5. 这两份关于历史和记忆性叙事的系列研究报告表明，有必要就教授历史和扩大集体纪念进程范围之间可能的互动展开更为深入的思考。历史学是建立在使用经确认的方法并提供确定结果的严格且系统的史源研究基础之上的一门学科。历史仅是影响集体记忆的诸多要素中的一个，除亲属和社区圈内提供的信息外，还借鉴了其他大量来源，例如文学作品、媒体、娱乐产业、文化景观和法定假日。记忆从特定视角撷取回顾某些事件、行动或人物但不一定忆及更广泛背景的方面。它就集体自我及随之出现的价值体系构建出一个具体的愿景。纪念过程从定义上来说是情绪性的，而历史教学的宗旨应是批判性思考。套用皮埃尔·诺拉的话来说，历史作为一门学科，不应像记忆那样颂扬过去，而应研究颂扬过去的方式。[1] 历史的书写和教学应有助于揭露记忆的选择性和利己本质；在叙述与过去的关系时，应强调集体记忆中根深蒂固的偏见和定型观念。

[1] Les Lieux de mémoire，1984，1986，1992，Gallimard，Paris。

6. 本报告中所提出的结论和建议系建立在人们总是会对历史作出不同解释这一认识之上。尽管历史事件可以得到证实，包括在法庭上，但历史叙事是观点的铺陈，从定义上来讲，是片面的。因此，即使是在事实无可争议之时，冲突各方仍可能会就道德上的合法性以及“孰是孰非”展开激烈辩论。如果历史叙事严格遵循最高道义标准，它们就应受到尊重，并被纳入辩论。

7. 历史往往会为现在提供前车之鉴。历史不断受到新的解读，是为了实现各类行为体的当代目标。挑战在于将出于正当目的且具有连续性的重新解释与出于政治目的操纵历史加以区分。因此，特别报告员的建议是以历史教学应促进批判性思考并采用多视角办法这一原则为基础，并顾及到意见和表达自由权、知情、受教育和学术自由权以及个人和团体获取自身和他人文化遗产的权利。

8. 北爱尔兰人权事务委员会联合阿尔斯特大学，与特别报告员合作，在北爱尔兰德里/伦敦德里组织举行关于这些问题的磋商(2013 年 7 月 1 日至 3 日)。磋商包括公众座谈会和为期两天的专家会议(见附件)。2013 年 7 月 5 日，特别报告员在日内瓦召集举行公开磋商，为各国、国家人权机构和非政府组织陈述其观点提供了机会。特别报告员对所有做出贡献者表示感谢，并对北爱尔兰人权事务委员会的支持致以特别感谢。

二. 规范性框架

A. 相关人权条款

9. 大量人权条款为历史书写和教学领域提供了指南。[2]

10. 特别报告员从所有人有权获取文化遗产的角度，特别是根据《经济、社会、文化权利国际公约》第 15(1)(a)条对该问题加以审议。

11. 相关条款还包括《经济、社会、文化权利国际公约》第 13 条和《儿童权利公约》第 28 和 29 条所载之人人接受教育的权利；基于《公民权利和政治权利国际公约》第 19 条所规定之主张和发表意见自由权利的人们传播和获取信息和知识的权利，包括不受国界限制寻求、接受和传递各种消息和思想的自由。获取科学知识和信息是《经济、社会、文化权利国际公约》第 15(1)(b)条所规定之人人有权享有科学进步所带来的惠益的另一重要层面。[3]

[2] 见 A/HRC/17/38。

[3] A/HRC/20/26，第 26-28 段。

12. 若干条款要求将土著人民(《联合国土著人民权利宣言》第 15(1)条)以及少数群体的历史(《在民族或族裔、宗教和语言上属于少数群体的人的权利宣言》第 4(4)条)编入教育方案。[4]

13. 人权机构关于铲除教科书中的定型观念、种族和性别偏见的一再呼吁在这里颇为切题。种族主义问题特别报告员建议各国鼓励在教育中确切反映历史，从而避免可能导致种族主义、种族歧视、仇外心理和相关不容忍现象的定型观念和扭曲或编造史实的做法。各国还应确保教科书和其他教材确切反映有关以往悲剧和暴行的史实。[5]

14. 《1974 年教科文组织关于教育促进国际谅解、合作与和平及有关人权和基本自由教育的建议》尤为重要。《建议》指出，应采用全球做法来展现不同学科的地方和国家方面，并用以说明人类的科学和文化历史。各国应㈠ 鼓励扩大教科书，特别是历史和地理教科书的交流范围；以及㈡ 在适当和可能的情况下，通过双边和多边协定开展互惠研究和教科书、其他教材的修订，从而确保教科书和教材准确、均衡、切合目前情况、不带有偏见，并加强不同人群间的相互了解和理解。[6]

B. 相关区域文书和文件

15. 欧洲委员会已开发了相关工具并编写了相关文书。1954 年《欧洲文化公约》规定，缔约国应鼓励在彼此领土上开展历史和文明研究。[7] 关于欧洲历史和历史教学的第 1283(1996)号建议提出支持独立的历史教师和历史研究协会，这包括当代史多边和双边委员会所开展的工作、编写历史教学行为守则、学术自由和历史学家之间的合作。

16. 重要的是，2001 年部长委员会关于 21 世纪欧洲历史教学的建议强调，历史教学不得作为意识形态操纵和宣传的工具，或被用于宣扬不容忍和极端民族主义、排外思想、种族主义或反犹太人思想。如果历史研究和学校历史教学通过以下方式宣扬或允许滥用历史，则违背了欧洲委员会基本价值观和章程：伪造或制造虚假证据、篡改统计数据、虚假图片等；偏执于用某一事件来证明另一事件合情合理或加以掩盖；出于宣传目的歪曲历史；可能会造成“我们”与“他们”二元对立的过度民族主义的历史版本；滥用历史记录；否认或遗漏史实。[8] 该建议进一步指出，历史教学应特别在以下方面发挥重要作用：形成对各类差异的尊重；不同人群之间的

[4] E/C.12/CG/21，第 27 段和第 54(c)段。另见 CRC/C/GC/11，第 58 段。

[5] A/HRC/23/56，第 57(f)段。

[6] 第 38(c)条和第 45 条。

[7] 第 2 条。

[8] Rec(2001)15。

和解、承认、谅解和互信；以及宣扬基本价值观，例如，包容、相互了解、人权和民主。此外，历史教学还应通过基于多视角办法的对话、历史证据探寻和公开辩论来培养小学生批判和负责任地分析和解释资料的智力能力，特别是关于有争议性和敏感的问题；并应成为预防危害人类罪的工具。最后，2011 年关于不同文化间对话和历史教学中他者形象的建议(CM/Rec(2011)6)提供了另一项在不同文化间对话和冲突后形势背景下制订务实历史教学方法的重要工具。

