

Національна академія наук України  
Інститут історії України НАН України  
Міжнародний фонд «Відродження»

**Історична освіта в полікультурному суспільстві:  
виклики та перспективи для України**

Матеріали міжнародного круглого столу  
Київ, 14 липня 2010 р.

Київ - 2011

УДК 37.014:94 (477)

Науковий редактор:

**Касьянов Георгій Володимирович**, доктор історичних наук, професор, завідувач Відділу новітньої історії та політики Інституту історії України НАН України

Упорядники:

**Андрощук О.В.**, кандидат історичних наук, старший науковий співробітник Інституту історії України НАН України.

**Заплотинська О.О.**, кандидат історичних наук, науковий співробітник Інституту історії України НАН України.

Рецензенти:

Даниленко В.М., член-кореспондент НАН України, доктор історичних наук, професор.

Удод О.А., доктор історичних наук, професор.

Розшифровка стенограми:

Андрощук О.В., Коляструк О.П., Чертопалов О.О., Шульга Т.С.

**Історична освіта в полікультурному суспільстві: виклики та перспективи для України: Матеріали міжнародного круглого столу (Київ, 14 липня 2010 р.).** — К.: Інститут історії України НАН України, 2011. — 149 с.

**ISBN 978-966-02-5966-9**

Книга є збіркою матеріалів (стенограма та розширені тексти окремих виступів) міжнародного круглого столу «Школа толерантності. Історична освіта в полікультурному суспільстві: виклики та перспективи для України», який відбувся 14 липня 2010 р. у Києві з ініціативи та за підтримки Міжнародного фонду «Відродження» та Інституту історії України НАН України. В роботі круглого столу взяли участь українські та закордонні науковці (історики, соціологи, політологи, культурологи), викладачі вищих навчальних закладів, вчителі історії, учителі-методисти, студенти, аспіранти. У виступах учасників обговорювались проблеми сучасної історичної освіти: шкільна історія та конфлікти довкола неї, образ Іншого на сторінках шкільних підручників, стан справ з викладанням історії в Україні з погляду проблем і перспектив у вихованні культурної, етнічної та гендерної толерантності, образ українців в шкільному курсі історії, шкільні програми з історії та їх відповідність сучасним вимогам, світовий досвід викладання історії в школі.

Для науковців, викладачів, студентів.

В оформленні обкладинки використано ілюстрацію Поля Гюстава Доре (1832–1883) до роману Мігеля де Сервантеса «Дон Кіхот».

**ISBN 978-966-02-5966-9**

Міжнародний фонд «Відродження»  
Інститут історії України НАН України  
Інститут інноваційних технологій та змісту освіти МОН України  
Інститут національної пам'яті  
Всеукраїнська спілка викладачів суспільних дисциплін і громадянської освіти

Міжнародний круглий стіл

***Школа толерантності.  
Історична освіта в полікультурному суспільстві:  
виклики та перспективи для України***

Київ, 14 липня 2010 р.

**Проблеми що пропонуються для обговорення:**

- «тягар минулого»: шкільна історія та конфлікти довкола неї (світовий досвід)
- образ Іншого на сторінках шкільних підручників
- стан справ з викладанням історії в Україні з погляду проблем і перспектив у вихованні культурної, етнічної та гендерної толерантності;
- образ українців в шкільному курсі історії
- шкільні програми з історії: відповідність сучасним вимогам
- яким має бути сучасний підручник з історії (світовий досвід та Україна)

**Учасники:** вчителі історії, учителі-методисти, українські та закордонні науковці (історики, соціологи, політологи, культурологи), викладачі вищих навчальних закладів, студенти, аспіранти, молоді викладачі ВНЗ

**Доповідачі:**

**Владислав Верстюк**, професор, Інститут національної пам'яті (Україна)

**Александр Данилов**, професор, Московський державний педагогічний університет (Росія)

**Георгій Касьянов**, професор, Інститут історії України НАН України, Міжнародний фонд «Відродження»

**Алексей Міллер**, професор, Центрально-Європейський університет (Будапешт, Угорщина), Російський державний гуманітарний університет (Москва, Росія)

**Павло Полянський**, старший науковий співробітник, Національна Академія педагогічних наук (Україна)

**Олег Смірнов**, директор, Центр «Інтеграція та розвиток» (АР Крим, Україна)

**Олександр Удод**, професор, Інститут інноваційних технологій та змісту освіти МОН України

**Томас Шерлок**, професор, Військова академія США (Вест Поїнт)

**Наталія Яковенко**, професор, Національний університет «Києво-Могилянська академія»

**Ян Гермен Янмаат**, професор, Інститут освіти, Лондонський університет

## ЗМІСТ

Передмова ..... 6

### **Стенограма засідання кругового столу:**

Вступне слово  
академіка НАН України В. Смолія ..... 9

#### Сесія 1.

Виступи учасників кругового столу:

*Владислав Верстюк* ..... 14  
*Павло Полянський* ..... 17  
*Олександр Удод* ..... 20  
*Ян Гермен Янмаат* ..... 25  
*Александр Данілов* ..... 28  
*Загальна дискусія* ..... 33

#### Сесія 2.

Виступи учасників кругового столу:

*Олег Смірнов* ..... 40  
*Георгій Касьянов* ..... 46  
*Деніс Фомін-Нілов* ..... 49  
*Загальна дискусія* ..... 56

### **Додатки:**

#### **Додаток 1.**

*Germ Janmaat. The ethnic 'other' in Ukrainian History  
Textbooks: the case of Russia and the Russians* ..... 70

#### **Додаток 2.**

*Jon Dorschner and Thomas Sherlock. Creating Political Identity  
in South Asia: The Importance of Historical Discourse* ..... 95

## ПЕРЕДМОВА

*Проблеми історичної освіти в Україні періодично опиняються в центрі уваги фахівців і ширшої громадськості практично з часів пізньої «перебудови» і здобуття незалежності. Вони є не лише предметом фахової дискусії чи зацікавленого обговорення учителів, батьків, представників сфери управління освітою, викладачів вишів і студентів, журналістів. Досить часто вони перетворюються на засіб політичних та ідеологічних маніпуляцій і тут в авангарді «борців за справжню історію» знаходимо передусім політиків та активістів громадських рухів.*

*Особливої гостроти ці проблеми набувають останнім часом. З одного боку, це пов'язано з суто політичними інтересами чи ідеологічними пересудами окремих секторів українського суспільства чи політикуму. З іншого — звернення до них зумовлено більш системними зрушеннями в освіті, суспільному житті, культурі. Реалізація проекту побудови «держави Україна», зокрема в царині творення громадянської нації, виявилася надзвичайно складною, сповненою внутрішніх суперечностей, неочікуваних викликів та серйозних конфліктів. Історія, передусім шкільна, будучи важливою складовою процесу громадянського виховання, опинилася у фокусі цих суперечностей і конфліктів.*

*З початку 1990-х в Україні формувалася така версія шкільної історії, передусім історії України, яка мала виконувати свого роду компенсаційну функцію — (від)творення внутрішньо цілісної історії «титульної нації», свого роду «українського міленіума», де згадана нація перетворюється із об'єкту історії на її повноправний суб'єкт. Реалізація цього завдання здійснювалася почасти спонтанно, відповідно до суспільної і політичної кон'юнктури, іноді відповідно до вказівок державних структур, іноді під конкретне замовлення органів управління освітою. Наприкінці 1990-х в Україні остаточно сформувалася згадана канонічна версія «підручничкової» історії України, яка саме з 1990-х стала об'єктом дедалі інтенсивнішої критики як з боку різних політичних сил та адептів різних ідеологій, так і з боку політично не заангажованих фахівців. І якщо перші турбувалися необхідністю посилення одних ідеологічних складових шкільного курсу і нейтралізацією інших, то другі висловлювали занепо-*

коєння іншим: тим, що шкільний курс історії України перетворюється на компендіум фактів, узагальнень і нормативних тверджень, які виховують культурну, етнічну, гендерну нетерпимість, ксенофобію, хуторянство, почуття меншовартості.

На рубежі 1990–2000-х з'явилися перші публікації соціологів, істориків, культурологів, переважно академічних вчених, які сизналізували наявність проблеми. Впродовж наступного десятиліття вона стала предметом більш активного професійного обговорення, вже із залученням учителів, батьків, методистів, міжнародних експертів, громадських організацій. В Україні розгорнулася реалізація проектів, підтримуваних головним чином міжнародними та іноземними організаціями (Рада Європи, Інститут Г. Екєрта), спрямованих на зміну парадигми викладання історії України — українськими «піонерами змін» були неурядові організації («Нова доба», «Учителі за демократію», Всеукраїнська спілка викладачів суспільних дисциплін і громадянської освіти). Згодом до них долучилися українські державні (Інститут історії України НАН України, Інститут національної пам'яті) та інші недержавні організації (Міжнародний фонд «Відродження»).

Суспільна дискусія щодо змісту і виховної спрямованості історичної освіти в Україні триває в двох «паралельних просторах»: в одному проблему обговорюють політики та «люди з вулиці» — і тут годі сподіватися консенсусу та порозуміння. В іншому — фахівці, експерти, учителі, батьки та учні. Тут є очевидним певний прогрес у досягненні спільного розуміння того, що шкільна історична освіта має вийти за межі вузько етнічної, культурно ексклюзивної парадигми, вийти на рівень усвідомлення і розуміння того, що багатокультурність, прозорість етнічних кордонів, взаємозбагачення культур — це перевага, а не перешикода на шляху України до «воз'єднання» з Європою.

Пропонована читачеві книжка є збіркою матеріалів міжнародного круглого столу, в роботі якого взяли участь представники восьми країн. Ця подія є частиною загальнонаціонального проекту «Школа толерантності», який з 2009 р. здійснюється Міжнародним фондом «Відродження» у співпраці з українськими та міжнародними неурядовими організаціями, урядовими інституціями України. В рамках проекту здійсню-

*ється ряд взаємопов'язаних заходів: соціологічні опитування, експертний аналіз підручників, розробка рекомендацій для учителів, авторів підручників та видавців, розробка тренінгових програм та навчальних курсів тощо. Ця публікація — один з попередніх результатів проекту.*

*Організатори круглого столу і упорядники цього видання висловлюють щире подяку доповідачам і учасникам конференції, Міжнародному фонду «Відродження», Інституту історії України Національної Академії наук, Інституту національної пам'яті, Інституту інноваційних технологій та змісту освіти МОНМС за сприяння в організації круглого столу та публікації його матеріалів.*

*Георгій Касьянов*



## Стенограма засідання міжнародного круглого столу «Школа толерантності. Історична освіта в полікультурному суспільстві: виклики та перспективи для України»

### Вступне слово.

**Валерій Смолій** (*Інститут історії України НАН України*):  
Шановні колеги та друзі!

Я використаю свою протокольну місію і скажу, що я радий тут, в стінах Інституту історії України, бачити всіх вас, моїх колег, друзів, знайомих. Ми проводимо цікавий круглий стіл, який називається «Історична освіта в полікультурному суспільстві: виклики та перспективи для України». В цьому плані я хотів би сказати декілька слів, тезово.

Перше. Це може буде звучати публіцистично, але, очевидно, тільки лінивий сьогодні не говорить про історію, про шкільний підручник з історії. Можна подумати, що ми вже вирішили всі проблеми з підручниками з фізики, хімії, математики, біології чи географії. Я вже не кажу про інші проблеми — суспільні та економічні.

Друге. Ці «бої за історію» (вибачте, що я запозичую відомий термін) набрали таких масштабів, що мені здається, що вони скоро з боїв локальних перетворяться у справжні «фронтові операції». Це, як ви розумієте, не може не хвилювати мене, а також не може не хвилювати і всіх нас — історичне співтовариство, дослідників, педагогів. Це стає просто нав'язливою ідеєю (в основному політиків, громадських діячів) — закидати в ефір, в мас-медійний простір певні ідеї щодо підручника, його якості та формулювань, інтерпретаційних можливостей та подієво-хронологічного складу і т.д. і т.п. — все це в контексті егоїстичних політичних інтересів певних політичних груп. У зв'язку з цим, я повторюю, висловлю кілька своїх думок.

Третє: я думав би, що цю проблему, яка сьогодні вивчається в нас чи буде озвучуватися на міжнародному круглому столі, потрібно розглядати в більш широкому плані. Це, очевидно, проблема трикутника, про який я неодноразово говорив. Це трикутник «історик — влада — суспільство». Цікаво було б, до речі, Георгіє Володимировичу [Касьянов], поставити так питання

і поговорити. Хоч ми маємо уже декілька цікавих історичних досліджень і дисертацій більш раннього періоду, але ці питання так чи інакше вивчались, в тому числі, на прикладі того ж Голобуцького, де було продемонстровано ретроспективу сюжетів, які сьогодні тут обговорюються.

Четверте. Проблема шкільного підручника (ви, сподіваюся погодитесь зі мною) — це, знову ж таки, проблема взаємозв'язків наукового історичного знання і знання підручничого. Ми колись сперечалися з Олександром Андрійовичем Удодом на цю тему і він погодився, що як би там не було, але це — різні форми історичних знань. Тобто, якщо йдеться про підручник, то в основі його лежить так звана «узгоджена версія ідеологічного знання». Я наполягав на цьому й буду наполягати, а ви, якщо не погоджуєтесь, то, будь-ласка, дискутуйте.

П'яте — в продовження цієї думки. Враховуючи той факт, що підручник є найбільш доступним джерелом інформації з історії (по суті, книжки, підручники знаходяться в кожній сім'ї, родині, де є діти, онуки, є школярі і студенти), тому він притягує до себе увагу не лише інтелектуалів — вчених, діячів культури, мистецтва, але й представників політичних партій, громадських організацій і т.д. Іншими словами, сьогодні шкільні програми, підручники вже вийшли за рамки відповідальності двох суб'єктів: вченого-історика і педагога-методиста. А вони [підручники] сьогодні входять вже до сфери зацікавлень якнайширших соціальних груп населення, політичних, громадських організацій і т.д. Це накладає особливий карб на підручник, його зміст, передачу ним знання.

Шосте. Без сумніву, слід мати на увазі той факт, що сама історична наука переживає сьогодні складні трансформаційні процеси. Я не буду на цьому зупинятися — це цілком ясно та зрозуміло. Як один із прикладів (не наголошуючи на інших) я хотів би назвати те, що відбувається своєрідна диверсифікація предмету історичної науки. Не випадково сьогодні ми так багато говоримо (трохи менше робимо, але прагнемо робити), вивчаючи чи виокремлюючи такі напрями, як історична антропология, історія культури, політика пам'яті, усна історія, соціальна, гендерна історія і т.п. Я не буду продовжувати, бо цей ряд був би доволі довгий.

Я вже говорив на одному із засідань круглого столу, присвяченого цим приблизно темам, і хочу зараз повторити: я не буду вникати в проблему підготовки шкільного підручника з історії — це окрема тема. Це — тема зацікавлень не тільки нас з вами, вчених. Тут потрібно, щоб відбулася велика розмова вчених-істориків, науковців Академії педагогічних наук, викладачів вищих навчальних закладів, шкільних вчителів, методистів. Але головне, в чому я переконаний, то це у тому, що такий підручник має стати для школярів джерелом формування їхнього світогляду, джерелом донесення до них основ, фундаменту історичної науки. Він не має нести у собі фобій. Він має виховувати повагу до власної історії і до історії сусідів. Він має реконструювати історії етнічних спільнот, які населяють цю благодатну землю. Водночас, у такому підручнику історія України не повинна ретранслюватись як частина іншої, чієї б то не було, історії.

Концептуальні засади підручника мають засновуватися не на ідеологічних концептах (давайте погодимось з цим і навіть не будемо дискутувати у цьому плані), а виключно на наукових принципах: принципах історизму, об'єктивності. Лише в такому разі підручник виступить надійним каналом трансформації наукового знання про масове соціальне минуле не лише в шкільне, але й у студентське середовище. Підручник може і повинен стати тією матрицею, тією основою, в яку в майбутньому будуть вмонтовуватися все нові й нові знання про світ, про людей, їхнє життя, суспільство, державу, духовні процеси. Це ті підвалини, з яких починається знання школяра, знання дитини про соціальне минуле. В даному випадку йдеться про вітчизняну історію.

Ще одне зауваження: давайте домагатися того, щоб, незалежно від предмета чи навчальної дисципліни, підручник став би національним надбанням. У підручник не мають права втручатися політики. Він не має користуватися підтримкою чи антипатією одних і симпатією інших.

З іншого боку, підготовка високоякісних підручників має стати важливим сегментом добротної державної програми адаптації і популяризації наукових знань, зокрема, з історії. На превеликий жаль, ми такої програми не мали і в найближчий час я не передбачаю появи такої програми. Мова не йде про попу-

ляризацію наукових знань через знання підручників. Мова йде про великий комплекс питань: про популяризацію у книжковому, паперовому варіанті, різного формату дисків (CD, DVD), телепрограм, мультфільмів і т.д. Тільки в такому випадку основи наукових знань реально можемо виносити на загал, а не ті карикатурні знання, які іноді потрапляють на екрани телевізорів і ми потім дивлячись за голову хапаємося: як цей сюжет з'явився на тому чи іншому каналі.

Я сподіваюся, що ця тема справді викличе зацікавлення, бо йдеться про такі важливі і концептуальні речі як образ Іншого на сторінках шкільного підручника, як тема «тягара минулого»: шкільної історії та конфліктів довкола неї в контексті світового досвіду. До речі, проблема підручника виникла тоді, коли підручник став доступним, коли шкільна освіта охопила, по-суті, всі верстви населення. Тобто, очевидно, це — XIX століття. Це стосується Російської імперії, Європейського континенту, це, очевидно, стосується і Північної Америки, наскільки я орієнтуюся у цій ситуації. Як бачите, на нашому круглому столі питання поставлені дуже коректно:

- виховання культурної, етнічної і гендерної толерантності;
- образ українців у шкільному курсі історії (теж вкрай важливе питання);
- шкільні програми: відповідність сучасним вимогам;
- яким має бути сучасний шкільний підручник: світовий досвід і Україна.

У цьому контексті я лише хочу зробити одне зауваження. Давайте не забувати, що ми перебуваємо в транзитному стані — маю на увазі суспільство. Тому давайте враховувати національні здобутки, світовий досвід і те, як переключається глобалізація з національними речами, плюс — транзитний стан суспільства.

І останнє. Шановні друзі і колеги, я радий привітати вас — привітати представників України, Росії, Сполучених Штатів, Великої Британії, Німеччини, Литви, Вірменії, Молдови, Білорусі. Як бачите, географія широка. Я сподіваюсь, що представники інших країн розкажуть нам багато корисного і цікавого про власні підручники і ті процеси, які відбуваються у світі. З частиною з них ми знайомі, знайомі з підручниками; іншої — ми не знаємо або погано знаємо.

Ще раз хотів би подякувати Міжнародному фонду «Відродження», Інституту інноваційних технологій та змісту освіти Міністерства освіти і науки України, Інституту національної пам'яті, Всеукраїнській спілці викладачів суспільних дисциплін і громадянської освіти за участь в організації і присутність на цьому круглому столі.

Я вам, шановні друзі, дякую, і передаю слово Георгію Володимировичу Касьянову — організатору, натхненнику цього міжнародного круглого столу. Дякую! Будь ласка, Георгію Володимировичу!

**Георгій Касьянов** (*Інститут історії України НАН України*):

Дякую! Шановні колеги! У нас представлено декілька інституцій, багато країн, багато університетів. Тут є університетські викладачі, є люди, які викладають у школі, є вчителі-методисти, є автори українських підручників, є люди, які мають відношення до видання підручників. Присутні представники Інституту інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки. Представлений Інститут національної пам'яті, який був ініціатором створення нової шкільної програми з історії України. Отже, маємо достатньо широке представництво для дуже продуктивної дискусії. Я вже не кажу про те, що багато з нас є у певному сенсі споживачами того, що пропонують автори підручників і видавництва, бо у більшості з нас є діти, які навчаються в школі. Очевидно, що вони є об'єктами дії тих явищ, про які ми говоримо.

Далі ми організуємося у такий спосіб: у нас будуть короткі доповіді. Доповіді і виступи мають бути організовані за темами, які зазначені у програмі. Не обов'язково торкатись всіх тем — можна підняти і розкрити одну тему, можна всі теми зачепити. Тобто, будь ласка, почувайтесь вільно: хто як хоче організувати свій виступ, так і робить.

Пропонується наступний порядок: є виступ і дуже короткі запитання; доповідач відразу не відповідає на запитання, а думає як на них відповісти поки виступає наступний доповідач, а потім два-три доповідачі беруть участь у дискусії.

Велике прохання до всіх учасників обговорення: круглий стіл записується, ми робимо стенограму, тому перед початком ви-

ступу, будь ласка, називайтеся і називайте інституцію, яку представляєте. Ми плануємо опублікувати стенограму у матеріалах цього круглого столу, додавши також кілька статей та презентацій.

Отже, порядок такий: виступ — запитання, виступ — запитання, виступ — запитання, потім — відповіді на запитання. Оскільки багато учасників, тому, будь ласка, будьте дуже конкретними та лаконічними у своїх запитаннях. Співдоповідей та виступів у першій половині дня не буде — тільки запитання. У другій половині дня запланована загальна дискусія і там всі бажаючі зможуть виступити зі своїми думками, пропозиціями і т.д.

Отже, будь ласка, хто перший готовий виступити?

**Владислав Верстюк** (*Інститут національної пам'яті*)

Дякую! Власне кажучи, я не буду робити довгий вступ. Я солідаризуюся з тим, що сказав Валерій Андрійович [Смолій]: в українському суспільстві зараз аж надто посилена увага до проблем і історичної пам'яті, і підручника. Ці проблеми, пов'язані не тільки з виборами президента, які відбулися, зі зміною політичної еліти, виконавчої влади. Очевидно, тут є більш глибокі проблеми, які пов'язані насамперед з тим, що Україна повинна нарешті вирішити куди вона рухається, з яким багажем і який вектор соціокультурний вона зрештою вибере. І це було видно і не сьогодні, і не вчора, а ще кілька років тому. Тому, що впродовж довгих років за президентства Кучми нам говорили, що національна ідея не потрібна, що національна ідея шкодить, хоча, чесно кажучи, важко було уявити, як може жити новостворена держава без національної ідеї. І фактично з самого моменту формування Інституту національної пам'яті стало зрозумілим, що одним із наріжних каменів національної пам'яті є проблема створення нової концепції шкільної освіти.

Інститут започаткував робочу групу, яку очолила Наталя Миколаївна Яковенко. На жаль, вона хворіє і сьогодні не присутня, адже вона, можливо, краще про це розповіла б. З того часу відбулося шість робочих засідань цієї групи, на яких були проаналізовані діючі нині в українських школах підручники з історії України і зроблено критичний аналіз цих підручників. Вийшло кілька брошур. Одна з цих брошур — перша — називалась

«Учені-історики читають підручники з історії». Були встановлені «болючі точки», які, власне кажучи, Валерій Андрійович [Смолій] теж озвучував. Багато з них є проблемами, які сьогодні обговорюються на нашому круглому столі. Це — загальна оцінка уявлень про минуле в підручнику (чи ми вибираємо колоніальний дискурс України чи ми від нього відмовляємося), ставлення до Іншого, проблеми толерантності в підручниках, розвантаження підручника від надмірної інформації і фактично матеріалу, які сьогодні присутні у ньому. Не секрет, що проблеми історії 1917–1921 років або Другої світової війни фактично подаються як монографічний матеріал, як академічний виклад історії з відповідними нюансами, концепціями, уточненнями. Чи потрібно це пересічному учневі? Напевне йому це не потрібне. Йому потрібно мати якийсь більш загальне уявлення. Тому це все повинне бути розвантажене.

Після цих шести засідань робочої групи ми вийшли ось з такою Концепцією [*доповідач демонструє брошуру «Концепція та програми викладання історії України в школі (проекти): Матеріали IV та V Робочої наради з моніторингу шкільних підручників історії України «Концепція історичної освіти» / Упорядкування та редакція Наталія Яковенко, Людмила Ведмідь. Систематизація перебігу дискусій над програмами Людмила Ведмідь. — К.: ВД «Стилос», 2009. — 126 с.*]. На жаль, вона вийшла накладом 3000 екземплярів, розіслана в школи й у нас її практично не залишилося. Дана Концепція уже досить активно обговорювалась в українському суспільстві — від низових учительських колективів до Комісії з питань освіти та науки Верховної Ради України і вона (як не дивно чи, що дивно) зазнала досить жорсткої критики як з боку правих сил, так і зліва. Напевне, з правого політичного крила більше ніж зліва. Коли я буду розповідати про Концепцію, стане зрозумілим, чому така сильна критика з боку правих. Націонал-демократи досить сильно критикували Концепцію за те, що її автори вирішили відмовитись від етнічного принципу подачі матеріалу, тобто, від того уявлення, що український народ є стале ціле, яке існує багато-багато століть, що він об'єднаний кров'ю, мовою, звичаями і подібними характеристиками. Ми вирішили відмовитись від цього принципу, показати, що поряд з етнічними українцями, які становлять ядро цієї

Концепції, жили й інші етноси, які відігравали не менш помітну або специфічну роль в житті українського суспільства, і [ми] пішли за територіальним принципом. Тобто, все, що відбувалось на сучасній території України — є надбанням історії України, воно має висвітлюватися в школі в тій чи іншій мірі.

Відмова від етнічного принципу, напевне, одна з найважливіших підвалин, які викликають заперечення: націонал-демократам здається, що «разом з водою» з історії ми викинемо й «дитину» — весь український народ, і там нічого, мовляв, не залишиться. Я думаю, що це такі побоювання, яких не слід боятися, бо інакше ця історія стане багатьом незрозумілою і чужою. Все ж таки на території України сьогодні відбуваються різні міграційні процеси, приїжджають люди з інших країн, або, скажімо, у Крим повертається кримськотатарське населення — воно теж повинно знайти себе у цій історії.

Ця проблема якоюсь мірою стосується і теми толерантності, тобто, ставлення до інших етнічних груп, інших елементів. Ми виходимо з того, що сусіди не є нашими ворогами. Ми є інші, ми є окремим народом зі своєю ідентичністю, але сусіди не є нашими ворогами. Чи північні, чи східні, чи західні — вони є несхожими на нас, але нас об'єднує цей Центральноєвропейський простір. Ми повинні виховувати своїх дітей толерантними, терпимими до інших людей. І ще таке: немає якоїсь єдиної, правильної лінії. Та чи інша людина завжди в своїх діях користується певною логікою, певною правдою. Ця правда може бути несхожою на вашу правду, але дитина повинна бути навчена поважати правду Іншого, так само Інший повинен поважати її правду. Це, мені здається, є однією з найважливіших проблем чи, вірніше, надбань цієї Концепції.

Безумовно, Концепція розвантажена від мілітарно-політичної історії. Виходячи з антропологічного принципу, на перше місце в ній поставлена людина, потім — суспільство, окремі групи, верстви, а держава, державні інституції поставлені вглиб сцени історії, тобто, десь там на третє місце. Проблеми державотворення не знімаються, не викидаються з підручника, але вони відтягуються назад. Показується, що без людини, без громадянина побудувати нормальну демократичну державу не можливо.

Дякую за увагу.



**Георгій Касьянов** (*Інститут історії України НАН України*):  
Дякую. Будь ласка, наступний виступ — Павло Полянський.

**Павло Полянський** (*Національна академія педагогічних наук*)

Я хотів би означити деякі речі, не вдаючись в подробиці. Якраз тематиці нашої сьогоднішньої розмови був присвячений спільний з Радою Європи семінар, котрий проводився Міністерством освіти і науки у місті Судаку, в Автономній Республіці Крим. [*Міжнародний семінар «Розвиток системи демократичних цінностей під час вивчення історії в школі» 30 червня — 1 липня 2010 р. — упорядн.*] Була добра нагода поспілкуватися з експертами Ради Європи — і з тими, з котрими випадала нагода це робити раніше, і з новими. Концептуально наші оцінки щодо тенденцій розвитку історичної освіти збіглися. Питання, звісно, в реалізації цих тенденцій.

Найперше: упевнений, що в Україні немає й не було жодної «катастрофи» зі станом викладання історії в школі. Не було, немає і об'єктивно не може бути жодної «катастрофи» з шкільними підручниками і таке інше. На мою думку, нищівні оцінки української шкільної історичної освіти генерують дилетанти, котрі беруться, як слушно зазначив академік Смолій, зопалу про все тлумачити у залежності від політичної кон'юнктури, на яку, гадаю, професійне середовище не мало б звертати увагу.

Наступне: коли ми кажемо про історію, то враховуємо, що історія як наука й історія як шкільний курс — це не одне й те ж тому, що в них різне покликання. Для першої властиве встановлення доконаності історичного факту, інша ж покликана, найперше, виконувати просвітницьку функцію і, напевне, це найголовніше — бути спрямованою на виховання. Тому до школи не треба брати всю історію академічну, а брати ті її складники, котрі мають обслуговувати виховні цілі: формувати толерантність, обізнаність і багато інших життєво важливих компетенцій.

Тепер — про «тягар минулого». Кожна країна несе свій «тягар минулого». Ми, українці, як політична нація, несемо свій «тягар минулого». Чехам нещодавно натякнули, що вони мають ще трошки понести «тягар» декретів Бенеша. Поляки тепер, мабуть, нестимуть «тягар» участі польського населення в акціях

геноциду націонал-соціалістичної Німеччини на території Польщі (дискусія в Польщі також розгортається). Ми також несемо свій «тягар», не завжди розуміючи, в чому він полягає. Але у мене таке враження, що сьогодні в контексті загальноєвропейської дискусії майже непристойно не мати «свого тягара». І ми вдалися до його пошуків і готові його нести, не з'ясувавши, в чому він, цей наш «тягар», полягає, в чому «тягар» інших націй, котрі довгий час не мали державності й не можуть за визначенням нести політичної відповідальності за дії владних інституцій інших держав, навіть якщо ці дії відбувалися на нашій території.

Наступне. Коли ми ведемо мову про образ Іншого в шкільних підручниках, в курсі шкільної історії, то, на мою думку, слід цю проблему розглядати у двох площинах. З одного боку, образ Іншого в нашому курсі історії, в наших програмах, концепціях і підручниках, а з іншого боку — образ українців у програмах і підручниках інших країн. Ми успадкували, на мою думку, не найгіршу педагогічну модель історичної освіти у школах, якій притаманна достатньо велика увага світовій історії. Експерти Ради Європи це вже дослідили (тут немає великої праці) й визнали, що в Україні надзвичайно велика увага приділяється вивченню історії, найперше, сусідніх країн, і, по-друге, — Європі (це — данина євроцентризму). А давайте задамося метою і проведемо окремі дослідження того, як ми відображенні у підручниках інших країн. До речі, це буде відповідь і на запитання про так звані «спільні» підручники і «спільне відображення». Аналізувати там, підкажу, дуже просто — нас там просто немає. Немає взагалі — це ще не найгірший варіант. Якщо ж ми є, то якісь ми не дуже гарні (може ми такими є?!), або зовсім погані, як доводилося бачити в підручниках ряду країн.

Щодо толерантності. За останні роки зроблено великий поступ у плані гендерної толерантності. Чомусь спільнота не завжди цьому надає велику увагу. Тепер вже й видавці приділяють увагу обкладинкам шкільних підручників, ілюстраціям в них. В нових програмах з історії цьому також приділяється велика увага. Культурна рівновага, толерантність також належно відображена.

Щодо етнічної толерантності, то це взагалі складна проблема. Укладачам програми, яку ми обговорюємо, закидали, що

нібито у ній вони відмовилися від відстоювання етнічного принципу. Не поділяю таку думку (не дискутую, а лишень висловлюю власну думку, яка може бути хибною), бо і в чинних програмах з історії, і в тих, котрі існували з 1991 року, якраз етнічний принцип ніколи й не закладався. В їх основу був закладений зовсім не етнічний принцип, а принцип державницький. Це — не одне й те саме. Тому немає спокуси «відмовлятися» від того, чого там ніколи не було. Ми, по-суті, советську модель з її «советським народом» у свій час, на початку 1990-х, замінили на «український народ». Але так само, як дефініція «советський народ» зовсім не передбачала дослідження етнічних відмінностей, так само це стосується й категорії «український народ». І коли ми кажемо «український народ», то там мова йде не про українців як етнос. Цього ніколи не було в наших програмах і підручниках, немає і понині. Можливо, тепер з'явиться?!

Щодо образу українців. Тут, звісно, важливо те, як ми будемо співпрацювати з колегами. Позитивний досвід вже є, наприклад, в діалозі з Польщею. Інший приклад мені не відомий. Це зовсім не означає, що його немає, просто він мені так добре, як польський не відомий. Пригадую запальні дискусії з польськими колегами в рамках спільної українсько-польської комісії з узгодження підручників з історії та географії в середині 1990-х років. Доходило до того, що делегації готові були роз'їхатися. А дискутувати таки було про що: ми справді не завжди коректно писали у наших підручниках про поляків, і вони справедливо на це вказували. Натомість ми не могли покритикувати польські підручники в такому аспекті з тієї простої причини, що слово «Україна» там практично не фігурувало.

Що робити?

Перше: мені здається, що потрібно не панікувати, не реагувати нервово на спроби політиків підмінити своїм політичним впливом професійне середовище. До речі, в резолюції згаданого семінару Ради Європи в Судаку записано: «Політичний контроль за формуванням навчальних програм з історії, написанням підручників не схвалюється; повинна бути забезпечена автономія історії та істориків».

Друге: маємо еволюційно, критично оцінюючи досвід європейських країн, країн Південної і Північної Америки, продовжувати вдосконалювати історичну освіту і підручники.

Третє: узгоджувати питання взаємного (я на цьому слові наголошую, тому, що гра в одні ворота вже триває багато років) відображення історії минулого з істориками і дидактами інших країн — й більш ні з ким, але лише з фахівцями.

Щодо «спільного» підручника. Вважаю [цю] ідею абсолютно безглуздою. Я до неї дуже спокійно ставлюся, тому, що з цього нічого не вийде, бо немає в такому підручнику потреби. Французько-німецький чи то підручник, чи то посібник, про який інколи згадують, ні в німецьких, ні у французьких школах не використовується. Коли французькі й німецькі вчителі його побачили, то спочатку вважали, що це посібник з поглибленого вивчення, відповідно, німецької та французької мови. Наклад був розкуплений журналістами і політиками, як справді добре свідчення спроби двох націй знайти порозуміння заради майбутнього, знаходячи обопільні компроміси у минулому.

