Μεταφορά λόγου και δημιουργία προϋποθέσεων για μεταρρύθμιση: Η περίπτωση της σχολικής ιστορίας

Ελευθέριος Κληρίδης

Περιληψη

Σκοπός του άρθρου είναι να διερευνήσει την επιχειρούμενη αναθεώρηση της σχολικής ιστορίας στην Κύπρο μέσα από το πρίσμα της εκπαιδευτικής μεταφοράς. Υποστηρίζεται ότι το εν λόγω εγχείρημα ανακύπτει ως επίπτωση της μεταφοράς του λόγου της «νέας ιστορίας» στην Κύπρο. Η μεταφορά του συντελεί στη δημιουργία συνθηκών για απαξίωση της «παραδοσιακής ιστορίας» και νομιμοποίηση της επαναδιαπραγμάτευσής της με βάσει τις θεωρητικές και μεθοδολογικές επιταγές της νέας ιστορίας. Επιπλέον, αποτυπώνει τις προσδοκίες των φορέων που τον δανείζονται και δανείζουν για επίλυση τοπικών ή/και ευρύτερα ευρωπαϊκών προβλημάτων, κυρίως πολιτικής φύσεως.

Το κείμενο διακρίνεται σε τέσσερα μέρη. Το πρώτο μέρος προσδιορίζει το θεωρητικό υπόβαθρο του άρθρου. Ακολουθεί η διερεύνηση της ανάδυσης της «νέας ιστορίας» στη διεθνή παιδαγωγική σκηνή και παρουσιάζονται τα ειδοποιά γνωρίσματά της. Το τρίτο μέρος εστιάζεται στις διαδικασίες και τους φορείς μεταφοράς της στην Κύπρο. Στο τέταρτο μέρος εξετάζονται η πρόσληψη και η μεταμόρφωση του λόγου της νέας ιστορίας στο συγκείμενο που μεταφέρεται.

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται στην Κύπρο μια προσπάθεια αναθεώρησης της σχολικής ιστορίας στα δημόσια σχολεία. Η προσπάθεια αυτή αποτυπώνεται στη συγκρότηση διάφορων επιστημονικών επιτροπών με στόχο τη συγγραφή νέων σχολικών εγχειριδίων ιστορίας (της Κύπρου) και στον καταρτισμό ομάδας ειδικών, η οποία αναμένεται να συντάξει πριν το τέλος του σχολικού έτους 2009/2010 νέα αναλυτικά προγράμματα ιστορίας για όλες τις

βαθμίδες της εκπαίδευσης. Η πρόθεση του κράτους να προβεί σε αλλαγές στη γραφή και τη διδασκαλία της ιστορίας εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο προσπαθειών που καταβάλλει για τη μεταρρύθμιση του ελληνοκυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος, προκαλώντας έντονες αντιδράσεις (βλ. π.χ. τα άρθρα των Καζαμία και Περσιάνη στο παρόν τεύχος).

Το παρόν άρθρο επιχειρεί να δείξει ότι σημαντική συμβολή στην κατανόηση της επιχειρούμενης επαναπραγμάτευσης της σχολικής ιστορίας μπορεί να αποτελέσει η εξέτασή της από την εννοιολογική σκοπιά της «εκπαιδευτικής μεταφοράς». Για αυτό το εγχείρημα θα ανατρέξουμε στο αντίστοιχο παράδειγμα της Αγγλίας, όπου έχουν εντοπισθεί οι απαρχές της αμφισβήτησης της «παραδοσιακής» ή «συμβατικής ιστορίας» και η συγκρότηση ενός νέου επιστημονικού λόγου για τη διδασκαλία και γραφή της ιστορίας – της λεγόμενης «νέας ιστορίας» (Σκούρος 1991: 11-14· Phillips 1998: 14-24· Ρεπούση 2004: 251-256).