17. 1976 年《非洲文化宪章》同样载有相关条款。《宪章》序言回顾称，文化统治导致部分非洲人民非人化，篡改了其历史；当务之急是对文化遗产进行系统的清查盘点，特别是在传统、历史和艺术领域。《宪章》的宗旨包括：复兴、恢复、保存和促进非洲文化遗产；鼓励国际文化合作以促进人们之间的了解。[9] 此外，《宪章》呼吁非洲国家采取措施，确保从非洲移走的档案归还非洲各国政府，从而使其拥有关于自身国家历史的完整档案。[10]

18. 尽管其他区域文书并未明确涉及历史教学问题，但值得注意的是，1954 年《促进美洲国家文化关系公约》所立足的思想是，美洲国家之间的教授、教师和学生交换将有助于增进人民之间的了解和相互谅解。[11]

三. 政府控制：对和平与人权造成的后果

19. 在所有国家，历史教学在某种程度上都会作出调整，以适应政治需要。历史叙事通常用于建设国家、塑造社区、形成超越宗教、语言和种族差异的国家或区域身份。它们还服务于让某一特定政治当局及其政治理念合法化，并确保对国家的忠诚。民族国家的逻辑本身就要求它投射出一种共同的文化、语言和历史，或更为具体的说，投射出理想的过去形象，以便构建一种独特的想象中的基础，作为国家核心。[12]

20. 这类进程通常会受到在美化现实的基础上展现本民族或人民历史这一愿望的左右。过去较为黑暗的事件往往被忽略、轻描淡写或被粉饰为合情合理，当这些事件涉及危害人类罪和种族灭绝、殖民化和奴隶制、战争和内乱、占领和征服以及严重侵犯人权行为时，尤其如此。有时，可能会有政策规定，在解释历史时应采取积极的观点，为批判性办法设障。

---

[9] 第 2 条。

[10] 第 29 条。

[11] 序言。

[12] B. Anderson，Imagined Communities: Reflections on the Origins and Spread of Nationalism，rev.ed，London 1991，p. 74。

21. 在 20 世纪，伴随着大量殖民地国家纷纷获得独立、独裁和极权政治体系的发展以及随后遭到废除，出现了大规模改写历史的现象。今天，在一个习惯于意识形态冲突的世界中，历史叙事已成为地方、区域或国际层面各类政治行为体议程和高谈阔论中不可或缺的一部分。因此，重要的是，要在确保听取各类观点的同时，与允许操纵历史的机制作斗争。

22. 各国导致修正主义的做法，意即罔顾证据，故意、有倾向性地和政治上蓄意改变过去形象的做法令人关切。这包括捏造史实，重点突出证实所期望的叙事属实的事实并使之去语境化，同时删除那些质疑叙事真实性的事实。修正主义通常发生在政治剧变期间或之后。史实和历史解释的多样性为符合特定哲学或意识形态的单一解释所取代的情况屡见不鲜。在许多情况下，各国在宣扬某一单一历史解释时，会辅之以禁止或系统性地边缘化其他叙事等强化手段。[13]

23. 重构人类历史以使之符合特定世界观是所有社会中都存在的一种现象。问题在于获取资源/史实以及先前历史解释的途径是否以及在何种程度上受到阻碍，以及是否存在可自由说明分歧而无需担心受到惩罚的空间。即使没有故意操纵，历史教学也不能免于偏见，而且，历史叙事的多样性往往得不到充分承认。民主和自由社会也必须从确保无所不包、人人共享的多声音叙事的角度出发，质疑其现有范式。

24. 对于历史的鲜明分歧会让当代社区或国家之间的紧张局势愈演愈烈。提请特别报告员注意的具体案例不胜枚举，且涉及到世界各个区域。其中包括东北亚地区。在该地区，韩国、中国和日本因就如何解释二战前或期间的日本统治时期存在分歧而产生激烈冲突。南亚以及中东，特别是在以色列和巴勒斯坦之间同样存在关于历史书写和教学的巨大争议。[14] 在欧洲东南部，急剧的转型变革对历史解释产生了深刻影响，而且历史教学也诱发了冲突、证明其正当性，甚至是助长了冲突的气焰。在欧洲联盟，大多数国家都与邻国存在冲突，或为双边或是对抗集团的一部分，使得整个欧洲历史充满争议。[15] 欧洲国家关于犹太人大屠杀的叙述依然多有不同，[16] 而前东方集团国家在正视其共产主义历史方面也存在困难。在历史教学仍存在争议的拉丁美洲和非洲，包括在那些业已经历真相与和解进程的国家，也不乏这类例子。

---

[13] K. Popper，Open Society and its Enemies，London 1945。

[14] Sami Adwan，Baniel Bar Tal and Bruce Wexler，Victims of our Own Narratives: Portrayal of the other in Israeli and Palestinian schools books，February 2013。

[15] M. Stobart，“Fifty years of European cooperation on History Textbooks；The Role and Contribution of the Council of Europe”， Internationale Schulbuchforshung 21，1999，pp. 147/161。

[16] R. Stradling，Teaching 20th Century European History，Strasbourg 2001；F. Pingel，The European Home: Representations of the 20th century in history textbooks， Strasbourg 2000；J. Slater，Teaching History in the new Europe，London 1995。

25. 在学校教学中某一特定历史时期或事件被完全删除的现象屡屡发生。这在剧变结束后宣扬新的叙事时，及战争、内乱或独裁结束后努力实现和解的社会中尤为明显，其动机是蓄意隐藏数据，其目的或是庇护关键行为体免遭起诉，或是实现和解，或者两者兼而有之。出现这一情况的原因还可能是，分裂社会根本不可能就如何描述共同经历过的冲突、暴力和痛苦历史达成一致。

26. 有时，过往冲突因被认为在时间上过于接近现在而在学校中不予涉及和教授。了解过去需要距离感，而且人们通常认为，在痛苦事件可公开讨论之前，至少需要一代人时间。但是，社会内部会不可避免就近期事件展开讨论，而且年轻一代会从包括因特网在内的各种来源获得历史叙事。因此，学校历史教学看来仍然是处理近期痛苦历史的最佳选择，因为这为锻炼学生的批判性思考能力和使其接触不同叙事提供了机会。但这需要强有力的师资教育。