І останнє. А хто буде суддями? На мою думку, експертним середовищем можуть бути лише фахівці з історії і дидактики — Інститут історії України НАН України, Інститут національної пам'яті, вчительські спілки і неурядові освітянські організації.

Дякую!

**Георгій Касьянов** (*Інститут історії України НАН України*):  
Хто продовжить? Будь ласка, професор Олександр Удод.

**Олександр Удод** (*Інститут інноваційних технологій та змісту освіти МОН України, Інститут історії України НАН України*)

Шановні колеги! Шановні учасники нашого круглого столу! Я хочу вас привітати і від імені Інституту інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки України. Це головна організація, яка відповідає за зміст історичної освіти і за видання підручників як з історії України, так і всесвітньої історії.

Хочу підкреслити значення цього круглого столу, який має статус міжнародного, адже, на мою думку (ми не раз про це говорили), в Україні ще не сталося широкої, справді наукової дискусії щодо проблем взаємодії історичної науки та історичної освіти. Отже сьогоднішній наш круглий стіл — це частина тієї дискусії, яка, на мою думку, започатковується. Аналогічні круглі

столи ми проводили у Верховній Раді, в Інституті історії України, в Києво-Могилянській академії. Міністерство освіти і науки періодично організовує на базі провідних університетів подібні обговорення проблем історичної освіти. І щоб ми не говорили про ті проблеми, які нам треба розв'язувати, треба виходити з того, що ця тема — вдосконалення історичної освіти — є традиційно або вічно актуальною. Я, наприклад, історичною освітою професійно займаюся рівно тридцять два роки: від учителя до автора, редактора, організатора видання, і скажу, що за ці тридцять два роки не було жодної паузи, навіть на півроку, щоб не було такої пильної уваги суспільства, політикуму до проблем підручника, до історичної освіти. Тому, на мою думку, нам треба враховувати різні рівні розгляду цієї проблеми. Їх треба знати, фіксувати і впливати.

Є політичний аспект розгляду цієї теми: ми кажемо про історизацію політики, яка відбувається в нашому суспільстві і, навпаки — про політизацію історії та історичної освіти, яка, на жаль, теж має місце.

По-друге, є побутовий, прагматичний, утилітарний рівень розгляду цієї проблеми. Він, на жаль, теж дуже впливає на суспільну свідомість і заважає нам професійно розв'язувати ці проблеми.

По-третє, є, власне, науковий, академічний ракурс розгляду цієї теми. Попередній круглий стіл, який ми проводили в червні [2010 року] у стінах Інституту історії України, був якраз з цього напрямку.

Є також методичний, дидактичний аспект розгляду цієї проблеми, коли ми вирішуємо ці питання з широкою участю учителів, викладачів вищої школи, методистів і таке інше.

Для того, щоб знайти відповіді хоча б на деякі питання, які сьогодні поставило суспільство, треба спочатку поставити питання: що нам дано, що ми маємо на сьогодні, на якому етапі й рівні ми знаходимося? Тобто, які є вихідні положення для обговорення і розв'язання цієї, на мою думку, великої і комплексної проблеми? І я радий, що більшість аудиторії з цим погоджується.

Перше вихідне положення — це те, що наше становище, українська ситуація навколо цієї теми — історії, історичної освіти, «битви за історію», — вона не є унікальною, катастро-

фічною. Це не якісь катаклізми і, якщо навіть порівняти з іншими країнами, державами, народами, етносами, ми можемо бачити й інші радикальні, більш крайні прояви. Відомі факти — Корея та Японія. В Іспанії, яку колись ми називали зразком примирення на тлі історичної пам'яті, сьогодні навпаки те мнимо тимчасове примирення розсіялося у зв'язку зі зміною політичного режиму в країні. Те ж саме — Кіпр, Польща, про що сьогодні вже згадувалось.

По-друге, треба виходити з того, що в Україні історична освіта організована державою. Тобто, ми маємо статус легітимізаційної історіографії і, очевидно, така система буде на довгі роки, і цей фактор буде визначальним при розв'язанні тих проблем, які сьогодні звучать. Тема ця — комплексна і проблему варто розглядати через призму кількох напрямків:

- по-перше, історична наука;
- по-друге, історична освіта;
- по-третє, історична пам'ять.

От якраз у змісті історичної освіти, на відміну від інших напрямків, ми повинні враховувати всі ці аспекти. Якщо, наприклад, для історичної науки немає проблем щодо означення «Друга світова війна», «Велика Вітчизняна війна» — давно все зрозуміло, то для історичної освіти, як вірно зазначив Валерій Андрійович [Смолій], обов'язково треба знайти компроміс між тим, що є в свідомості, що є в історичній пам'яті, а що є здобутком академічної науки. А ще враховувати ті комеморативні практики, що склалися на даному етапі в державі. Тобто, підручник, його зміст завжди був і буде певною мірою компромісом між наукою, освітою та історичною пам'яттю.

Найбільшою бідою організації історичної освіти була і є (я не скажу, що 15 чи 20 років тому це було легше, ніж сьогодні) її політизація. Вибудувати модель історичної освіти без впливу, втручання політики — це утопія, «маніловщина». Мова може йти лише про певну міру політизації, її рівень, ступінь і таке інше. Ось тут уже і має бути наша професійна майстерність — як істориків, так і методистів, авторів підручників і видавців.

Необхідно враховувати і той фактор (ця думка звучала на одному з попередніх круглих столів), що Україна розв'язує проблеми, які постали не на пустому місці, не з нуля. Якщо згадати

початок 1990-х років, то Україна, навпаки, серед держав СНД була попереду у створенні власного, українського національного комплексу підручників як з історії України, так і з всесвітньої історії. Тобто, є база, трамплін, є (до речі, для наших критиків) створений повний комплект підручників і вже не одного покоління.

Виходячи з констатації такої ситуації, тепер висловлю пропозиції стосовно того, що ми можемо зробити, що під силу нам.

По-перше, це стратегічне супер-завдання, за яке змагалося не одне покоління організаторів освіти, а саме — формалізувати механізм державного або соціального замовлення на зміст історичної освіти. У зв'язку з цим, як перший етап, про що говорив Владислав Федорович [Верстюк], — це концепція історичної освіти. Хтось підкинув тезу, що це «нова концепція» і т. д. Ні, в історії незалежної України «Концепції» як документу такого роду жодного разу не було формалізовано, він не приймався, не затверджувався. Ми вперше творимо концепцію. Були програми, підручники, але концептуально зміст історичної освіти не був окреслений.

Наступне — проблема переписування історії не є такою трагічною, як підкинули нам її політики. Проблему переписування взагалі треба звести до рангу методологічних проблем, як закономірності функціонування історичної науки і не робити навколо цього трагедію.

Велика роль у творенні нового покоління підручників належить авторам. Лунають такі голоси, щоб когось не допускати до написання підручників. На мою думку, це теж ідея утопічна. Підручники повинні писати найбільш талановиті люди, хто б вони не були: може літератор написати блискучий підручник, який переможе на всіх конкурсах професійних істориків.

Нам необхідно зберегти ті надбання історичної освіти, які були досягнуті за попередні двадцять років. Перше серед них — це варіативність підручників. Ми маємо сьогодні від трьох до чотирьох, виданих за державний кошт, варіантів підручників з історії України та з всесвітньої історії. Інколи лунають голоси припинити це, створити один-єдиний універсальний підручник і таке інше. Повернення до такого стану означатиме відкат назад.

По-друге, нам треба вийти на рівень творення альтернативного підручника, чого, на жаль, в Україні ми ще не можемо продемонструвати.

І, по-третє: треба надати правовий, формальний статус такому явищу як експериментальний підручник. Тоді ми можемо рухати науку підручникотворення вперед. Я б не поспішав (бо були такі пропозиції) із введенням інтегрованого курсу викладання історії України і всесвітньої історії. Думаю, що в найближчі десятки років у нас повинен бути певний державний протекціонізм стосовно історії України — нашої, вітчизняної, і [повинні] існувати два самостійні курси.

Підтримую ту пропозицію, яка звучала у виступі Павла Полянського. Це — співпраця з Радою Європи. Зовсім недавно, 15–18 червня [2010 р.] 47 країн Європи провели конференцію в Норвегії, в Осло, де започаткована нова програма Ради Європи. Україна бере участь у цьому проекті під назвою «Спільна історія Європи без кордонів». Назва — «спільна історія», а не спільний підручник. Так що розумний підхід, думаю, буде реалізований в цьому проекті Ради Європи. Дякую за увагу.

**Георгій Касьянов** (*Інститут історії України НАН України*):

Дякую. Олександр Андрійович торкнувся дуже важливого сюжету, пов'язаного з контекстуалізацією української історичної освіти: як поставити її в порівняльний контекст з світовою практикою? Ми зараз маємо час поговорити про світову практику, про те, що відбувається в світі. І, я думаю, що саме час виступити Томасу Шерлоку, професору Військової академії Сполучених Штатів (Вест-Поїнт), фахівцю з підручників та історичної освіти.

**Томас Шерлок** (*Військова академія США Вест-Поїнт*)

[Доповідь була надана автором у вигляді публікації (див. Додаток 2. — С. 95–148) — упорядн.]

**Георгій Касьянов** (*Інститут історії України НАН України*):

Ми продовжуємо роботу нашого круглого столу. Наступна доповідь буде виголошена Яном Герменом Янмаатом, який працює в Лондонському університеті, в Інституті освіти. Це один з провідних закладів, якій займається проблемами розвитку освіти.



Ян Гермен в 1990-ті роки займався українською історичною освітою і видав монографію, присвячену викладанню історії України в Україні. Книга вийшла англійською мовою. На жаль, вона не перекладена і була видана невеликим накладом в Голандії, але вона є доступною для фахівців. Ян Гермен є автором багатьох статей з проблем історичної освіти. Сьогодні його доповідь буде присвячена образу українців в російських підручниках і образу росіян в українських підручниках. Доповідь буде виголошена англійською мовою.

**Ян Гермен Янмаат** (*Інститут освіти Лондонського університету, Великобританія*)

*(Текст виступу подано в авторській редакції — упорядн.)*

Thank you, Georgiy.

So, unfortunately my Ukrainian or my Russian is not good enough to present in those languages, so I will proceed in English. And in this presentation I will focus on the image of the Russians and Russia as the state in Ukrainian textbooks. I will not be speaking about Russian textbooks.

I am especially interested in changes in this image. Why? Well, because I am interested in, more or less, testing two perspectives. In one perspective, countries in Eastern Europe are seen to have ethnic conceptions of nationhood. And in West, nations are said to have civic conception of the nation. And in this perspective, these differences are lasting. And history is very important in this perspective in an ethnic conception of the nation. In ethnic conception of the nation there is a lot of emphasis on history as a marker of identity. I want to contrast this with another perspective, and in this perspective we should expect to see a kind of particular development. This perspective is response to the first perspective. In this perspective every nation starts out within ethnic conception of the nation and as it matures, as their institutions mature, as its democracy is becoming stronger, then it changes gradually and develops more civic conception of the nation. This is the perspective advocated by Taras Kuzio and many others scholars.

I'm going to compare two generations of textbooks, one from early 1990s in Ukraine, and another from early 2000s. I want to see whether there is an ethno-nationalism bias in these textbooks, and to

see whether this has stayed the same or whether it has diminished. If there is an ethno-nationalist bias, and it has stayed the same then the first perspective is endorsed, and if we find ethno-nationalist bias in the beginning, but it has diminished, then the second perspective is endorsed. How can we detect an ethno-nationalist bias in textbooks? In my view, there are, essentially, four elements to that. First is whether there is explicit ethnic labelling of groups. Second is whether the out-group (in the Ukrainian case, this would clearly be the Russians), whether all kinds of negative character traits are attributed to the out-group, and positive character traits, we might say, virtuous, to the in-group. Vices to the out-group, virtues to the in-group. And third characteristic will be whether this is depicted in very strong normative language, terms like ‘cruel invaders’, ‘cruel aggressors’, ‘terrorist activities’, and so on. And the fourth one would be whether there is also attention to conflicting interests within the in-group: if there is mention of such conflicts within the in-group which diminishes the homogeneity of the in-group, then I would consider those textbooks not to have an ethno-nationalist bias. I looked specifically at three, in my view, ‘positive’ periods in Ukrainian history and three, in my view, ‘negative’ periods in Ukrainian history. The positive periods are characterized by rising standards of living, an extension of civic rights. The negative periods are characterized by the very opposite, lot of misery, famine terror, oppression. So, the positive periods are the rule of Alexander II, the Soviet 1920s, and Khrushchev’s period. And the negative periods are the rule of Catherine II, the establishment of Bolshevik power in Ukraine, and, of course, the Famine. I focused on images of the Other in two appearances: as a foreign ruler (that means Russia and the Soviet Union) and as an ethnic group (the Russians). So, let me get to the results now, after this long introduction. What I found, interestingly, is that really after making sharp distinction between depictions of Russia and the Soviet Union as the foreign ruler and depictions of the ethnic other, as an ethnic group. There is a strong condemnation in Ukrainian history textbooks of Russia and, we might say, its successor the Soviet Union, as a foreign ruler. And this applies in both generations that I investigated. Always, these Russian or Soviet leaders are attributed, we might say, malicious, malign, bad intentions towards the Ukrainian nation. Consistently, it is said that Russian and Soviet leaders were motivated by power, by increasing

the power of the state. Interestingly, the textbooks do not deny that there were periods of relative prosperity and an extension of civic rights, also under Russian or Soviet rule, this is acknowledged. But it is argued that these are not the ultimate objectives of the Russian-Soviet leaders. It's argued that these were just simply used as means by the Soviet leaders to increase the power of the state, because at some points in Soviet history, it is argued that Soviet leaders thought that in order to reinvigorate the Soviet Union, it was required that civic rights would be extended, they relaxed the central rule to make the Soviet Union more powerful in its struggle with the West. So, we might say, prosperity and extension of civic rights not as ends in themselves for the Ukrainian nation, but only as means to ends of a less noble character. That was depiction of the foreign ruler. Now, what about depictions of Russians as an ethnic group? Actually, I found, very interestingly, very little ethnic labelling of ethnic groups here in Ukraine. Not only Russians, but others groups, Jews, so on. And no negative portrayal, therefore, of ethnic others as ethnic groups. I did find one instance of that in an old generation textbook, that of Sarbei, he was depicting the history of Ukraine in the second half of 19<sup>th</sup> century, and at some point he was talking about Russians and Jews acting as wholesale buyers and sellers who were exploiting the Ukrainian nation. But that's the only occasion. In the new generation of textbooks, there was no ethnic labelling whatsoever, they do not write on any distinctions between ethnic Ukrainians on the one hand and Russians living in Ukraine. And interestingly, there was some attention to conflicts within the in-group. For instance, the textbook by Moroko and Turchenko about the rule of Catherine the Great at the end of 18<sup>th</sup> century, it was mentioned that Ukrainian nobles approached Catherine II with a request of, we might say, depriving peasants of their rights even further, [...] we might say, solidify the serfdom. So, that points to conflicts within the in-group, which is very interesting. And in my perspective, that basically means that there is not such a strong ethno-nationalism bias in textbooks.

To sum up, there is indeed a slight evolution that we might see, from somewhat stronger ethno-nationalism bias to somewhat less ethno-centric bias in textbooks, so it would appear that Kuzio's perspective has the upper hand. And the second conclusion that we can draw is that we need to make a very sharp distinction between

depictions of the ethnic other as an ethnic group and the ethnic other as a foreign ruler. So, there is a very strong emphasis in Ukrainian history textbooks on the negative attitude of the foreign ruler towards Ukraine, and I think, this clearly serves a kind of a purpose of state-building, of putting in place a kind of a justification for independent Ukrainian statehood. So, it is seen that only an independent Ukraine can really safeguard the interests of the Ukrainian nation. Of course, a strong emphasis on differences between ethnic groups in Ukraine, you could argue, would, perhaps, undermine the idea of a kind of state unity.

I would like to leave it at this.

*[Повний текст доповіді у вигляді публікації подано в Додатках (С. 70–94) — упорядн.]*

**Георгій Касьянов** (*Інститут історії України НАН України*):

Дякую. Я думаю, зараз буде багато запитань і відповідей. Гадаю, що в розвиток теми, яку підняв Ян Гермен, було б цікаво послухати нашого колегу з Росії — професора Олександра Анатолійовича Данілова, який сам є співавтором підручника і має стосунок до серйозних проєктів, пов'язаних з вивченням того, як історія викладається на пост-радянському просторі. Я передаю слово Олександрові Анатолійовичу.

**Александр Данілов** (*Московський державний педагогічний університет*)

Прежде всего я хочу поблагодарить организаторов этого мероприятия и Георгия Владимировича Касьянова за возможность выступить здесь, в Институте истории Украины, на нашем круглом столе. Мне хотелось бы сказать, что в девяностые годы и за последние десять, которые прошли после распада Советского Союза, все страны, которые раньше составляли эту единую страну, пережили в плане создания учебников по своей истории, наверное, близкие проблемы. И эти проблемы остаются до сегодняшнего дня, в той или иной степени, одинаковыми для всех этих стран. Это — проблемы, связанные с описанием друг-друга. Если говорить о России — то образа России в этих странах. Если говорить о российских учениках — то [образа] нашего единого периода совместной истории в прежние времена. И, конечно, для

России существует своя определенная специфика в том, что касается учебников истории, поскольку есть, я бы сказал, особая болезненность в том, как отражаются проблемы нашего совместного прошлого, особенно имперского периода и советского периода, в истории России. Но мне хотелось бы сказать, что 1990-е годы для Российской Федерации — это был период поиска и очень интересных находок как раз в создании учебной литературы по истории.

Мне понравилось, как сегодня сказал академик Смолий в отношении того, что нет особых проблем: все связано с тем, что можно было бы назвать «болезнью роста» или процессом, который идет все время в развитии. И опыт, который был накоплен в эти годы, ценен каким бы негативным, каким бы сложным и неприятным для кого-то он мог бы показаться. Так вот, девяностые годы в Российской Федерации связаны с подготовкой учебников по истории — это был период, когда определились и выделились коллективы авторов, которых не так много. Хотя все время нам говорят о том, что учебников по истории России огромное количество — их не так много в Российской Федерации. Потому, что линий самих учебников существует не более десяти. Это не так много, если иметь в виду не альтернативность (как раз то, о чем сегодня говорили), а вариативность учебной литературы по истории.

Но в последние десять лет определилась проблема, которая в девяностые годы особо остро не стояла. Это проблема роли государства в формировании заказа на учебную литературу и влияния на то, каким образом и сколько должно быть учебников истории, какими они должны быть, что и как они должны описывать. Я не буду подробно об этом говорить из-за недостатка времени, да и, в общем-то, это известная вещь. Хочу лишь напомнить, что за десять лет вопросы, связанные со школьной литературой по истории (именно со школьной литературой по истории, высшая школа здесь не берется) обсуждались на заседаниях Совета национальной безопасности Российской Федерации, правительства, на высшем уровне — президентами страны, и давались конкретные позиции и мнения, какими такие учебники должны быть и что описывать в тех или иных вопросах. Больше того, возникла не просто идея, но и сама Комиссия по борьбе с фальсификациями

истории в Российской Федерации, которая, по мнению некоторых членов этой комиссии, выступивших с такими заявлениями публично (хоть и не в печати), должна была бы стать своего рода конституционным судом для исторических дискуссий, то есть, иметь окончательное право толкования тех или иных исторических процессов. Это очень тревожная, на мой взгляд, тенденция (если это, действительно, сами организаторы имели бы ввиду такую задачу), поскольку тогда не нужно, в общем-то, самой исторической науки — все расскажут представители этой комиссии. Тем более, что историков в ней всего два человека и то по должности, как указано там. Это директор Института всеобщей истории и директор Института Российской истории. Все остальные — это люди, которые представляют силовые структуры, государственные органы и другие организации.

Особенно остро в дискуссиях последних десяти лет, встает вопрос: чего в учебниках по национальной истории больше — очернения или оправдания тех или иных страниц отечественной истории? На мой взгляд, речь идет о том, что сторонники обеих точек зрения пытаются представить историю более приспособленной к своей позиции, постольку, поскольку и очернение, и обеление — это лишь часть исторического прошлого. Ведь что такое история? Это жизнь общества или народа в течении какого-то исторического процесса, периода времени. Но ведь эта жизнь настолько многообразна и различна, что мы можем всегда выделять лишь какой-то один аспект. Мастерство и задача историка, в том числе, и учебника истории — показать как можно более широкий диапазон процессов, не сваливаясь в сторону очернения или обеления и, тем более, выставления оценок и вынесения приговоров тому, что было и тем, кто был в те или иные периоды нашей истории.

Звучит та же тема, которая здесь уже была обозначена: кем должны быть авторы учебников? У нас часто ставится такой вопрос (в частности, представителями академической науки, причем, нашими конкретными уважаемыми лицами), что должны быть только академические учебники. Такие примеры, конечно, у нас тоже были. Книги написанные, в основном, для старшей школы или для вузов, отличались академизмом. Это те книги, которые не были востребованы в самой школе, особенно млад-

шей, поскольку очень трудно было бы их даже прочитать, тем более, самим детям.

Процессы, о которых также сегодня говорили, — когда авторами выступали школьные учителя. Это очень хорошо и оправданно: они знают, как подать тот или иной материал. Но здесь возникала проблема научного содержания. На наш взгляд, сам опыт подсказывает, что подобного рода деятельность не должна быть закрыта ни для кого. На мой взгляд, действительно оптимальный результат даст только тот случай, когда авторами выступают и представители академической науки, и педагогического сообщества, и учителя. В любом случае экспертиза этих учебников должна быть очень широкой, с привлечением общественности. Тогда учебник будет выступать не от имени какого-то автора, но и как инструмент некоего общественного согласия. Потому, что, в данном случае, в российском обществе — это очень важная проблема.

Еще мне понравился вопрос, который сегодня был поставлен, — он для нас очень важен. Это вопрос о том, какой должна быть история в многонациональных государствах? Должна ли это быть история только лишь русского народа, например, в истории России? Конечно, нет. У нас, в условиях тех многонациональных ученических коллективов, которые существуют сегодня (в Москве особенно), огромное количество людей — это представители других народов. Поэтому очень важно показать, что мы все едины и имеем одну общую историю, какой бы сложной и проблемной она не была.

Примерно десять лет назад была создана линия учебников по истории государства и народов России, где каждый раздел по истории народов страны, как раз начинался именно с раздела, посвященного второму по значимости, важности и численности народу Российского государства — украинцам. Так было всегда. Но, в связи с тем, что сейчас идет линия на сокращение числа учебников и учебной литературы по истории, именно эти учебники «вылетели» из федерального перечня, поскольку они как бы являются ненужными и неудобными. Поскольку речь идет о создании и функционировании единого вообще, чуть ли не единственного, учебника по истории. По поводу как раз этого единого учебника я хотел бы сказать, что буквально месяц назад партией

«Единая Россия» была высказана законодательная инициатива о введении единого учебника по истории в российских школах. Объясняя зачем это нужно, они говорят, что это необходимо для того, чтобы не разрушать единое историческое пространство страны, поскольку создается угроза (именно в результате наличия разных учебников по российской истории), утраты вот этого самого единого пространства, единого представления о своем историческом прошлом. То есть, это уже фактор национальной безопасности и под этим углом зрения рассматривается данный вопрос.

Далее мне хотелось бы также сказать, что при всем разнообразии учебников, у них должно быть, конечно, одно общее — и в российских учениках, и не в российский учениках. На мой взгляд, это очень важно, что [в них] не должно быть никаких материалов, которые бы формировали образ врага в отношении народов других государств и народов, представленных в сообществе Российской Федерации. Этого быть ни в коем случае не должно. И с этой точки зрения мне хотелось бы отметить, что по инициативе государственных структур в Российской Федерации весь прошлый год прошел под знаком изучения опыта создания учебной литературы по истории в странах СНГ и Балтии. Опыт этот был обобщен в специальном докладе. Было проведено несколько конференций с представителями фактически всех или большинства стран СНГ и Балтии, итогом которых стала школа в Кишиневе в прошлом году, где было принято решение, развернутая декларация. Участники согласились с тем, что учебники истории не должны выступать фактором конфликтогенности и разжигания разных нездоровых инстинктов в отношениях между различными народами.

Конечно, я не знаю каким образом в дальнейшем будет развиваться эта ситуация, но я всегда выступал за то, что должна быть сохранена вариативность — одно из важнейших завоеваний 90-х годов. И, конечно, никакими обстоятельствами невозможно объяснить введение единого учебника. Этот особый взгляд на историю имеет право на существование в любой, особенно, в научной литературе. Но в учебной литературе порой приводит к тому, что появление тех или иных учебников, например, огромного двухтомника по истории России под редакцией Зубова,



способно спровоцировать, в том числе, и власти на то, чтобы показать, что такого рода книги и наличие в них разных, в том числе, не совсем государственных подходов, объясняет необходимость введение единого и единственного учебника, в котором содержание определялось бы самим государством. На мой взгляд, это была бы большая в общем-то ошибка и, в каком-то смысле, даже беда. Но, я думаю, все-таки это решение вряд ли будет принято в ближайшем будущем.

Когда мы говорим о современных учениках, речь должна идти не только о их содержании, но и о приемлемой для современного поколения людей форме. И в данном случае, в основу учебников, которые выпускались и в Институте всеобщей истории РАН, и другими коллективами, были положены все современные технические возможности. Есть интернет-учебники и всевозможные подобного рода книги с электронными приложениями, которые позволяют вводить документальные, изобразительные материалы, художественные фильмы и фрагменты из них, открывая ученику возможности использования более приемлемых для него источников информации. Этот фактор сегодня тоже набирает силу в России — понимание того, что такие учебники пользуются очень большим спросом. При этом выбор, по-прежнему, осуществляет не сам ученик, а и учитель, и родители тоже.

Я обозначил лишь круг вопросов, которые могут вызвать и дискуссию, и дополнительные вопросы. Благодарю за внимание.

**Георгій Касьянов** (*Інститут історії України НАН України*):

Дякую. Ми переходимо до запитань. Будь ласка, в кого є запитання до доповідачів.

**Євгеній Соболев** (*Башкирський педагогічний університет, Російська Федерація*)

У меня вопрос к профессору Данилову, а может и ко всем, здесь выступавшим. Речь идет о написании учебников, об их содержательной стороне, может быть, в какой-то степени, об их методической стороне.

Возникает вопрос: способны ли педагогические университеты подготовить учителей, которые смогут преподавать по этим

учебникам в том ключе, в котором информация в этих учебниках излагается? Потому что значительная часть учителей, насколько мне известно, не смотря на то, что бы вы не написали в этих учебниках, все еще придерживается, к сожалению, своих каких-то личных позиций. И это, возможно, в какой-то степени, право преподавателя. Но я хотел бы выслушать Вашу точку зрения или любого участника, кто уже делал доклад. Спасибо.

**Октавіан Цику** (*Институт історії і політології Міжнародного незалежного університету, Молдова*):

У меня вопрос к господину Данилову. У нас говорили, что тенденция к «партизанству» относительная. Не знаю, насколько Вы знаете ситуацию в Молдове, но тенденция проявить молдовинизм как основу идеологическую и политическую, привела к тому, что был внедрен интегрированный курс истории, который во многом воспроизводит, так сказать, советскую аргументацию относительно отличительности молдаван от румын и так далее. И в этом контексте происходит какая-то борьба и сопротивление: с одной стороны — государство продвигает молдовинизм, с другой стороны — учителя истории и в вузах, и в школах непосредственно преподают историю румын. С этой точки зрения, мне интересен опыт России. У вас есть такая борьба на федеральном уровне? Я имею в виду, в России и в [национальных] республиках, которые имеют свои собственные истории. Существуют такие противостояния между властями или учреждениями, которые пишут эти учебники, и людьми, которые по ним преподают?

**Наталія Сурєва** (*Центр усної історії, Європейський університет, Санкт-Петербург*):

У меня вопрос к Александру Анатольевичу [Данилову]. Нужно ли ставить знак равенства в учебниках по российской истории между понятиями «государство» и «отечество», «сообщество», «Родина»? И если его ставить, то не получаем ли мы школьников, воспитанных на таком пассивном отношении к истории, к государству, которые, как бы, болеют за свое государство как на стадионе, со стороны. А если не ставим знак равенства, тогда как подавать историю Российской империи,

историю СССР так, чтобы у современных россиян не было кризиса идентичности в связи с распадом этих империй? Спасибо.

**Олександр Марінченко** (*Дніпропетровський національний університет ім. Олеся Гончара*):

У меня вопрос к профессору Данилову. Я хотел бы услышать Вашу точку зрения на вопрос о том, что, как вы говорили, на данный момент существует несколько вариантов учебника и партия «Единая Россия», как правящая партия в Российской Федерации, выступила с инициативой своего рода унификации, создания единого учебника. Ваша позиция, по поводу того, реально ли «Единая Россия» оценивает угрозу дезинтеграции Российской Федерации при наличии многовариативных учебников, где представлены различные точки зрения и трактовки российского прошлого, и русских как этнического большинства, и этнических меньшинств? Или же это является попыткой насаждения некоего единомыслия на современном этапе, в XXI веке? Спасибо.

**Запитання з залу** (*учасник не представився — упорядн.*):

У меня вопрос к профессору Янмаату. Не планируете ли Вы следующим объектом своего исследования сделать русские учебники, образ Украины и украинцев в русских учебниках, для сравнения. Спасибо.

**Василь Дяків** (*Всеукраїнська асоціація викладачів історії та суспільних дисциплін «Нова Доба»*):

Мы говорили о том, что есть эмиграция, есть диаспора. Скажите, пожалуйста, в русских учебниках, в истории России [эмиграция] имеет ли место и в каком контексте — это политический контекст или скорее исторический контекст? И какой именно период актуален для истории России? Это эмиграция первой, второй, третьей волны? Как у вас идет периодизация? Спасибо.

**Діана Думітру** (*Кишинівський державний педагогічний університет «Іон Крянге», Молдова*):

У меня также вопрос к господину Данилову и он частично связан с предыдущим вопросом. Я хотела бы уточнить по поводу

єдиного учебника. Мене, як историка, інтересує Ваше мнение именно об историческом контексте этой инициативы. Как Вы думаете, почему именно сейчас в России такая инициатива стала реальной и какие мотивы преследуются за этой инициативой? Как Вы понимаете, как Вы оцениваете то, что происходит сейчас?

**Георгій Касьянов** (*Інститут історії України НАН України*):

У мене є запитання до професора Янмаата.

Професор Янмаат організував прямі твердження і шукав прямі свідчення наявності етнічного Іншого в українських підручниках. Я хотів би запитати, чи він цікавився контекстом і контекстуальним представленням образу Іншого?

Отже, прошу відповідати в порядку доповідей: спочатку професор Янмаат відповідає на запитання до нього, потім — професор Данілов.

**Ян Гермен Янмаат** (*Інститут освіти Лондонського університету, Великобританія*)

(*Переклад українською — Георгія Касьянова*).

Я не розглядав цей образ [образ України і українців в російських підручниках — упорядн.] в своїх дослідженнях. Ваше запитання є абсолютно слухним тому, що порівняння дає досить серйозні перспективи для з'ясування певної картини. Такий план є, але коли він буде здійснений невідомо.

Очевидно, що вивчення контексту подання Іншого є важливим для розуміння того, як розвивалися підручники. І, очевидно, це також пов'язано з питанням, чи є зв'язок між образами Іншого в підручниках і змінами у владі в країні. Можна знайти такий прямий зв'язок між контекстом підручників і владою, наприклад, в період правління Кравчука, коли однією з тез було те, що українська культура і мова майже померли і треба їх відновлювати, відроджувати і так далі. І це, очевидно, відобразилось на підручниках. А, наприклад, в період Кучми ми бачимо тенденцію, щодо зміцнення єдності країни. Так само і в підручниках — наголос робився на державотворчому компоненті. І так само в Росії, я не буду дуже здивований, якщо побачу зв'язок між змінами у підручниках і тенденціями у владі.

**Александр Данилов** (*Московский державный педагогический университет*):

Я очень благодарен за вопросы, которые заданы, поскольку они очень актуальные и отчасти болезненные для нас, для России.

Первый вопрос — «Есть ли учителя, которые способны работать по современным ученикам?» И да, и нет. Но я бы разделил эти понятия. Во-первых, работать в этом случае приходится учителям, которые должны работать. Как-то на конференции в Новосибирске три года назад, выслушав много сказанного по поводу того, какими должны быть учебники и какие технические решения должны быть у этих вопросов, учительница из далекого сибирского села сказала мне: «Вы знаете, слушаю я Вас и удивляюсь. Вот я сегодня вернусь домой, ну даже не сегодня, а через пару дней, и что я буду делать с моими детьми в сельской школе, где нет возможности все это показать». Она, эта женщина, абсолютно права.

Но я хотел бы сказать о другом, о чем вопрос был задан (тем бодем, представителем Башкирского государственного университета). У нас на сегодняшний день отсутствует эффективная система подготовки учительских кадров (и я не думаю, что это проблема только Российской Федерации), которые действительно по-современному, с научных позиций и технических возможностей, которые дает нам сегодняшний день, вели бы преподавание истории именно в школе. У нас очень большие перемены в этом смысле наступают, но мне хотелось бы разделить два момента: с одной стороны, говорят, что учителя не поймут или не захотят услышать научных работников или их взгляд на историю. Это [говорят] люди, которые не знают учителей. Именно в этом учителя и методисты испытывают как раз огромную потребность. Это показывают любые встречи с учителями, которые проходят. Поэтому, я думаю, что большая работа была проведена в Российской Федерации. К сожалению, [ее] возглавляет не педагогический университет, ни Российская академия образования, а академик Чубарьян — всем нам хорошо известный директор Института всеобщей истории, который взял на себя эту очень серьезную и важную миссию, хотя формально он никак обязан. Но не только эту миссию принял на себя. Буквально в июне

прошло учредительное заседание по созданию оргкомитета учителей истории и обществознания. Это один из элементов гражданского общества, который осенью будет создан и позволит обсуждать все вопросы коллективно и высказывать свое мнение и о едином учебнике, и о его содержании, и по поводу проблем, которые существуют в каждой школе. Поэтому, еще раз отвечая на этот вопрос хочу сказать, что учителя такие конечно есть, но нет системы, которая эффективно готовила бы их для работы сегодня.