Ειδικότερα, θα υποστηρίξουμε ότι η προσπάθεια επανεννοιολόγησης της ιστορίας ανακύπτει ως επίπτωση της μεταφοράς στην Κύπρο του λόγου της νέας ιστορίας. Η μεταφορά του συντελεί στη δημιουργία συνθηκών για απαξίωση του υπάρχοντος καθεστώτος της ιστορίας και νομιμοποίηση της αλλαγής του με βάσει τις θεωρητικές και μεθοδολογικές επιταγές της νέας ιστορίας. Την ίδια στιγμή, αποτυπώνει τις προσδοκίες των φορέων δανεισμού του για την επίλυση συγκεκριμένων τοπικών ή/ και ευρωπαϊκών προβλημάτων, κυρίως πολιτικής φύσεως. Βασικοί φορείς της μεταφοράς του νέου λόγου στην Κύπρο αποτελούν κύπριοι και ξένοι παιδαγωγοί ή πανεπιστημιακοί, ο Όμιλος Ιστορικού Διαλόγου και Έρευνας και το Συμβούλιο της Ευρώπης.

Μεταφορά, λόγος και συγκείμενο: μερικές εννοιολογικές διασαφηνίσεις

Η έννοια της *εκπαιδευτικής μεταφοράς* (educational transfer), της μετακίνησης, δηλαδή, εκπαιδευτικών ιδεών, θεσμών ή πρακτικών διαμέσου των διεθνών συνόρων αποτελεί, κατά τον Robert Cowen (2009: 1285), μια από τις κεντρικές έννοιες στο λεξιλόγιο της Συγκριτικής Εκπαίδευσης, καθώς χρησιμοποιείται για τη μελέτη ξένων επιδράσεων σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα. Η εκπαιδευτική μεταφορά ή εκπαιδευτικός δανεισμός συνδέεται με τη συγκρότηση του εθνικού κράτους την εποχή της νεωτερικότητας και ειδικότερα, όπως αποδεικνύεται, για παράδειγμα, από το έργο των Horace Mann, Victor Cousin, Matthew Arnold και Leo Tolstoy, με την ανάπτυξη και βελτίωση του εκάστοτε εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος (βλ. και Μπουζάκης 1990· Ματθαίου 1994· Καλογιαννάκη 1998). Σε αυτό το πλαίσιο ο Jason Beech (2006: 2) προτείνει το εξής εννοιολογικό πλαίσιο κατανόησης της μεταφοράς: αρχικά εντοπίζεται ένα τοπικό «πρόβλημα»· στη συνέχεια, αναζη-

τείται η «λύση» του σε ξένα συστήματα· και τέλος, πραγματοποιείται ο δανεισμός εκείνης της ξένης ιδέας ή πρακτικής που θεωρείται η «καλύτερη», ή αλλιώς η πιο «χρήσιμη».

Στη σύγχρονη εποχή της παγκοσμιοποίησης, αν και οι έννοιες «τοπικό πρόβλημα» και «λύση από τη διεθνή εμπειρία» εξακολουθούν να είναι χρήσιμες στον εντοπισμό και ανάλυση φαινομένων δανεισμού και θα χρησιμοποιηθούν στο παρόν άρθρο για να φωτίσουν τον τρόπο σκέψης των φορέων που δανείζονται και δανείζουν τη νέα ιστορία, η μελέτη ξένων επιδράσεων σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα έχει γίνει ένα πιο πολύπλοκο ζήτημα. Για αρκετούς ερευνητές (π.χ. Beech 2006: 10· Ζμας 2007: 32-42), αυτό οφείλεται στο ό,τι η μεταφορά έπαυσε να είναι υπόθεση δύο ή περισσοτέρων εθνών-κρατών. Εισηγούνται ότι προκειμένου να κατανοήσουμε τις ξένες επιρροές στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι μιας χώρας, καλούμαστε, καταρχήν, να εξακολουθήσουμε να θεωρούμε το κράτος ως σημαντικό φορέα δανεισμού. Την ίδια στιγμή, κρίνεται σκόπιμο να λάβουμε υπόψη διάφορους διεθνείς οργανισμούς ή υπερεθνικά ιδρύματα (το Συμβούλιο της Ευρώπης στην προκειμένη περίπτωση) και τοπικές μη κυβερνητικές οργανώσεις (ο Όμιλος Ιστορικού Διαλόγου και Έρευνας στην παρούσα μελέτη), που λειτουργούν ως «δανειοδότες» πρακτικών και θεσμών στην προσπάθειά τους να συμβάλουν στην επίλυση τοπικών ή περιφερειακών προβλημάτων. Οι προοπτικές υλοποίησης των μεταφερόμενων ιδεών και θεσμών σχετίζονται με το αν οι οργανισμοί αυτοί διαθέτουν εκτελεστικούς μηχανισμούς. Σε κάθε περίπτωση, πάντως, εμφανίζουν μια εγγενή δυνατότητα επιρροής και νομιμοποίησης κρατικών ή διεθνών εκπαιδευτικών πολιτικών και μεταρρυθμίσεων, η οποία απορρέει συνήθως από το θεσμικό τους status (Ρουσσάκης 2002: 60).