27. 在武装冲突停止后(有时甚至是在冲突期间)，历史教科书可担负新的任务：为日后对历史事件作出“交代”奠定基础。历史教学可用于“通过其他手段延续战争”，因为书籍会继续构建敌人形象，为后代人继续保持敌意做准备，即使是最古老的历史也被重新修正，以满足当代政治和未来冲突的需要。

28. 在发生内部冲突的严重情况下，这类政策可能会伴随着隔离学校制度，即，学生会接受到存在分歧的单一历史叙事教育。政治剧变会造成影响深远的社会动荡、社会混乱和不可靠知识的传播，削弱了公民的批判性思维。当同一社会的不同群体所了解到历史叙事存在分歧且几乎没有机会进行互动交流时，这会造成人们生活在割裂的现实中。这类政策往往会对穷人、工人阶级或社会被边缘化群体以及与他人交流和获取其他叙事机会受到最严重剥夺的群体造成更为严重的负面影响。

29. 均衡一致的叙事压缩了不同观点和辩论的空间，阻碍了学生以更具差异的方式了解他们国家、区域或世界中更复杂事件的能力。缺乏多元的多声音历史叙事会导致“平行”叙事：[17] 学校中传播的单一官方叙事(有时仅有少部分人相信其真实性)；从其他来源收集到的私人叙事。这种脱节导致出现真空地带，而那些允诺一经执政便会带来“正义和真理”人的趁虚而入。

30. 将冲突人群称为“敌人”和“侵略受害者/犯罪者”的历史叙事通常会为各国之间激烈、长期或难以控制的冲突把薪助火。历史中反复出现的形象形成了冲突是相关人群/团体存在的自然状态这一错觉，彻底阻碍了历史合作和友好关系。当历史被描述为一个不断重复的过程且社会关系皆早已注定，教科书就成为了冲突意识形态的载体，帮助营造可能产生新冲突的氛围。

[17] Sami Adwan，Dan Bar On and Eyal Naveh Side by side，Parallel histories；Israel and Palestine， New Press，2012。

31. 历史教学歪曲现象并非仅在于冲突后社会。在许多社会中，历史教学要么完全忽视，要么带有、证实或加强关于被边缘化群体，特别是少数群体和土著人民以及妇女和穷人的定型观念。占据主导地位的均衡一致的叙事削弱了多样性，忽视了权力集团之外所有人的文化遗产，同时剥夺了大多数人了解本国复杂性的机会。报道的案例包括历史教科书未能提及妇女和少数群体，或承认著名的历史人物和特定群体的贡献，以及进口的历史书籍在翻译为本国语言过程中关于特定少数群体的章节被删除。[18] 移民人口的历史通常也会被排除在外。

32. 关于殖民化和奴隶制的历史教学仍然存在问题。[19] 在前殖民国家，历史教学倾向于完全涉及殖民化期间和通过奴隶制犯下的暴行，或是承认其对当代的影响。殖民主义深刻影响了欧洲的自我认识，其中夹杂着一种认为殖民他者劣等的自我优越感。在对这段时期的批判性立场并不明显的国家，例如在要求教师承认殖民主义的积极价值时，形成诸如多视角办法、跨国历史意识以及批判认识欧洲中心主义的能力非常重要。殖民后社会可能会采用不同的方法来操纵历史：从删除这些“黑暗时期”到特别坚持这些时期，不一而足，创造出一种可用来为在各领域的不作为进行辩解的“受害者文化”。操纵历史也可被用于避免涉及过去的共谋和当地的压迫行为。

33. 许多后殖民国家面临的具体挑战是缺乏自己的成文历史。在许多社会，地方史是口述历史，是在当代学术方法之外形成的。此外，较之口述历史，书面文字被赋予“更为真实”的地位，削弱了口述历史的价值和传统。因此，历史教学仍然是从殖民者的角度出发。在许多情况下，若先前未有相关研究，历史教科书的编写就必须从零开始。因此，有时会忽略有争议的问题，并由此忽略整个历史时期。

四. 研究和书写历史：尊重学术自由

34. 在当局并不热衷于允许独立、批判性的学科存在时，历史会受到政府控制。

35. 作为一门学科，历史是以研究史源、分析事实和将数据整合为叙事为基础。由此产生的叙事取决于诸多因素，这不仅包括历史学家的能力和资质水平，而且还包括他(她)的思维方式和价值体系、总体工作氛围以及政治和社会环境。历史学家需要认清自身立场和由此对其叙事产生的影响。历史学家在彼此辩论时，除遵循他们职业道德外，有义务考虑到不同的和相互冲突的数据，并在尽可能广泛的背景下分析历史事件。

---

[18] Bahá’í International Community，Contribution to the Open consultation，5 July 2013。

[19] A. C. Decker，“Painful pedagogies: Teaching about war and violence in African history”，in: Perspectives on History，May 2010。

36. 国家可能通过设定影响整个历史研究和书写进程的限制，强制推行一种单一、受政治支配的历史叙事。这包括对意见和言论自由和学术自由的限制，特别是对自由选择特定研究课题、查阅档案和具体出版物、与其他国家的历史学家或团体合作以及宣传挑战既定模式的综合材料的限制。各国对历史叙事的控制各不相同。

37. 特别报告员忆及若干保护学术自由的人权条款。特别是，经济、社会和文化权利委员会认为，惟有在教职员工和学生，尤其是在特别容易受到政治和其他压力影响的高等教育中教职员工和学生享有学术自由的情况下，受教育权才能切实享有。学术界人士，不管是个人还是集体，都必须享有通过研究、教学、讨论、编制文件、创作、创造或书写追求、发展和传播知识和想法的自由。学术自由包括个人就本人现就职机构或系统自由表达意见、在不受歧视或不担心受到国家或任何其他行为体压迫的情况下履行其职能、参加专业和有代表性的学术机构以及享有自身人权的自由。享有学术自由的同时也需履行义务，例如，尊重他人学术自由、确保公平讨论相反观点和不加歧视地一视同仁的义务。[20]

38. 人权事务委员会规定，“法律如对就历史事实发表见解的行为进行处罚，则有违《公约》，《公约》不允许全面禁止就历史事件发表错误见解或进行错误解释的行为。决不应对见解自由权利强行施加限制，关于表达自由的限制不得超出第19条第3款所允许或第20条所规定的范围。”[21]

A. 大学和研究机构的自主权

39. 国家主要通过控制大学和研究机构来控制历史叙事。在这类机构现有空缺职位公开招聘并非按照法律规定进行且仅在小范围内进行人员招聘的国家尤其如此。历史学家的职业提升程序也会受到政治标准的驱动。这包括规范后的职业提升标准要求研究人员在特定假设框架内开展工作这种情况。[22]