Дальше — вопрос по поводу интегрированных курсов истории. Как я понял, имеется ввиду то, что у нас в России называется федеральным и региональным компонентом. Это очень важно — сочетание какой-то центральной линии в освещении исторического прошлого, федерального и национального компонента. Вы, наверное, знаете, что в Российской Федерации в рамках действующего на сегодня стандарта в школе существовал национальный и региональный компонент — очень большой по своему объему, который предполагал изучение культуры и истории конкретного народа национальной республики и этот курс в некоторых местах давал, в каком-то отношении, определенную негативную практику. В рамках этого количества часов начинали изучать в большей степени, допустим, региональные и национальные особенности, например, по Татарстану, когда 80% выделялось на изучение своего собственного и 20% — федерального. Получалось действительно, что под угрозой оказывалась проблема территориального единства страны, единого пространства. В данном случае, я еще и отвечаю на вопросы коллег, которые спрашивали, существует ли реально угроза. Угроза, безусловно, существует потенциальная и она вполне реальна для Российской Федерации. Сейчас в новом стандарте национальный и региональный компонент (может быть, как раз в связи с этим) практически выброшен. И я вам уже говорил, о том, что линии учебников по истории государства и народов страны, наряду с тем, что выбрасывается из стандарта еще и национальный и региональный компонент, способны в будущем создать большую проблему. Потому что страна остается многонациональной, все эти проблемы уходят, как бы, вглубь. Это может спровоцировать большие последствия в будущем.

Вопрос относительно тождественности понятий «государство» и «Отечество» — конечно, это не единые понятия. Но здесь как раз возникает вопрос, который часто присутствует в дискуссиях. Как провокационно сформулировал его в свое время один из бывших министров образования Российской Федерации: «На чем будем воспитывать — на победах или на правде?» Победа — это тоже правда, но это одна из частей этой правды. На правде всегда нужно воспитывать людей. Но я, отойдя от этой формулы, хотел бы сказать о том, что кто-то из наших коллег, учителей понимает авторов учебников (а есть и такие, кто является одновременно и учителем, и автором учебников), и полагает, что главная задача исторического образования и воспитания заключается в формировании исключительно критического мышления. Это очень хорошо. Это действительно одна из задач — формирование критического мышления, но если она становится главной и единственной, то тогда происходит разрушение основ, и нигде, кстати сказать (может быть я ошибаюсь, но насколько я знаю), нигде этого нет — ни в одной стране мира, — чтобы на основе негативного восприятия своего прошлого формировалось отношение к своей стране. Это чудно, по крайней мере, если не сказать больше.

Я за то, чтобы не закрывались глаза на вопросы, которые существовали и существуют в историческом прошлом и чтобы им давалась безусловная оценка. Но это, так сказать, не должно становиться основой исторического образования, тем более, патриотического воспитания.

Что касается того, как выйти из этой дилеммы и что действительно предложить в основу. В новом стандарте, который сейчас обсуждается, указана система приоритетов и на первом месте все-таки стоит формирование гражданственности, гражданской идентичности. Это и есть ответ на данный вопрос. А затем уже — воспитание патриотизма и все остальное должно лечь в основу учебников завтрашнего дня.

И по поводу эмиграции и диаспоры. Безусловно, этот материал присутствует. Причем он присутствует не только в том виде, в котором мы его традиционно понимаем, то есть, эмиграция, связанная с революционными событиями, гражданской войной в России и со Второй мировой войной, с более поздними шести-

десятью годами. Эта проблема присутствует и отражается в учебниках как часть мировых миграционных процессов, которые существовали не только в России. Они охватывали многие страны, но Россию покинуло, действительно, большое количество, почти 8 миллионов человек, по тем данным, которые даются за период 1917–1922 гг. и чуть позже. Поэтому такой материал присутствует. Но есть еще одна проблема в этой связи. Впервые мы имеем сегодня опыт создания учебника Зубова, в котором фокусируется и пропагандируется, в определенном смысле, взгляд на нашу историю глазами только иммигрантов. Этот взгляд будет другим, чем взгляд тех людей, которые оставались и жили в собственной стране. Поэтому я бы не хотел здесь сказать, что он плохой, этот ученик — он интересный, в нем есть позиции, которые для меня даже прозвучали впервые и для других я уверен тоже. Но все таки, этот взгляд приводит к абсолютизации эмиграции, к совершенно другим оценкам. Например, дается такая оценка, что таким образом после большого исхода из революционной России, и России периода гражданской войны (в тех пределах, в которых она тогда была) у нас все лучшее осталось за рубежом, а здесь остались одни маргиналы. Это пишет, между прочим, руководитель авторского коллектива, сын советского адмирала, который никогда не был маргиналом, воспитывался в прекрасной среде и атмосфере. Если он поднялся, так сказать, над этим и таким образом осознал — это, наверне, очень хорошо, но, с другой стороны, правильно ли это? И так ли оно было на самом деле? Наверное, нет. Поэтому подобный взгляд всегда будет взглядом со стороны на то, что где-то происходило. Мы сами, когда пишем такие разделы, исходим из того, что Россия не только то, что есть в самой России, а то, что волею судьбы оказалось за пределами нашей национальной территории.

Вот, наверно, ответы на все основные вопросы, которые были поставлены.

**Олег Смірнов** (*Інформаційно-дослідницький центр «Інтеграція та розвиток»*):

Шановні учасники нашого круглого столу!

У своєму виступі я хотів би торкнутись поняття толерантності в більш широкому контексті, ніж історична освіта. Ми



можемо дискутувати — сприяють чи не сприяють толерантності підручники з історії, але неможливо відірвати сам підручник історії від того соціально-політичного контексту, в якому він створюється, в якому він працює. Всі тут присутні більш-менш знайомі з проблемами такого регіону як Крим. Скільки б ми не говорили про спільну історію, скільки б не говорили про пошуки якоїсь спільної національної ідеї, все рівно ми маємо і будемо мати ще багато років ті проблеми, ті виклики, які є в цьому регіоні. І вони пов'язані з тим, що протягом останніх двадцяти років повертаються представники етнічних груп, які були депортовані за національною ознакою. Також ми маємо комплекс проблем, пов'язаних з пост-радянською ідентичністю більшості населення Криму та адаптацією російськомовного населення до нових українських реалій. Хоча ми маємо майже двадцятирічну історію, але все ж таки ці проблеми існують і вони час від часу піднімаються та нагадують про себе.

Як це відображається на рівні толерантності і наскільки це пов'язано взагалі з якимось навчальним процесом, в т.ч. з навчанням історії?

Ми проводили дослідження рівня етнічної дистанції українських старшокласників у 2002 та 2005 роках. Використовувалась шкала Богардуса, якою користується і Київський міжнародний інститут соціології для замірів рівня толерантності загалом в Україні. Ми можемо бачити, що в 2002 році це дослідження охоплювало тільки три міста — Сімферополь, Севастополь, Бахчисарай, а у 2005 році — весь Крим. Результати показують, що толерантність учні-старшокласники проявляють тільки до двох етнічних груп. До інших — це вже різний ступінь ксенофобії або відкрита інтолерантність.

Щоб зрозуміти причини, ми почали запитувати не тільки дітей, а і представників освітньої сфери: чи взагалі вони бачать цю проблему на рівні шкіл? Повністю ці результати можна подивитися на нашому сайті. Але хотілось тут звернути увагу, що педагоги, на майже 45%, відмічають, що подібні прояви міжнаціональної та міжрелігійної неприязні в дитячому і молодіжному середовищі існують, і вони виражаються або в образливих, глузливих висловлюваннях, або у відокремленні групи за етнічною ознакою, або в демонстрації переваги однієї етнічної групи або релігійної групи над іншою.

<b>Дослідження 2002 р.</b> <b>Сімферополь, Севастополь,</b> <b>Бахчисарай, 813 учнів</b> <b>10–11 класів</b>	<b>Дослідження 2005 р.</b> <b>Весь Крим, 1698 учнів</b> <b>10–11 кл. з 80 шкіл</b>
<p>Толерантність лише до росіян (1,564), українців (2,197)</p> <p>Ксенофобія до греків (3,931), німців (4,189), вірмен (4,228), американців (4,284), болгар (4,417), кримських татар (4,728), євреїв (4,788), грузин (4,969)</p> <p>Інтолерантність до африканців (5,185), корейців (5,301), турків (5,585), ромів (6,427)</p>	<p>Толерантність лише до росіян (1,93), українців (2,44)</p> <p>Ксенофобія до білорусів (3,81), кримських татар (3,93), німців (4,51), греків (4,54), американців (4,56), болгар (4,74), турків (4,78), вірмен (4,82), африканців (4,88)</p> <p>Інтолерантність до грузин (5,09), євреїв (5,17), корейців (5,24), ромів</p>

Одне із запитань торкалось того, в чому викладачі, працівники освіти бачать причини нетолерантного ставлення старшокласників одне до одного. Запитання звучало таким чином: «Що на Вашу думку має найбільший вплив на формування негативних міжнаціональних відносин серед кримських школярів?». І ми бачимо, що серед інших відповідей достатньо високий відсоток (20,4%) вчителі відводили навчальним посібникам, і вказували не тільки посібники, але й існуючі програми з історії, соціально-гуманітарних дисциплін. Одне з наступних запитань було таким: «Чи вважаєте ви, що деякі навчально-методичні матеріали містять елементи, які сприяють формуванню у дітей національної чи релігійної нетерпимості?». «Так» відповіли 22% викладачів або працівників освітньої сфери — це були завучі з виховної роботи або директори шкіл, і наводили конкретні приклади.

В той же час ще з 2000-го року ми мали дуже багато звернень від самих учителів. На відміну від деяких регіонів Російської Федерації, де казали про нявність 80% регіонального наповнення у викладанні історії, в Криму такого не було, і викладання йшло за підручниками, посібниками загальноукраїнськими. Тому ми бачили дуже багато звернень, і результатом цього стала більш системна робота з моніторингу ситуації з шкільними підручни-

ками. Ми запропонували серію круглих столів, результатом яких стало створення Громадської моніторингової комісії, до якої ввійшли як представники Міністерства освіти і науки Криму, так і представники навчальних закладів, експерти — історики, політологи, які протягом трьох років проводили моніторинг програм і підручників з соціально-гуманітарних дисциплін на відповідність їх принципам толерантності до представників різних етнічних груп, що мешкають на території України.

Це були посібники отієї «першої хвилі», про які сьогодні вже говорили. Хоча вже в 2004–2005 роках почали виходити нові підручники. І ми теж мали можливість порівнювати, наскільки щось змінюється чи не змінюється. І треба додати до того, що вже сьогодні звучало, що багато посібників з історії виглядали як така історія національно-визвольної боротьби українського народу, в якій не було місця для того, щоб показати якимсь мирне співіснування представників тих етнічних груп, які жили поряд. В цих посібниках дуже мало приділялось уваги саме історії різних регіонів України. Тому діти, які сиділи в класах кримських шкіл і належали до інших етнічних груп, не відчували свою причетність до історії України. Навіть були такі випадки, коли відносини татарського населення Криму як частини Османської імперії і українців зображувались таким чином, що не тільки не сприяли толерантному відношенню, а провокували інтолерантність. І те соціальне середовище, яке існує в Криму, це підсилювало. Тому, мабуть, на сьогодні вже так нормально сприймається в Криму, коли ми бачимо оголошення в газетах, що продається земельна ділянка і частиною такого оголошення є фраза: «сусіди — не кримські татари». Або вивішується на під'їздах будинків оголошення про те, що «здається квартира, звертатися — тільки слов'янам». Це в інших регіонах сприймається або смішно або трагічно. У нас [в Криму] це друкується і вважається нормою.

Як з цим працювати? Ми не тільки робили експертизу посібників, але почали працювати над тим, яку освітню або просвітницьку роботу треба запровадити на регіональному рівні, щоб запобігали формуванню нетолерантності та ксенофобських настроїв у суспільстві. Одна з ідей полягала в тому, щоб розробити та впровадити додатковий навчальний курс, котрий закривав би ці «білі плями» в історії України в загальноукраїнському курсі,

сприяв би безконфліктному існуванню вже сьогоднішніх дітей і формуванню толерантності. І треба сказати, що найбільш успішним напрямком стала розробка спеціального інтегрованого курсу «Культура добросусідства». Такий курс почав розроблятися з 2004 року і на сьогодні ми маємо дуже широке розповсюдження в навчальних закладах Криму. Цей курс проходив всі стадії затвердження як на рівні Міністерства освіти і науки Криму, так і був рекомендований Інститутом інноваційних технологій і змісту освіти до використання в загальноосвітніх закладах України.

Хотів би звернути увагу на те, що головна мета цього курсу — це «виховання соціально компетентних, критично мислячих толерантних осіб, свідомих громадян, патріотів своєї Батьківщини, добре обізнаних з рідним краєм, які прагнутимуть відповідально керувати його життєдіяльністю, примножувати його природно-економічний та культурний потенціал». Курс спрямований на формування різних рівнів ідентичності — етнічної, громадянської, глобальної. Основних принципів, на яких будується курс, багато, але я хочу звернути вашу увагу на такі як діалог культур (питання традиційної культури розглядаються за тематикою, аналізується спільне і особливе в культурах різних етносів і релігійних груп); плюралізм думок в питаннях етногенезу, етнічної історії, які проголошуються та дотримуються у матеріалах та навчальній діяльності.

Треба сказати, що курс складається з семи основних напрямків, які пронизують його наскрізь. А він викладається, починаючи з середніх груп дошкільних закладів, проходить через всю середню школу і викладається у вузах. Включає такі напрямки як історія, географія, традиційна культура, мова сусіда, аксіологія (як наука про цінності — цінності мого народу, цінності мого регіону, цінності моєї країни), конфліктологія і методика пошуково-дослідницької роботи. Курс — не лекційний, курс — виховний. Тому методики, що використовуються — це методики інтерактивної роботи. Ми проводимо спеціальні шестиденні курси для викладачів, які бажають впроваджувати цей курс у навчальних закладах.

У цьому курсі напрацьовуються навчально-методичні матеріали, які видаються у вигляді посібників — зараз надруковані робочі зошити для початкової школи (1–4 класи) російською та

українською мовами. В найближчих планах — 5-й, 6-й, 10-й класи. Декілька посібників та додаткова література розроблені і видані для дошкільних навчальних закладів. Програма «Кримський віночок» на сьогодні вже найбільш поширеною серед дошкільних навчальних закладів АР Крим.

Курс на сьогодні має дуже широку географію: біля 1200 вчителів з майже 400 навчальних закладів Криму пройшли навчання, хоча ми починали з 20 експериментальних закладів в 2005–2006 навчальному році.

Що дає курс? На сьогодні можна сказати, що цей курс (а ми порівнювали, йшов моніторинг як у тих класах, де викладається цей курс, і в тих класах, де не викладається) має такі основні результати: підвищення у два рази за один рік показників громадянської ідентичності учнів; позитивні зміни (зменшення) показників сепарації та маргіналізації учнів шкіл; ріст кількості учнів, які відмічають серед своїх друзів або знайомих підлітків іншої етнічної групи; зниження кількості учнів, які відмічають конфліктні ситуації як етнічні (у деяких школах з 50% до 16%); подальша державна підтримка більшості напрямків; підвищення зацікавленості з боку шкіл і локальних громад (батьки, місцева влада); визнання на міжнародному рівні (досвід АРК включений до Регіонального плану дій реалізації програми «Глобальне партнерство з попередження збройних конфліктів ООН для країн Західного СНД, а також Румунії і Болгарії», вручення авторському колективу міжнародної премії імені Макса ван дер Стула за сприяння у формуванні толерантності у поліетнічному регіоні).

Ми готові ділитись своїми напрацюваннями. Я можу надати нашу адресу в Інтернеті ([www.ciet.org.ua](http://www.ciet.org.ua) — Центр міжкультурної освіти і толерантності — Center for Inter-Cultural Education and Tolerance). На ньому можна знайти як результати досліджень, так і інформацію про те, як на сьогодні розвивається цей курс, і, взагалі, що робиться в Криму з точки зору розвитку міжкультурної освіти і просвіти.

Дякую.

**Георгій Касьянов** (*Інститут історії України НАН України*):

Дякую. Надзвичайно цікавий матеріал. З певного погляду дуже прикро, що цей досвід не дуже добре відомий навіть в Україні. Я вважаю, що такий досвід взагалі вартий того, щоб бути поширеним на міжнародному рівні.

Тепер я маю взяти слово сам. Я буду говорити про проект, який було здійснено Міжнародним фондом «Відродження», який ще триває, який ще не закінчився. Проект називається «Школа толерантності: історія та громадянське виховання». Метою проекту є з'ясування наскільки викладання історії в школі відповідає завданням виховання в учнів етнічної, культурної, гендерної толерантності. Першим кроком цього проекту був аналіз шкільних підручників з історії — *всесвітньої історії та історії України*.

Методика була така: ми взяли за основу критерії ЮНЕСКО, які, в свою чергу, були вироблені після 20 років реалізації різних освітніх проектів в Європі, та адаптували опитувальник, який був розроблений ЮНЕСКО, під українські реалії. В українському перекладі вийшло 10 груп запитань, на які потрібно було відповісти читаючи підручники.

Потім ми індетифікували групу учителів з досвідом викладання і викладачів вищих навчальних закладів, експертів, що працювали над відбором підручників на конкурсах, людей, як ми вважали, здатних достатньо адекватно поставитись до тих проблем, які ми підіймаємо. Далі все було дуже просто: спираючись на критерії ЮНЕСКО, наші експерти читали підручники і, згідно цих критеріїв, оцінювали стан справ із зазначеними параметрами толерантності в цих підручниках.

Зокрема, треба було відповісти на запитання, чи є в підручнику твердження, які наголошують на важливості і перевагах культурного розмаїття. Друге запитання стосувалось, чи є в підручнику твердження, факти, які наголошують на тому, що звичайні та історичні традиції важливі для їхніх носіїв. Третє питання виглядало так: чи є в підручнику зміст, який звертає увагу учнів на те, що не існує «стерильних» етнічних груп, що кожна група є завжди етнічно змішаною і що етнічна гетерогенність групи може бути джерелом як втіхи, так і погорди, як джерелом приниження, так і джерелом піднесення для цієї групи.

Четверте запитання: чи зміст підручника сприяє оцінці та сприйняттю інших етнічних та культурних груп та особистості, на основі їх власних чеснот самодостатньої цінності. Тобто, чи визнає підручник самодостатність і цінність інших культур, грубо кажучи, в оцінці представників цих груп.

П'яте питання: чи підручник дає зважену інформацію про інші етнічні та культурні групи в межах власної етнічної території та поза нею. Шосте питання: чи є підручники вільними від расових та культурних стереотипів? Сьоме — чи дає підручник критичну оцінку расовим та культурно-етнічним стереотипам? Восьме — чи дає підручник можливість відсторонено поглянути на власні цінності, поглянути на них зовні? Дев'яте питання: як різні етноси, культури та соціуми подаються в підручнику, в якому контексті — чи це є просто порівнянням, чи це є співвставленням, чи протиставленням, коли одна група виглядає краще за іншу? І десяте питання стосувалось аргументації, що використовується в підручниках — раціональна, більш емоційна чи змішана?

Що в нас вийшло? Базова гіпотеза полягала в тому, що українські підручники мають серйозні проблеми з тим, що там є ксенофобія, що там є серйозна частка нетерпимості до іншого, що вони хибують на етнічну ексклюзивність, що вони значною мірою базуються на протиставленні, конфронтації до Іншого і так далі. Експерти поставилися до аналізу дуже серйозно й відповідально, і ми підготували узагальнюючі таблиці. Базова гіпотеза, фактично, не підтвердилась, тобто той рівень нетерпимості і ксенофобії, який очікувався, не справдився. Українські підручники не є вже такими поганими в тому сенсі (тут я ще хочу зазначити, що ми аналізували так звані «нові підручники», тобто ті, що виходять після 2005 року). Якщо користуватися тезою доктора Янмаата, можна побачити, що процес рухається в бік нормалізації, творення громадянської версії нації. Помітна тенденція до відходу українських підручників від етнонаціональних стереотипів, принаймні, я це підкреслюю, на рівні прямих тверджень. Проте, я наголошую, йдеться про початкову тенденцію, про певні зміни в порівнянні з попереднім періодом, коли підручники тотально хворіли на ксенофобію і культурну неадекватність.

Деякі речі «вистрибнули» несподівано, наприклад, гендерний аспект. З'ясувалося, що існують серйозні проблеми з гендерною толерантністю, а іноді просто відсутністю цих тем як таких, презентацією історії майже винятково як «чоловічої». Очевидно, це може бути пов'язано з загальною культурною ситуацією в суспільстві, з певною культурною традицією. В будь-якому разі, на цей компонент довелося звернути увагу. Які ще проблеми виникли несподівано? Виявилось, що в підручниках є й релігійні стереотипи, і вони так чи інакше мають негативний вплив. Те що можна б було назвати етнічною ексклюзивністю, тобто наявністю в підручниках тільки українців і сприйняття історії України як історії етнічних українців також залишається великою проблемою. У нас були дискусії що до цього в групі, ми говорили про те, а як має бути, адже це історія України й етнічні українці мають «головувати». Те, що називається в різних варіантах «титульна нація», має бути представлено як основне. Це питання залишається відкритим, але, очевидно, що в значній кількості підручників Інший справді присутній і цей Інший існує в двох іпостасях. Це або такий собі «нейтральний» актор, який просто собі присутній, або, і це вже є проблемою, Інший показаний концептуально, як Інший з великим знаком «мінус», який або заважає, або якимось обтяжує присутність Свого, зрештою, є просто підступним, агресивним ворогом, недобрим сусідом. Далі залишається, очевидно, надмірний «україноцентризм» в різних варіантах. Дуже серйозно присутній мілітаризм, мілітарний аспект в підручнику, особливо це стоюється підручників з середньовічної історії, там де теми пов'язані з війнами, захопленнями і так далі.

Є певною мірою і присутній етнічний стереотип, в тому сенсі, що усе культурне й етнічне розмаїття зводиться до якихось контрастних схем. Є підручники, особливо ті, які стосуються козацької доби, де взагалі в поліетнічному, полікультурному просторі, яким припустимо була Річ Посполита, ми бачимо лише як козаки (українці) змагаються з поляками-шляхтою і на певному етапі в цей конфлікт втручається «третя сила», звичайно, зовнішня — Росія. Решта — поза дужками...

Ще одна серйозна проблема, яку не можна оминати — в деяких підручниках залишаються стереотипи, пов'язані з певними націями або етносами, і ці стереотипи мають контексту-



ально негативне забарвлення або прями негативні твердження. Передусім, це стосується двох етносів — поляків і татар, звичайно, кримських, в першу чергу.

Отже, це такий загальний огляд. В принципі, було багато інших зауважень, але вони не мають прямого відношення до теми сьогоднішньої розмови: там ідеться про виклад матеріалу, про методологічні аспекти, про суху нецікаву мову, про естетичну непривабливість підручників, про їх невідповідність санітарно-гігієнічним нормам тощо.

Отже, це — загальна картина. Я скористуюся нагодою для того, щоб подякувати присутніх тут членів нашої групи за дуже серйозну і сумлінну роботу і нагадаю, що ми ще будимо й надалі працювати. Дякую за увагу!

#### **Репліка з залу:**

Дуже цікавим було те, що члени цієї робочої групи були представниками всіх регіонів України!

#### **Георгій Касьянов** (*Інститут історії України НАН України*):

Так, тобто ми «об'єднали Україну» в нашій групі. Дякую.

Зараз буде презентація Деніса Фоміна-Нілова. Про що він буде говорити, він скаже сам.

#### **Деніс Фомін-Нілов** (*Інститут загальної історії РАН*):

Добрый день уважаемые коллеги! В своем выступлении я хотел бы рассказать о современных проектах нашего Института в области информационных технологий, а также об инновационных подходах к преподаванию истории.

Соответственно, мое сообщение не может обойтись без мультимедийной презентации. Я постараюсь коротко, но достаточно внятно описать специфику того, чем мы занимаемся в Институте всеобщей истории РАН.

Помимо наших основных научно-исследовательских проектов, которые положено реализовывать по уставу нашего института, Институт всеобщей истории уже больше 10 лет занимается вопросами исторического образования. В первую очередь — высшего образования в контексте интеграции науки и образования, но также мы стали заниматься и вопросами среднего образо-

вания, где «играем» немного на чужом поле, а именно — на поле Академии образования, педагогических вузов и различных институтов повышения квалификации.

Однако на тот момент, когда мы начали осуществлять мониторинг исторического образования, мы увидели, что из школы приходят ребята, которые практически не имеют исторической, а именно — профессиональной подготовки («background»<sup>а</sup>). Мы поняли, что те, кому положено по уставной деятельности заниматься историческим образованием в стране, не совсем с этими вопросами справляются.

Александр Анатольевич [Данилов], сказанное ни в коей мере к Вам не имеет отношения, потому, что на самом деле, Вы хоть «по порту приписки» и относитесь к Московскому педагогическому государственному университету, но по духу Вы всё равно академический человек.

Итак, мы стали понимать, что кроме традиционных форматов, которые у нас имеются в виде круглых столов, конференций, публикаций, каких-то сборников (зачастую те не получают широкого распространения и не позволяют эффективно налаживать горизонтальные связи внутри сообщества историков, включая учёных, методистов, учителей и университетских преподавателей), необходимы также новые формы и новые инструменты обмена мнениями, взаимодействия и так далее.

В частности, мы потратили около года на концептуальную и технологическую проработку электронного научно-образовательного журнала «История», который в основном будет размещаться в режиме онлайн и, возможно, будет иметь небольшой, ограниченный тираж в бумажной версии.

Адрес нашего электронного журнала — [www.mes.igh.ru](http://www.mes.igh.ru). Так традиционно сложилось, что у нас igh.ru — это доменное имя Института всеобщей истории РАН (сокращенное от Institute of General History). В тоже время mes — это некий «message» (послание) сообществу историков, который мы планируем посылать в наших выпусках. Однако в принципе аббревиатура расшифровывается как «Magazine of Education and Science».

У журнала есть ISSN и, соответственно, публикация в этом журнале приравнивается к публикации в традиционном формате. У нас есть свидетельство Роскомнадзора о том, что интернет-

журнал является средством массовой информации. Мы вошли в E-library.ru, заключив необходимые договоры, и представляем там выпуски нашего журнала. Мы также зарегистрировались в «Информрегистре» [*Федеральное государственное унитарное предприятие «Научно-технический Центр» «Информрегист» — упорядн.*]. В принципе, все «бюрократические» и прочие процедуры пройдены. Теперь только осталось попасть в перечень Высшей Аттестационной Комиссии.

Мы предполагаем, что будем приглашать к сотрудничеству не только профессиональных учёных-историков и методистов, но и учителей. Для того, чтобы опубликовать свою статью в нашем электронном журнале необходимо подать заявку (в режиме онлайн), которая пройдет рецензирование и после этого, соответственно, статья будет публиковаться в ежеквартальных выпусках. Пользуясь случаем, приглашаем всех участников конференции направлять свои научные статьи в редакцию электронного научно-образовательного журнала «История».

Основное ядро редакционного совета составляют руководители отделов и центров Института всеобщей истории РАН, но в состав редсовета входят также представители вузов-партнеров. Утвержден тематический план журнала на 2010 год: каждый выпуск посвящен конкретным направлениям исторических исследований.

Первый выпуск электронного научно-образовательного журнала «История» был посвящен исторической науке в современной России. Именно к нему я хотел бы привлечь Ваше внимание. [*Доповідач демонструє слайди медіа-презентації*]

Как вы видите по оглавлению, в его подготовке участвовало достаточно много известных людей. Специфика электронного журнала обуславливает необходимость разного уровня доступа к материалам сайта. Первый уровень доступа — это аннотации, объем статьи, самая общая информация, адрес её публикации, как указывать правильно ссылку, вариант аннотации на английском языке. Для получения полного доступа к статье необходимо пройти регистрацию. Затем зарегистрированный пользователь должен пройти авторизацию и может начинать изучать материалы журнала. Регистрация нам необходима для того, чтобы видеть наших читателей и легче с ними взаимодействовать, узнавать их

пожелания и пр. В полной версии журнала читатели получают возможность написать автору, а также оставить рецензию, которая публикуется после просмотра «модератором» (секретарем редакционного совета журнала).

Сейчас вышел второй выпуск журнала со статьями по истории Второй мировой войны. В этом году планируются также выпуски по истории США и стран Латинской Америки.

Первый выпуск был посвящён исторической науке в целом. В нём была опубликована моя статья об инновационных подходах к преподаванию истории в образовательных учреждениях, на которую прошу сейчас обратить Ваше внимание. Как Вы видите, особенность электронных журналов заключается также и в том, что существует некоторая специфика цитирования. Для того, чтобы правильно указывать место цитирования каждый абзац номеруется и, таким образом, мы указываем не страницу, а абзац.

Многие совершенно правильно и обоснованно говорят, что историческая наука и история в школе имеют разные цели и задачи. Однако, как показывает практика, самая главная проблема Истории и в школе, и в вузе на неисторических факультетах — это доминирующее отношение к Истории, как к рассказу о событиях прошлого. В результате, что мы имеем? Мы получаем достаточно большую, комплексную проблему. Школьник, приходящий в школу, слышит от учителя какой-то рассказ о событиях прошлого. Раньше — в XIX веке и ранее — доверия к родителям у него не было (родители были тёмные, неграмотные) и энциклопедий было тоже маловато, и не у всех они были. Соответственно, ученик не подвергал сказанное учителем сомнению. Рассказ учителя приравнивался к правде об истории.

Теперь у нас совершенно другая ситуация: рассказ учителя — это одна история; рассказ родителей — другая история; рассказ учебника, автора учебника — это третья история. Здесь ученику может показаться, что начинается какая-то шизофрения, причем не раздвоение, а множественное расслоение сознания. Историческое знание получается слишком раздробленными и многообразным, полным разных акцентов. С появлением Интернета ситуация в этом плане только усугубилась. Поэтому возникает психологический протест. Историй стало слишком много!

Поэтому старшеклассники и дети, которые уже переходят на университетскую ступень обучения, пренебрежительно относятся к истории как полунаучному, полусказочному предмету. Отсюда возникает кризис исторического образования и молодежь (как мы не пытаемся уже на следующем и последующем уровне объяснить, что История — это не рассказ о прошлом) уже тяжело на уровне своего подсознания воспринимает такой тезис.

Мы считаем, что История как рассказ о прошлом — самый древний способ познания истории. Собственно говоря, наша История так и зарождалась, когда отец рассказывал сыну о том, что делал его дед и, таким образом, этот исторический нарратив появлялся из устной традиции. Тем не менее, мы все-таки находимся в XXI веке. Нам представляется, что для детей младших классов средней школы, детей до 9-го класса включительно, такой подход оправдан и целесообразен. История как сказка... Рассказывают учителя сказки ученикам, вот и хорошо. Однако для ребят, которые становятся уже достаточно взрослыми, которые скоро должны войти в гражданскую жизнь, стать избирателями, стать родителями, начать воспитывать своих детей, необходимо отказаться от истории как рассказа о прошлом. В противном случае мы будем постоянно получать разных псевдоисториков, как Фоменко. У вас он тоже наверно есть?

Появляются и будут появляться такие «сказочники». При этом, без всякого сомнения, молодое поколение будет совершенно спокойно воспринимать такую псевдоисторию. Если так много рассказов, почему не правдив и этот рассказ тоже? Поэтому нужно подходить к историческому образованию поновому. Мы пытаемся сейчас, как вот с электронным журналом и с этими учебно-методическими инновациями, перейти в практическую плоскость. Мы сейчас завершили, как нам представляется, разработку концептуальных вопросов.

Необходимо понимать и давать детям уже в старших классах представление о том, что История — это историческая наука. Необходимо давать базовое, элементарное представление о том, как сохраняется историческая информация, как её можно найти, как её нужно анализировать. Грубо говоря, необходима некая минимальная форма базового источниковедения. Нужно дать представление о том, что История — это некая пирамида, где

реальные факты и события — это фундамент, дальше от них могут остаться свидетельства, но не каждое свидетельство может стать историческим источником. Таким образом, пирамида всё больше и больше сужается.

*[Доповідач демонструє слайди медіа-презентації]*

Четвёртый уровень — это исследование и интерпретация, результатом которого становится пятый уровень — специализированный исторический текст, а наверху пирамиды — знание об истории. Как эта пирамида выглядит, какие у нее «углы» зависит от профессионального уровня исторических знаний о прошлом. Всё зависит от того, сколько имеется исторических источников и сколько есть историков, которые эти источники нашли и обработали.

В идеале, пирамида может стать квадратом. Это в том случае, когда вся реальная жизнь будет получать некое подкрепление в виде свидетельств, которые потом будут попадать и сохраняться в информационном обществе.

Теоретически мы даже можем представить пирамиду перевернутой. Например, если от каждого нашего действия будет оставаться множество свидетельств на мобильных телефонах, прочих gadgets (технических устройствах передачи и сохранения информации). Идет процесс формирования и сохранения колоссальных объемов исторической информации в цифровом формате, которую потом можно будет обработать историкам, но это уже из области научной фантастики в области исторического знания.

Исходя из высказанных соображений, в Институте всеобщей истории РАН разработали определенный план действий. Но, подчеркну, что наш план действий носит экспериментальный характер. Мы разрабатываем линию учебных модулей, разработали некую структуру этого инновационного комплекса, где предполагаем наличие нескольких блоков (по-европейски, по-«болонски» — модулей) и, соответственно, мы предлагаем для старших классов и для начальных курсов неисторических вузов использовать эти модули в качестве «кирпичей», из которых можно строить учебные планы.

Итак, первый блок, состоящий из двух модулей, включает интерпретацию истории. Второй модуль первого блока находится

на стадии завершения подготовки и называется «Введение в источниковедение».