Η έρευνα για τις ξένες επιδράσεις σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί στην εποχή μας ένα πολυσύνθετο ζήτημα για τουλάχιστον ακόμη μία αιτία: διότι αυτές λαμβάνουν συχνά λανθάνουσα μορφή. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα της μετακίνησης *λόγου* (discourse). Γράφει η Gita Steiner-Khamsi (2000: 181): «Αν δεν αναγνωρίσουμε ότι η εκπαιδευτική μεταφορά μπορεί να περιλάβει και τη μετακίνηση λόγων αντί πρακτικών, μάλλον δε θα μπορέσουμε να εντοπίσουμε αυτές τις διεθνείς μετακινήσεις». Στην παρούσα εργασία ο λόγος ορίζεται ως ένας συστηματοποιημένος σχηματισμός θεμάτων, προτάσεων και εννοιών που αναπαριστάνουν και κατασκευάζουν ένα ορισμένο ζήτημα ή αντικείμενο με ένα συγκεκριμένο τρόπο (Foucault 1972· Kress 1989· Fairclough 1992). Στο επόμενο μέρος της εργασίας μας θα επιχειρήσουμε να δείξουμε ότι η νέα ιστορία αποτελεί ένα τέτοιο παράδειγμα λόγου.

Ως λόγος, η νέα ιστορία εμφανίζει μια εγγενή δυνατότητα μετακίνησης. Όπως επισημαίνει ο Gunter Kress, «ένας λόγος κατακτά και αποικίζει τον

κοινωνικό κόσμο ιμπεριαλιστικά» (Kress 1989: 7). Η υιοθέτηση και μετακίνηση ενός επιστημονικού λόγου – του λόγου της νέας ιστορίας στην περίπτωσή μας – διευκολύνεται, εξαιτίας της αποδοχής του από τη διεθνή επιστημονική κοινότητα ως «πρωτοποριακού». Με αυτόν, λοιπόν, πειραματίζονται πρόθυμα οι άμεσα εμπλεκόμενοι στη διαμόρφωση του διεθνούς ή εθνικού εκπαιδευτικού γίγνεσθαι (π.χ. παιδαγωγοί, εκπαιδευτικοί, πανεπιστημιακοί, πολιτικοί ιθύνοντες), ιδιαίτερα, όπως θα επιδιώξουμε να δείξουμε στην ανάλυσή μας, όταν σε μια χώρα επικρατεί δυσφορία για την έλλειψη ανανεωτικής παιδαγωγικής πνοής, ή κυρίως, πολιτικές προκλήσεις, οι οποίες πιστεύεται ότι μπορούν να αντιμετωπιστούν (και) μέσω της σχολικής ιστορίας.

Παράλληλα με την αναθεώρηση των φορέων και της φύσεως του περιεχομένου της μεταφοράς εντοπίζεται στη σύγχρονη διεθνή βιβλιογραφία της Συγκριτικής Εκπαίδευσης και μια διάθεση για την επαναπραγμάτευση των διαδικασιών της. Πιο συγκεκριμένα, έννοιες όπως αυτές της «αυτοχθονοποίησης» (Schriewer 1990), της «αναπλαισίωσης» (Μούτσιος 2004), ή, της «εκπαιδευτικής μεταμόρφωσης» (Cowen & Klerides 2009) προβάλλονται ολοένα και συχνότερα ως βασική όψη του εκπαιδευτικού δανεισμού. Υπό τη σκεπή τους τονίζεται ότι όταν μια ιδέα, ένας θεσμός, μια πρακτική ή ένας λόγος μετακινείται, υπόκειται σε τροποποιήσεις και μεταβολές, αφού δεν προσλαμβάνεται με άμεσο τρόπο αλλά ερμηνεύεται και επαναδιαπραγματεύεται μέσα από το πρίσμα του νέου περιβάλλοντος στο οποίο μεταφυτεύεται. Στην υπό μελέτη περίπτωση αυτό σημαίνει ότι ο αναπλαισιωμένος ή αυτοχθονοποιημένος λόγος της νέας ιστορίας δεν αντικατοπτρίζει κατ' ανάγκη την αρχική μορφή του δανειζομένου υποδείγματος.