40. 令人关切的是，研究经费供资体制使各部委和政治精英政治对学术机构进行政治控制成为可能。分析资金分配情况、决策透明度和审批标准均有助于说明所实施控制的程度。

41. 控制大学的历史课程是控制历史叙事的另一手段。采用和批准课程的流程极为繁复，需频经一系列大学机构之手，有时甚至需要政府批准。如果加之大学自主权遭到削弱，这会严重限制了教授就所教授课程提出意见和进行授课的自由。

[20] 20. E/C.12/1999/10，第38-40段。

[21] CCPR/C/GC/34，第49段。

[22] 例如，在前南斯拉夫，学术论文的既定目标是促进“友好与团结的自我管理和不结盟的南斯拉夫族群”的发展。

42. 指定或否决本科、研究生和博士毕业论文选题则是普遍采用的另一种控制方式。这可由教授和导师，或者是大学机构以及参与选题审批的部委下设部门来实施。同样，在大学系统之外运作的公共研究机构会遵循复杂的研究选题审批程序，有时需要获得部委审批。将拟议选题和获批选题进行对比，则会发现惟有占主导地位或政治上“理想的选题”方能获批。这类模式在要求开展新项目和招聘空缺职位方面也很明显，其重点由各部委决定。“理想的选题”可通过它们未能根据正常学术动态作出调整且在特定政府的整个任期保持不变这一事实标准加以辨识。

43. 所采用的研究方法可进一步说明这一点。某一特定方法(例如，政治史、军事史、阶级、宗教、反殖民或类似斗争史)完全占据主导地位，这表明，研究的首要目的是生成支持占主导地位叙事的证据，而不是展开基于选择自由和多样方法的独立历史研究。

44. 正如经济、社会和文化权利委员会所指出，要享有学术自由，就需要高等教育机构在进行自我管理方面充分享有自主权，以就其学术工作、标准、管理和相关活动进行有效决策。但是，自我管理必须符合公共问责制度，特别是在国家供资方面。鉴于对高等教育的公共投入力度之大，需要在机构自主权和问责之间取得适当平衡。尽管单一模式并不存在，但机构安排应公平、公正和平等，并应尽可能地透明和开放。[23]

B. 查阅档案和获得图书馆基金

45. 研究活动可通过限制图书馆资金的使用和与外国图书馆的交流加以约束。可通过命令禁止，或以文献保存不善为由，限制对“不受欢迎”文档的查阅。在一些国家，图书馆合作与出版交流必须得到图书馆官员的批准，这为拒绝从国外图书馆采购特定图书提供了机会。此外，图书定价过高会导致收入微薄的研究人员无力获得这些图书。

46. 限制查阅档案材料的形式多种多样：复杂的特别许可程序使得任意拒绝成为可能；限制单位研究人员每日可借阅的档案数量；不合理地禁止影印、扫描或拍摄文献，或任意对这些服务进行过高定价。研究人员在查阅时会因其民族或种族归属而受到歧视；或被告知存在争议的文献不复存在。

47. 当后殖民社会的大部分或全部档案掌握在前殖民国家手中时，后殖民社会在研究其历史的过程中会因研究材料查阅受限、研究经费高昂和有时甚至会遭禁而面临重重阻碍。在一些情况下，富有争议的档案被秘密保存或被蓄意销毁。[24] 可通过对档案进行数字化和在线提供、出版原始资料的相关卷宗和创建前“母国”

[23] E/C.12/1999/10，第 38-40 段。

[24] Le Monde，Justice pour les Mau-Mau，10 June 2013。

研究档案许可制度来完善对档案的查阅渠道。应当在该领域制定公开查阅政策，同时通过根据档案专家确立的规则出台一条不可查阅条款来尊重个人隐私权。

48. 人权事务委员会在其对《公民权利和政治权利国际公约》第 19 条所作的第 34 号一般性意见中表示，为落实获取信息的权利，各国应积极公开公众感兴趣的政府相关信息，并尽力确保此类信息可便捷、迅速、有效和切实地获取。[25] 这是关于查阅档案的一项重要规定。

C. 成果的传播和出版

49. 在独裁政体中，对成果出版和传播设限的做法非常普遍，在这些地方，出版公司的审查人员和编辑委员会的行为更像是政治审查员而非主管专家机构，他们阻碍或禁止出版其他叙事。但是，在更加民主的社会中也存在更为微妙的审查机制。例如，在没有私人基金会资助出版科学成果的国家，就通过提供或拒绝提供财政支助来加以控制，阻碍其他历史叙事的传播。

50. 对历史叙事的垄断权还可通过国家赋予某个影响公众对关键问题的态度的特定历史学家圈子以显著地位这一方式加以确立。这些人成为主要的仲裁者，占据着决定人员遴选和晋升、项目和出版物拨款以及大学排名的各类委员会。在有大量历史学家和历史教师专业协会竞争这类委员会成员资格的国家，情况要好一些。若仅有一个协会，则会担心该协会受到国家控制并代表国家而不是业界的利益。

五. 历史学教学，教授历史

51. 在历史教学中，必须在初等和中等教育与高等教育之间做出重要区分，在初等和中等教育中，国家承担着确保课程和最低教育标准适当的重要责任，而在应享有更高程度学术自由的高等教育中，国家则应避免对课程施加影响。在所有情况下，各国都应确保授权确定历史课程的专业机构的独立性，并听取其结论和建议。

52. 各国在发展历史教学多视角办法时，有各类工具可供其支配使用。制订这类政策需要在多个方面采取行动，这包括(a) 为历史教学设定适当目标；(b) 确保地方、国家、区域和全球历史之间比例适当；(c) 确保历史不局限于政治史；(d) 确保教师有权选择各类历史教科书并赋予教师使用补充教材的自由；(e) 提高对历史教科书中人为操纵的认识并避免纵容这类滥用；(f) 利用能够鼓励分析、综合和批判性思考的考试/评估而不是死记硬背；(g) 尊重教师的学术自由及其结社自由的权利，保护他们免遭侵害和威胁；(h) 确保历史教师获得继续教育和专业培训，特别是关于如何在教学中采用多视角办法的教育和培训。

[25] CCPR/C/GC/34，第 19 段。

53. 没有任何一种模式能够适用于所有的情况。根据情况不同，冲突所涉各国能够通过独立且成员背景多样的历史学家委员会展开书写普遍/共同的历史教科书编写工作。但是，这将极为困难，并且目标过于远大，特别是在相关国家编史工作并非处于同一发展水平的时候。