Второй блок — история России. Модули по хронологии российской истории мы еще не начинали готовить, поскольку имеются некие сложности даже на уровне подбора авторского коллектива. Кроме «Истории Великой Отечественной войны» вскоре выйдет «История и культура религий России». Эти модули предназначены для экспериментальных работ в школах, с которыми мы сотрудничаем.

Блок по всеобщей истории предполагает классическую структуру и имеет достаточно модулей. Планируем начать их подготовку в 2011 году.

Следующий — систематический учебный блок. В нем на усмотрение может быть и история авиации, и космонавтики, и история войн, и гендерная история и т.д. В этом блоке можно максимально учитывать индивидуальные интересы, как учащихся, так и школ.

В нашей ситуации, когда происходит отказ от обязательного учебного плана, когда будущий образовательный стандарт все ещё не принят окончательно, подразумевается формирование индивидуальных учебных планов. Когда задаются рамки, отсекающие экстремистов слева и экстремистов справа, и формируется достаточно широкий гражданский, демократический коридор, здесь каждой школе даётся право составить свой учебный план самостоятельно.

Последний пятый блок — это региональная история, которая также очень важна во всех отношениях при воспитании молодого поколения. Как вы понимаете, в этом блоке может быть, например, история Москвы, история Санкт-Петербурга. Мы рассчитываем на то, что нам хватит сил разработать хотя бы базовый комплект экспериментальных учебных пособий. Надеемся, что наши коллеги-историки примут участие в реализации проекта. Институт всеобщей истории РАН выступает в качестве координатора, но нам не обойтись без профессорского состава из партнёрских вузов и Академии образования. Очень важно широкое участие и региональных историков. Мы выступаем в данном проекте в качестве координаторов и авторов концепции.

Если мы сможем разработать такой базовый комплект, тогда будет можно этот эксперимент в большей степени обкатать с целью его апробации и доработки. Такого рода деятельность у нас ведется. И дополню, что бумажный носитель для нас — это опять же дань нашему консерватизму и традиции. На данный момент профессиональное сообщество без бумажного учебного пособия ещё не может воспринимать многие проекты.

У нас предполагается формат электронных видео материалов, цифровых тестовых заданий, возможность общаться в режиме онлайн, электронный журнал, но это уже отдельный разговор.

Спасибо за внимание.

**Георгій Касьянов** (*Інститут історії України НАН України*):

Дякую. Шановні колеги, ми переходимо до запитань і відповідей. Будь ласка, ваші запитання.

**Роман Хандожко** (*Південний федеральний університет, Ростов-на-Дону, Російська Федерація*):

Я хотел бы спросить у первых двух докладчиков: как именно функционирует крымско-татарский исторический нарратив в образовательном пространстве Украины? Как мы уже слышали, в России мы имеем практику национальных компонентов преподавания истории. Может быть обсуждается её отмена, но, в принципе, её роль, в общем-то, ясна. А вот в Крыму сейчас история Крымского ханства, история его завоеваний, история депортации крымских татар — она преподаётся или нет? Это первое. А, во-вторых, в общеукраинской истории этот компонент имеется или нет? И его наличие/отсутствие как-то влияет на показатели толерантности в отношении учебников истории или нет?

**Георгій Касьянов** (*Інститут історії України НАН України*):

Спасибо. Какие ещё вопросы?

**Ян Гермен Янмаат** (*Інститут освіти Лондонського університету, Великобританія*):

So, first call Oleg [Смірнов] presentation about tolerant attitudes of various groups to one another, and you explained, if I understood



you correctly, that the negative attitudes towards the Crimean Tatars by the both Russian and Ukrainian children, and it set me thinking, because of course, the Crimean Tatars are now claiming back their possession, and so on, right, they are seeking to re-establish their position that they held before they were deported. And I know from the theory of interethnic relations that as soon as there is a sense of competition between ethnic groups, you get the development of negative stereotypes. So, I was wondering to what extent this has played role in your case, is there a sense of competing for the same *kvartyry*, the same houses, the same land, so on, and is this contributing to, perhaps, these negative stereotypes.

And then, I was very pleased to hear that the results of your research are more or less in line with what I found, with regard to images of the other ethnic group in Ukrainian textbooks, if I understood you correctly. Just one question: you said that you've asked several teachers, right, from all over Ukraine, to evaluate these textbooks. I was wondering, are there differences, are there regional differences in these evaluations, if teachers from one part of the country are more critical than from the other.

And, question to you, Dennis, also thank you very much for your presentation. You mentioned that nowadays, pupils take the information from various sources, right, textbook is just one source of historical information. And it set me thinking that there is also danger to that, in that they may also observe all kinds of information from, let's say, rather dubious sources on the Internet. You know, sorts of history which are engaging in kind of conspiracy theories about one particular race, say, the Jewish race, wanting to dominate the world or something like that. I am just wondering, does your Institute have any ideas how to tackle this potential problem, that children take information from these dubious sources and start to believe in it?

**Деніс Фомін-Нілов** (*Інститут загальної історії РАН*):

Вопрос, собственно, в том, что это действительно теперь проблема, что есть Интернет с колоссальным количеством информации, и, в том числе, информации заговорщического типа, теорий заговора, которые, конечно, имеют крайне слабое отношение к реальности, но как раз разжигают вражду и могут приводить к различным экстремистским вещам. По нашим меркам — это ваххабизм с терроризмом, а по вашим меркам — я не знаю.

**Андрей Ісеров** (*Інститут загальної історії РАН, Московський державний університет імені М.В. Ломоносова*):

У мене к Денису Валерьевичу [Фоміну-Нілову] вопросы. На какой срок рассчитана реализация этого проекта модульного образования в старших классах? Какое количество учебников можно считать базовым для начала уже реального эксперимента по внедрению такой модели? Когда планируется внедрение этого эксперимента, когда будет его начало? В каком количестве школ и в каких городах России это планируется, если об этом можно сейчас сказать?

**Георгій Касьянов** (*Інститут історії України НАН України*):  
Будь ласка, які ще будуть питання?

**Наталія Сурєва** (*Центр усної історії, Європейський університет, Санкт-Петербург*):

У мене є запитання до пана Олега Смірнова. Кілька років тому Запорізький національний університет робив експедицію з усної історії до Криму. Ми були в Джанкойському та Бахчисарайському районах, причому, записували біографічні інтерв'ю літніх людей різних спільнот — і слов'янської (росіян, українців), і кримських татар. Ми отримали цікаві джерела, які, як мені здавалося, можна було б використовувати в шкільній освіті або самим школярам організувати подібні експедиції, вислуховувати різні версії історії різних людей. Наскільки, на Ваш погляд, позитивним був би такий досвід, і, можливо, він десь уже використовується?

**Георгій Касьянов** (*Інститут історії України НАН України*):  
Будь ласка, які ще є запитання?

**Тетяна Ладиченко** (*Інститут історичної освіти Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*):

У мене вопрос к Денису Фомину-Нилову. Вы говорили о том, что хотите ввести модули. Не связано ли это с тем, что у вас преподавание в школе осуществляется в двух концентрсах: пятый — пропедевтический, потом — с шестого по девятый — у вас идёт линейное преподавание, а потом — старшая школа. Вот вы ищите

этот второй концентр, потому, что перед этим, как мы знаем, ваши учителя говорили, что повторять нет смысла, а значит надо искать что-то новое, и вы этот второй концентр ищете. Возможно ли это вот в таком плане и как Вы понимаете теперь этот свой проект?

**Василь Дяків** (*Всеукраїнська асоціація викладачів історії та суспільних дисциплін «Нова Доба»*):

Запитання до Вас, пане Георгію [Касьянов]. Ми маємо моніторинг 2008 року, якщо ми правильно розуміємо, цю книжечку. Ми знайомилися з нею...

**Георгій Касьянов** (*Інститут історії України НАН України*):  
Ні, наш проект окремий.

**Василь Дяків** (*Всеукраїнська асоціація викладачів історії та суспільних дисциплін «Нова Доба»*):

Окремий, але, в будь-якому випадку, залучені частково були теж науковці. Зараз ми маємо Концепцію [історичної освіти], далі буде продовжуватись моніторинг третьої хвилі нових підручників. То таке побажання, чи, можливо, Ви будете десь прогнозувати свою діяльність так, щоб це був комплексний підхід, щоб моніторинг відповідав не тільки стандартам, умовно кажучи, світовим і європейським, а, можливо, ще й нашій Концепції. Це дало б змогу не тільки врахувати його, але не видумувати велосипеда, просто поступово перейти до підручників, які б відображали Концепцію. Дякую.

**Георгій Касьянов** (*Інститут історії України НАН України*):  
Будь ласка, які є ще запитання?

Якщо запитань немає, то доповідачі мають можливість відповісти в порядку доповідей. Будь ласка, Олег Смірнов.

**Олег Смірнов** (*Інформаційно-дослідницький центр «Інтеграція та розвиток»*):

Перше запитання стосувалось того, наскільки питання історії (як історії минулої, так і історії не такої давньої) кримських татар відображаються чи не відображаються в сучасних посібниках і

підручниках, і наскільки цей компонент присутній у викладанні історії. Треба сказати, що специфікою освітньої сфери і освітньої політики в Криму є високий рівень заідеологізованості та політизації. На сьогоднішній день є можливість втручатися політикам — місцевим політикам, на рівні Криму, — навіть в освітній процес і відслідковувати, наприклад, з боку російської громади, наскільки там відображається/не відображається їх точка зору, наскільки вона присутня/неприсутня саме у викладанні історії. В той же час, є регіональний компонент, і є можливість, є години у вчителя на те, щоб подавати і роз'яснювати. Але, звичайно, що на всі ці події немає єдиної точки зору. Це часто дуже контroversійні версії. І тут треба ще казати, що є відокремлення, різний статус шкіл: школи російськомовні, школи з двома мовами навчання, так звані «школи з кримськотатарською мовою навчання». Можливо в деяких з них більше викладається історії, пов'язаної саме з історією кримських татар. Все це ще в процесі дуже активного обговорення. Що стосується підручників загальноукраїнських: якщо брати першу і другу хвилю, то можна сказати, що, в принципі, в цих посібниках взагалі не акцентувалась увага на полікультурності населення України. І тільки згодом почали з'являтися ці аспекти. Можу, навіть, привести приклад щоправда не посібника історії, а красномовний приклад посібника літератури, де ціла глава була присвячена вивченню Біблії, православної літератури і тільки один раз, в примітці, вказувався Коран як «священна книга магометан». На сьогоднішній день ми бачимо, що в нових посібниках вже більше уваги приділяється і регіональній історії.

Друге питання стосується стереотипів і пов'язане з тим, як це відображається в освітньому процесі, викладанні історії і в підходах, тому, що ті стереотипи, які існували, продовжують жити. Тут накладаються і проблеми боротьби за ресурси.

Ви запитували про повернення квартир або будинків — час пройшов, але все ще стоїть питання визнання і певної компенсації. І воно піднімається. Але тут треба брати до уваги і те, що всередині кримськотатарської громади немає єдиної думки стосовно всіх питань. За двадцять років вже нове покоління виросло. Двадцятирічні, які може більш прагматичні люди, налаштовані на те, щоб працювати в цій країні, заробляти гроші, а не тільки

відстоювати інтереси, пов'язані з відновленням історії, відродженням культури, хоча, певною мірою, це є проблемою. І головне: якщо і державою, і міжнародними інституціями багато робиться для того, щоб надати рівні права і рівні можливості, то дуже мало робилося всі ці роки для того, щоб подолати стереотипи, які існують у більшості населення як Криму, так і України стосовно кримських татар, стосовно тих періодів історії. Тому, мабуть, Крим і вважається такою точкою напруги, яка може вибухнути в будь-який момент. Навіть такий цікавий факт: у західному середовищі, на Інтернет-сайтах після російсько-грузинського конфлікту були ставки на те, наскільки скоро Крим буде такою точкою протистояння.

Третє питання стосувалось усної історії. Це дуже цікавий компонент, який ми намагаємося зробити одним із компонентів нашого курсу. Я не знаю, що там проводилось Запорізьким університетом. Якщо є ці дані, вони десь доступні, то це було б цікаво подивитися. Це один з тих ефективних компонентів, який може застосовуватися і який ми намагаємося пропагувати серед вчителів і серед учнів, як один із методів пошукової роботи навіть для самих учнів.

**Георгій Касьянов** (*Інститут історії України НАН України*):  
Дякую. Олександр, у Вас є запитання? Будь ласка.

**Олександр Марінченко** (*Дніпропетровський національний університет ім. Олеся Гончара*):

Я хочу запитати: тут казали про моніторинги толерантності в Криму, але чи проводилися моніторинги ефективності цих програм, тобто рівень засвоєння цих уроків школярами, рівень підвищення толерантності в Криму. Чи є якісь соціологічні дані з цього приводу за останні роки?

**Олег Смірнов** (*Інформаційно-дослідницький центр «Інтеграція та розвиток»*):

Моніторинг проводився. Я казав, що як тільки цей курс був запроваджений у школах, відразу були запрошені психологи, конфліктологи, які розробили методики замірювання. Тому, що це робилося в рамках державної програми як експеримент, а

експеримент потребував якогось результату. І ставилось запитання: наскільки потрібно продовжувати цей курс? Певною мірою були створені такі показники, індикатори, щоб оцінювати викладання і зміну ситуації в тих класах і школах, де викладається цей курс. Є певні дослідження, які проводяться незалежно від цього курсу.

**Георгій Касьянов** (*Інститут історії України НАН України*):  
Дякую.

Я відповім на запитання щодо того, як представлені кримські татари. Я не пам'ятаю, щоб була якась окрема тема про кримських татар, але очевидно, що ті два основних періоди — це період козацьких воєн і Богдана Хмельницького, і період Другої світової війни, — вони там густо згадуються. Я міг би пов'язати це із запитанням про регіональні аспекти. У нашій експертній групі була вчителька з Криму і вона звернула нашу увагу, що те, як кримські татари представлені в підручниках, створює їй незручності в роботі в класі. Бо коли в неї в класі є діти кримськотатарського походження, вони ставлять питання про певний психологічний дискомфорт, про те, як вони виглядають на сторінках шкільних підручників. В доповіді про результати нашого дослідження я також звертаю увагу на те, що дві етнічні групи, які перебувають у цій зоні ризику (щодо негативного ставлення до Іншого) — це кримські татари і поляки. Розвиваючи цю тезу щодо регіоналістики, відзначу: вчителі, котрі працюють в так званих «багатонаціональних регіонах», наприклад, на Буковині або в Криму, під час роботи в проекті звертали нашу увагу на те, що той курс історії України, який має інтегрувати всі національності в те, що називається *civic nation*, в бачення якоїсь спільної долі, він досить часто спрацьовує проти цього.

Безумовно, відповідну роль тут відіграють і моменти, пов'язані з поточною політикою, зокрема, і репатріацією. Змагання за певний соціальний статус породжує конфлікт, але ми в нашому дослідженні цього не торкалися, ми дивилися лише на тексти і думали про можливі наслідки дії цих текстів на свідомість учнів — громадян України.

І останнє — я абсолютно згодний з ремаркою про відсутність зв'язку між різними групами фахівців. Ця проблема в Україні

існувала і, на жаль, існує далі. Є кілька груп людей, які працюють фактично на одну й ту саму тему, але вони між собою мало спілкуються. Я це беру до уваги обов'язково, що нам треба кооперуватися, бо в принципі, ми всі рухаємося в одному напрямку, у нас усіх одна мета — зробити шкільний курс історії таким, щоб не було соромно ні нам, ні тим, хто навчається за цим курсом.

**Деніс Фомін-Нілов** (*Інститут загальної історії РАН*):

В первую очередь отвечу господину Янмаату. Интернет — не проблема, это всего лишь информационная технология со всеми позитивными последствиями. Но также и вызов — для историков и для всего цивилизованного общества. Найти информацию в Интернете очень легко, и это, казалось бы, хорошо, с одной стороны. Но последние события показывают, что это очень плохо и очень опасно для всей цивилизации. Потому, что обычные мужчины и женщины, неподготовленные люди, особенно дети, могут найти информацию экстремистов и в результате подумать, что это и есть настоящая правда жизни, а всё остальное, что им говорят по телевизору, или им говорят родители, или ещё где-то — всё это ложь. И тогда эти экстремистские группы победят в той войне информационной, которую они уже ведут. А если они победят, то это будет конец нашей всей истории и конец цивилизации. Мы распадёмся на маленькие экстремистские группы — я имею в виду «мы»-global humanity, глобальное человечество — и начнём убивать друг друга, используя эту опасность в Интернете. Поэтому, я думаю, нам нужно менять историческое образование, не только в России, но и везде. Потому что историческое образование играет ключевую роль, может помочь подготовить детей отвечать цивилизационным вызовам и оставаться цивилизованными человечеством.

Короче говоря, на вызов этот надо отвечать, и ответить можем только мы, историки, если мы осознаем эту опасность, откажемся от консервативного подхода к преподаванию истории и будем использовать инновации. Как? Во-первых, история — это не рассказ о прошлом. История — это наука. Поэтому мы должны учить учеников, тому, что они могут получать разную информацию, но при этом должны понимать, откуда появилась

эта информация, кто ее подготовил и с какой целью. То есть, мы должны дать им немного понимания об инструментах работы с исторической информацией, как анализировать, критически к ней относиться, формировать собственную точку зрения и распознавать экстремистскую информацию. Современные школьники не владеют этими инструментами.

Срок реализации проекта временем не ограничен. По крайней мере, от этого проекта останутся свидетельства. Начался он в 2005 году. Сейчас уже 2010 год и он продолжается. Неограничен потому, что он не связан государственным контрактом, заказом каких-то фондов и так далее. Он стал следствием, как я отметил, той политики, которую директор нашего института Александр Оганович Чубарьян проводит последние пятнадцать лет. Он просто становится таким логическим продолжением — от размышлений и разговоров нам так или иначе пришлось переходить к каким-то практическим действиям. Хотя, конечно, по-русски лучше было бы ограничиться разговорами за столом.

Далее — о количестве базовых учебников. Идея в том, что это модули и мы, соответственно, должны предложить некую вариативность. Если брать нашу российскую школу — это 68 часов истории в год. Идея в том, что каждый модуль — это 18 тем, максимум 36 часов. Одно занятие — отработка материала, второе — закрепление или другие формы. Максимум 36 часов на один модуль. Получается, когда у нас один модуль, как у нас сейчас, мы не можем говорить о вариативности. Мы можем говорить о неком спецкурсе. Сейчас у нас уже готов второй модуль — по Великой Отечественной войне, но мы все равно не можем говорить о вариативности. Когда мы будем в конце года говорить о трёх модулях — это тоже сомнительная вариативность. Мы считаем, что можно будет говорить о том, что у нас ядро готово тогда, когда будет сделано 12 модулей. Общетеоретическая подготовка, анализ, историография, интерпретация истории — это первые два модуля. Потом, когда у нас будут готовы 6 модулей по истории России, из которых можно будет уже что-то выбирать, и 4 модуля, соответственно, по всеобщей истории, тогда мы сможем уже что-то сказать. В принципе, эти модули как раз должны делать ведущие историки в Москве и в регионах — доктора и кандидаты наук, ведущие методисты. Вот



эти 12 модулей мы можем сделать, потому, что остальные модули уже слишком будут сегментированы. И мы не сможем сказать, что проект закончился. Мы сможем сказать, что проект вошёл в ту стадию, которую мы хотели бы, когда можно сделать вариативность, когда можно будет школе сказать: «Вы можете из этих кирпичей сложить на то количество часов то расписание, которое вы хотите».

Не связано ли это с концентриками? Более того: к сожалению, в нашей Академии образования и наши методисты в России не знают, что на самом деле концентров не два, а три.

**Тетяна Ладиченко** (*Институт історичної освіти Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*):

Первый пропедевтический?

**Деніс Фомін-Нілов** (*Институт загальної історії РАН*):

Нет. Это какраз та самая проблема, когда в советские годы, есть версия, что для спасения педагогов от страшных смертей создали это разделение: есть большая Академия, появилась Малая Академия... К чему я это говорю? К тому, что получается, что мы очень мало взаимодействуем друг с другом. Академическое сообщество и профессура вузов, которая также занимается наукой и в этом плане лучшие из них тоже являются, так или иначе, академическим сообществом (со временем тоже становятся член-корреспондентами, академиками) — академическое сообщество и вузовское сообщество, которое принимает ребят из школы, по большому счёту, слабо знает, что с ними делают в школе и видит уже конечный продукт, который для нас — вузовских преподавателей, является полуфабрикатом. Мы принимаем такой полуфабрикат, продолжаем его обрабатывать уже в своих «цехах» и через определённое количество лет выпускаем «готовую продукцию» на рынок труда.

Получилось так, что мы особо не знали, что происходит на этом уровне и наша профессура каждый раз возмущается, что надо всему учить заново. А школьные учителя тоже не особо задаются вопросом, а что будет с этим «продуктом» дальше, когда он выйдет за стены школы. В результате получаются три концентратора. Первый — 5–9 класс, когда мы прогоняем историю,

«от Адама до Саддама», как теперь, наверно, можно говорить. Это определённое количество часов, четыре года. Второй концентр — 10–11 класс, когда история опять по кругу прогоняется за два года. А третий концентр — когда дети, если они приходят в университет, им говорят, что у них теперь будет «История России» в течение максимум одного года, максимум одной лекции в неделю. В результате, опять идёт тот же самый рассказ про крещение Руси и т.д., но уже в меньшем количестве часов — как бы на другом уровне профессионализма. Это хорошо, если это так, но иногда бывает и хуже уровень.

Но в то же время — это и наша попытка ответить на интеграцию, в том числе, и на Болонский процесс. В частности, у нас большой опыт интернационального бакалаврата — это старшие классы школы (10-й, 11-й, 12-й классы). У нас есть все равно так и оставшийся на повестке вопрос о введении 12-летней школы. Еще мы имеем ввиду, что у нас будет со временем ещё и четвёртый год — в университете. Истфаки мы не берем — они стоят обособняком. Получается, что сейчас у нас три года — 10–11-й классы и первый год вуза — совершенно они никак не взаимосвязаны между собой: ни методически, ни в научном плане, ни в образовательном. Потом, может быть, станет четыре года. У нас вызов, что нам нужно вариативность образования понимать не в том, что у нас с вами 500 тысяч учебников или 20 учебников, или 10 учебников, а так как понимают наши зарубежные коллеги — это модульная система. И совершенно не обязательно заставлять, впихивать эти знания, ведь ясно становится, что это невозможно — впихнуть знания с древности до современности, потому что по мере развития наших технологий этот объём знаний становится всё больше и больше. Мы будем опять по кругу говорить о том, что надо об этом сказать, о том. В результате — все равно модули. Из этих модулей совершенно спокойно можно формировать то, что нужно — сколько у вас есть часов, столько модулей и брать. Другое дело, что, с точки зрения воспитания граждан, какие-то модули должны быть обязательными.

**Георгій Касьянов** (*Інститут історії України НАН України*):

Будь ласка, чи є ще зауваження, виступи, запитання?

Шановні колеги, ми вже підійшли до завершення. Ми промандрували з вами, як сказали зараз, від Адама до Обама, і від Ірана, Пакистана й Індії до Криму і до Європи. Кількість порушених проблем — колосальна, і водночас ми бачимо, що дуже багато спільних тем, спільних проблем, спільних шляхів розв'язання. Я сподіваюсь, що цей круглий стіл був у цьому сенсі дуже продуктивним, діалоги були конструктивні, рівень професіоналізму я не коментую — він, як ми побачили, достатньо високий. Я хочу подякувати всім, хто відгукнувся, всім, хто приїхав, всім, хто взяв участь в дискусіях. Очевидно, це один із заходів, ми ще будемо багато разів зустрічатися, обговорювати, сперечатися, шукати компроміс. Наостанок, я дякую всім за вашу участь. Хочу ще подякувати організаторам цього заходу — Міжнародному фонду «Відродження», Інституту історії України, Інституту національної пам'яті, Інституту інноваційних технологій і змісту освіти, Міністерства освіти і науки. Я також хочу подякувати людям, які забезпечили організаційно цей захід — Олександрові Андрощукові, Олексію Чертопалову, Олені Луцишиній та Олені Заплотинській, без яких все це не відбулось би, які робили всю ту непомітну, об'ємну «підземну» роботу, без якої не відбувається те, що є на поверхні. Прошу їм подякувати (*Аплодисменти*).

Всім дуже дякую!

До побачення.



ДОДАТКИ:

*Додаток 1.*

**The ethnic ‘other’ in Ukrainian History Textbooks:  
the case of Russia and the Russians**

Germ Janmaat

Institute of Education, London  
g.janmaat@ioe.ac.uk

Presentation for the International Seminar «Teaching for Tolerance: History Education in Multicultural Societies — Perspectives from Ukraine».

Institute of History of the Ukrainian National Academy of Sciences, 14 July 2010

**Abstract:**

*This paper examines portrayals of Russia and the Russians in two generations of Ukrainian history textbooks. It observes that the textbooks are highly condemning of Ukraine’s main ethnic other in the guise of foreign ruler: the tsarist authorities and the Soviet regime are always attributed dubious and malicious intentions even if there is appreciation for some of their policies. By contrast, the books, certainly those of the second generation, refrain from presenting highly biased accounts of the ethnic other as a national group (i.e. Russians). Instances where negative judgements do fall onto Russians are counterbalanced by excerpts criticizing ethnic Ukrainians or highlighting conflicting interests within the Ukrainian ethnic group. The negative appraisal of the ethnic other as foreign ruler is clearly instrumental for the nation-building project as it sustains a discourse legitimating the existence of Ukraine as independent state. However, recent trends in history education, the paper concludes, suggest that the importance of nurturing patriotism as a national policy objective is diminishing.*

**Introduction**

National consolidation is usually one of the top priorities of new states and education is often seen as the key agent in this process. By educating youngsters in the national language, history and culture, the

political elites of these states hope to strengthen national unity and patriotism and abate internal divisions of an ethnic or social nature. Nation building policies like these have been well documented for both western and eastern states both now and in the past. Many studies have pointed to the problematic nature of these policies in multi-ethnic societies by noting that the promotion of one language and culture automatically leads to the demotion of another (e.g. Linz and Stepan 1996; Kymlicka 2001). In this sense, as one observer has perceptively noted, nation building also entails 'nation destroying' (Connor 1972). There is a wealth of literature, particularly in relation to the post-communist states, highlighting the tensions that arise between the ethnic majority on the one hand and one or several minorities on the other when the latter resist the cultural unification programme of the former (e.g. Brubaker 1996; Kolstø 2000; Opalski 1998; Tishkov 1997). Most of this literature has focused on language issues, territorial autonomy, and the representation of minorities in state institutions. Academia has paid relatively little attention to the role of history education in the construction of national identity despite its obvious relevance for nation building politics. Through education in national history the state attempts to root national identity in the past and nurture youngsters in a historical narrative that legitimizes state independence and the cultural politics of the state. The few studies that have focused on history education as a nationalizing agent (e.g. Hein and Selden 2000; Koulouri 2001; Vickers 2005) have generally not linked their findings to theories and debates in the field of nationalism and ethnic conflicts. This study may be seen as an interdisciplinary effort to tackle this omission. It expands on some of my previous work in which I sought to contribute to the ethnic-East / civic-West debate in the field of nationalism by analysing history textbooks (e.g. Janmaat 2006).

An important aspect of history education is the treatment of ethnic others. As Carras (2001) and Schissler (2001) have noted, states with nationalizing programs usually portray ethnic others in a negative light in their history textbooks. Harmful effects of contacts with ethnic others are highlighted whereas positive results are downplayed or omitted altogether. This negative stereotyping of ethnic others may be said to have four functions for identity construction. First, it sets boundaries and distinguishes the in- from the out-group. This boun-

dary setting involves more than the simple ethnic labelling of persons and groups. By assigning certain vices to the out-group and certain virtues to the in-group, nation-builders can reinforce the uniqueness and depth of the in-group's identity and give its members the assured feeling of moral superiority. Second, by stressing the hostility of the out-group, it sweeps conflicts within the in-group under the carpet, which contributes to the latter's cohesion. Third, it provides a justification for a liberation struggle against a foreign «oppressor» and for the establishment and consolidation of an independent state. Finally, it acquits the governing elite of a newly independent state from bad management by holding the former foreign regime responsible for the current problems in society (i.e. the scapegoat mechanism).

It must be noted that the ethnic stereotyping in textbooks and in other media has regularly been high on the agenda of (nongovernmental) international organizations promoting peace, human rights and democracy, certainly during or shortly after major international conflicts. Thus, as early as the 1920s the League of Nations launched various initiatives to combat mutual xenophobia, proceeding from the assumption that the national prejudice in textbooks must have contributed to the aggressive nationalism and militarism of the warring parties in World War I. A strikingly similar reaction occurred after World War II. In cooperation with the Council of Europe and the Georg Eckert Institute for International Textbook Research, UNESCO organized conferences, bilateral projects and the development of guidelines for improving teaching materials and textbooks in an effort to foster international cooperation and understanding (Pingel 1999). In similar vein, the eruption of violent ethnic conflicts following the collapse of communism in Eastern Europe sparked a series of activities of various organizations, including the Council of Europe and Euroclio (the European Standing Conference of History Teachers Associations), which in essence were all aimed at countering prejudice and intolerance and stimulating civic values, critical thinking and democracy. Thus, with each new round of violent conflict, international concern about the role of history education in fostering inter-ethnic animosity is gathering momentum.

This paper examines representations of the ethnic other in Ukrainian history textbooks. Ukraine is an interesting case to study as it is



both a new state emerging from the ashes of the Soviet Union and a multi-ethnic and multi-lingual state, which means that the majority-minority problematic very much applies. Moreover, it is a state for which it is extremely easy to find a suitable ethnic other for the identity construction project: Russia and the Russians. From the partition of Poland at the end of the eighteenth century, much of what is present-day Ukraine has been ruled by Russia and its communist successor — the Soviet Union. This paper therefore focuses on portrayals of Russia and the Russians. The more prejudiced the books are towards this ethnic other, the more important the nationalizing agenda is considered to be in relation to other objectives of history education. In this respect, it is worth noting that the cultivation of national identity is an official — and therefore weighty — policy objective, as numerous documents testify. For instance, the strategic national programme «Education — Ukraine of the twenty-first century», adopted in 1993 by a nationalist government headed by Ukraine's first president Leonid Kravchuk, calls on education to espouse «a national orientation which proceeds from the indivisibility of education from national foundations, the organic unity with national history and folk traditions, and the preservation and enrichment of the culture of the Ukrainian people» (Government of Ukraine, 1994, p. 7).

### **The ethnic other in history textbooks: differences between East and West?**

A factor that is likely to contribute to the negative stereotyping of the others in textbooks is a national narrative of victimization. As Koulouri (2001) and Kymlicka (2001) observed, there is a marked tendency among nations in the Balkans and in Eastern Europe to see themselves as victims of centuries of foreign oppression. Thus the Serbs and the Greeks hold grievances against the Turks, the Czechs against the Austrians and the Germans, the Slovaks and the Romanians against the Hungarians, and the Poles, the Ukrainians and the Baltic nations against the Russians. In multi-ethnic states where minorities constituted the former rulers or were seen as collaborators with the foreign regime by the majority, inter-ethnic relations have remained tense in the post-communist period. As a rule, the majority distrusts the minority and suspects that it will opt for secession as soon

as an opportunity arises. In conditions of ethnic conflict negative images of the ethnic other seem almost inescapable. Indeed, Koren (2001) observes that Croatian history and geography textbooks tend to give unflattering accounts of Serbs and stress hostility and conflict rather than cooperation in their descriptions of Croatian-Serb relations.

This discussion raises an interesting point: given the prevailing sense of historical injustice in Eastern Europe, is historiography in that region fundamentally different from that in Western Europe? Some scholars support this view. Hans Kohn (1944; 1994), for instance, saw nationalist historiography as a necessary companion of an ethnic intolerant nationalism. This type of nationalism looked to the past as a source of inspiration, perceiving the nation as a natural and eternal entity defined by common historical experience, culture and descent. It prevailed, in Kohn's view, in those regions of Europe where feudal relations predominated, i.e. in Central and Eastern Europe. He contrasted this with a civic liberal nationalism which «arose in an effort to build a nation in the political reality and the struggles of the present without too much sentimental regard for the past» (Kohn 1994, p. 164). He saw civic nationalism as characteristic of societies with strong middle classes — America, Britain, France, The Netherlands and Switzerland. Echoing Kohn, Velychenko (1998) argues that «the poorer, authoritarian societies east of the Elbe» pay much more attention to the identity construction function of historiography than the «wealthier, pluralist and constitutional societies of Western Europe» because the national identities of the former rely to a much greater extent on historical myths and legends.

Kohn's view has been criticised for failing to recognize that Western nations also have ethnic and historical roots (Smith 1986). It is not denied that there are differences between nations in the strength of ethnic conceptions but these are seen as a matter of degree and not of absolute difference (Smith 1991). Kuzio (2002) has suggested that the mix of ethnic and civic conceptions of nationhood in any given state has nothing to do with geography but is contingent on the age of that state and on the consolidation of democracy. Moreover, returning to historiography, it has been noted that historical writings in the West have not always been friendly on ethnic others as well. Marsden (2000) for instance notes that the glorification of war and the

vilification of neighbouring states permeated the history and geography textbooks of Great Britain, France, United States and Germany from the 1880s to the 1940s, despite efforts of the League of Nations to curb rampant chauvinism in textbooks in the interwar period. Berghahn and Schissler (1987) observe that it took a world war and a sustained effort of UNESCO and the Council of Europe before western states began removing nationalist leanings and ethnic stereotypes from their educational materials. Thematically, history textbooks diversified, addressing socio-economic and cultural issues and paying more attention to European and international issues (for a description of this process in German and French history and civics textbooks, see Soysal, Bertilotti and Mannitz 2005). In terms of pedagogical objectives, they exchanged the infusion of values, identities and pre-digested, unquestioned knowledge for the promotion of critical thinking, causal understanding and independent analysis (Berghahn and Schissler 1987). Antoniou and Soysal (2005) remark that Greece and Turkey, recently, have also turned their backs on nationalistic content and stereotypical images of the other in the teaching of national history.