Εστιάζοντας την προσοχή μας στο πως προσλαμβάνει και μεταμορφώνει τον δανειζόμενο λόγο αυτός που τον δανείζεται, οδηγούμαστε αναπόφευκτα στη μελέτη του *συγκειμένου* (context) της μεταφοράς. Η έννοια αυτή θεωρείται επίσης θεμελιώδης για τον κλάδο της Συγκριτικής Εκπαίδευσης (Crossley & Watson 2003: 142), αλλά παραμένει σε μεγάλο βαθμό χωρίς θεωρητική τεκμηρίωση (Rappleye 2006: 223).

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται η διάκριση μεταξύ δύο διαφορετικών τύπων συγκειμένου: (α) εκείνου της ανάδυσης και διαμόρφωσης του δανειζόμενου λόγου της νέας ιστορίας και (β) εκείνου της υποδοχής και μεταμόρφωσής του, που φαίνεται να υπαγορεύει τη διαφορετική νοηματοδότηση των μεταφερόμενων θεμάτων, προτάσεων και εννοιών του λόγου. Υιοθετώντας έννοιες που έχουν διαμορφωθεί στο πλαίσιο της κοινωνικής θεωρίας για τον λόγο και της κριτικής ανάλυσης λόγου (Foucault 1972· Kress 1989· Fairclough 1992), θεωρούμε ότι το συγκείμενο αρχικής παραγωγής του λόγου περιλαμβάνει τρεις τουλάχιστον όψεις:

- τις επιφάνειες ανάδυσης του λόγου, δηλαδή εκείνες τις πολιτικοκοινωνικές, πολιτισμικές και ιστορικές συνθήκες που καθιστούν δυνατή την εμφάνισή του (επισημαίνουμε ότι άλλοι, διαφορετικοί λόγοι μπορούν να αποτελέσουν απαραίτητη προϋπόθεση για την άρθρωσή του)·
- τις αρχές οριοθέτησης του λόγου, δηλαδή τους θεσμούς, τα κέντρα ή τους φορείς που εγκαθιδρύουν και προσδιορίζουν ως αρμοδιότητά τους τη διαμόρφωσή του (τονίζεται εδώ ότι το περιεχόμενο του λόγου προσδιορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τους σκοπούς που διέπουν την ύπαρξη και λειτουργία των αρχών)·
- τα κείμενα (texts) ή τις ρηματικές πρακτικές (discursive practices) του λόγου, δηλαδή τους χώρους που εμφανίζεται και συγκροτείται.

Με παρόμοιο τρόπο ορίζεται και το συγκείμενο υποδοχής του δανειζόμενου λόγου, το οποίο περιλαμβάνει:

- τις επιφάνειες μεταφοράς και πρόσληψης του λόγου, δηλαδή τις πολιτικοκοινωνικές, πολιτισμικές και ιστορικές συνθήκες που καθιστούν πιθανή, αφενός, τη μεταφορά του και, αφετέρου, την ανάγνωσή του ως λύση σε τοπικά ή περιφερειακά προβλήματα (επισημαίνουμε ότι άλλοι λόγοι μπορούν να αποτελέσουν προϋπόθεση για τη μετακίνησή του και την ερμηνεία του με ένα συγκεκριμένο τρόπο)·
- τις αρχές μεταφοράς και μεταμόρφωσης του λόγου, δηλαδή τους τοπικούς ή διεθνείς φορείς που εμπλέκονται στον δανεισμό και την επαναδιαπραγμάτευσή του· διαδικασίες που σε μεγάλο βαθμό προσδιορίζονται από την ταυτότητα και τις προθέσεις των φορέων αυτών·
- τα κείμενα ή τις πρακτικές δανεισμού και μετάλλαξης του λόγου, δηλαδή τους χώρους όπου αυτός αναπαράγεται και τροποποιείται.