54. 至关重要的是，要让学生了解跨越国界的观点，这将有助于他们超越狭隘的民族、种族或聚焦细微处的特性，并了解到历史可以而且应当从多视角办法加以解释。历史叙事应由教师和学生进行批判性评估。因此，超越仅使用一种教科书的模式、授权使用补充教材并允许自由查阅史料至关重要。社区内部总是多元化的，必须避免建议社区推行单一叙事。

A. 历史教学的目标

55. 国际文书载有关于教育目标的重要指示。尤为相关的是《儿童权利公约》第29条，要求教育的目的应是(a) 最大限度地充分发展儿童的个性、才智和身心能力；(b) 培养对人权和基本自由的尊重；(c) 培养对儿童父母、儿童自身的文化认同、语言和价值观、儿童所居住国家的民主价值观、其原籍国以及不同于其本国的文明的尊重；以及(d) 本着各国人民、族裔、民族和宗教群体以及原为土著居民的人之间谅解、和平、包容、男女平等和友好的精神，帮助儿童在自由社会里过有责任感的生活。

56. 所面临的挑战是要同时确保增强个人权能、尊重其人权、传播和丰富共同的文化和道德价值观以及在个体与群体之间构建和谐与和平的关系。在执行《儿童权利公约》第29条时，必须采取一种均衡的办法。[26] 特别是，个人和社区表达其身份和享有其文化遗产的权利不应造成人们在此基础上形成单独的封闭世界的情况。文化权利保护在文化上与他者互动的权利，而且永远不应操控历史，向学生灌输相互排斥的对立身份思想。

57. 尤为令人担忧的做法是，相对于适当传播关于过去的信息，历史教学的目标似乎更多的是关于在当前统治秩序与过去“黄金时代”之间创建历史延续性。更为普遍的是，为历史教学设定政治议程，例如宣扬爱国精神、强化民族自豪感和构建国家或区域身份似乎在大多数国家都极为普遍。现在是时候质疑这种不符合被视为一门学科的历史的做法了。

58. 但将历史教学与政治目标完全分离确实非常困难。正面的例子是，历史教学目标以减少社会内部和社会之间的冲突、和平表明社会和政治争议以及促进基于人权办法的民主原则为导向的特点更为明确。只有当教学包含批判性思考和分析性学习并进而鼓励辩论、强调历史的复杂性以及让比较、多视角办法成为可能的时候，才能实现这类目标。

[26] 另见儿童权利委员会关于教育目的的第1(2001)号一般性意见，第4段。

B. 地方、国家、区域和全球历史的比例

59. 教科书中通史、区域、国家和地方历史之间的关系通常由部委级国家机关、由教育委员会或教学机构决定。

60. 教科文组织和欧洲委员会提出的纳入国家史和通史均衡比例的建议很少得到落实。大多数情况下，国家史占据显著的支配地位，宣扬过去的民族优越形象，将本国置于中心地位，这会导致世界观发生扭曲。

61. 而另一个极端则是完全省略地方史，将重点放在区域、大陆或世界史上。可通过学习通史避免质疑地方历史事件；极少数国家可能会缺乏编写自身地方史叙事和/或将其纳入课程的关键资源。[27]

C. 政治史和其他历史

62. 历史教学经常局限于政治叙事，让小学生认识到政治在人类社会中的显著地位。此外，政治史本身也经常被减缩为战争、冲突、征服和革命史。这意味着，和平和稳定时期并不重要，并为美化战争和宣扬军事为本的教育提供了机会。在教授科学史、工程史和艺术史等其他历史时，会说明这些领域的发展如何影响社会发展，包括政治发展，人们可由此了解过去和现在的复杂性。人们会在特定环境和受到特定局限的情况下做出决定，认识到这一点有助于增加对选择重要性和责任价值观的了解。

63. 历史教学体现政治、社会、文化、科学、经济史以及日常生活历史的平衡非常重要，以便传达出人类社会的复杂性以及促成某些历史事件的多方面原因。这种均衡还需要采取关于世界各民族对艺术、科学和哲学所做贡献的更为广泛的视角。

D. 历史教科书

64. 历史学是全世界教育体系中规定必须教授的课程之一，这既表明了历史教学影响学生的潜力，也表明了历史教学对社会和政府的重要性。

1. 教科书是历史教学的决定性工具

65. 历史教科书是政府所掌握的向学生传递官方历史叙事的重要工具。特别是在历史教学宣扬单一叙事的国家，教科书占据着重要位置，[28] 而且被广泛认为是最大限度向受众广泛传递政府信息的决定性工具。[29]

---

[27] A/HRC/23/34/Add.2，第 48-50 段。

[28] H. S. Commager and R. H. Muessing，The Study and Teaching of History，Columbus 1980。

[29] M.I. Finley，M. Ferro，The Use and Abuse of History，London 1990。

66. 认证单一历史教科书的做法存在问题。这包括各国通过补贴或通过大量购买积极推进宣传某一特定书籍从而影响学校选择的情况。将可供选择的教科书数量压缩到一种的做法也必须被看作是一种倒退趋势。国家资助的教科书会带来高度政治化的风险。[30]

67. 尽管各国有权拒绝未能满足规定标准和透明标准的教科书，但使用单一的历史教科书必然会导致一种历史叙事对所有其他叙事的垄断，特别是在法律规章未规定公开竞标让不同教科书展开竞争的时候。

68. 保留出版非盈利科学书籍的可能和制定规范私营出版公司创建的法律条款非常重要。积极的举措包括：遵循透明拨款程序，指定政府资金以鼓励出版没有政治影响力的学术著作；公开采购图书；激励出版商出版非商业书籍。如果没有这类援助和私人基金会，出版学术书籍会极为困难，而且“不受欢迎”手稿被否决的几率会更高。应特别注意由国家控制的出版社，这些出版社几乎或实际已取得市场垄断，它们可获得财政支持，用以出版“令人满意的”书籍。

2. 教科书中的操纵

69. 教科书要求在非常有限的篇幅内呈现广泛的数据，迫使作者进行严格的数据甄选。这可能会造成操纵，特别是在小学初中阶段，在这个阶段，对书籍篇幅的限制最为严重，迫使作者在寥寥数语中将自己的观点表述清楚。这种限制使得为儿童编写的教科书成为在年幼、更易受到影响的心灵中宣扬意识形态信息的特别有效但又特别危险的工具。当教授历史被用于为暴力活动特别是针对“敌国”或人民的暴力活动奠定基础时，年幼儿童还最易于受到恐惧和偏见传播的影响。