Is history going to repeat itself for Eastern Europe? Can we, in other words, expect eastern states to start off with ethnocentric narratives in the immediate post-communist era and gradually substitute them for more neutral accounts of the ethnic other as their institutions and democracies mature and they grow more self-confident? The assumption that Eastern Europe will simply copy the trends witnessed in the West overlooks the fact that the world is not the same as 70 years ago. Human rights, liberalism, democracy and recognition of cultural difference have become influential worldwide discourses in the post-colonial era (Soysal and Schissler 2005). At the same time, developments in communication technology have given ordinary citizens an unprecedented opportunity to familiarize themselves with information and points of view not appreciated by the state. As a result, the nation-building projects of new states have been challenged both from below, by independent well-informed citizens and national minorities, and from above, by international agencies that closely monitor these states' cultural policies. Is it at all possible in these conditions to pursue monolithic nationalizing projects that denigrate the ethnic other? Or are we all deceived by the rhetoric of

globalization, and is a very thin layer of highly visible successful urbanites disguising the fact that the rest of the population in the newly independent states still think in traditional terms? Indeed there seems to be some evidence that long-established ethnocentric views are much more resilient than international organizations are willing to admit (who seem to have the image of citizens as well-informed, non-prejudiced, vocal and rational decision makers). Anderson (2005), for instance, observes that a new history course, introduced by the Moldovan government in 2003 and supported by the Council of Europe, was met with suspicion and hostility by ethnic Romanian teachers and parents, who perceived it as a shrewd attempt by their government to re-Sovietize and de-nationalize them.

### **Methodological approach and textbook selection**

In the light of all these observations, how are the Russians as Ukraine's main ethnic other presented in history textbooks? Is Ukraine, in Kohn's terminology, behaving like a typical «ethnic intolerant» state by attributing only bad intentions to the Russians? Do we see differences between generations of textbooks reflecting a change towards more balanced accounts of the ethnic other?

I will explore these questions by analysing two generations of textbooks for the History of Ukraine course, which the government instituted after independence. The ethnic other can be conceived of as a foreign ruler (Russia and the Soviet Union) or as a national group (the Russians). I will examine textbook representations of both these manifestations. I have further identified three 'positive' periods and three 'negative' periods in history when Ukraine was ruled by a foreign power. The positive periods are characterized by peace, rising standards of living and an expansion of civic and cultural liberties. By contrast, war, famine, sharply declining standards of living and/or increased oppression feature in the negative periods. I identified the reign of Alexander II (1855–1881), the Soviet 1920s, and Khrushchev's Thaw (1956–1965) as the positive periods and the rule of Catherine II (end of eighteenth century), the consolidation of Bolshevik power in Ukraine (1917–1921), and the collectivization of agriculture in the 1930s as the negative periods.

To assess how the textbooks write about the ethnic other in these periods, I will employ the following criteria:

1. *Positive appraisals*. Do the textbooks also offer positive judgements about the foreign ruler's policies, or about the actions of members of the other national group? Are these judgements immediately followed by qualifications?

2. *Intentions*. Is the ethnic other described as motivated solely by malign intentions?

3. *Ethnic labelling*. Is there explicit ethnic labelling of perpetrators and victims? Are Russians exclusively seen as perpetrators and Ukrainians only as victims?

4. *Normative language*. Are negative appraisals of the ethnic other reinforced by strong normative language?

I selected the following textbooks for the analysis:

First generation<sup>1</sup>:

Kul'chytskyi, S.V., Y. Kurnosov, and M.V. Koval' (1994) *Istoria Ukrainy: Chastyna I*. Kyiv: Osvita.

Sarbei, V.H. (1996) *Istoria Ukrainy: XIX — Nachalo XX Veka*. Kyiv: Heneza.

Serhienko, H.Y. and V.A. Smolyi. (1995) *Istoria Ukrainy: S Drevneishikh Vremen do Kontsa XVIII Veka*. Kyiv: Osvita.

Turchenko, F.H. (1995) *Noveishaia Istoria Ukrainy: Chast' Pervaia (1917–1945 Gody)*. Kyiv: Heneza.

Turchenko, F.H.; P.P. Panchenko and C.M. Tymchenko (1995) *Noveishaia Istoria Ukrainy: Chast' Vtoraia (1945–1995 Gody)*. Kyiv: Heneza.

Second generation:

Kul'chyts'kyi, S.V. and Y.I. Shapoval (2003) *Novitnia Istoria Ukrainy (1914-1939)*. Kyiv: Heneza.

Shvyd'ko, H.K.(2003) *Istoria Ukrainy: XVI–XVIII Stolittia*. Kyiv: Heneza.

Turchenko, F.H. (2002) *Novitnia Istoria Ukrainy: Chastyna Persha 1914–1939*. Kyiv: Heneza.

---

<sup>1</sup> Except for Kul'chytskyi et al. the titles of the first generation textbooks are given in a transcription from Russian. This is because I read the Russian translations.

Turchenko, F.H. and V.M. Moroko (2004) *Istoria Ukrainy: Kinets' XVIII — Pochatok XX Stolittia*. Kyiv: Heneza.

Turchenko, F.H.; P.P. Panchenko and C.M. Tymchenko (2004) *Novitnia Istoria Ukrainy: Chastyna Druha 1939–2001*. Kyiv: Heneza.

There is good reason to assume that these textbooks were and are widely used as they are all officially approved by the Ukrainian Ministry of Education<sup>2</sup>. After independence, the Ministry chose to continue the centralized Soviet approach to history education by issuing detailed national curricula and by closely supervising the textbook adoption, production and dissemination process<sup>3</sup>. It also copied the practice of carving history up in a world history and national history course, thus underlining the distinctiveness of Ukrainian nation- and statehood. Yet, from the onset the Ministry has been careful to involve other agencies in the textbook writing and adoption procedure. In cooperation with the National Academy of Sciences, the Academy of Pedagogical Sciences and private publishers and foundations, it organizes annual competitions for new textbooks. The awarded textbooks are first tried and tested in schools and — if necessary — revised before receiving the official stamp of approval. Schools are obliged to use the officially approved textbooks but are free to use any kind of additional materials. Moreover, the Ministry seeks to diversify the offer of textbooks by providing schools with a choice of at least two textbooks per grade (Krylach and Kul'chyts'kyi 1999). Thus, the Ministry seems committed to allowing some measure of pluralism in the teaching of national history in schools.

### **Portrayals of the ethnic other in 'negative' periods**

The elimination of the semi-autonomous Cossack state by Tsarina Catherine II in 1775 is an important negative event in Ukrainian historiography. It not only signals the total subjugation to Russian Tsarist rule, but also the reinforcement of serfdom and a retreat of the Ukrainian language from public affairs. Indeed, Serhienko and Smolyi

---

<sup>2</sup> For a list of approved textbooks, see *Osvita Ukrainy*, 2004, no. 60–61, p. 15.

<sup>3</sup> For the first national curriculum of the History of Ukraine course, see Ministry of Education (1996).

(1995) and Shwyd'ko (2003), the two textbooks examined for this period, both present narratives resembling lamentations of injustices and oppression. The actions of the Russian government are seen as being solely motivated by a lust for power and a desire to extract profit from Ukraine's thriving agricultural economy. On occasion using strong normative language, the books recount how the plight of the peasants and free Cossack farmers worsened under Catherine's rule by the imposition of taxes, the re-introduction of labour duties, and regulations tying peasants to the land. The implication of these extracts is clear: the attitude of the Russian government toward the Ukrainian peasantry was one of complete indifference at best and of open hostility at worst. Yet, although the peasantry is presented as the cornerstone of Ukrainian nationhood, class relations are not exclusively cast in ethnic terms with an 'innocent' Ukrainian peasantry being exploited by 'cruel' Russian or Polish nobility. To the contrary, Shwyd'ko (2003) contends that Catherina II restricted the freedom of movement of the peasantry on request of some Ukrainian nobles. He also notes that the Ukrainian landed gentry appealed to the tsarina to be given the same rights as the Russian nobility, seeing their request fulfilled by the Decree on the Independence of the Nobility (*Ibid.* 266). It is interesting that Shwyd'ko identifies the nobility as Ukrainian while its predecessor (Serhienko and Smolyi 1995) is silent about the ethnicity of the aristocracy. This could be a sign that the new generation of textbooks is less apprehensive about challenging the myth that everything was peace and amity within the ethnic Ukrainian community.

The second period that could be qualified as particularly traumatic in Ukrainian history is the establishment of Bolshevik rule in the early 1920s. The books covering this period (Turchenko 1995, 2001; Kul'chytskyi and Shapoval 2003) all meticulously discuss how the Bolsheviks after the October Revolution became involved in a fierce struggle with the Central Rada, a Ukrainian parliament created in March 1917, to win the hearts and minds of the Ukrainian population. Unsurprisingly, they present the latter as the only political body that legitimately represented the Ukrainian nation and argue that the Bolsheviks were essentially a foreign power that imposed its rule on Ukraine. Although the books concede that the Bolsheviks had significant support among the urban proletariat and the population in

the Donbass, they claim that the vast majority of Ukrainians remained loyal to the Central Rada. To underline this, they note that the rival assembly in Kharkiv, established by the Bolsheviks in December 1917, attracted delegates of no more than one-third of the Ukrainian local councils and that it hosted very few representatives of the Ukrainian peasantry. Turchenko (1995, 2001) points out that the Bolsheviks quickly resorted to other means to establish power when they realized that the Ukrainians would not join them voluntarily. In strong language, he accuses the Bolsheviks of eliminating democracy, persecuting Ukrainian culture, terrorizing the population and pillaging cities and countryside, and argues that these tactics merely provoked more resistance: «The establishment of Bolshevik power in Ukraine, by means of deceit, violence and direct interference from abroad, inevitably had to become and became the object of nationwide opposition» (Turchenko 1995, p. 58; 2001, p. 97).

Kul'chits'kyi and Shapoval (2003), on the other hand, refrain from using emotionally charged terminology and present a more cautious account of the Bolshevik takeover. They note, for instance, that the popularity of the Bolsheviks rose steeply after they exchanged their initial principles regarding the continuation of the war and the collectivization of agriculture for slogans which called for an immediate end to the war and an unconditional handover of land to the peasants. But the authors also underline the undemocratic nature of Bolshevism and claim that Lenin's followers only adopted populist slogans to increase their chances of organizing a successful coup d'état. Moreover, the Bolsheviks are said to have stooped to terror after their capture of Kyiv in February 1918, instigating a massacre «the Ukrainian capital had not seen since the raids of Khan Batia [following the collapse of Kyivan Rus' in the thirteenth century, JGJ]» (*Ibid.* 69).

Despite their differences, neither Turchenko nor Kul'chits'kyi and Shapoval engage in ethnic boundary making. The Bolsheviks are not presented as a uniquely Russian movement as it is conceded that workers and the poorer sections of the Ukrainian peasantry were allured by their message. Nonetheless, Turchenko (1995, p. 180, 181; 2001, pp. 224, 225) underlines the foreign origin of the Bolsheviks by stating that Ukrainians made up less than a quarter of the members of the Communist Party of Ukraine in the early 1920s and that many top



ranking officials frowned upon the Ukrainian language, seeing it as a symbol of a backward, petty bourgeois peasant culture.

Undoubtedly the third negative period examined here, the collectivization of agriculture and its dramatic consequence, the 1932–33 Famine, is the most traumatic episode in Ukrainian history. Understandably, the textbooks are highly critical of the role of the Soviet regime in these events, attributing sole responsibility to Stalin's government for the occurrence of the disaster (see also Janmaat 2006). Both Turchenko (1995, 2002) and Kul'chyts'kyi et al (1994; 2003) note that Stalin's principal reason for pursuing the collectivization of agriculture was an easy extraction of and control over resources from the countryside. They also agree that the famine was artificial, being caused by food confiscation campaigns rather than natural events, and that it was a deliberate instrument of the authorities to crush the opposition of the Ukrainian peasantry to the collectivization drive.

Yet, as was the case in the narrative about the Bolsheviks, there are conspicuous differences between the authors. Turchenko's text is more radical in tone using strong normative language to discredit Stalin's regime. We read, for example, about the 'cruel crimes' of Stalinism, about 'cruel aggressors', the 'monstrous' scale of the Famine in Ukraine, victims of the 'genocide' of 1932–33, and about a totalitarian regime 'terrorizing' the countryside (Turchenko 1995, pp. 225–228). Kul'chytskyi et al (1994; 2003) are also highly critical of Stalin's rule but use more neutral terminology. A second difference concerns the identification of the victims. Whereas Kul'chyts'kyi et al (1994, p. 194) contend that the agricultural policies were primarily targeting the peasantry — 'In reality however these activities were consciously geared towards the slow physical annihilation of peasant families' — Turchenko argues that the whole Ukrainian nation suffered from these policies. Thus he opens his account of the Famine with the following statement: 'One of the most cruel crimes committed by Stalinism against the Ukrainian nation was the Famine of 1932–1933' (Turchenko 1995, p. 225; 2002, p. 279). In the concluding paragraph he writes:

The Tragedy of 1932–33 decisively crushed the resistance to the Kolchoz-feudal system and essentially eliminated the forces that stood up for the vexed national rights. Precisely this is what the totalitarian

regime aimed for, what its representatives in Ukraine cynically discussed (*Ibid* 1995, p. 227; 2002, p. 282).

By hinting that the rest of the Ukrainian nation was as much attacked by the Soviet authorities as the peasants resisting collectivization, this extract clearly reinforces the nationalist image of the Soviet regime as a hostile, malicious force suppressing the Ukrainians.

Given the severity of the disaster and the obvious involvement of the Soviet regime, one would expect the Famine period to be the prime candidate for nationalist myth-making of the type that sees ethnic others as the sole perpetrators and the ethnic 'us' as the sole victims of the catastrophe. Yet, as in the account of the Bolsheviks seizure of power, the textbooks refrain from ethnic stereotyping. Thus the state and party officials involved in the collectivisation and food confiscation programmes are not pigeonholed as Russians or Jews. On the other hand, the downside of not addressing ethnic differences is that ethnic Ukrainians are not presented in an unfavourable light either. Thus the participation of many ethnic Ukrainians in the grain-requisition bands pillaging the countryside (Wilson 2002) is an embarrassing detail not mentioned by any of the textbooks. Therefore the textbook narratives do leave the overall impression that ethnic Ukrainians were only *victims* of and not *collaborators* in the food confiscation campaigns.

### **Portrayals of the ethnic other in 'positive' periods**

Let us now turn to periods of foreign rule that are characterized by peace, economic growth, rising standards of living and expanding liberties, in other words the 'positive' periods. The first of these episodes is the reign of Alexander II (1855–1881). In the aftermath of the lost Crimean War this 'enlightened' tsar initiated major reforms, including the abolition of serfdom, an overhaul of the justice system, a tempering of censorship, autonomy for the universities, elected assemblies at the local and provincial levels, and universal military conscription. Following the Polish uprising in the early 1860s, however, he also curtailed the cultural liberties of national minorities and pursued a policy of Russification. How do the textbooks

appreciate this mixed legacy of expanding civic liberties, political reform and economic growth, on the one hand, and repression of Ukrainian cultural activities on the other?

As it turns out, the textbooks (Sarbei 1995; Turchenko and Moroko 2004) do appreciate the reforms but they immediately qualify them by saying that they were largely ineffective or served other interests than those of the Ukrainians themselves. Both books for instance acknowledge that the abolition of serfdom constituted a major step forward, freeing serfs from their landlords, offering them freedom of movement and allowing them to buy land and goods and engage in commercial activities. Yet, both authors are quick to point out that the reform was designed from above by the landowning nobility and therefore primarily served the interests of the landowners. They also observe that the reform did not improve the living conditions of the vast majority of peasants, crippled as these rural masses were by rents and feudal labour duties that the reform had not eliminated.

More fundamentally, the reforms are judged as being solely inspired by a desire to strengthen the Russian state and to catch up with western powers in socio-economic development. The Russian government thus never truly intended to grant more liberties to the population and to the non-Russian nationalities, it is argued. Turchenko and Moroko (2004) for instance explain that the emancipation of the serfs created the supply of labour necessary for the development of industry in Ukraine. This industrialization, however, is described as one-sided, producing only raw materials and semi-manufactured goods as input for Russian industries, and is presented as the centre's major tool of economic colonization and exploitation. Understandably, both textbooks also deplore the tsarist decrees banning the use of Ukrainian in schools and in the printed media, seeing them as prime examples of the policy of domination and oppression by the Russian state. Turchenko and Moloko (2004, p. 153) are particularly outspoken on the intentions of the Russian state under Alexander II: «As before, Russian domestic politics rested on three fundamental principles: unification, bureaucratization and Russification».

As it turns out, bad intentions are not just attributed to the Russian state. Sarbei (1995) for instance is overtly depreciatory of the Rus-

sians, Poles, Jews and other non-Ukrainians. Discussing the plight of the Ukrainians in the second half of the nineteenth century he observes that «The majority of the landed nobility, and most of all those of Russian or Polish descent, displayed a hostile attitude towards the Ukrainian national idea. (...) The trade sector fell almost completely in the hands of Russians, Jews, Armenians and Greeks, who often did not operate as civilized merchants but as barbaric-predatory wholesale buyers and sellers» (*Ibid*, pp. 105, 108). The succeeding textbook by Turchenko and Moroko (2004), by contrast, refrains from depicting inter-ethnic relations in stereotypical terms. Comparing the social position of Ukrainians to those of other nationalities, it provides a neutral description of the economic activities and settlement patterns of Russians and Jews and avoids negative qualifications. As with the narrative on the elimination of the Cossack Hetmanate, this could be indicative of a trend in textbook writing aiming to produce more denationalized historiographies.

I have identified the Soviet 1920s as the second positive period in Ukraine's history as this episode is generally appreciated as a time of relatively liberal conditions in both socio-economic and cultural domains. Lenin's pragmatic New Economic Policy (NEP) left the countryside in peace, which enabled peasants to freely manage the lands allocated to them by the Bolshevik land reforms. In the cultural sphere, the Ukrainians benefited from the Bolshevik campaign to combat illiteracy and invigorate the languages and cultures of the non-Russian nationalities in the Soviet Union (the so-called *Korenizatsia* policy, which in Ukraine came to be known as *Ukrainizatsia*).

It appears that the textbooks are ambivalent about this episode. They present a cautious and qualified positive appraisal of the NEP. Turchenko (1995, 2002) and Kyl'chyts'kyi and Shapoval (2003) for instance both note that the conditions for the peasantry improved markedly after the authorities exchanged the rationing policy of the civil war period for taxation in kind. They further observe that the land redistribution scheme greatly benefited the poorest sections of the peasantry and that agricultural output rose sharply and had caught up with pre-revolution levels by 1927. The textbooks are even unrereservedly positive about the government campaign to stimulate agricultural cooperatives, saying that the peasantry eagerly made use of these incentives to found cooperatives for the processing and sale of

their products. Yet, it is argued that the Communist Party from the very onset had a much more comprehensive kind of cooperative in mind, and never abandoned the idea of a complete collectivization of agricultural land. Turchenko (1995, p. 189; 2002, p. 236) contends that this constituted a major threat which hung like the «sword of Damocles» over the peasantry. More fundamentally, he deplors that the freedom in the economic sphere was not matched by political rights, leaving the peasantry powerless and exposed to the arbitrariness and ambitious industrialization plans of the communist apparatchiks.

An equally hesitant account is given of the party-endorsed Ukrainianization campaign in the 1920s. On the one hand, this language policy is appreciated, as it «attracted many representatives of the Ukrainian intelligentsia to the process of cultural rebuilding, who sincerely attempted to serve the nation and to contribute to its social-economic and spiritual revival» (Turchenko 1995, p. 194; Turchenko 2002, p. 240). In a similar manner, the books value the achievements such as the reduction of illiteracy, the mass admission of Ukrainians into the student population and the expansion of Ukrainian-language education, publications and official documents. On the other hand, they argue that Ukrainianisation was not strong enough to have a lasting impact on the language regime in the most important sphere of public life, the Communist Party bureaucracy, where Russian remained the dominant language. Turchenko notes that many party officials, particularly Russian or Russian-speaking ones, were negatively disposed towards Ukrainianization, «sabotaging it in all possible ways» (*Ibid.* 1995, p. 194, 2002, p. 241). Moreover, the books accuse the Bolshevik regime of seeing Ukrainianisation only as a tool to indoctrinate the population with the communist ideology rather than as a goal in itself. Kul'chytskyi and Shapoval (2003, p. 200) for instance note:

The cultural activities of the state were mainly directed at the education of the masses in the spirit of communism. The party controlled the content of the national-cultural process and demanded that cultural life was national in form and socialist in content, so that it did not contradict the communist doctrine.

In sum, the books argue that the economic and cultural liberties of the 1920s were always subordinate to industrialization and the consolidation of the state and the party. As soon as the former began to be seen as conflicting with these objectives, they were abandoned.

The third 'positive' period of foreign rule investigated here is Khrushchev's Thaw (1956–1965). This period is widely recognized as a welcome and promising change to the suffocating totalitarianism of the Stalinist era. It stands out for its increased openness, economic decentralization, diversification of industry, rising standards of living, flowering of national cultures, and rehabilitation of the victims of Stalinist persecution. The man who set this in motion, Nikita Khrushchev, is generally depicted as a rather rude and unsophisticated man with nonetheless good intentions. An authoritative source like the *Encyclopaedia Britannica* (EB) for instance describes him as «a patriot who genuinely wanted to improve the lot of all Soviet citizens» (*Ibid*, 1994, p. 994). The EB also notes that Khrushchev was a Russian who had grown up in Ukraine and that this facilitated the careers of many Ukrainians in Moscow. Khrushchev's 'Thaw' however is also remembered for its continuing Russification, failed agricultural experiments and rash diplomacy.

The textbook narratives of the Khrushchev era are very much in line with those of the other two 'positive' periods of foreign rule in Ukrainian history. On the one hand there is genuine appreciation for the reforms. Turchenko et al (1995, 2004) for instance note that the economic decentralization was conducive for the modernization of industry and the development of light industries, and that standards of living and the construction of new homes rose sharply in the second half of the 1950s. Similarly, they value the relative freedom of expression which is said to have enabled a resurrection of Ukrainian literature and arts. On the other hand, it is argued that the Soviet authorities were not recognizing the intrinsic value of the reforms, perceiving them instead as instruments for the attainment of other objectives. As Turchenko et al (1995, p. 56; 2004, p.124) phrase it:

The party leadership realized that without a certain measure of democratization it would not be possible to modernize the country, accelerate its economic development and maintain its status as a military superpower.

Moreover, Turchenko et al are never tired of reminding the reader that the freedom of expression was still very much restricted and that people who dared to cross the line were relentlessly persecuted. Moreover, they deplore Khrushchev's conviction that all Soviet nationalities would spontaneously assimilate into a Russian-speaking Soviet nation (*sblizhenia i sliania natsii*), claiming that it ushered in a renewed Russification campaign that further weakened the position of Ukrainian in education, the media and other public domains.

As in the narratives of the other periods, the textbooks refrain from highlighting the ethnic background of the people and characters discussed. This has the distinct advantage that ethnic others are not judged negatively. Yet, it also excludes positive appraisals. It could be argued that the Khrushchev era — par excellence — has all the ingredients for more positive evaluations of ethnic others given Khrushchev's own origin as a Russian Ukrainian, the careers of Ukrainians in central institutions and the socio-economic progress in Ukraine itself. The fact that the textbooks fail to portray Russians or other Soviet nationalities in a more favourable light could reflect the allergy Ukrainian historians have to the Soviet slogan of 'the brotherhood of all Soviet nationalities', but it could also be indicative of a nationalist motivated unwillingness to acknowledge the positive contributions ethnic others made to Ukraine's development.

### **Discussion**

This article has examined how Ukrainian history textbooks portray the ethnic other, both as foreign ruler and as non-native national group. The most conspicuous feature of the textbooks is the unanimous condemnation of the foreign ruler — Russia in the years prior to the October Revolution and the Soviet Union in the years thereafter. The tsarist authorities and the Soviet regime are attributed malicious intentions, irrespective of their policies and the consequences for Ukraine. Never are the rulers in St Petersburg or Moscow perceived as being genuinely committed to the improvement of the living conditions and civic rights of Ukrainians. Always are they shown as being motivated by a determination to strengthen their hold on power and to consolidate the state vis-à-vis other powerful states in the international arena. The textbooks do not deny that there have been periods of relatively liberal rule when Ukraine benefited from

economic and cultural reforms initiated by the centre, but they contend that the Russian and Soviet authorities had an instrumental attitude towards these reforms, never seeing prosperity and democratization as ends in themselves. As soon as liberal reforms were seen as conflicting with the consolidation of power and the unity of the state, the centre would abandon them, the books argue. It needs to be reminded that Tsarist Russia and the Soviet Union were, of course, not democratic regimes, which lends some credence to the argument that they were mostly driven by power considerations. Yet, it would seem too harsh a judgement to assign only bad intentions to these foreign rulers, particularly in the face of evidence from other sources which credit some Soviet leaders with positive moral qualities. The exceptionally critical accounts of foreign rulers are therefore likely to reflect a desire to find a solid justification for Ukrainian statehood and to foster strong feelings of patriotism among youngsters. They send the political message that prosperity and freedom for the Ukrainian people can only be guaranteed by an independent Ukrainian state (Shapoval 1999). In this sense the textbook narratives on foreign regimes have a distinct nationalist bias.

The same cannot be said about appraisals of the ethnic other as a national group. The majority of the textbooks analysed in this study refrained from putting ethnic labels on individuals or groups. The few instances where this does happen and where negative judgements fall onto Russians and Jews are counterbalanced by excerpts criticizing ethnic Ukrainians or highlighting conflicting interests within the Ukrainian ethnic group. Only the failure of the books to present Russians, Jews or other non-Ukrainian groups in a positive light may be seen as an omission constituting a small ethnic bias. Nonetheless, the absence of any positive evaluations of ethnic others in combination with the harsh judgement of Tsarist Russia and the Soviet Union may well produce or maintain strong feelings of alienation among Russians and other minorities. These groups could well interpret the textbook rhetoric as a verdict condemning them for their 'collaboration' with the foreign regime in the 'suppression' of Ukrainians, and as a message telling them they are not welcome in Ukraine.

There is no reason, however, to end this paper with gloomy conjectures. The analysis has also shown that the newest generation of textbooks present more balanced accounts of inter-ethnic relations



than the first series of textbooks. Moreover, although the rule of former president Kuchma will not be remembered for its commitment to human rights, democracy and the rule of law, Ukraine's educational authorities have increasingly sought to involve international agencies in the preparation of educational reforms in this period. From 1996, for instance, the Ministry of Education and the Council of Europe (COE) have jointly organized a series of seminars and conferences in Ukraine on reforming the teaching of history and the COE's Education for Democratic Citizenship program. Remarkably, the participants of these seminars (civic servants, teachers and textbook writers) were not afraid to be highly critical of the state of history education in Ukraine, urging textbook authors to write books that present multi-perspective views including those of minorities and encourage student creativity and critical thinking. One civic servant, for instance, denounced the current textbooks for ascribing intentions to historical leaders that they could not have possessed (Council of Europe 1999; 2000). The policy recommendations resulting from these conferences did not fall on deaf ears as the Ministry of Education incorporated them in the central requirements (the so-called State Standards) for the curriculum of the new 12 year school system. The new standard for the theme 'Knowledge of Society' (*suspil'stvonnavstvo*), which includes History of Ukraine, for instance, mentions the cultivation of tolerance and respect for other nations, critical thinking, responsibility, independent judgement, and the ability to make a conscious choice as key objectives of the new curriculum (Cabinet of Ministers of Ukraine, 2004, p. 3).

It is by no means certain, however, that the scholars on whom the Ministry depends for the writing of curricula and textbooks are equally supportive of a major reform of history education. Typically these scholars belong to the Ukrainian intelligentsia and consider it their lifework to expose the Tsarist and Soviet 'crimes' against the Ukrainian nation<sup>4</sup>. Obviously, the single anti-Soviet narrative they

---

<sup>4</sup> For an example of this attitude, see the open letter of February 2005 which criticises a campaign led by communist deputies to rehabilitate the Soviet regime, particularly regarding its role in World War II. This letter, which was addressed to the president and parliament, was signed by a number of well-known historians (Hurzhi, 2005).

have in mind conflicts with efforts to promote a multiplicity of perspectives. There are already signs that the language of reform of the state standards is not filtering down in curricula and textbooks. For instance, the new history curriculum for the fifth grade as before presents a strictly chronological narrative of Ukrainian history and specifies in detail the content, the volume and the timing of the subject matter<sup>5</sup>. Plans to institute an integrated history course combining world and national history are viewed with equal suspicion by these scholars as they are seen as covert measures to reduce the number of hours and thus to economize on history education (Kul'chyts'kyi, 2000).

Yet, it is not only the civil servants at the Ministry who are pressing for changes. There are movements at the grassroots level which suggest that there is broad support for reform. A survey among history and civics teachers conducted in September–October 2001 for instance found that making myths of past events and outdated approaches to the selection of facts and their interpretation were mentioned as key problems in the current history courses (Verbytska 2004). Moreover, the all-Ukrainian Association of History Teachers *Nova Doba* has taken the initiative to develop an auxiliary textbook on Ukrainian history for the tenth grade in cooperation with the international umbrella organization of history teachers Euroclio and several foreign experts. This book (Komarov et al 2004) closely resembles western textbooks in approach and teaching methods.

All these developments indicate that history education has become the object of a heated public debate in which interests clash and nation-building increasingly has to compete with other pedagogical objectives. This, it might be argued, is only one of the many indicators that democracy is growing to maturity in Ukraine, a process so vividly illustrated by the peaceful civic revolution in December 2004 and the orderly parliamentary elections of March 2006. Under these conditions, it seems only a matter of time before the lively public debate penetrates the schools and influences the history lessons. If this happens, history will indeed repeat itself, and the afore-

---

<sup>5</sup> For the new curriculum, see *Navchal'na Programa dlia Zahal'noosvitnikh Navchal'nykh Zakladiv (12 Richna Shkola), Istoria Ukraina, 5 Klas* (2005) (teaching programme for 12 year comprehensive schools, 5<sup>th</sup> class).

mentioned evolutionary model by Kuzio will have rightly predicted the developments in history education.

### **Acknowledgements**

The author has been able to conduct the research for this paper thanks to the generous support of the European Union under a Marie Curie Intra-European Fellowship. The British Academy is also thanked for funding an earlier period of fieldwork in Ukraine.

### **Literature**

NB: The full references to the textbooks are given in the third section of this paper.

Anderson, E.A. (2005) 'Backwards, Forwards, or Both? Moldovan Teachers' Relationships to the State and the Nation', *European Education* 37, 53–67.

Antoniou, V.L. and Y.N. Soysal (2005) 'Nation and the Other in Greek and Turkish History Textbooks', in H. Schissler and Y.N. Soysal (eds.) *The Nation, Europe and the World: Textbooks and Curricula in Transition*. New York and Oxford: Berghahn Books.

Berghahn, V.R., and H. Schissler (1987) 'Introduction: History Textbooks and Perceptions of the Past', in V.R. Berghahn and H. Schissler (eds.) *Perceptions of History: International Textbook Research on Britain, Germany and the United States*. Oxford: Berg.

Brubaker, R. (1996) *Nationalism Reframed: Nationhood and the National Question in the New Europe*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cabinet of Ministers of Ukraine (2004) 'Derzhavnyi Standart Bazovoi i Povnoi Zahal'noi Serednoi Osvity', *Istoria v Shkolakh Ukrainy*. No. 2, 2–7.

Carras, C. (2001) 'Preface', in C. Koulouri (ed.) *Teaching the History of South-Eastern Europe*. Thessaloniki: Center for Democracy and Reconciliation in Southeast Europe.

Connor, W. (1972) 'Nation-Building or Nation-Destroying', *World Politics* 24, 319–55.

Council of Europe (1999) *EDES 1998–1999: Education for Democracy and European Studies in Ukraine (Report on the*

Seminar DECS/EDU/CIT (99) 17 Prov.). Strasbourg: Council of Europe.

Council of Europe (2000) *The Secretary General's New Initiative Seminars on «The Reform of History Teaching in Ukraine» (Report DECS/EDU/HIST (98) 54)*. Strasbourg: Council of Europe.

*Encyclopaedia Britannica* (1994) part 26.

Government of Ukraine (1994) *Derzhavna Natsional'na Prohrama «Osvita» (Ukraina XXI Stolittia)*. State National Programme 'Education' (Ukraine of the 21<sup>st</sup> Century) Kyiv: Raiduha.

Hein, L. and M. Selden (eds.) (2000) *Censoring History: Citizenship and Memory in Japan, Germany, and the United States*. New York: M.E. Sharpe.

Janmaat, J.G. (2006) 'History and National Identity Construction: The Great Famine in Irish and Ukrainian History Textbooks', *History of Education*, 35, 3, 345–68.

Kohn, H. (1944) *The Idea of Nationalism: A Study in its Origins and Background*. New York: Macmillan.

Kohn, H. (1994) 'Western and Eastern Nationalism', in J. Hutchinson and A.D. Smith, (eds.) *Nationalism*. Oxford: Oxford University Press.

Kolstø, P. (2000) *Political Construction Sites: Nation-Building in Russia and the Post-Soviet States*. Boulder, Co: Westview Press.

Komarov, Y., V. Mysan, A. Osmolovs'kyi, S. Bilonozhko, and O. Zaitsev (2004) *Istoriia Epokhy Ochyma Liudyny: Ukraina ta Evropa y 1900–1939 Rokakh, 10 Klas*. Kyiv: Heneza.

Koren, S. (2001) 'Minorities in Croatian History and Geography Textbooks', *International Textbook Research* 23, 183–200.

Koulouri, C. (2001). 'Introduction: The Tyranny of History', in C. Koulouri (ed.) *Teaching the History of South-Eastern Europe*. Thessaloniki: Center for Democracy and Reconciliation in Southeast Europe.

Krylach, E and S. Kul'chytskyi (1999) 'Die Diskussionen in der Ukraine über die Schulbücher zur Vaterländischen Geschichte', in I. de Kegel and R. Maier (eds.) *Auf den Kehrlichthaufen der Geschichte? Der Umgang met der Sozialistischen Vergangenheit*. Hannover: Verlag Hahnsche Buchhandlung.

Kuzio, T. (2002) 'The Myth of the Civic State: A Critical Survey of Hans Kohn's Framework for Understanding Nationalism', *Ethnic and Racial studies* 25, 20-39.

Kymlicka, W. (2001) 'Western Political Theory and Ethnic Relations in Eastern Europe', in W. Kymlicka and M. Opalski (eds.) *Can Liberal Pluralism be Exported: Western Political Theory and Ethnic Relations in Eastern Europe*. Oxford: Oxford University Press.

Linz, J. & Stepan, A. (1996) *Problems of Democratic Transition and Consolidation: Southern Europe, South America, and post-communist Europe*, Baltimore and London: The John Hopkins University Press.

Marsden, W. E. (2000) '«Poisoned History»: A Comparative Study of Nationalism, Propaganda and the Treatment War and Peace in the Late Nineteenth- and Early Twentieth-Century School Curriculum', *History of Education* 29, 29-47.

Ministry of Education (1996). *Prohramy dlia Serednoi Zahal'noosvitn'oi Shkoly: Istoriiia Ukrainy 5-11 Klasy; Vsesvitnia Istoriiia 6-11 Klasy* (Programs for general secondary schools: History of Ukraine 5-11 grade; World History 6-11 grade). Kyiv: Perun.

Opalski, M. (ed.) (1998) *Managing Diversity in Plural Societies: Minorities, Migration and Nation-Building in Post-Communist Europe*. Nepean, Ontario: Forum Eastern Europe.

*Osvita Ukrainy*, 2004, no. 60-61, pp. 15-18.

Pingel, F. (1999). *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*. Hannover: Verlag Hahnsche Buchhandlung.

Shapoval, Y. (1999) 'Eigene Ueberzeugung oder Import von Aussen? Krieg und Frieden mit der Sozialistischen Vergangenheit in den Aktuellen Schulbuechern der Ukraine', in I. de Keghel and R. Maier (eds.) *Auf den Kehrlichthausen der Geschichte? Der Umgang met der Sozialistischen Vergangenheit*. Hannover: Verlag Hahnsche Buchhandlung.

Smith, A.D. (1986) *The Ethnic Origins of Nations*. Oxford: Blackwell.

Smith, A.D. *National Identity*. London: Penguin, 1991.

Soysal, Y.N., T. Bertilotti, and S. Mannitz (2005) 'Projections of Identity in French and German History and Civics Textbooks', in H. Schissler and Y. N. Soysal (eds.) *The Nation, Europe and the World: Textbooks and Curricula in Transition*. New York and Oxford: Berghahn Books.

Soysal, Y.N. and H. Schissler (2005) 'Introduction: Teaching beyond the National Narrative', in H. Schissler and Y.N. Soysal (eds.) *The Nation, Europe and the World: Textbooks and Curricula in Transition*. New York and Oxford: Berghahn Books.

Tishkov, V. (1995). *Ethnicity, Nationalism and Conflict in and After the Soviet Union: The Mind Aflame*. London: Sage.

Velychenko, S. (1993) *Shaping Identity in Eastern Europe and Russia: Soviet-Russian and Polish Accounts of Ukrainian History, 1914–1991*. New York: St. Martin's Press.

Verbytska, P. (2004) 'School History Education for the Development of Democracy in Ukraine', in M. Roberts (ed.) *After the Wall: History Teaching in Europe since 1989*. Hamburg: Koerber Stiftung.

Vickers, E. and A. Jones (eds.) (2005) *History Education and National Identity in East Asia*. London: Routledge.

Wilson, A. (2002). *The Ukrainians: Unexpected Nation*. London: Yale University Press.

## **Creating Political Identity in South Asia: The Importance of Historical Discourse**

Jon Dorschner and Thomas Sherlock<sup>6</sup>

### **Introduction**

The history textbook in India and Pakistan has become the site of struggles over national ideology and identity. The outcome of these battles will influence whether discord or reconciliation mark Indian and Pakistani domestic politics and Indo-Pakistani relations. To better understand these ideational conflicts, this chapter enters the theoretical debate on the mainsprings of ethnic and religious conflict. At the center of this debate is the question, How are collective identities formed and what determines their content? Two opposing schools of thought are important in addressing this question. The «primordialists» believe that communal violence results from incompatible and «eternal» values that make conflict between certain ethnic and religious groups inevitable and continuous (the «ancient hatreds» argument). By contrast, the «constructivists» maintain that even if A and B are hostile to each other today, it does not mean that such hostility must endure forever. A constructivist would also caution that peaceful intergroup relations might replace intergroup conflict and violence under certain conditions<sup>7</sup>. In short, constructivists argue that the collective identities of groups-including states-are not immutable.

---

<sup>6</sup> Jon Dorschner holds a Ph.D. in South Asian Studies and is a Foreign Service officer with the U.S. Department of State. Thomas Sherlock is a professor of political science with a Ph.D. in comparative politics. He teaches at the United States Military Academy at West Point.

<sup>7</sup> Our reference to the primordialist-constructivist debate is necessarily brief and simplified. For a recent thoughtful discussion, see James D. Fearon and David Laitin, «Violence and the Social Construction of Ethnic Identity,” *International Organization* 54, no. 4 (Autumn 2000), pp. 845–77.

Rather, national cultures are malleable and may undergo significant change if exposed to powerful exogenous and endogenous forces<sup>8</sup>.

Adopting a constructivist approach, this paper investigates how the production and consumption of «official» history may reshape or reinforce collective identities in India and Pakistan. Particular attention is devoted to how embedded historical discourse or dramatic discursive shifts may exacerbate or alleviate religious conflict within and between these states<sup>9</sup>. To this end, the chapter focuses on (1) the content and character of historical discourse-particularly history textbooks at the secondary school level in India and Pakistan; and (2) the prospects for discursive shifts in both countries that promote bilateral coexistence and hopefully reconciliation.

### **The Role of Historical Discourse**

A resilient national identity relies on narrations (the telling and retelling of the past) that are believed to be true and that impart meaning, direction, and cohesion to the group. Seemingly timeless, these narrations may be displaced or reinterpreted by forces at the elite and mass levels of society that emphasize new or neglected elements of the grand narrative. In this way, new understandings of self and «other» gradually take shape. Over time, such reconstituted identities may come to share little in common in terms of ideology, norms, and values with earlier understandings of self. But if such discursive shifts fail to attract sufficient elite and popular support, society may be rent by disagreement over how to interpret the past<sup>10</sup>.

Among the many types of public and private historical discourse, history education at the secondary level is particularly relevant to promoting or defusing internal and interstate conflict. History textbooks reflect dominant elite and popular views about the past: in

---

<sup>8</sup> For an interesting discussion of this issue, see Peter J. Katzenstein, ed., *The Culture of National Security: Norms and Identity in World Politics* (New York: Columbia University Press, 1996).

<sup>9</sup> Esther E. Gottlieb, «The Discursive Construction of Knowledge,” *International Journal of Qualitative Studies in Education* 2, no. 2 (1989), pp. 132–44.

<sup>10</sup> The collapse of the Soviet Union is a good example. For an assessment of the power of discursive shifts as well as their unintended consequences in the late Soviet period, see Thomas Sherlock, *Historical Narratives in the Soviet Union and Post-Soviet Russia* (New York: Palgrave, 2007).



history textbooks we can expect to find «the mass of normal ... opinion about history... The school history books of any country contain the commonplaces of its historical thinking»<sup>11</sup>. If such «commonplaces» include the celebration of aggressive nationalism, such ideas will contaminate society's larger marketplace of ideas, weakening its ability to assess objectively the character and intentions of other groups, including states.

History education also plays a vital role in socializing beliefs about the nation and its neighbors into new generations. According to Charles Merriam, the system of formal history education is «most consciously contrived for the purpose of influencing the next generation»<sup>12</sup>. Through history education, the fears, prejudices, and biases of adults are often passed on to a new generation, helping to maintain conflictual relations and block the development of cooperation within and between states. With good reason, a prominent historian in Pakistan argues that «most of the ills from which the country has suffered ... is the bitter harvest from the seeds we use in the cultivation of the minds of the young»<sup>13</sup>.

We also argue that successful efforts to teach history in an honest and balanced way are likely to soften ingrained hatreds and stereotypes and promote civic (rather than ethnic or religious) definitions of nationalism. This potentially positive effect on the beliefs that shape collective identity can work to alleviate conflict between groups living together in a state.

The effective reform of history education may also promote cooperation at the interstate level. Realist theorists, from Thucydides to Kenneth Waltz, have argued that states exist in an anarchic environment bereft of authoritative laws and sanctions against aggressive behavior. States must rely on «self-help» strategies to survive. According to realists, interstate distrust is a permanent condition because it is impossible to know whether a state that is

---

<sup>11</sup> E.H. Dance, *History the Betrayer: A Study in Bias* (Westport, Conn.: Greenwood Press, 1975), p. 54.

<sup>12</sup> Charles E. Merriam, *The Making of Citizens* (New York: Teachers College Press, 1931).

<sup>13</sup> K.K. Aziz, *The Murder of History: A Critique of History Books Used in Pakistan* (Delhi: Renaissance Publishing House, 1998), pp. 242–43.

peaceful today will remain so, or whether it will become rapacious tomorrow.

This worldview is unnecessarily pessimistic. Although it is difficult to determine precisely the long-term intentions of states, it is also true that they transmit multiple signals as to their character, dominant beliefs, and immediate and long-term international goals<sup>14</sup>. These signals vary in intensity and content. For example, a state's willingness to engage in arms control agreements with other states is-by itself-a relatively soft or thin indication of the larger international goals of that state. Agreements like arms control treaties are limited contracts that by themselves cannot illuminate underlying intentions and may be abrogated at a moment's notice or simply disregarded through cheating. By contrast, the social, cultural, and ideological discourses within a state are more durable and effective signals of that state's intentions toward its neighbors. Precisely because the primary purpose of official narratives is to mold national identity and national goals, historical narratives sanctioned by the state and taught in its schools are particularly powerful signals that work to alleviate interstate distrust and promote cooperation *if* they eschew chauvinist imagery and Other-maligning myths. For this reason, many nongovernmental and governmental organizations, including the Georg Eckert Institute for International Textbook Research, EUROCLIO, MIROS (Russia), the Council of Europe, and UNESCO (and its predecessor, the Institute for International Intellectual Cooperation [IIC] of the League of Nations) have devoted significant resources to the reform of history textbooks at the secondary school level, particularly in Western Europe.

Such institutionalized transnational mechanisms designed to expunge aggressive nationalism from official narratives have, until recently, been largely absent on the Indian subcontinent. Pakistan and India have had to rely for the most part on themselves to create the mainsprings for «positive» discourse that supports dialogue and peaceful interaction, and counteracts chauvinistic expressions of religious and ethnic nationalism. Unfortunately, in the decades after India and Pakistan achieved independence in August 1947, benevolent

---

<sup>14</sup> Alexander Wendt, *Social Theory of International Politics* (Cambridge: Cambridge University Press, 1999), p. 222.

secularism and tolerant religious nationalism failed to strike deep roots in Pakistan and came under severe challenge in India. As a result of these divergent paths, conditions are significantly more precarious in Pakistan, where religious and ethnic intolerance were given formal sanction by successive governments (both military and civilian) than in India. Recent developments in India suggest that its once-strong secular culture has been weakened by blows inflicted by radical and intolerant Hindu nationalism encouraged and fostered by the previous government.

This chapter is devoted to three tasks. It first investigates the political conditions that shape textbook narratives in India and Pakistan. The chapter then turns to the content of the textbooks, analyzing the extent to which official narratives undermine intrastate and interstate reconciliation on the Indian subcontinent. The chapter concludes with an assessment of the prospects for discursive shifts in India and Pakistan that advance new representations of identity supportive of coexistence and perhaps reconciliation between two traditional adversaries.

### **Alone Together: The Turbulent Period of Independence**

Pakistan, founded on August 14, 1947, when it obtained its independence from the United Kingdom, is the creation of a group of ideologues surrounding its charismatic founder, Muhammad Ali Jinnah (1876–1948). The state of Pakistan came into being because Jinnah and his political party, the Muslim League, propounded a «two nation theory» which postulated that the Muslims of India must have their own state to live free of Hindu domination.

In the years just prior to Indian independence, the Muslim League and the Congress Party (the political party at the forefront of the Indian independence movement) held protracted negotiations to preserve a united India, but their differences proved insurmountable. To Jinnah and the Muslim League the intractability of the primarily Hindu leadership of the Congress Party during this period confirmed the tenets of the two nation theory. Jinnah and his compatriots became convinced that the high-caste Hindu leadership of Congress was bent on creating a «Hindu Raj» (Hindu rule) in independent India. While Congress, in a desperate attempt to avoid partition, proposed Muslim self-rule in Muslim majority states in a federated Indian state, the

Muslim League was convinced that nothing short of the creation of an independent nation of Pakistan would meet the aspirations of India's Muslims. By 1947, communal tensions had spilled out from political negotiations to violent conflicts in city streets and villages, and had come to involve millions of ordinary Muslims and non-Muslims (predominantly Hindus and Sikhs) in North India and Bengal. Faced with mounting death tolls and the possibility of ever-increasing communal violence, both Britain and the Congress Party acceded to the Pakistan demand, and the Muslim League got its wish.

The partition of British India into India and Pakistan was accompanied by widespread communal violence and the forced exchange of populations. Millions of Indians and Pakistanis lost their homes, their fortunes, their livelihoods, and their loved ones in the carnage. It would leave a psychic scar on Pakistanis, North Indians, and Bengalis that persists to the present day. The pain associated in the common mind with the partition of India and the creation of India and Pakistan parallels that associated with the holocaust in Europe. This is amply demonstrated whenever a film, television series, or novel depicts this era in stark terms. When India or Pakistan show a television miniseries on partition, for example, millions in both countries are glued to their television sets and for weeks, and local newspapers are filled with letters and articles on partition. In every such instance, the elder generation again regales those born after 1947 with their own vivid memories of mass killing and dislocation<sup>15</sup>.

But the hostility, pain, and suffering did not end with independence. The two countries were still reeling from the shock of partition when their relations were further strained by disputes over Kashmir and several Muslim Princely states in India (Hyderabad, Junagadh). Over the course of time, both Hyderabad and Junagadh were absorbed into modern India states, while Kashmir remained one

---

<sup>15</sup> Indian and Pakistani authors and filmmakers have done a masterful job of presenting the horror of this era. See Bapsi Sidhwa, *Ice Candy Man* (London: Penguin Books, 1989), subsequently made into a film, *1947*, by Deepa Mehta; Bisham Sahni, *Tamas* (London: Penguin Books, 1988), subsequently made into a film by Govind Nihalani; Khushwant Singh, *Train to Pakistan* (New York: Grove Press, 1956), subsequently made into a film by Pamela Rooks; Saadat Hasan Manto, *Mottled Dawn* (London: Penguin Books, 1997); and Tathagata Roy, *My People Uprooted* (Calcutta: Arun Goswami, 2002).

of the principal irritants in India-Pakistan relations. As originally proposed, the state of Pakistan was to consist of all the Muslim-majority areas of the British state of India. As such, most Pakistanis assumed that the princely state of Kashmir would accede to Pakistan, since its population was overwhelmingly Muslim. But the Hindu maharajah of Kashmir eventually acceded to India after Muslim tribal irregulars supported by the Pakistan Army advanced into Kashmir and were poised to capture its capital<sup>16</sup>. Since then, the Kashmir dispute has been a prime contributor to four India-Pakistan military conflicts (1947, 1965, 1971, and 1999). As long as the dispute remains unresolved, India and Pakistan can drift into armed conflict at any time.

It appeared that the international community after several unsuccessful attempts had concluded that there was no solution to the Kashmir dispute and therefore no way that Indo-Pakistani relations could be normalized. For its part, the United States did not place the same high priority on Kashmir that it did on the Israel-Palestine dispute, or the «troubles» in Northern Ireland. There appeared to be a silent consensus that this problem would be left to stagnate. Then, starting in the late 1990s, a series of events put South Asia on the front burner and it attracted renewed interest, compelling the international community to stand up and take notice and the governments of India and Pakistan to scramble to devise new policies. These events included the detonation of nuclear devices by India and Pakistan in 1998, the military overthrow of Pakistan's elected government in 1999, and the terrorist attacks on the United States by al-Qaeda in 2001.

Although Pakistan has cooperated with the United States to round up al-Qaeda and Taliban terrorists in its territory and has aided the anti-terror coalition in numerous other ways, Pakistan's government has not been able to end terrorism within its own country. Since 9/11 there has been a string of terror attacks within Pakistan aimed at Western and Pakistani targets. These attacks have been fomented by an alliance of the Pakistani Taliban (itself a loose coalition of disparate anti-Western and Muslim extremist groups) and Al-Qaeda operatives from around the world. The government in Islamabad often

---

<sup>16</sup> Dennis Kux, *The United States and Pakistan* (Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2001), p. 22.

seems unable or unwilling to rein in al-Qaeda and Taliban members engaged in violence in Pakistan and their sympathizers both inside and outside the regime, reducing the effectiveness of Pakistan's role in the international anti-terror coalition which it joined after 9/11 under considerable American pressure. Next door in Afghanistan, American forces continue to hunt for al-Qaeda and combat a resurgent Taliban, while press reports maintain that both groups have found sanctuary within Pakistan, and that assistance from Pakistani sympathizers has allowed the Afghan Taliban to regroup and mount attacks on NATO and Afghan government forces in Afghanistan.

India itself has not been immune to the rise of religious nationalism or Hindu-based communal violence. Much of this extremism is linked to the religious chauvinism of the powerful Indian People's Party (BJP) and the Sangh Parivar (group of religious parties) that supports it. Two examples illustrate the power of anti-secular forces in Indian society and politics. In December 1992, BJP politicians in control of the state government of Uttar Pradesh, together with two other Hindu nationalist parties, incited Hindu mobs to attack the Babri Masjid mosque, which was built in 1528 by Muslims on a site in the city of Ayodhya that many Hindus believe was the birthplace of Lord Rama, one of their religion's most revered figures. The mosque was totally destroyed. Two thousand Muslims and Hindus died in the subsequent communal violence throughout India.

The BJP brought its ideology to the national stage in 1998 when it formed the federal government in New Delhi after leading its political coalition to electoral victory over the Congress Party and its allies. Under the BJP's aggressive cultural policies, Pakistan and India's Muslims were stigmatized, as were Indians who spoke forcefully in favor of communal reconciliation. In a deadly echo of the Ayodhya crisis of 1992, in early 2002 sixty Hindus died in a train fire in the Gujarati city of Godhra while returning from a pilgrimage to the disputed site. Blaming the fire on local Muslims, Hindu extremists bent on «revenge» massacred over two thousand Muslims in the state of Gujarat. Human Rights Watch and other groups documented the participation and complicity of Gujarat's BJP-led state government in the communal violence. The BJP government in New Delhi, led by Atal Bihari Vajpayee, refused to remove Gujarat's chief minister, Narendra Modi, who claimed a moral and political victory when he emerged victorious in state elections just months after the massacre.

The cumulative impact of these events in both Pakistan and India has proven to be profound. While the India-Pakistan political and territorial dispute has lessened in intensity, it continues to simmer. Communal extremism by both Hindus and Muslims has fed terrorism in both countries. Pakistan now finds itself victimized by the precise terror organizations that it originally nurtured and supported to carry out «jihad» directed at Afghanistan and India. In India, Muslims (from both inside and outside India) vowing to exact «revenge» for the post Ayodhya and Godhra attacks aimed at Muslims, have unleashed a string of violent attacks. The most recent spectacular attack took place on November 26, 2008 when 10 Pakistanis murdered 175 and wounded 308 in Mumbai. This communally oriented violence has the potential to plunge the two states into open military conflict at any time, has been a prime contributor to the worldwide spread of terrorism, which has directly affected the United States, and poses the possibility of igniting a nuclear conflict between India and Pakistan that would kill millions of persons, not only in South Asia but all over the world. In its March 18, 2000, cover story, the *Economist* called the border shared by India and Pakistan «the world's most dangerous place»<sup>17</sup>. Although a formal India/Pakistan cease fire along the Kashmir «line of control» has vastly reduced the artillery and small arms exchanges that were once part of daily life there, not enough progress has been made to fundamentally alter this assessment.

### **The Role of History Education**

Any scholar looking at the India-Pakistan dispute and its perpetuation would have to examine the education systems of both countries, for they have played a crucial role in shaping the minds of several generations of Indians and Pakistanis since 1947. In this instance we will examine the teaching of history in India and Pakistan, and in particular how each country teaches the history of the other to its elementary and secondary students.

Prior to 1947, the populations of India and Pakistan were citizens of the same entity — namely, British India. In the case of Punjabis and Bengalis, they were citizens of the same provinces. At that time, students throughout these soon to be partitioned regions were taught

---

<sup>17</sup> *Economist*, March 18–24, 2000.

from the same curriculum, shared many cultural elements, and in many cases spoke the same language. The principal variable that divided them was religion.

Since 1947, these persons and their descendants have been citizens of first two and (in the case of Bengalis) three separate countries. Normal interaction between Indians and Pakistanis has been heavily circumscribed by the ugly circumstances surrounding partition and the subsequent bitterness, and their once-common education system has been replaced by two separate systems, which, in the case of history, teach very different things.

While the history syllabi in India and Pakistan may differ significantly from each other, the structure of their education systems and how they produce and use textbooks are remarkably similar, stemming from their common heritage as former British colonies. In both countries education is centralized. Each individual state has its own state board of education that administers the education system, but all students in each country are expected to learn basically the same things, which are determined by the national Education Ministry. In India and Pakistan, the state boards of education contract with academics to devise the history syllabi and write the textbooks. Before they even put pen to paper, these scholars must refer to guidelines provided by their respective central governments that outline what they are to cover. After the textbooks are written, they are reviewed by bureaucrats from the Education Ministry to ensure that they conform to the guidelines.

Teachers in each country are expected to use state-approved textbooks and concentrate almost exclusively on the material contained in them. The schools administer comprehensive examinations every year that test the students only on whether they have mastered the material in the syllabus. The goal of this approach is to make sure that every student is indoctrinated into an approved version of his or her national history. As stated by the Indian Secondary Education Commission of 1952, «the aim of secondary education is to train the youth of the country to be good citizens, who will be competent to play their part effectively in the social reconstruction and economic development of the country»<sup>18</sup>.

---

<sup>18</sup> Report of the Secondary Education Commission, 1952, p. 5.



In both India and Pakistan there are two separate and distinct education systems, the private system, which is largely taught in the English language, and the public system, which is taught primarily in South Asian vernaculars. In India, vernacular education is conducted primarily in the Hindi language (30 percent of the population are Hindi speakers), although there are fourteen other official languages that serve as mediums of education. In Pakistan, vernacular education is conducted primarily in Urdu. (Although the native language of 48 percent of the Pakistani population is Punjabi and only 8 percent speak Urdu as their mother tongue, it has been declared the national language.)

The difference between public education and private education can be vast. English remains the language of the elites in both countries, and an English-language education is viewed as a prerequisite for admittance into the upper strata of society. Thus, the children of the elites tend to go to private, English-medium schools. Middle-class people aspire to social mobility and entry into the elites and will sacrifice to send their children to heavily subscribed English-medium schools. The vast numbers of urban poor and rural peasantry (the overwhelming majority in both India and Pakistan), were formerly disinterested in English and English medium education, which appeared unattainable to persons of their social and economic level.

In India, this attitude has been undergoing a seismic shift as the poor have begun to view English medium education as their own ticket into the growing middle class. The children of the Indian poor were once expected to attend public vernacular schools, if they attended any schools at all. Increasingly, however, poor parents are devoting their thin resources to sending their children to ever more common and less expensive English medium schools which aspire (with mixed results) to duplicate the education provided by elite schools.

Since most academic work in South Asia is also conducted in English, most history textbooks used in the subcontinent are originally written in English and translated into vernaculars. This process does not ensure, however, that all students will be exposed to the same texts, for English-medium schools can have libraries stocked with books from abroad, and English-medium students often have access to the Internet and international television and radio broadcasts in Eng-

lish, which provide alternatives to publicly sanctioned approaches to history. By contrast, South Asians without working knowledge of the English language are restricted to the subcontinent and the textbooks and other cultural inputs available to vernacular medium students. These inputs are often limited to those produced in South Asia and focused on South Asian concerns and themes.

In India the vast majority of public and private secondary schools are affiliated with the Indian Council of Secondary Education (ICSE). Ideally these ICSE-affiliated schools are expected to use textbooks produced by state boards of education under the auspices of the National Council of Educational Research and Training (NCERT). This organization was formed in 1961 to oversee textbook production and is still today the principal producer of history texts for use in India. Private schools affiliated with the ICSE are not required to use NCERT-produced texts and can utilize privately published textbooks, although they must still comply with NCERT guidelines<sup>19</sup>.

Indian historian Neeladri Bhattacharya was the Chief Advisor to NCERT when it was called upon to produce the latest generation of India textbooks in 2005. He points out that while it was the intention of the Indian government that all schools in India use NCERT-produced books, political realities have prevented this plan from being fully implemented. Bhattacharya estimates that no more than 10 percent of Indian schools use NCERT books exclusively. Instead, most schools use textbooks produced by state governments, or use privately published books, or combine private books with NCERT books<sup>20</sup>. Bhattacharya also notes that many Indian states produce their own inserts on local history, which are then placed in NCERT textbooks and that NCERT does not oversee these local productions, which in some cases contradict what is contained in the NCERT text. Likewise, NCERT does not oversee the translation of its English language texts into Indian languages, and «translators inevitably integrated their own ideas, interpreted the texts in their own ways, introduced metaphors and added a colour that made sense to particular vernacular publics»<sup>21</sup>.

---

<sup>19</sup> Krishna Kumar, *Prejudice and Pride: School Histories of the Freedom Struggle in India and Pakistan* (New Delhi: Penguin Books India, 2001), p. 11.

<sup>20</sup> Neeladri Bhattacharya, *Teaching History in Schools; The Politics of Textbooks in India*, *History Workshop Journal*, Issue 67, Spring 2009, p. 100.

<sup>21</sup> I.B.I.D., p. 100

The Pakistani setup is similar to that of India's in many ways. «Since the early 1960s the planning, preparation and publication of all textbooks for classes one to twelve are the responsibility of the Textbook Boards, of which there is one in each province. These bodies are created and controlled by the provincial Departments of Education»<sup>22</sup>. The state education boards contract with academics to write the textbooks and the manuscripts are «submitted to the National Review Committee of the Ministry of Education of the Government of Pakistan, which checks its accuracy and approves of its 'ideological' content»<sup>23</sup>.

It is thus true in both countries that in primary and secondary schools the teaching of history as an academic discipline has been subservient to inculcating a sense of national pride and identity. The emphasis in history teaching has not been to teach students how to read a wide variety of materials from various sources, to analyze and compare them, and to acquire the ability to determine the veracity of historical writing and its significance. Nor have students been expected to acquire the ability to conduct historical research and produce works reflecting their own points of view. Rather, the emphasis has been on inculcating a common narrative regarding the history of the country that is meant to reinforce a sense of national pride and loyalty. Students who do not conform to this mold will not do well on the nationally administered examinations and could find their way to higher education barred. Students thus learn from an early age to master the orthodox narrative and not challenge its tenets.

In both India and Pakistan, the political elites who shape the way history is taught (as it is shaped everywhere) have made a conscious decision to construct curriculums meant to «impart a strong sense of national identity to the young»<sup>24</sup>. As such, history instruction has come to be viewed primarily as ideological indoctrination aimed at «inculcating a national consciousness»<sup>25</sup>.

The roots of this approach can be seen in the region's colonial past. During the years that the British ruled over the subcontinent,

---

<sup>22</sup> Aziz, *The Murder of History*, p. 1.

<sup>23</sup> Ibid.

<sup>24</sup> Kumar, *Prejudice and Pride*, p. 5.

<sup>25</sup> Ibid., p. 6.

education was subservient to the empire. The goal of education was to teach Indians to be good colonial subjects. Indigenous culture was either ignored or denigrated and Indians were taught that they and their culture were inferior to that of Europeans in general and the British in particular. The emphasis was not on creating a national identity but rather on obliterating it. Thus, at the time of independence, the rulers of both states had to construct history curriculums from scratch that did not emphasize subservience and ties to the colonial power, but rather national pride and national integration.

This pattern of education can be found in many countries that were formerly colonized, but with significant differences. Unlike the case in most other former colonies, the education systems in South Asia must explain to impressionable young students how and why the modern states of India and Pakistan came into existence when once they shared the same colonial identity. Equally important, the history textbooks of India and Pakistan must explain why the post-independence relations of the two countries have been so poor and why they have fought four wars with each other.

There is yet another predicament that confounds the teaching of history in India and Pakistan. India has poor relations with its Islamic neighbor yet contains a sizeable Muslim minority (12 percent of the total population). As for Pakistan, it was created as the homeland of South Asia's Muslims, yet there are currently more Muslims living in India than in Pakistan. In addition, the Muslims of East Pakistan fought a war against West Pakistan to establish their own national identity, even though both «wings» shared the same religion, and the «two nation theory,» which Pakistani students learn is the basis of the Pakistani state, maintains that all Muslims share a common identity and conflict between them is impossible. These are paradoxes that are likely to plague young students and that the education system must resolve.

In addition, while Pakistan is an Islamic state and the overwhelming majority of its citizens practice Islam, it contains small non-Muslim minorities (Christians, Hindus, Sikhs, Parsees, animists). With Islam as the principal determinant of national identity, Pakistan has had difficulty devising a curriculum that spells out the role of its non-Muslim minorities. This problem has grown increasingly visible as Islamic extremists have extended their influence over Pakistani

society and governance, with the most extreme calling for the expulsion or conversion of all non-Muslim citizens.

India, as the inheritor of the colonial state, has the easier task. It can lay claim to the ancient heritage of the subcontinent and use this cultural inheritance as the basis to build a national identity. Pakistan, as a new state with a distinctly ideological rather than cultural, regional, or ethnic basis, has a more difficult task. For both countries, the pre-Islamic heritage has proven to be a problem. In India, Hindu nationalists espoused the doctrine that India's history and heritage predate the advent of Islam on the subcontinent and that therefore India's national identity is essentially Hindu. Under the BJP government (which was in power in India from 1998–2004), they moved to make this the principal emphasis of the school curriculum and history textbooks. Pakistan, by contrast, describes itself as an Islamic state and started its teaching of history with the entry of Islam into the subcontinent. This approach left thousands of years of pre-Islamic history unaccounted for.

### **The Case of Pakistan**

As an ideologically based state, Pakistan has greater incentive than India to use its education system to indoctrinate its students and instill a sense of national identity. Pakistan has a formidable task in doing so, for there are a number of factors that make success difficult. Pakistanis at the time of independence did not share a common identity. During the British imperial period they were subsumed within British India and were, like their non-Muslim neighbors, colonial subjects. All the citizens of what is now Pakistan were Indians. The Pakistani state was the creation of ideologues who propounded the «two nation theory» that South Asian Muslims and Hindus were two separate and distinct «nations» and that, as such, the Muslims of the subcontinent required their own state to escape domination by the Hindu majority.

The citizens of Pakistan, however, did not share the same ethnic and cultural heritage and did not speak the same language. There are five principal ethnic groups in Pakistan: the Punjabis (at 48 percent of the population) predominate; the other groups include the Sindhis (12 percent), the Pathans (8 percent), the Muhajirs (immigrants from India at the time of partition and their descendents, 8 percent), and the

Baluchis (3 percent). The remainder of the population is divided among a number of smaller ethnic groups.

The Pakistan ideology presupposes that the Muslim faith will bind these disparate groups together into a common nationality (97 percent of the population is Muslim-77 percent Sunni and 20 percent Shi'a). The government of Pakistan has thus, from the beginning, felt compelled to propound ideology over history, and has often felt forced to make history fit within an ideological mold. In Pakistani elementary and secondary schools, history is subsumed within «Pakistan Studies,» which is required of all students. Pakistan Studies does not attempt to tell the objective story of how Pakistan came to be and how it has fared since independence. Rather, it attempts to use history to justify the Pakistani state and convince Pakistani students of the correctness of the Pakistan ideology.

For the purposes of our study, we look at two principal variables in Pakistani textbooks-namely, how they describe Hinduism, and how they portray India, which in Pakistan is described as a Hindu state. We use these two variables because they are the most applicable when discussing reconciliation. We do not define reconciliation in the broadest of terms but rather in the most practical. Reconciliation is the ability of two sovereign states to exist as neighbors and carry on normal relations. At present, India and Pakistan exist side by side, but their relationship remains constricted. The official discourse directed at the Other is often imbued with hostility and mistrust. Trade between the two countries remains insignificant, and bilateral cultural exchanges depend for the most part on private initiatives.

We argue that the type of education that students receive in the two countries is partially responsible for this state of affairs, and that changes in history textbooks and curricula could help promote reconciliation between the two hostile nationalities.

In his study *The Murder of History*, the Pakistani historian K.K. Aziz examines how the history of Pakistan is taught in the schools. He makes the point that much of what has been taught to Pakistani students in the guise of history was actually propaganda, and that some of it was not true, while much of the rest was highly distorted. He writes that,

I am convinced that most of the ills from which the country has suffered in the past and is still suffering have their root cause

in the textbooks in use. The failure of democracy, the long spells of military dictatorship, corruption, moral laxity, deterioration in character, decline in moral values, sense of irresponsibility, terrorism, sectarian strife, inefficiency, cynicism, indifference to what the future holds for us—all this is the bitter harvest from the seeds we use in the cultivation of the minds of the young<sup>26</sup>.

Pakistan's textbooks damaged the prospects for national reconciliation by espousing a doctrine of «negative nationalism». We define negative nationalism as the attempt to instill pride of nation and national identity by comparing and contrasting one group against another, and by describing the «other» in negative terms. While such an approach may succeed initially in uniting a group and providing them with a sense of national identity, over the long term it is likely to result in a significant backlash effect, in that it also instills hatred, intolerance, and bigotry. No government can assume that once it has unleashed these forces it can easily contain them. Pakistan is a good case in point, for by singling out Hindus and other religious minorities for special opprobrium in textbooks, the government of Pakistan has helped to unleash violent extremism that has come to threaten the very existence of the state.