70. 对教科书进行操纵的方式多种多样，这包括：

(a) 对事实的选择，从对某些事件进行由弱转强的强调到完全删除特定数据。尽管历史的书写总是伴随着对事实的挑选，但蓄意的滥用主要是以有目的的利己性挑选为基础。

(b) 叙事中暗示着首选结论。这类信息出现在课文中，特别是在经验教训总结中，以及在向学生提出的问题中，直接表明某些社会-政治方面理想的结论。

(c) 挑选描述某些民族或国家的背景，特别是在冲突情况下。将和平与合作时期从历史课中排除会有碍学生了解文化、科学进步、经济和社会结构的共同要素。

(d) 传播关于民族或特定团体的定型观念。选择性地将历史叙述为两国或两个民族之间冲突时期的做法被用来证明当代观点正当合理和宣扬两国间的(对抗)

[30] K.A. Crawford，S.J. Foster，What Shall We Tell the Children? International Perspective on School History Textbooks，Charlotte 2006。

关系是不可改变的。某些国家或人民的属性可能会被表述为预先注定的；特定的身份标识旨在让历史关系自然化或神圣化。例如，法语表达“traite des noirs”(贩卖奴隶/黑人贸易)暗指黑人被贩卖是因为他们的肤色，而不是因为特定背景下的社会历史关系。这类限定条件通常会受到那些来自或受益于支配体系者的推崇，隐藏了这种关系的历史性和暂时性层面，而且被频频使用，以致没有人质疑其相关性。

(e) 利用照片传递特定信息，这可传递定型观念，而且也很残酷。在用以制造一种集体受害感时，所依靠的是在历史教学中唤起情感而不是采用批判性分析。年幼儿童则尚未准备好以批判的态度来处理这些强加于书本中的恐怖图片。

(f) 地理、历史地图和其他直观材料也可传递政治信息(例如将临近区域或国家统一绘成灰色以暗示这些地方毫不重要；表明国家之前疆域的历史地图；罔顾历史事件的宣传性地理地图)。

(g) 使用特定术语或短语传达对事件的具体理解(例如，使用诸如“解放战争”或“征服”,“起义”或“独立战争”,“革命”或“反革命”,“灾难”等术语)。

(h) 使用不留怀疑余地并终结辩论和两难境地的明确措辞。

(i) 特殊的语言风格、言语的修辞手段、隐喻和其他方式，通过戏剧化地描述某些历史事件，在学生中唤起想要的情感(主要使用仇恨性言论)。使用画面残暴的照片的目的是制造恐惧，为日后复仇打下良好的基础并形成动机。[31]

(j) 虚构本国人民神话般的过去、在历史上的地位及其特征。其中共同的要素包括强调本民族相对于他者的优越性，以及打造“我们”从未发起征服战争或有不公正行为的印象。从历史的角度来讲，这会纵容现在或将来的行动。一个主要的组成部分是投射出受害国的印象，以确保目前在国际关系背景下或作为国家内部社会融合手段可“挽回”的永久性道义和政治特权。[32]

(k) 在强调所有胜利的同时跳过战败或对此轻描淡写，以暗示国家在历史上总是处于“正义”一方，而且从未伤害任何人。

(l) 传递特定的历史哲学。许多意识形态假定了一种强大的历史宿命论，将各种事件描述为注定的和不可避免的。这排除了对任何影响历史事件和决策过程的个人、团体和社会不同部分重要性的认识。

---

[31] D.R.Olsen，“On the Language and Authority of Textbooks”，in: S. de Castell，A. Luke，C. Luke，(eds) Language，Authority and Criticism: Readings on the School Textbook， London 1989，p. 241。

[32] P. Burke，Varieties of Cultural History，Cambridge 1997，p. 53；P. Nora，F. Chandernagor，Liberté pour l’histoire，Paris 2008。

E. 补充性教材和活动

71. 各国应始终确保教材不包含仇恨言论，但允许无需经当局许可也可在课堂使用补充教材也至关重要。这类材料可遵循课程表，也可提出必要的课程表之外的科目。在历史教学被主要设定为一种政治努力时，这就显得尤为重要。补充材料允许教师向学生介绍历史领域而不是政治史，这通常能让学生关注狭隘的政治史之外的内容。

72. 理想的情况是，额外的补充材料应包括第一手的史料，这可让学生更为接近所研究的历史时期。学习史料需要采取批判性办法，特别是在教师指出史源对同一事件的解释各不相同时。

73. 由于难以对传统教科书作出调整以适应多视角办法，需要开展工作来开发教科书办法模式，以提出问题的方式展示一系列互有分歧的叙事。

F. 历史教师

74. 在知识获取中，教师发挥着重要作用。他们的教育、技能和培训决定着他们在学习过程中有多少创新，以及他们是否能够利用其创造性弥补不足。同时，教师也可能会成为最后的障碍，最终偏离精心设计的课程和意图。

75. 可采用不让教师有任何机会向学生介绍可能会鼓励他们进行批判性思考的额外材料和话题的方式设定历史教学，从头至尾限定整个课程。但是，教师可通过其讲稿或组织课堂讨论，提出过去有争议的话题。但是，如果教师不遵循既定方案，选择教授课程之外的内容，则会招致完全主观解释的风险。

76. 在制定授课方案方面为教师提供一定时间和自由度的国家在这方面的表现要良好得多。例如，在塞尔维亚，2002 年初等和中等教育法为此任务分配了 30%的时间。但是，对于这一点，教师通过特殊讲习班受到良好教育和培训并受到鼓励建立独立的提纲至关重要。

77. 重要的是，各国根据《公民权利和政治权利国际公约》第 22 条尊重教师结社自由的权利，特别是加入专业社团的自由，让他们能够与其他教师建立联系，熟悉其他教师的工作，交换材料和组织教师接受继续教育。各国还应保护教师免受所服务社区的成员的攻击，这些人可能会认为教师的教学内容不符合社区的“真相”。

78. 对教师展开不间断培训和教育至关重要。应帮助教师认识到他们在看待历史时，会不可避免地受到自身成长背景的影响。

六. 良好做法

79. 各种实例表明了在历史教学领域前进的途径。

80. 教科文组织通史和区域史(人类史、非洲通史、拉丁美洲通史、中亚文明通史、加勒比通史、伊斯兰文化的各个不同方面)倡导一种多学科办法，这种办法提供了一种多元历史观，是对不同文化和文明之间对话的最佳贡献之一。这种办法包括“解除”历史，凌驾于作为国家研究的主导历史观之上。它旨在展示科学和文化成就来源于跨越时间和空间的密切人类交流。目前教科文组织与非洲联盟委员会和非洲各国教育部密切合作下的开拓性倡议，详细说明了基于非洲通史的共同教学内容，旨在供整个非洲大陆所有初等和中等学校使用。