The principal tenets of negative nationalism emphasized in Pakistani textbooks include the following:

- Islam has brought «higher» civilization to the subcontinent.
- Islam is qualitatively superior to Hinduism.
- Islam is qualitatively superior to Christianity and the Western ideology of the British imperialists and their Western successors the Americans.
- The Hindus and the British cooperated to subjugate the South Asian Muslims.
- The Indian National Congress was a Hindu party.
- The Muslim League was a nationalist party that was in the forefront of the struggle for independence from Great Britain.
- The Indian National Congress worked with the British to ensure that Hindus received special treatment.

---

<sup>26</sup> Aziz, *The Murder of History*, pp. 242–43.

- India is a perpetual enemy of Pakistan and is bent on its destruction.
- Although India has initiated wars against Pakistan, it has always been defeated by superior Pakistani military skill and bravery.
- The massive bloodshed associated with the partition of India and the independence of Bangladesh is the result of Hindu/Indian aggression.
- South Asian history starts with the advent of Islam. Little or nothing need be said regarding the pre-Islamic era.
- The founding of Pakistan is the culmination of modern regional history.

A review of Pakistani textbooks in the Urdu language, starting with those used in the first grade and extending through the end of secondary school, demonstrates how these negative nationalist ideas are transmitted. For example, a Pakistani second-grade textbook states, «Pandit Nehru said that after independence there will be a government of the Hindus in India»<sup>27</sup>. The intent of this statement is to convince students that the Congress Party of India was a Hindu party and that its intention was to establish India as a Hindu state in which Muslims would not be welcome or accepted. In fact, the Congress Party has always defined itself as a secular party that was strongly opposed to India's Hindu nationalist parties, with which it refused to form alliances. Nehru was himself dedicated to a secular state with a civic culture that treated Muslims as full citizens. Most of Nehru's many biographers have asserted that Nehru at no time during his long political career exhibited communal behavior or expressed communal sentiments.

A fourth-grade textbook states, «The Muslims treated the non-Muslims very well. Yet the non-Muslims nursed in their hearts an enmity against the Muslims. When the British invaded the area the non-Muslims sided with them and against the Muslims. So the British conquered the whole country»<sup>28</sup>. The intent of this passage is to

---

<sup>27</sup> A Board of Senior General Knowledge Teachers, *Jadid Mu'ashrati Ulum* (Lahore: West Punjab Textbook Depot, n.d.), p. 4.

<sup>28</sup> Muthar Hashmi et al., *Mu'ashrati Ulum* (Peshawar: NWFP Textbook Board, n.d.), p. 16.



convince students that there has always been a historical enmity between Muslims and non-Muslims in the subcontinent, and that this led the non-Muslims to cooperate with the British in their conquest of South Asia, while the Muslims were the only community to fight against British imperialism. This assertion flies in the face of numerous documented cases in which Muslim communities in India lived side-by-side with their non-Muslim neighbors for centuries without violence or overt discrimination. It also denies the fact that the Congress Party was the principal voice of Indian nationalism demanding independence from Great Britain. Likewise, Pakistani textbooks do not mention the periods when Congress boycotted the colonial administration and the Muslim League cooperated with the British rulers.

A fifth-grade textbook describes the breakup of Pakistan and the independence of Bangladesh as follows: «India engineered riots in East Pakistan through her agents and then invaded it from all four sides»<sup>29</sup>. The textbook thus deliberately ignores the conflict between the Bengalis and West Pakistanis and the many civil rights issues that led to the breakup, and describes this development solely as the result of Indian interference in Pakistan's internal affairs. The above excerpts demonstrate how Urdu-language textbooks often promote a negative nationalism that fosters enmity between Indians and Pakistanis, and Muslims and Hindus.

We have noted that there is often a qualitative difference between the education provided in Urdu-medium schools and English-medium schools. This is rooted in the social structure of Pakistan, in that attendance at English-medium schools is largely confined to the children of the elites, while the masses generally attend Urdu-medium schools. We have noted as well that the authors of Pakistani textbooks usually produce their work in English and that many of the Urdu-language texts have been translated from English. A comparison of the government-issued textbooks in both languages should demonstrate that despite the qualitative difference in the education provided by the two types of schools, both share the same essential curriculum with its emphasis on negative nationalism.

---

<sup>29</sup> Abdur Rauf et al., *Mu'ashrati Ulum* (Peshawar: NWFP Textbook Board, n.d.), p. 11.

This is verified when we examine an English-medium textbook produced by a state Textbook Board. For this study, we read a number of Pakistani English-medium textbooks. We selected one textbook at random for quotations, *Social Studies for Class 8*, which was produced by the Textbook Board of Punjab in 2002 and is representative of textbooks produced in Pakistan for students in elementary and secondary school<sup>30</sup>.

The book deliberately emphasizes and praises the role of Muslim rulers in pre-British India, while denigrating or ignoring Hindu and Sikh rulers. The tone is set by the book's description of political rule prior to the advent of Islam. Every pre-Islamic state and ruler is lumped together in one amorphous account: «ruthless, strong dictators usurped power and ruled people mercilessly. When they conquered a territory, they massacred thousands of innocent people, destroyed cities and looted property. But Islam was radically opposed to it and so it gave a new concept of rule or government» (p. 89). Most historians would argue that there was little differentiation between the modes of warfare and conquest practiced by Muslim and non-Muslim rulers, as murder of innocents, destruction of cities and looting of property were almost universal practices.

The textbook's section on the British conquest of India never mentions that the ranks of the British armies consisted primarily of locally recruited Indians, including large numbers of Muslims, and that British military superiority contributed to a string of victories against local armies that were often much larger in size. Instead, the textbook ascribes all British victories to British deceit and lies and the cooperation of various «traitors». It describes the war of 1857 as the «war of independence,» which it describes as «a last ditch battle on the part of the Muslims and also other nations of the sub-continent, for the preservation of liberty» (p. 72). Although it acknowledges that the British won the war, it provides no explanation for the victory. It then states that

At the end of the War, the entire blame for the uprising was put on the Muslims, and Hindus assured the British of their loyalty and continued faithfulness. As a result of Hindu-British

---

<sup>30</sup> Ibrahim Shamim and Haji Fazal Ahmed, *Social Studies for Class 8* (Lahore: Punjab Textbook Board, 2002).

collusion, Muslims were subjected to great hardships. The doors of government service, trade and business were closed on them. They were forced to accept petty jobs as peasants, labourers, water carriers, fillers of inkpots, and artisans, etc.

The Muslims did not rest after defeat in the War of Independence. They could not be cowed down by the atrocities committed on them by the British and the Hindus. Rather, they continued their struggle more vigorously, which culminated in the creation of Pakistan (pp. 72–73).

This statement overlooks statements commonly found in colonial writing and literature praising Muslims for their «manliness», their monotheistic religion and loyal service to the empire. These same accounts often criticize Hindus as disloyal and effeminate and practicing a religion that many British commentators found distasteful.

The textbook then goes on to claim that in the period from 1906 to 1947, which it describes as «the Pakistan Movement», «The Hindus had never forgiven the Muslims for having ruled India for centuries. Therefore, both communities [British and Hindu] conspired against the Muslims to turn them into a poor, helpless and ineffective minority». And that «Hindus ... in connivance with the British rulers formed a political party called the Indian National Congress which aimed at sharing power with the British in ruling India» (p. 74).

Other examples of derogatory references to «the Hindus» and Indian leaders throughout the textbook include:

- «The Hindus were not prepared to tolerate any ... step which benefited the Muslims. So they became violent and freely damaged government and public property» (p. 75).
- «The Nehru report clearly indicated the inner mind of the Hindus that they wanted to bring Muslims under their control permanently» (p.78).
- «The era of Congress rule proved very detriment [*sic*] to the Muslim cause. Urdu was replaced by Hindi. The doors of government services were closed on Muslims and they were disgraced and humiliated in many ways. The Hindus even interfered in Muslim religious ceremonies. Their property was looted, houses set on fire and Muslims were massacred at many places. Thus, the ignoble behavior of the Hindus forced the Muslims to rally round the Muslim League Flag» (p. 82).

- «The Muslims of the subcontinent ... became solid like a rock. They forced the two enemies, the British and the Hindus, to accept the demand for an independent Pakistan» (p. 83).
- «Mr. Gandhi, being a staunch Hindu, insisted on getting things decided in his own way» (p. 84).

### **The Madrassa Problem**

Pakistan also faces a unique situation not found in India, in that it has a parallel system of education that has grown exponentially since Pakistan's independence and is largely out of the control of the government. This is the madrassa system. Madrassas have long been a fixture of the Muslim community in both India and Pakistan. They were originally meant to play the role of alternative schools for the more conservative religious families who were not comfortable with secularism and modernism. The students, usually male, traditionally restrict their learning to the Qu'ran and Islamic texts, and many become mullahs (Islamic prayer leaders), primarily in village mosques. The curriculum in most madrassas is centuries old and concentrates on memorization of the Qu'ran. Most graduates of madrassas are woefully incapable of finding any employment other than as mullahs. In India, the vast majority of Muslim families prefer to send their children to secular schools that impart skills necessary for employment in the modern world. As a result, Indian madrassas, facing stiff competition are more amenable to modernizing their curriculum (including in some instances the teaching of girls). They also remain few and far between and largely uncontroversial. This is not the case in Pakistan, however, where there is a shortage of adequate secular schools and in some cases Madrassas supplement or replace secular school. In addition, some madrassas have been accused of turning out Islamic fighters and terrorists.

In Pakistan, the extended economic downturn and the inability of the government to adequately fund both a large military establishment and public services, has resulted in the deterioration of the public education system. This meant that the children of many poor families had no access to education. The madrassas, which in some cases have access to funding from abroad and from domestic political groups, are able not only to offer free education but free textbooks and room and board. For many poor families this offer is too attractive to pass up.

The problems begin when the students graduate and many join the ranks of the unemployed. Often inculcated with a militant and fundamentalist strain of Islam and with no marketable skills, such young men have been prime candidates for recruitment into a wide variety of domestic and international jihads sponsored by Islamic groups from around the world.

Many madrassa graduates continue to fight in the incessant wars of Afghanistan and now within Pakistan itself, where they provide troops to the Taliban (both the Afghan and Pakistani branches), and in Kashmir, where they are infiltrated across the line of control to attack targets in Indian Kashmir. Some provide foot soldiers to terrorist groups like the LeT, which carry out attacks against civilians in India. Domestically, madrassa graduates have joined the brutal sectarian terrorist groups, providing the gunmen who routinely attack those of other sects. These Sunni and Shi'a terrorist groups have not just fought each other, but have attacked non-Muslim Pakistanis and Westerners.

At independence, Pakistan was home to 250 madrassas. During the Afghan war the madrassas were found to be a good source of motivated anti-Soviet fighters, and with the assistance of foreign money, primarily from Saudi Arabia, the system was vastly expanded. The madrassas also received official patronage from the regime of Zia ul-Haq, who saw them as instruments in his goal of «Islamicization» in Pakistan. By 1987 there were 2,862 madrassas in Pakistan, which graduated 30,000 students per year<sup>31</sup>.

When General Musharraf came to power, he determined that the system had gotten out of hand and commissioned his interior and education ministries to undertake a study of the madrassa phenomenon. They identified 115 madrassas that were accepting money directly from foreign countries, primarily Saudi Arabia, Kuwait, Iran, Libya, Iraq, and Britain. Some 20,000 of the students in Pakistani madrassas were from foreign countries, primarily Afghanistan and a number of Central Asian and African states. Approximately half of the madrassas in Pakistan are run by a variety of Islamic extremist

---

<sup>31</sup> Musa Khan Jalalzai, *Sectarianism in Pakistan* (Lahore: A. H. Publishers, 1992), p. 287.

political parties and groups<sup>32</sup>. Musharraf's government also found that there were 7,000 to 8,000 madrassas in Pakistan with a combined student body of between 600,000 and 700,000, and that up to 50,000 of the students were being provided with free room and board<sup>33</sup>.

In April 2001 the Musharraf government unveiled a plan called the Pakistan Madaris Education Board Ordinance 2001, which it hoped would bring the madrassas under government control, centralize their curricula, and expunge the teaching of religious hatred and extremism. The plan had a number of components:

- No madrasa would be allowed to accept funding from abroad. Instead, all foreign donations would be channeled through the Ministry of Education.
- The curriculum would be centralized and modernized, with all madrassas teaching from a syllabus devised by a permanent education board within the Ministry of Religious Affairs.
- All madrasa students would have to take standardized examinations administered by the government before they could graduate.
- All foreign students would be scrutinized and those deemed suspect deported.
- The financial accounts of all madrassas would be audited.
- All madrassas would be registered and required to provide information regarding their affiliation, syllabus, student body, and financing<sup>34</sup>.

While some of the more moderate madrassas complied with the provisions of the plan, the more militant and fundamentalist saw the proposal as a threat to their continued existence and refused to cooperate. For example, Maulana Sami-ul-Haq, the spokesman for the Jamiat-ul-Ulema Islam (JUI), one of Pakistan's more militant sponsors of madrassas, stated that the JUI would not allow the government to interfere in religious affairs, and «every conspiracy hatched in this regard will be thwarted»<sup>35</sup>.

---

<sup>32</sup> «Musharraf's Plan for Religious Schools», Pakistan News Service, April 12, 2001.

<sup>33</sup> General Musharraf, television interview with CNN, September 30, 2001.

<sup>34</sup> Ibid.

<sup>35</sup> «Religious Parties Reject Madaris Education Board Ordinance», Pakistan News Service, August 20, 2001.

In the face of such stiff opposition, the government of Pakistan has proceeded very slowly in implementing its plan. In the best of circumstances it could take years to establish control over the madrassa system. It is impossible to generalize about the history textbooks used in the madrassas, as at present most textbooks and other educational materials in use are self-produced, imported from other countries, or nonexistent, and neither the government or independent groups and scholars have conducted a detailed study of madrassa texts. According to a recent estimate, only 300 of some 20,000 madrassas in Pakistan teach elementary subjects like math, science, and English<sup>36</sup>.

Riyaz Punjabi of the Center for the Study of Social Systems at Jawaharlal Nehru University, argued in March 2005, that it was «too early to assess the impact of the initiatives launched by Pakistan President General Pervez Musharraf to counter the extremist Jihadi culture nurtured for the last thirty years in the country, ... in which Islamic identity in its extremist fundamentalist form was projected as the national identity»<sup>37</sup>. Punjabi confirmed, however, that Musharraf's government had launched a major initiative to re-examine the country's education system and rewrite the textbooks in use in the public schools, and that the effort was facing «tremendous overt and covert pressure from fundamentalists»<sup>38</sup>. These conditions have persisted after Musharraf resigned from power in August 2008.

### **The Case of India**

Unlike Pakistan, India is not an ideological state. It is rather the inheritor of the state created by British imperialism, which forcibly united disparate princely states into the modern entity that we now recognize as India. And unlike Pakistan, it claims to be nothing more than a geographic entity that includes a variety of people who share a common culture and history.

---

<sup>36</sup> Owais Tohid, «Pakistan, US Take on the Madrassahs», *Christian Science Monitor*, August 24, 2004.

<sup>37</sup> «The Future of Islamism in Pakistan», Riyaz Punjabi, *World Focus*, Volume 26, Number 3, March 2005.

<sup>38</sup> *Ibid.*

Like Pakistan, however, India contains an ethnically and religiously heterogeneous population. From the perspective of this study, the most serious divide is that between India's many religions. The predominant religion in India is Hinduism (81.3 percent of the population), with Islam being a distant second (12 percent). Other religions include Christianity (2.3 percent), Sikhism (1.9 percent), Buddhism, Jainism, and Zoroastrianism<sup>39</sup>. The Indian National Congress, which was the driving force behind the Indian movement for independence, maintained from the outset that India would be a secular state. Throughout the long struggle for independence, Congress asserted that all creeds would be treated equally in independent India, although under strong pressure from Hindu majorities, it did not always provide the promised guarantees.

Although it does not share the same ideological impetus as Pakistan, India has since independence attempted to inculcate secular nationalism in successive generations of Indian schoolchildren and has relied on textbooks and standardized curricula as the principal means of socialization. However, the rise of Hindu nationalism over the past two decades challenged the civic nationalism of the Congress Party and its allies-leading to an extraordinary struggle over the definition of Indian identity. Much of the struggle between the secularists and advocates of Hindu ideology is waged on the terrain of competing narratives of India's past.

This ideological struggle was one-sided for most of the post-colonial period. Except for a brief period in 1978 under the short-lived coalition led by the Hindu nationalist Janata Party, Indian educational policy at the federal (national) level had been dominated since independence by left-secularists. This changed in 1997 when the electoral success of the BJP-led coalition enabled the victors to apply the philosophy of *Hindutva*, or Hindu nationalism, to the realm of official culture. While in power, the BJP put secularism on the defensive in Indian politics and in elite and mass culture, but the new, nationalistic («saffronized») textbooks introduced by the BJP enjoyed only a brief lifespan. They were introduced as part of the new curriculum for only a short time before the Congress-led coalition (the

---

<sup>39</sup> The Central Intelligence Agency, *The World Factbook 2002* (Dulles, Va.: Potomac Books, 2002).



United Progressive Alliance — UPA) took power in national elections in mid-2004.

Romila Thapar is one of India's leading historians. Asked by the Nehru government to draft textbooks on Ancient and Medieval Indian history for secondary schools, she worked with a group of primarily leftist scholars to write a series of textbooks that were in use in India for decades. Generations of Indian students remember with fondness the Thapar texts, with their heavy emphasis on secularism and India's «composite culture».

In an interview at her residence, Dr. Thapar complained that while the new UPA government had pledged to remove the BJP textbooks by the fall of 2005, they were forced to backtrack by the structural shortcomings inherent in the Indian educational system, which is totally reliant upon comprehensive testing and compels Indian students to study (read memorize) the text in hopes of getting «good marks» on comprehensive examinations. This approach, she pointed out, made it all but impossible to replace one set of textbooks with another halfway through the school year. The UPA government thus decided to retain the old books until the new books have been fully written, vetted and delivered to all of the classrooms. She remarked that this placed the government in the odd position of teaching history that it knows is factually incorrect.

While the saffronized books have been largely withdrawn (at least outside the BJP-ruled state of Gujarat), intellectuals remain unhappy with the new books. Bhattacharya explains that rather than simply reintroduce the pre-BJP texts into the classroom. Under NCERT director Krishna Kumar, Bhattacharya and a group of some sixty historians, teachers and educators devised a «National Curriculum Framework», to develop new history syllabi. They introduced a series of revised textbooks that went beyond the secularism and nation-building of the past.

*One result of the reforms introduced by Krishna Kumar, Neeladri Bhattacharya and their colleagues, is that students in grades 6, 7, and 8 no longer use books that examine Ancient, Medieval and Modern India (Our Pasts I, II, and III). These books have been changed to «underline the multiplicity of histories and narratives that constitute the past, and...emphasize that there is no single linear narrative; there is no one national past that we can*

*comfortably return to». The textbooks for grades 9 and 10 have also been completely changed. The two new textbooks (India and the Contemporary World), I and II, now introduce students to the modern world and expose them to developments in other countries and continents. As Bhattacharya explains, the books are meant to orient students in this grades to look beyond nation states as the focus of history and towards regions and the international arena. In addition, the new texts no longer focus solely on national identity and the colonial heritage, but incorporate the impact of feminism, environmentalism, and other societal concerns, and familiarize students with the process of history, introducing them to varied historical sources and inviting them to draw their own conclusions from the data rather than to merely absorb pre-digested historical dogma.*

Dr. Thapar, who is immersed in the textbook process and well-connected to the current government, confirmed that Indian and Pakistani historians have long talked about working together to produce joint histories of partition and the India/Pakistan relationship, but nothing concrete has yet to emerge. There are proposals for the establishment of a formal Indo/Pakistan history center, which would provide a neutral ground for historians from both countries to meet and discuss historical issues and perhaps produce joint accounts, but she was not optimistic that an agreement would materialize quickly<sup>40</sup>.

Because the Indian secular tradition has shaped official narratives for most of India's postcolonial period, we now assess the content and quality of that discourse in representative textbooks. We refer to these works as civic or secular textbooks. We then turn to an evaluation of the Hindu nationalist textbooks introduced by the BJP-led coalition, and conclude with an assessment of the books that have replaced the BJP textbooks.

Like the curriculum taught in Pakistan, the Indian curriculum has subordinated history to civic mythology, which has tended to perpetuate and deepen the divide between Indians and Pakistanis. But unlike Pakistan, whose population is 97 percent Muslim, India contains a sizeable minority of Muslims, which it wants to integrate into the national mainstream. At the time of partition, millions of Muslims,

---

<sup>40</sup> Interview with Jon P. Dorschner on March 26, 2005.

primarily from Punjab and West Bengal, and smaller numbers from Uttar Pradesh and Bihar, emigrated to Pakistan, while the vast majority of the Muslim community remained in India. At present, there are more Muslims in India than in Pakistan. The Pakistan ideology claims that all Muslims constitute «one nation» and that Muslims are not free to practice their faith or maintain their culture in «Hindu» India. The government of India, through its curriculum, has consciously attempted to belie these claims.

India's secular textbooks have tended to emphasize the essential equality of all religious faiths and try to give each of them equal time in the school curriculum. (By contrast, another multicultural state with one predominant religious group that has espoused a philosophy of secularism in public schools, the United States, has generally chosen to define secularism as an «absence of religion.» In its public education system, it has avoided linking the nation with any one religious faith, in conformity with the U.S. Constitution, which proscribes the establishment of a state religion.) This evenhandedness, has colored the way Indian schoolchildren learn about Pakistan, its founding, and the underlying reasons for the division of British India. The Indian curriculum in its secular variant under the Congress Party and its allies did not teach objective facts but colored the national narrative to suit political ends. Examples from the secular curriculum included:

- All religions are equal and must be given equal treatment. Therefore, for example, although Hindus constitute 81 percent of the population and have historical roots in India that stretch back at least five millennia, Hinduism is given equal treatment with Christianity, whose adherents constitute only slightly more than 2 percent of the population.
- The Indian National Congress was at the forefront of the fight for Indian independence and was always a pan-Indian party that represented the interests of all Indians, including Muslims.
- The Muslim League, under Muhammad Ali Jinnah, determined to break up India and propounded the two nation theory for its own destructive reasons.
- The massive bloodshed associated with the partition of India was the result of Muslim aggression and was primarily the responsibility of the Muslim League.

- Kashmir is an integral part of India and any violence there is the result of a «proxy war» waged by Pakistan.
- Much of modern Indian history consists of hagiography regarding Mahatma Gandhi, Jawaharlal Nehru, and others. The founders of Pakistan are vilified.
- Indian history ends with the independence of India. Little or nothing is said about the events from independence to the present.

Content analysis of the school textbooks used in India reveals how they differed from those of Pakistan, and why. In India the teaching of history was subsumed under a curriculum called «History and Civics». For our study we examined two textbooks used in the sixth, seventh, and eighth grades. Both textbooks state on their first pages that they are based on the national syllabus framed by the National Council of Educational Research and Training (NCERT). Since the textbooks are for the use of students living in the Delhi capital region, they are published under the auspices of the Inter State Board of Anglo Indian Education, New Delhi, which prepares English-language textbooks.

It should be pointed out that Indian and Pakistani textbooks were not mirror images of each other. Both sets of books covered some of the same material in the same manner. There are some areas in which the textbooks differed, but, the following examples notwithstanding, they were not always directly contradictory. The textbook for use by sixth- and seventh-grade students were titled *A Combined Course in History and Civics*<sup>41</sup>.

In the sixth grade, Indian students are introduced to the medieval period, when much of India was conquered and ruled by Muslims. In complete contradiction to Pakistani textbooks, which repeatedly emphasize that Muslims and Hindus constitute two separate «nations» and have never been integrated into a common nationality, the Indian textbooks repeatedly state that the two communities were totally subsumed within an Indian national identity. Thus, the textbook opens by stating how the Muslims came to India, settled there, and «as a result of their intermingling with the Indian population, a composite

---

<sup>41</sup> S.L. Kaeley, *A Combined Course in History and Civics* (Delhi: Inter University Press, Ltd., 2000).

culture began to grow» (p. 2), and later states that «As time passed the newcomers became a part of the Indian population. As a result of long association, the newcomers by and large accepted the Indian pattern of life, in dress, food, habits and language. By living together for many centuries, people of both civilizations began to understand each other's ways» (p. 63).

The book then immediately attempts to assure the students that in India, Islam receives the highest respect and admiration. It describes the Islamic faith, «which is now one of the greatest religions in the world» (p. 2), in almost patronizing terms, including glowing reports on the life of the prophet Muhammad and the Qu'ran, and stating that «In the Middle Ages, the Arabs were the torchbearers of a new civilization. Europe and the rest of the world had their first lessons in modern civilization from the Arab world» (p. 4).

In describing India before the advent of Islam, the textbook is very critical of India's pre-Islamic (primarily Hindu) civilization. It takes a strongly modernist and progressive stance, listing a number of «social and religious evils», which it says «plagued the fabric of the society». These are listed as «Blind faith in religious superstitions, caste system, early child marriage, *sati* [widow suicide], infanticide, ... untouchability» (p. 67). The textbook states that «The whole society was divided into high-caste and low-caste people. The high-caste people enjoyed all sorts of rights and privileges whereas the low-caste people were denied all the rights. They were treated with contempt» (p. 28). As a result, India was easily conquered by the Muslims, because its people felt oppressed by the traditional social system: «Under these conditions, it would hardly matter ... whether the king was a Rajput [Hindu ruler] or a Turk [Muslim ruler]» (p. 29).

The Pakistani textbooks, with their heavy ideological orientation, tend to reduce the subcontinent's long and complicated history to a few simple points, by concentrating on the advent of Islam and events relating to Muslims. Much of the remainder is deleted or mentioned only in passing. In addition, the Muslims are treated as a monolithic group, and divisions between various kinds of Muslims, whether they be cultural, theological, or political, are glossed over. Likewise, this monolithic Muslim community is said to be repeatedly abused and exploited by a monolithic group called «the Hindus,» which is aided by «the British».

The Indian textbooks take a very different approach. In their effort to be all-inclusive, the textbooks saturate Indian students with long lists of historic personalities, events, battles, and cultural developments. Every Indian religious community, no matter how small, is mentioned, as are most historic personalities. When discussing Muslim leaders, some are described as bad rulers, while others are highly praised. In this regard, the Indian textbooks are more objective than the Pakistani, which tend to draw simple distinctions between Muslims and non-Muslims and attempt to portray every Muslim historical figure in the best possible light, while denigrating or vilifying the actions of non-Muslims.

Indian historic figures who purportedly attempted to integrate Indian society and blur the differences between religions come in for especially high praise in Indian textbooks. For example, one Muslim ruler, Ala-ud-din, is described as «the first Indian ruler who stopped religious leaders from interfering in matters of government. He did not listen to the advice of the Ulemas [religious leaders of Islam]. He had his own ideas of kingship. He felt that religion should be completely separate from politics» (p. 49). The Mughul emperor Akbar is also singled out for praise: «Akbar was one of the most enlightened emperors of India. He adopted a policy of religious toleration. He treated all his subjects alike irrespective of other religions. He never did anything that might injure their religious feelings... Akbar gave full freedom to his subjects to practice any religion which they liked. Akbar was a secular king» (p. 83). Furthermore, he «thought of himself as an Indian and looked upon this country as his motherland. He tried to bring about national unity among the people by removing all sorts of religious and social distinctions. By allowing freedom of religion to all, he laid the foundation of the secular state in India» (p. 86).

In describing religious developments during the Middle Ages, the textbook places strong emphasis on religious reformers and syncretists who attempted to gloss over or blur religious differences. It praises these developments and credits them to the long and fruitful association of Muslims and non-Muslims on the subcontinent. The textbook states that Sufism (a mystical Muslim sect which downplays or ignores sectarian differences) was a significant movement because «The Sufis believed in free thought and a liberal outlook. According

to the Sufis, all human beings were equal ... in the eyes of God. All religions of the world aimed at one and the same thing. The ultimate aim of all religions was to get nearer to God» (p. 66). It then praises the Hindu Bhakti (devotional) movement for its purported espousal of the same ideals: «Both the movements were similar in their beliefs. Both of them were against meaningless ceremonies and rituals. Both believed in one God... Both believed in the fact that all men, high or low, were equal in the eyes of God... The Sufis and the Bhaktas did not believe in the caste system» (p. 66).

In the eighth grade the Indian student was taught about the history of India from the end of the Mughul era to Indian independence. To examine how these periods were taught we looked at an eighth-grade text titled *A Textbook of History and Civics*<sup>42</sup>. Pakistani textbooks tend to paint British imperialism in simple terms as an anti-Islamic movement. They attempt to instill in Pakistani students the idea that the British were always inherently opposed to the Muslims and cooperated with «the Hindus» to keep Muslims in a depressed situation. Likewise, «the Hindus» were bent on working with the British to ensure a privileged position for themselves at the expense of the Muslims. The British are therefore universally bad.

In India's secular textbooks, the British are criticized for their imperialism, racism, greed, and duplicity, but they are also acknowledged to be an advanced civilization that made positive contributions to India. In the Pakistani textbooks the British are depicted as defeating Muslim armies through subterfuge and deceit, and they make no mention of the fact that most of the soldiers in the British armies were Indian, including many Muslims. Pakistani textbooks make no mention of any positive contributions by the British to Pakistan. By contrast, the Indian textbook acknowledges that the «Company's army was composed mostly of Indian *sepoys*. It was a disciplined, well-trained and loyal force» (p. 41). The textbook goes on to acknowledge that while some British victories were the result of deceit, most were the result of British military superiority.

Indian treatment of the events of 1857 is also more objective than in the Pakistani textbooks. Like the Pakistani textbooks, the Indian

---

<sup>42</sup> H.K. Bagga and Indrani Choudhury, *A Textbook of History and Civics* (New Delhi: Jay Cee Publications, 2002).

texts call this conflict «the war of independence» but some also point out that it was a «revolt,» which is far more accurate. And unlike in the Pakistani textbooks, the war is not described as largely an Islamic affair but rather a group effort by Muslims and non-Muslims alike: «Despite putting up a courageous fight by both Hindus and Muslims to get rid of foreign domination, it failed in its mission» (p. 52). Pakistani textbooks paint the events of 1857 as an Islamic awakening, while the Indian textbook describes it in more nationalistic terms. «The 1857 war was not fought in vain... For it shook the people of India out of their slumber and made them conscious of their right of freedom, self-respect and nationalism» (p. 52).

Indian and Pakistani textbooks take diametrically opposed views when it comes to the reasons for the partition of India and the birth of Pakistan. The Pakistani books say that the two communities were always separate «nations» and that the Hindus and the British exploited the Muslims, making it clear to Muslims that they could only have freedom in their own country. The Indian textbooks downplay or ignore longstanding communal problems in some parts of India, and argue that throughout the region the two communities were integrated into a common South Asian identity, and allege that communal differences only became acute after the British devised a «divide and rule» policy to put Muslims and Hindus at loggerheads and suppress Indian nationalism. In this picture, Indian textbooks turn around the portrayal found in Pakistani textbooks. Instead of being in the vanguard of the anti-British movement, Muhammad Ali Jinnah and his colleagues in the Muslim League are portrayed as willing accomplices of the British who supported British imperialism and benefited from it.

The Indian textbook states that Pakistan primarily came about because the British «applied the policy [of divide and rule] on the Hindus and Muslims. Just as Pakistani textbooks accuse Hindus of collaborating with British imperialism, Indian textbooks assert that the Muslims were enticed by the British into abandoning the quest for an independent India and turning to the Pakistan ideology. «They admitted this fact by stating that Hindus and Muslims are the two wives of the British, but the Muslim wife was more favoured» (p. 58). It goes on to state that «the government now started supporting the upper-class Muslims against the Nationalist Movement of the Hindus»



and «encouraged formation of communal parties such as the Muslim League ... to weaken the struggle for independence. Separate electorates were introduced... This policy finally led to the partition of the country into two» (p. 58). The Indian textbook correctly points out that the Indian National Congress was never an exclusively Hindu organization and has always had Muslim members. It blames the British, rather than Hindu communal views, for a decline in Muslim membership: «The British stated that the two communities had no common interests and tried to dissuade the upper-class Muslims from attending or participating in Congress meetings» (p. 78).

Muhammad Ali Jinnah is named as the principal agent responsible for the breakup of India. «A campaign against its [Congress] ministries was started by the Muslim League leader M.A. Jinnah. On the ground of supposed ill-treatment of the Muslims in Congress Provinces, he propounded the ‘two nation theory’» (p. 96). «Jinnah demanded a separate homeland for the Muslims which was to be called Pakistan. This destroyed once and for all any hope of Hindu-Muslim unity and keeping India united» (p. 97).

While Pakistani textbooks tend to blame the bloodshed and carnage surrounding partition on the Hindus and Sikhs, in the Indian textbooks the blame falls squarely on the British and unnamed «communal parties» (the Muslim League). While the Pakistani textbooks are emphatic and straightforward, the events are merely described in the passive voice in the Indian textbook, and the students are left confused as to what caused so much heartbreak. According to the Indian textbook,

The year 1946 saw an outbreak of bloody riots, in Bengal, Bihar, Bombay and other places in the country in which thousands of Hindus and Muslims were killed... The hatred sown by the British over the years in the minds of Hindus and Muslims at this hour was inflamed by the communal parties which resulted in wanton killings, rapes and shameless inhuman acts» (p. 112).

The Indian treatment of the accession of Kashmir and other princely states also clearly contrasts with the narrative found in the Pakistani textbooks. While the Pakistani story alleges that the Indian government used duplicity and coercion to wrongfully absorb Muslim majority states, the Indian story is quite clear: «All the states in India,

except Kashmir, Hyderabad and Junagarh, joined India... The Nizam of Hyderabad State wanted to function independently but police action against him put an end to this thought and the state merged with India. The State of Jammu and Kashmir acceded to India, [but] this decision was not liked by Pakistan and this led to war». The textbook makes it quite clear that the Kashmir issue has been resolved in India's favor and the continuing violence (which is never explicitly mentioned) is due to Pakistani interference. The textbook states that «The State of Jammu and Kashmir is an integral part of India... In Kashmir Valley Muslims are in a majority, yet the people have voted to stay with India. But Pakistan has always insisted on its right to this State» (p. 179). There is no mention of the role played by the Maharajah of Kashmir and the uprising by Muslim inhabitants of Kashmir against his rule, the allegations of rigged elections and Indian government interference in Kashmir, or of the alleged human rights abuses by Indian security forces. The fact that Kashmiris have never voted in a referendum to determine the status of Kashmir or that a referendum was ever proposed or agreed to by India is also not mentioned. The students are given the impression that Pakistan invaded Kashmir in an act of naked aggression, and continues to interfere there even though the dispute has been resolved.