81. 弗朗哥-德国联合历史教科书《Histoire-Geschichte》是两国大型历史学家小组共同努力的成果。[33] 它编写了关于两国历史的共同叙事；教科书为双语，以两国高度发达的科学历史编纂学为基础。德国和法国的历史学家在其方法和解释两国共同历史中即使是最具争议的事件中达成了共识，[34] 克服了通常的解释模式，以实现一种共同的叙事，并为学生提供了不同的视角。这个项目激励了关于在说明共同历史中有类似问题的其他国家编写这类书籍的讨论。[35]

82. 在东南欧，位于Thessaloniki的民主与和解中心的联合历史项目采用了一种区域性办法。在对 12 个国家的教科书进行平行分析后，[36] 以 9 种语言出版了 4 卷供高中学生使用的补充教材。这些书籍题为《教授现代东南欧历史：备选教材》，涉及了该区域大多数敏感问题。多视角办法确保了每个事件以所涉国家的不同视角，以史料的方式加以呈现。考虑到这些国家的历史编纂学尚不发达，并且与政治议程密切关联，出版历史资料和补充教材是呈现这些敏感问题的合理方式。

83. 1998 年由巴勒斯坦和以色列研究人员与和平活动家成立的非政府组织中东和平研究所以两国共同历史教科书的形式开发了另外一种不同的模式。考虑到专家评估在这个时候无法达成共同或甚至是过渡性的叙事，关于巴勒斯坦和以色列 20 世纪叙事的书籍以每页三栏的方式印刷：一栏是巴勒斯坦人的叙述，另一栏是以色列人的叙述。第三栏为空白，供高中学生写下自己的想法、反应、问题、其

[33] L’Europe et le monde de l’Antiquité à 1815，Paris 2011；L’Europe et le monde de Congrès de Vienne a 1945，Paris 2008；L’Europe et le monde depuis 1945，Paris 2006。

[34] www.bpb.de/system/files/pdf/9XFS2N.pdf。

[35] 另见目前有关德国-波兰教科书的项目，http://www.gei.de/en/research/europe-narratives-images-spaces/europe-and-the-national-factor/german-polish-textbook-commission.html。另见 K. Korostelina/S. Lässig (Eds.): History Education and Post-Conflict Reconciliation. Reconsidering Joint Textbook Projects，Oxon/New York: Routledge 2013。

[36] Teaching the History of Southeastern Europe，ed. Ch. Koulouri，Thessaloniki 2001；Clio in the Balkans. Politics of History Education，ed. Ch. Koulouri，Thessaloniki 2002。

他数据或结论。但是，这本书没有得到两国教育部的接受或批准，因此没有在以色列和巴勒斯坦的学校中公开使用。[37]

84. 在加拿大，关于土著居民的历史取得了有趣的进展。2011 年，根据《印第安人寄宿学校和解协议》，加拿大真相与和解委员会根据授权出版了一本关于影响了数代土著儿童的寄宿学校制度的历史书。这类历史能在多大程度上纳入主流课程尚有待观察。[38] 在巴西方面，在初等和中等学校中强制学习非洲通史和非洲裔历史，但在执行法律中遇到了困难。[39]

85. 在全世界，推动历史教科书修订和对话的组织已取得长足发展，这些组织特别包括 Georg Eckert 国际教科书研究所、欧洲历史教育学家协会、中东和平研究所、监督学校教育中和平与文化容忍研究所以及韩国东北亚历史基金会。各国和其他利害相关方受到鼓励，支持在其他地区建立类似的研究所。

七. 结论和建议

86. 在全世界太多情况下，从人权的角度来看，国家在学校推行的历史叙事都存在问题。在推行民族主义政治议程和/或强权国家的整体观点的同时，与历史教学有关的教育政策未能承认文化多样性和各社区之间及内部历史叙事的多样性。这些政策与不分国界受教育的权利、所有个人、群体和人群享有和获取自身文化遗产以及他人文化遗产的权利、意见和表达自由权利以及知情权相矛盾。在许多情况下，这类政策依赖于不合理地限制学术自由以及在学校中推行单一历史教科书。在最为严重的冲突情况下，这些政策可被看作是战争在文化和教育领域的延续，或是作为一种准备日后复仇的途径。它们是创建和平与建设和平道路上令人担忧的障碍。

87. 儿童在整个教育过程中形成自身历史观的权利被认为是受教育权利不可分割的一部分。在公共或私立学校中以任何理由灌输包括政治或宗教意识形态的做法都是不可容忍的。历史教学应立足于视历史为一门学科的基础之上。

88. 特别报告员建议，各国开展或继续努力改革学校中关于历史的课程。特别是：

(a) 历史教学应以培养批判性思维、分析性学习和辩论为目标；强调历史的复杂性，应让一种比较性和多视角办法成为可能。历史教学不应服务于强化爱国

[37] Sami Adwan， Dar Bar-On， Learning Each Other's Historical Narrative: Palestinians and Israelis. http://www.gei.de/en/research/textbooks-and-conflict/4-learning-in-post-conflict-societies/schulbuch projek-israel-palestina.html。

[38] 真相与和解委员会，针对儿童，www.trc.ca。

[39] A/HRC/17/38/Add.1，第 29 段。

精神、加强民族意识或根据官方意识形态或占主导地位的宗教的指导方针塑造青年人这一目的。

(b) 课程改革进程和制订历史教学标准必须透明，并让执行人员和专业协会参与其中，献计献策。委员会和各部委处理这些问题的部门的人员任命及其运作也应保持透明，而且应确保没有利益冲突。一种良好的做法是将这类工作承包给独立于各部委之外的专业教学机构。采用这些计划需要专业机构、协会和组织展开广泛辩论。

(c) 官方标准应确定历史教学的目标和成果，但不规定教学材料的内容。这类标准应公之于众。必须避免通过官方指导方针进行政治控制，这包括关于哪些时期应当予以强调和如何加以解释的直接建议，同时，必须避免就结论作出现成指示。应当制订编写教科书的准则，让作者能够提供不同的阐述，并在教科书中纳入不同的观点。

(d) 应当准许不同的出版商出版各种教科书，允许教师从中进行选择。此外，在课程表设置中应分配一定量的时间供教师介绍补充材料，特别是可信的历史资料(理想的情况是至少有 30%的时间)，且不必事先征得部委的批准。

(e) 批准和许可程序以及教科书挑选标准应当明确，并依赖历史和教育中的专门知识，而不是特定的意识形态和政治要求。批准和许可教科书方面的良好做法包含公开竞标，让所有出版商能够公平竞标；独立专家委员会审查和批准那些满足所要求标准的出版商。

(f) 评估和考核内容也应进行改革，以与课程改革和确立历史教学标准相对应。

(g) 虽然应当征询不同社区和团体的意见，但精心编写历史教科书的工作应留予历史学家；应当避免由其他人(特别是政治家或来自宗教、文学或更广泛知识界的思想家)进行决策。

89. 特别报告员建议各国审查他们的立法框架，以确保其立法框架充分尊重教育工作者、研究人员和学生的学术自由，并且确保大学享有自主权。特别是：

(a) 各国应确保大学工作人员在受聘和晋升期间免遭基于民族、语言或种族归属、宗教和政治意见的歧视。大学和研究机构内的雇用和晋升条件应明确作出规定并保持透明。空缺职位在任何情况下都应公开招聘。

(b) 研究人员应自由选择他们的研究课题和传播其研究成果。不应将他们限制在国家或社区历史研究领域内，或限定在特定时间框架研究内，而是应鼓励他们研究从史前到当代的所有历史时期。研究机构、历史领域的特定项目，以及科学期刊和科学研究机构或大学的出版活动的经费提供情况应当透明。法律应为出版非盈利的历史书籍提供法律依据，并保障出版科学成果的自由。

(c) 各国应审查关于图书馆和档案馆的使用规章和做法。需要调查的问题包括：开放档案记录的时间限制；准许查阅档案文件的程序；将文件归类为国家机密的规定；研究人员影印、扫描或拍摄文件的机会；外国研究人员查阅档案的可能性以及在查阅档案遭拒的情况下可采取的有效补救措施。

(d) 各国应通过对档案进行数字化处理并免费提供的方式，提供关于其他国家，特别是前殖民地历史的重要档案，并应考虑到研究合作问题。

90. 特别报告员建议：

(a) 各国确保大学以及补充研讨会和讲习班内教师获得继续教育和定期接受高质量培训。雇用和晋升历史教师的标准应当透明；并规定接受继续教育是他们获得专业晋升的前提。

(b) 相关部委提倡公开竞争研讨会和会议主办权，并且不同的非政府专业组织可参与其中，在此过程中获得参加研讨会的资格。这拓宽了教师终身教育的选择，并降低了政治控制和国家垄断的可能性。

(c) 在冲突后局势下，教师教育应旨在发展针对建设和平和有助于维持和平的新型能力。

(d) 应当为成人编写学习材料，特别是在参与建设和平进程的社会。

(e) 各国尊重和促进教师自由组建专业协会的权利。

91. 特别报告员建议，应通过创建由不同国或社区个人组成的历史学家委员会等方式，做出努力或寻求将各方和各社区的观点和看法纳入历史叙事(教科书)中。这类委员会应当得到国家支持，不管他们是作为各部委的一部分进行运作，还是独立运作。在这方面，如果成员由专业机构和协会(例如历史学家、历史教师协会、研究机构和大学、教学机构、少数民族协会)任命，则会享有更高的独立性。

92. 各国应当尊重根据历史学家业界确定的专业标准。

93. 特别报告员建议，各国应充分执行关于文化和教育领域国际合作的国际条款，特别是关于历史书写和教学的《儿童权利公约》第 28(3)条和《经济、社会、文化权利国际公约》第 15(4)条。

附件

参与和推进 2013 年 7 月 2 日和 3 日德里/伦敦德里会议的专家

Sami Adwan 先生	伯利恒大学教育和教师培训教授；中东和平研究所联合创始人兼联合主任(通过书信)
Dominique Bouchard 女士	爱尔兰 Limerick，Hunt 博物馆，负责教育和外联事务的馆长
Mélanie Borès 女士	日内瓦艺术与设计大学 PIMPA 项目(“记忆政治和艺术做法：艺术在和平与重建进程中的作用”)，瑞士日内瓦
Dominic Bryan 先生	爱尔兰研究所所长；爱尔兰贝尔法斯特女王大学社会人类学准教授
Bob Collins 先生	北爱尔兰艺术委员会和爱尔兰广播事务管理局主席，大不列颠及北爱尔兰联合王国都柏林
Christine Collins 女士	贝尔法斯特北爱尔兰人权事务委员会专员，大不列颠及北爱尔兰联合王国
Elizabeth Craig 女士	苏塞克斯大学讲师，大不列颠及北爱尔兰联合王国苏塞克斯
Willie Doherty 先生	艺术家，德里/伦敦德里，大不列颠及北爱尔兰联合王国
Pierre Hazan 先生	日内瓦艺术与设计大学 PIMPA 研究项目联席主席，瑞士日内瓦
John Johnston 先生	艺术与学习中心联系主席，戈德史密斯，伦敦大学，大不列颠及北爱尔兰联合王国伦敦
Milton Kerr 先生	北爱尔兰人权事务委员会专员，大不列颠及北爱尔兰联合王国贝尔法斯特
Nina Kochelyaeva 女士	俄罗斯文化研究所学院秘书，俄罗斯联邦莫斯科
Simone Lässig 女士	不伦瑞克大学历史系教授；Georg Eckert 国际教科书研究所所长，德国布伦瑞克
Wilton Littlechild 先生	国际土著资源开发组织创始人，联合国土著人民权利专家机制主席

Deirdre Mac Bride 女士	北爱尔兰社区关系理事会文化多样性计划主任，大不列颠及北爱尔兰联合王国贝尔法斯特
Alan McCully 先生	阿尔斯特大学教育学院教育学高级讲师，爱尔兰阿尔斯特
Mumsy Malinga 女士	南非约翰内斯堡种族隔离博物馆研讨会促进人，南非约翰内斯堡
Mikel Mancisidor 先生	联合国经济、社会和文化权利委员会成员，教科文组织 Etxea 主任，西班牙毕尔巴鄂
Michael O’Flaherty 先生	北爱尔兰人权事务委员会首席专员，大不列颠及北爱尔兰联合王国贝尔法斯特
Sylvie Ramel 女士	日内瓦艺术与设计大学 PIMPA 研究项目高级研究员，瑞士日内瓦
Nobuhiro Shiba 先生	日本东京大学地区研究部艺术与科学研究所名誉教授
Dubravka Stojanovic 女士	贝尔格莱德大学哲学学院历史系教授，塞尔维亚贝尔格莱德
Ibrahim Thioub 先生	达喀尔大学教授；Centre Africain de Recherches sur les Traites et les Esclavages 主任，塞内加尔达喀尔；南特高级研究所副研究员，法国南特
Noro Andriamiseza 女士	教科文组织和平与人权教育科方案专家，法国巴黎