### **Civics and Secularism**

Indian textbooks combine history and «civics». The civics component describes the Indian constitution and government. It emphasizes that India is a «sovereign socialist secular democratic republic»<sup>43</sup>. In *A Combined Course in History and Civics*, the officially approved definition of secularism is spelled out in great detail:

The world «secular» ... implies four things: First, India is not a religious or theocratic state like Pakistan, Iran, Saudi Arabia, etc. Secondly it does not extend special favours to any particular religion. Thirdly the State has no official religion of its own. Fourthly, the people of India have the freedom to profess, practise or propagate any religion they like (p. 13).

The textbook further elaborates that,

---

<sup>43</sup> Kaeley, *A Combined Course in History and Civics*, p. 10.

It is beyond doubt that our Constitution establishes a Secular State in India. The right to religious freedom is desirable in India as it is a country where followers of many religions live. A Secular State is the only answer to the problems of a multi-religious country like ours» (p. 26).

As pointed out earlier, the Indian definition of secularism differs from that found in the United States. In the United States the Constitution has decreed a separation of church and state and the courts have interpreted that to mean that the state shall not advocate any religion. Thus, in the United States religion is generally absent from public life and is not taught in public schools. The Indian government, by contrast, has decided to practice secularism by paying equal attention to all the religions found in the country. One textbook states that «Even though it [India] had the Hindus as the majority community, the leaders stressed that India should have a secular democratic government. Thus India became a secular country where all religions have equal status and the government is neutral in the matters of religion at all levels»<sup>44</sup>.

To provide a stark visual reminder of how this policy is interpreted, Indian textbooks commonly have pictures of various places of worship—a Christian church, a Hindu temple, a Sikh gurdwara, and a Muslim mosque—with the caption «secular India». A similar device used in Indian textbooks is to show a group of men in obviously sectarian dress and appearance, with different houses of worship clearly visible behind them, while the caption reads, «Right to Freedom of Religion».

In the section on relations with Pakistan, the textbook states that «India has always tried to maintain friendly relations with Pakistan. The problem is that even after division of the country, there is still a good number of Muslims living in India... It is because of this that Pakistan continuously interferes in our internal matters»<sup>45</sup>.

---

<sup>44</sup> Bagga and Choudhury, *A Textbook of History and Civics*, p. 124.

<sup>45</sup> *Ibid.*, pp. 178–79.

## **Indian Textbooks under Fire**

We have already seen that the Pakistani textbooks rely on negative nationalism to instill a sense of national identity and patriotism in the young. While the Indian system uses negative nationalism to a more limited extent, usually in regard to representations of Muhammad Ali Jinnah, the partition of India, the role of the Muslim League, and the Pakistani role in the Kashmir dispute. The Indian approach is more complicated than the Pakistani. While the Pakistani system wants to exclude non-Muslims (whether they be Pakistani or not) from Pakistani history and national life, the Indian system consciously works to include everyone residing in India.

There are strong parallels between the Indian approach and multiculturalism as an academic and political perspective in the United States. India has always had difficulty integrating its various religious communities, particularly Muslims, into a legitimate polity with a common civic identity and has consciously attempted to use textbooks and education as a means for achieving this end.

For the United States, the problem has been one of race. Until the Civil Rights movement, non-white minorities were largely excluded from national life. The United States is now trying to integrate non-white minorities into the national mainstream. Rather than push for color-blind assimilation, the United States has chosen to adopt a policy of «multiculturalism», which emphasizes that each ethnic group and racial minority has the right to its own distinct identity and culture and that these myriads of groups are all equal. This approach has led to enormous changes in American school curricula and how American history and ideals are taught. As a result, many American textbooks have consciously moved to become more «inclusive» and usually have separate sections on the positive contributions of numerous ethnic groups.

In India the painful and divisive issue has been religion rather than race. India has therefore since its founding attempted to enact a similar policy regarding its numerous religious minorities. Yet research suggests that this approach may have failed to fully convince children of the Hindu majority to accept the government-approved definition of secularism. In the 1999 election, the BJP touting a Hindu nationalist agenda came to power, winning 23% of the vote in a many-cornered race, the highest vote count ever for the Hindu right. That

this outcome occurred despite almost 40 years of consciously secular education suggests that many Hindu Indians continued to find Hindu nationalism attractive despite years of school socialization emphasizing secularism. A partial explanation for this paradox was offered by Krishna Kumar, who compared Indian and Pakistani textbooks in an important study that used Indian and Pakistani representations of the independence struggle as its primary research variable<sup>46</sup>. His study made a number of findings that directly relate to the problem of reconciliation between Indians and Pakistanis.

Kumar found that the Indian approach to the teaching of history often left students confused and unwilling or unable to absorb the pluralist doctrine of the secular textbooks. Students tended not to differentiate between the Muslim League and its leader Muhammad ali Jinnah who are depicted in a critical and negative fashion in their textbooks and the «Muslims», as a community. This distinction is often too subtle and the two become one and the same. As a result, many students leave school convinced that it was «the Muslims» who broke away from India to establish a Muslim state, and that, given this history India was established as a Hindu counterpart to Pakistan. Kumar also discovered that Hindu students are taught that the independence of India meant that India was finally free of «foreign» rule and could pursue its own identity. In the minds of many students it is not clear whether «foreign» rule refers solely to British imperialism or also to the long period of Muslim rule that preceded it (as asserted by the Hindu nationalist parties). In addition, secularism is not firmly identified as an Indian concept. Many students come to believe that since secularism is an essentially «foreign» concept, it too should be discarded and replaced with Hindu nationalism.

This movement away from secularism is reinforced by the way that Indian textbooks have depicted the medieval period, when much of India was ruled by Muslims. Despite the emphasis of the secular narrative on nonsectarian «balance,» Kumar found a negative undertone or subtext in Indian schoolbooks that suggests Hindus were enslaved by Muslims during this period.

If Kumar's findings are correct, the Indian school system has in many instances failed to establish secularism as the Indian norm. But

---

<sup>46</sup> Kumar, *Prejudice and Pride*. New Delhi: Viking/Penguin Books, 2001.

if so, this failure is due not only to the internal weaknesses and contradictions of the secular narrative but also to the fact that the secular textbook is challenged by sources of information external to the classroom. These alternative sites of cultural knowledge sometimes transmit the message of the Hindu nationalists and contrast with the government approved secular approach and do so in a much more powerful and effective way than Indian textbooks. The Hindu child may thus be exposed to one message at school but to very different information from her family, respected cultural figures, and the popular media. With increasing privatization, the Indian government no longer enjoys a media monopoly. When it comes to historical issues, private media, with an eye to commercial values, often broadcast messages at variance with the official narrative. For example, the national television captivated the nation with dramatic serials titled «Buniyaad, (Foundation — 1987)» and «Hum Log (We People — 1986)» which portrayed the officially sanctioned version of partition. Since then, private networks have broadcast their own serials with a much different view of the same subject. Private channels also broadcast patriotic programming on national holidays that takes a more anti-Muslim and anti-Pakistan view than that seen on the official network.

There is also a school of vernacular literature, primarily in Hindi, whose authors are strongly influenced by Hindutva and celebrate the Hindu nationalist view of Indian history in popular novels, widely read by the common man. For most Indians, Hindi films produced in Bombay (Bollywood) are the principal form of entertainment and often more effectively shape attitudes on crucial subjects than does the school curriculum. Bollywood films have sometimes projected a Hindutva view of Indian history that contradicts the message of the school textbooks. One example was the Hindi film «Gadar»<sup>47</sup>, released at the height of BJP rule, which presents a heavily distorted view of the partition of 1947. In the film, a Sikh takes in a Muslim girl separated from her family which migrated to Pakistan during partition, and falls in love with her. When she finally locates her family in Pakistan, she goes on a family visit and is not allowed to return to her family in India. Instead, her parents ignore her marriage to an Indian

---

<sup>47</sup> *Gadar* (Ek Prem Katha), (2001), directed by Anil Sharma, Starring Amrisha Puri, Sunny Deol, Ameesha Patel.

and non-Muslim and try to force her to marry a Muslim Pakistani. Her Indian husband then goes to Pakistan to rescue her. In Pakistan he is brutally tortured and beaten and fights off hordes of attackers to return with his wife to India, where they are greeted as heroes. The film remains among the most popular ever released in India and was greeted by wild acclaim by Indian audiences when first released. This is only one of many Bollywood films that espouse a negative view of Indian nationalism and paint a hostile picture of Pakistan and its Islamic culture.

Hindu nationalists have long argued that the multicultural approach to the teaching of Indian history goes too far to patronize religious minorities, especially Muslims, while unnecessarily denigrating the achievements of Hindu civilization and de-emphasizing the link between Hindu culture and Indian culture. After the BJP came to power, it appointed Murli Manohar Joshi, a confirmed Hindu nationalist, as the new minister of Human Resource Development. In turn, in July 1999 Joshi appointed another Hindu nationalist, J.S. Rajput, as the new director of the National Council of Educational Research and Training. Rajput, working closely with BJP ideologues, then devised a new National Curriculum Framework for Secondary Education (NCFSE), which the BJP has used as its justification to rewrite history textbooks.

The BJP's proposals to revamp textbooks were met with stout resistance from the Indian intellectual and academic communities, which viewed the move as a betrayal of the Indian education system. S. Inayat A. Zaidi, professor of history at Jamia Millia Islamia in New Delhi, stated that the purpose of teaching history in Indian schools was», to protect young minds from the communal and colonial mentalities generated by the Anglo-Indian writers and then the communal Hindu and Muslim historians». It was the obligation of the state through its educational policies to «develop critical faculties in students which would enable them to understand the evolution of society in which they live». Zaidi harshly criticized the program of the BJP to alter history education reflected its determination to ensure that «impressionable students are not taught history which develops rational and scientific thinking but instead are taught pure mythology, astrology and theology...»<sup>48</sup>

---

<sup>48</sup> «History Rewritten or Written with a Purpose», S. Inayat Ali Zaidi, University Today, January 15, 2002.

When the government began introducing the new textbooks into the schools, secular and leftist historians and educators filed a court case attempting to block them on the grounds that the introduction of the study of religion in Indian schools violated Clause (1) of Article 28 of the Indian Constitution, which prohibits religious instruction in state-run or-aided schools. The opponents objected to a number of clauses in the NCFSE, arguing that the proposed curriculum changes were nothing more than smuggling Hindu nationalism into the curriculum<sup>49</sup>.

The opponents argued specifically against clauses calling for the introduction of the study of religion into the curriculum. A reading of the document indicates that there are a number of proposals that are potentially controversial. Chapter 1 of the NCFSE praises traditional Indian education for its emphasis on philosophy and religion. It states that,

Although it is not the only source of essential values, it [religion] certainly is a major source of value generation. What is required today is not religious education but education about religions, their basics, the values inherent therein and also a comparative study of the philosophy of all religions<sup>50</sup>.

The report takes a thinly veiled hostile stance toward the Westernized elite that has heretofore dominated the curriculum process in India, and its presentation of «secularism,» stating that,

Since India is the most ennobling experiment in spiritual co-existence, education about social, moral and spiritual values and religions cannot be left entirely to home and the community. School education in the country seems to have developed some kind of neutrality toward the basic values and the community in general has little time or inclination to know about religions in the right spirit<sup>51</sup>.

---

<sup>49</sup> Rajeev Deshpande, «School Curriculum: Changing Course», *India Today*, September 30, 2002, p. 30.

<sup>50</sup> National Council of Educational Research and Training (NCERT), *National Curriculum Framework for School Education* (New Delhi: NCERT, 2000), p. 14.

<sup>51</sup> *Ibid.*, p. 26.



The NCFSE at one point complains that «a sizeable segment of the contemporary Indian society seems to have distanced itself from the religio-philosophic ethos, the awareness of the social design, and the understanding of the heritage of the past».<sup>52</sup> The document then calls for a renewed emphasis on «Indian» (read pre-Islamic) contributions to world civilization. The document also makes liberal use of Sanskrit terminology throughout, and urges all schools to emphasize the teaching of Sanskrit, even though the language is that of the Hindu scriptures and is closely identified with the Hindu religion. In October 2002, the Supreme Court of India ruled in favor of the government, authorizing the use of the BJP textbooks into the classroom.

As expected, the narratives of the new BJP-sponsored textbooks marked a fundamental departure from the secularist discourse of their predecessors. Among the most important changes in their representation of the past are the following<sup>53</sup>:

- The Indus Valley Civilization, which many scholars claim predates the advent of Hinduism, was often described as a «Hindu Civilization».
- The Aryans, who most scholars acknowledge were a pastoral group that invaded India from Central Asia, were portrayed in some of the new textbooks as indigenous Indians.
- Muslims were subjected to subtle and explicit «othering»: they were portrayed as «invaders» of India who systematically assaulted Hinduism during their rule.
- The assassination of Mahatma Gandhi by a Hindu nationalist was either expunged or obscured. Gandhi himself was sometimes subtly criticized, or, more commonly, ignored.
- Negative references to the caste system and Hindu culture and institutions, which were common in the pre-BJP secular textbooks, were rare in the BJP textbooks.
- Ancient Hindu civilization and its contributions to science, mathematics, and astronomy were emphasized.

---

<sup>52</sup> Ibid., p. 6.

<sup>53</sup> For an assessment, see Irfan Habib, Suvira Jaiswal, and Aditya Mukherjee, *History in the New NCERT Textbooks: A Report and an Index of Errors* (Kolkata: Indian History Congress, 2003).

## **The Failure of Both Countries**

Our examination of the production of history syllabi and textbooks and their application in India and Pakistan points to the failure of both countries to adequately educate their students in their own history and particularly in the history of their neighboring country. The curricula have most egregiously failed in the area of reconciliation. They have failed to provide students with the information and education they need to initiate reconciliation with the populations of their neighbor and conduct normal interaction. Instead, they have perpetuated negative stereotypes and enmity.

We have seen that in the case of Pakistan the intent was conscious, in that the education was based on imparting a negative nationalism that represented non-Muslims, and primarily Hindus, as the inherent enemies of Islam. This approach was intended to instill in Pakistani students a type of Islamic exclusivism and anti-Hindu prejudice. This methodology had an unintended consequence, however, in that it also encouraged many Pakistani students to fall under the spell of Islamic fundamentalism and radicalism.

This approach also marginalized non-Muslim Pakistanis and made them feel they did not belong in the country of their birth and citizenship. It also indirectly encouraged the growth of a violent extremist Islamic ideology that preached the disenfranchisement and expulsion of non-Muslim Pakistanis from the country.

In addition, the failure of the Pakistani government to adequately fund and administer its public education system led to the creation of a parallel system, the madrassas, which remain largely beyond the control of the Pakistani government and, in many cases, openly teach extremism and hate. The combination of the negative nationalism found in the public schools and the bigotry found in many madrassas has fueled domestic and international terrorism and undermined the political stability of Pakistan.

In India, the drafters of the history curriculum for most of the postcolonial period have been predominantly Westernized intellectuals, who often profess leftist or socialist beliefs and were dedicated to creating a secular society free of communalism and hatred. Their value system was not shared by the majority of Indians for whom a conscious religious affiliation is a principal component of their identity. Sometimes these heavy-handed attempts to indoctrinate Indian

students backfired, however. Hindu students and their parents have chafed under the criticism of some Hindu ideas and practices contained in the curriculum. In addition, the «all religions are equal» approach has alienated many Hindu students, who ask why the obviously dominant religious group is equated with groups much smaller in numbers and influence. The attempts to embrace a multicultural approach and be fair to the Islamic minority have often appeared patronizing and insulting to both Hindu and Muslim students alike. In the end, the curriculum often unconsciously contributed to a growing divide between Hindus and non-Hindus, the exact opposite of its intent.

This approach has also affected Indian views regarding Pakistan, for the curriculum has not adequately explained why the two countries came into being and has laid too much emphasis on the perceived failings of the Muslim League and the British, while refraining from criticism of Indian nationalists, most particularly the Congress Party and ignoring the actions of Congress leaders that contributed to partition. Many Indian students cannot help asking, after studying their history texts, «If Pakistan is a Muslim state, why isn't India a Hindu state?» On coming to power, the BJP government took advantage of these attitudes, altering India's national narrative to embrace elements of negative nationalism and explicitly scapegoat Islam, the Muslims, and Pakistan.

### **The Prospects for Change: Pakistan**

Many thoughtful parents and educators in both Pakistan and India have argued that the long-dominant cultural policies had to be discarded because they seriously undermined the prospects for inter-communal peace and national prosperity. We now ask whether their consistent advocacy of positive change in the narratives of both India and Pakistan have had an impact and resulted in changes in textbooks and curricula.

In Pakistan the Musharraf government was aware that it inherited a political whirlwind, created in large part by the attempts of previous governments to indoctrinate generations of Pakistanis with strident negative nationalism based almost totally on identification of Pakistan with Islam. Musharraf and his senior government officials would later acknowledge that these efforts actually contributed to the growth of

radical political and religious forces that came to challenge the Pakistani state, particularly the Pakistani Taliban and the system of madrassa education. More and more Pakistanis also became convinced that the history curriculum must be reformed if Pakistan is to reduce political and military tensions on the subcontinent and become a viable state. Liberal- and secular-minded Pakistanis were already tired of decades of dominance of the education system by religious conservatives and supported efforts to revamp the Pakistani curriculum and bring it closer to the global mainstream, to provide their children with a greater chance to participate in the world economy and reap its benefits. Reflecting the concerns of liberal civil society, the Sustainable Policy Development Institute, a Pakistani nongovernmental organization, issued a report entitled «The Subtle Subversion,» which documents the self-defeating biases of Pakistan's textbooks, particularly narratives that glorify war, violence, prejudice, and bigotry<sup>54</sup>.

Demonstrating its commitment to the survival of secular thought in Pakistan, the report calls for a national debate on the need to rewrite Pakistan's textbooks according to balanced, objective standards. Pakistani reformers attempt to legitimate this agenda by invoking the liberal philosophy of Mohammad Ali Jinnah, the revered founding father of the state, which has often been expunged or twisted by Islamic conservatives. They argue that Jinnah, as a confirmed secularist, would have been appalled by the current theocratic ideology of the Pakistani state. The authors of the report effectively quote from Jinnah's speeches at the time of independence on the importance of developing a modern nonsectarian national identity for Pakistan<sup>55</sup>.

Since the advent of Islamic extremist violence aimed at Pakistani society and the Pakistani state, many of the more pious Pakistanis without a secular or western-oriented outlook have come to share these views, and support calls for more moderate textbooks in Pakistan.

---

<sup>54</sup> For the report, see the SDPI Web site at [www.sdpi.org](http://www.sdpi.org). Accessed on January 10, 2005.

<sup>55</sup> See the article by the physicist A.H. Nayyar, one of the authors of the SDPI report, at [www.jang.com.pk/thenews/mar2004-daily/16-03-2004/oped/o5.htm](http://www.jang.com.pk/thenews/mar2004-daily/16-03-2004/oped/o5.htm). Accessed on January 10, 2005.

Interestingly, textbooks already exist in Pakistan that could serve as models for a reformed national curriculum. As noted above, Pakistanis at many elite English-medium schools study the government-approved textbooks primarily to pass the government-mandated examinations. However, this small minority of students also has access to many objective sources of knowledge about the history of the subcontinent and often relies on those to provide a more accurate picture of the past.

The most objective texts are used by Pakistani students who take the so-called O Level exams. Students who pass these examinations are eligible to go to the United Kingdom for higher education and are far more likely to gain admittance to universities in other countries, particularly the United States, which remains a favored destination for higher education. In Pakistan, a degree from a Western country is often viewed as a prerequisite to success in business and the professions.

*Pakistan: A Historical and Contemporary Look* by Farooq Bajwa is representative of the quality of O Level textbooks<sup>56</sup>. While it fully supports Pakistani nationalism, the text avoids negative nationalism and many of the objectionable elements found in standard texts. Examples of «positive nationalism» and balanced representations include:

- Ancient Hindus knew a great deal about the solar system through the use of telescopes and they plotted the movement of stars and planets. The Arabs later benefited from the scholarly heritage of Hindus and Greeks. In particular, Muslim scientists drew on Hindu contributions to medicine, astrology and mathematics (p. 6).
- The caste system still plays an important role in the lives of modern Indians, in spite of an official Indian government policy to outlaw discrimination on caste grounds.
- The most infamous of King Mahmud's many raids on Hindu houses of worship was on the temple at Somnath in 1025. The sacking of Somnath ensured that Mahmud would be seen as a barbarian by later Indian historians (p. 15).

---

<sup>56</sup> Farooq Bajwa, *Pakistan: A Historical and Contemporary Look* (Karachi: Oxford University Press, 2002).

- The Muslim ruler Akbar is depicted as one of the most influential rulers ever to govern the subcontinent. Although his unorthodox views on religion earned him many enemies among Muslims, his aversion to religious dogma reflected his desire to rule over millions of Hindus peacefully (p. 37).
- Aurangzeb, the Muslim ruler, did not hesitate to appoint Hindu advisors and rely on their counsel. The text notes that «Although Aurangzeb has been alternately portrayed as the sword of Islam or a narrow-minded conservative, neither seems to be the case» (p. 46).
- By 1916 Jinnah was one of the leading figures in the increasingly active independence movement. For many, he was a perfect example of a person who commanded the respect and admiration of both Hindus and Muslims. Although the growth of Gandhi's influence alienated Jinnah from the Congress Party, Jinnah did not give up on the idea of reconciling the Muslim and Hindu communities for the task of independence (p.71).
- The presidency of Ayub Khan was marred by the 1965 war with India over the disputed territory of Kashmir. Infiltration by armed Pakistani groups into Indian-occupied Kashmir in August 1965 provoked India to retaliate (p. 136).
- Bengalis, whether Muslim or Hindu, take great pride in their local language and culture. Bengalis suffered discrimination in Pakistan, and resented their underrepresentation in the Pakistan Army, civil service, and judiciary (p. 139).
- The crisis over Bangladesh was inevitable when the Pakistan army in 1971 imposed a brutal crackdown on East Pakistan. On a single night «thousands of civilians were killed... If there had been any hope of saving Pakistan, ... it was lost on the night of 25/26 March» (p. 141).
- Pakistan has among the worst basic social services, including health and education, in the world. «One of the major reasons for this is Pakistan's high military expenditure. In 1990, only Iraq, Angola, Somalia and Ethiopia were spending more than Pakistan on defense as opposed to social spending on health and education» (p. 164).

After the extraordinary political shock of 9/11, President Musharraf seemed ready to support more objective Pakistani textbooks for *all* students when he stated that «sectarianism, religious intolerance, and violence» had reached crisis proportions in Pakistan<sup>57</sup>. Musharraf tried to convince the people of Pakistan that they had deviated from Jinnah's ideology and he «has most explicitly and forcefully reiterated Jinnah's vision of a liberal, secular, and democratic Pakistan»<sup>58</sup>. Musharraf's dramatic call after the attacks of September 11, 2001, that Pakistan develop an identity rooted in moderate, modern Islam were clearly influenced by pressure from the United States and Pakistan's need for American and international financial assistance if its economy is to avoid collapse, but also seemed to reflect Musharraf's personal views that he held before 9/11. Although Musharraf had relied on support from religious conservatives to strengthen his government, most observers agree that his personal views were relatively progressive and secular and that he wanted to see Pakistan join the ranks of modern nations. The destruction of the Taliban regime by U.S. forces shortly after Pakistan withdrew its long-standing support for Afghan fundamentalism also eliminated an important impulse for Islamic radicalism in Pakistani politics and society, providing Musharraf with a window of opportunity to espouse his views. Musharraf's attempt to implement changes in Pakistan's curriculum were spotty and largely ineffectual. Pakistan's failure to resolve the forces unleashed by years of dogmatic negative nationalism has contributed to violent extremism.

The overall prospects for reforming Pakistan's national narrative are poor. Despite his rhetoric, Musharraf's efforts to alter the value system of Pakistan were marked by extreme caution, in part because of the fierce resistance of Islamic groups and Islamic political parties to even modest efforts to reduce the vilification of Hindus and foreigners in the curriculum. The virulence of this opposition was evident when Islamic parties staged a parliamentary walkout in March 2004 to protest the removal by the Education Ministry of Qu'ranic verses from biology textbooks<sup>59</sup>. Such resistance has continued to

---

<sup>57</sup> Independence Day Speech, August 14, 2002.

<sup>58</sup> Stephen Philip Cohen, «The Nation and the State of Pakistan», *Washington Quarterly* 25, no. 3 (2002), pp. 109–22.

<sup>59</sup> For the press report, see [www.dawn.com/2004/03/13/top1.htm](http://www.dawn.com/2004/03/13/top1.htm). Accessed on January 25, 2007.

plague the reform of education in Pakistan. Musharraf also encountered strident opposition to bringing even a semblance of government control to the vast system of madrassas.

His successor, Ashraf Zardari shares many Musharraf's critical view of the Pakistan education system and also believes it must be reformed, he has been too immersed in Pakistan's problems to make the far-reaching changes required.

The failure of Musharraf and Zardari to confront negative nationalism was due not only to political weakness but to political preferences that lock Pakistan into a hegemonic, self-defeating narrative. Pakistan's military has long depended on and exploited Pakistan's Islamist groups as a source of popular support to divide domestic opposition to military rule, particularly by moderate, secular parties<sup>60</sup>. Perhaps most important, Pakistan's jihadist culture deflects domestic political, ethnic, and socioeconomic grievances onto demonized external actors, particularly India, legitimating the claim of the military to rule in times of dire threat. Musharraf was generally unwilling to abandon this entrenched justification for military rule, apparently convinced that temporizing was less dangerous to his political survival than moving forcefully to change Pakistan's fundamentalist culture. In the end, it was this very closeness to Islamic fundamentalism that so alienated Musharraf from Pakistani society and compelled him to leave power. Likewise, the assassination of Benazir Bhutto by these same Islamic Fundamentalist forces brought renewed legitimacy to her secular oriented Pakistan Peoples' Party and propelled her widower Ashraf Zardari to power.

### **The Prospects for Change: India**

Unlike Pakistan, chauvinistic narratives in India must vie for hegemony with a resilient secular outlook that is broad-based and deeply rooted and has reasserted its political dominance with the 2004 election of a Congress coalition to power. The failure of the BJP to unseat the Congress Party and return to power in the 2008 election is

---

<sup>60</sup> For a good exposition of this dilemma see — *Pakistan: Between Mosque and Military* by Hussain Haqqani, published by the Carnegie Endowment for International Peace — 2005, and, *The Idea of Pakistan*, by Stephen P. Cohen, published by the Brookings Institution, 2006.



further proof that the the Hindutva strain of Hindu nationalism is in retreat, and that the BJP will have to devise a new less exclusionist political approach if it hopes to recapture power in New Delhi. The growth of the sectarian movement led by the BJP and other Hindu nationalist organizations was fed by nationalistic discourse that further alienated Pakistan and India and deepened the divide between Hindus and Muslims in India. In the years after its electoral victory in 2004, the United Progressive Alliance, led by the secular Congress Party, moved to «detoxify» the history curricula in India of caustic discourse and has returned many of the pre-BJP textbooks to the classroom. These moves were welcomed by most educators and parents.

Rakshanda Jalil, a leading Muslim intellectual at Jamia Millia Islamia University (JMI) confirmed that Indian Muslims were generally pleased with the way the UPA government was handling the preparation of the new textbooks, which were to be guided by the following broad goals outlined by the government. These goals include:

- Presenting history as an academic discipline rather than propaganda.
- Depicting Islam and Pakistan in a fair and accurate way.
- Emphasizing that history, as the objective study of the past, is directly relevant to the present.
- Introducing more effective teaching methods and moving away from rote-learning.
- Deemphasizing elitist history and stressing the record of everyday life.

Although the reintroduction of a standardized secular curriculum has been inexorable and has won widespread support from teachers and parents, a secular narrative in India must rest on a stronger foundation than the recent Congress Party victory if it is to resist future challenges from Hindu nationalists. As we have seen, the Congress Party in its efforts to advance civic harmony actually promoted the decay of secularism and the attendant rise of religious nationalism. Through its dogged non-sectarianism and evenhanded treatment of all religions in a nation that is overwhelmingly Hindu, the Congress Party alienated many of its constituents. The United States, in which the large majority of the population is Christian has faced the same dilemma and has found ways to place proper emphasis on its Judeo-

Christian heritage without unduly excluding its non-Christian population. It would behoove India to examine methods used in the United States when crafting a more realistic approach that places due emphasis on Hindu contributions to Indian society and culture without defining Hinduism at India's cultural identity.

Other factors have undermined secular institutions and values. Indira Gandhi's attack in the 1970s on India's independent judiciary and civil service and her strangling of inner-party democracy in the Congress Party weakened India's ideological and institutional defenses against the toxins of religious nationalism. Matters were made worse when the Congress Party, aware of its decline as an authoritative national political force, carefully but increasingly adopted nationalist and religious rhetoric to strengthen its electoral base in its ongoing struggle with the BJP («soft *Hindutva*»). Congress opportunism could result in a future scenario in which, secularism could be inadvertently sacrificed to the exigencies of political mobilization for electoral gain.

Nevertheless, important barriers exist to the spread of religious nationalism in India. The BJP's primary constituency inhabits India's middle and upper classes, and substantive BJP appeals to the lower classes (or castes) stand to alienate this essential base. The BJP loss in national elections in 2004 illustrates this constraint. The remarkable economic growth and wealth creation that took place under the BJP did not reach sufficient numbers of India's poor, and the BJP was punished at the polls for its failure to reach beyond its middle-class base except in terms of cultural policy. India's poor sealed the fate of the BJP because they voted not on the basis of *Hindutva* but on the basis of their economic interests. Here the Congress Party has a relative advantage. Unable to bridge the class and caste gap, the BJP has turned to bitter infighting that has divided the religious nationalists from those bent on fostering economic liberalization. The BJP has also been forced into coalitions with regional parties which are often much less interested in advancing religious nationalism than the BJP ideologues. As a result, the BJP has been forced to gut part of its radical agenda in the interest of building winning coalitions.

Perhaps most important in terms of the survival of Indian secularism, civic nationalism is still an important ideology in India's civil society and in its governmental institutions. Similarly, India's major

political actors still accept political pluralism as the only game in town and are willing to accept defeat at the polls and return to contest the next election from the opposition. This political reality stands in stark contrast to the situation in Pakistan, where the decay of secularism has been steady since the founding of the state in 1947.

### **In Lieu of a Conclusion**

In both Pakistan and India the history textbook remains hostage to politics, albeit to different degrees and in different ways. Similarly, political and civic forces still exist, if to different degrees, in both countries that may help protect or advance a secular narrative. What should be done by internal and external actors to develop a moderate, politically viable curriculum in history education? Here we offer some suggestions:

- Sufficient external pressure should be placed on the new civilian leadership of Pakistan to act boldly in the sphere of educational reform. The United States should use its significant leverage over Pakistan in this regard, making future aid packages conditional on civic and educational reforms that are crafted by the Pakistanis themselves.
- Even if enacted, educational reform in Pakistan is likely to survive only if authentic democratization empowers moderate forces in Pakistan. The United States should encourage the new, fragile democratic regime of Pakistan to broaden civil and political participation. Authentic pluralism has contained radical Islamist influence in the past, and it is only when Pakistan's government, and particularly the Pakistani military, seeks the support of radical Islam to legitimate its rule or to pursue strategic objectives that the political influence of destructive sectarianism increases. The United States should also press Pakistan's political and security elites to stop supporting radical Islam<sup>61</sup>.
- Scholars from both countries must work together to draft textbooks that are objective and accurate. Some efforts have already been made in this area. European and North American

---

<sup>61</sup> On this point, see Husain Haqqani, *Pakistan. Between Mosque and Military* (Washington, D.C.: Carnegie Endowment for International Peace, 2005), p. 327.

governments and NGOs should lend their expertise to this effort.

- Domestic and internal forces for reform and moderation should press for the widespread adoption of textbooks already in use in private English-medium schools and their translation into South Asian vernaculars that vastly increase their access. Particular attention should be given to textbooks that are used for the O Level examinations.
- Both countries should make a concerted effort to insure that textbooks in vernacular languages that are used by the vast majority of students are of the highest quality. The translation of respected English-language textbooks would be a logical, if only interim, first step. Romila Thapar and South Asian historians with her high level of expertise will continue to draft their own textbooks. They should be asked to oversee their translation into vernacular languages to ensure that they remain true to their original intent.

Perhaps only sustained and concentrated pressure on both Pakistan and India from parents who recognize of the value of civic discourse and are concerned for the future of their children will produce textbooks that are not only objective but also sympathetic to the perspectives, problems, and aspirations of the Other. Such pressure would advance reconciliation between two states whose relations have long been marked by hostility. As Pakistani historian K.K. Aziz writes, «History ought to be above the laws of government and the whims of paid scholars. It should present facts as if they were divine edicts: beyond cavil, clear as crystal, the voice of ultimate authority, ineradicable, immovable, irresistible, hewn in granite»<sup>62</sup>.

---

<sup>62</sup> Aziz, *The Murder of History*, p. xv.

*Наукове видання*

**Історична освіта в полікультурному суспільстві:  
виклики та перспективи для України**

Матеріали міжнародного круглого столу  
Київ, 14 липня 2010 р.

Оригінал-макет *Зубець Л.А.*

Підписано до друку 22.06.2011 р. Формат 60x84/16.  
Ум. друк. арк. 8,66. Обл. вид. арк. 7,71.  
Тираж 300. Зам. 11. 2011.

Поліграф. д-ця Ін-ту історії України НАН України.  
Київ-1, вул. Грушевського, 4.