Εν ολίγοις, υποστηρίζουμε ότι οι μεταβολές που υφίσταται ο δανειζόμενος λόγος λαμβάνουν χώρα, διότι αλλάζουν, πρώτον, οι φορείς και τα κείμενα (ανα)παραγωγής του και, δεύτερον, οι πολιτικοκοινωνικές, πολιτισμικές και ιστορικές συνθήκες, οι οποίες προσδιορίζουν σε μεγάλο βαθμό τους σκοπούς αυτών των φορέων και το περιεχόμενο των κειμένων τους.

Θα πρέπει, βέβαια, να τονίσουμε εδώ ότι εξαιτίας της περιορισμένης έκτασης του άρθρου μας, στόχος δεν είναι η εξαντλητική παρουσίαση είτε του περιεχομένου του δανειζόμενου και αυτοχθονοποιημένου λόγου, είτε των φορέων, κειμένων και συνθηκών μεταφοράς και επαναδιαπραγμάτευσης της νέας ιστορίας στην Κύπρο. Κύρια πρόθεσή μας είναι η κατανόηση της επιτελούμενης μεταρρύθμισης της σχολικής ιστορίας από τη σκοπιά που υποδεικνύουν οι θεωρητικές αφετηρίες του συγκεκριμένου άρθρου.

Η ανάδυση ενός νέου λόγου για τη σχολική ιστορία

Σημείο αφετηρίας της εργασίας αυτής αποτελεί η εμφάνιση του λόγου της νέας ιστορίας στη διεθνή παιδαγωγική σκηνή. Αν και αυτός φαίνεται να κυοφορούσε στην Αγγλία από τις αρχές του εικοστού αιώνα (Aldrich, 2006), οι απαρχές του στη διεθνή βιβλιογραφία (Σκούρος 1991: 11-14· Phillips 1998: 14-24· Ρεπούση 2004: 251-256) τοποθετούνται στη δεκαετία του 1960 με τη δημοσίευση ενός άρθρου από την Mary Price με τίτλο «History in Danger» στο περιοδικό *History* που εκδίδει η Ιστορική Εταιρεία (Historical Association). Αντλώντας ερευνητικά δεδομένα από έρευνες που έγιναν το 1966 από το Σχολικό Συμβούλιο (Schools Council), τα οποία παρουσίαζαν τους μαθητές να θεωρούν το μάθημα «ανώφελο και ανιαρό», το άρθρο απεικόνιζε την ιστορία «να χάνει τη θέση της στις καρδιές και το μυαλό των παιδιών» και να «εξαφανίζεται» από τα σχολικά προγράμματα (Phillips 1998: 14-15). Η εκτίμηση αυτή, την οποία συμμεριζόταν μεγάλη μερίδα ιστορικών, παιδαγωγών, πανεπιστημιακών και εκπαιδευτικών, προκάλεσε ευρεία συζήτηση ανάμεσα στα μέλη της επιστημονικής κοινότητας.

Η «κρίση» του μαθήματος της ιστορίας οδήγησε τη δεκαετία του 1970 στην ανανέωση των παραδοχών, των σκοπών, των μεθόδων και του περιεχομένου της ιστορίας στο σχολείο· στη διαμόρφωση, δηλαδή, *ενός νέου λόγου για τη σχολική ιστορία*. Η περιγραφή των βασικότερων καινοφανών θεμάτων, προτάσεων και εννοιών του, καθώς και των επιφανειών ανάδυσης και των αρχών οριοθέτησής του κρίνεται αναγκαία για δύο λόγους: για να μπορέσουμε να κατανοήσουμε το *τι μεταφέρθηκε* στην Κύπρο (και αλλού) και το *πώς αυτό το τι ερμηνεύτηκε* στο νέο συγκείμενο που μεταφυτεύθηκε.

Ο νέος λόγος αναδύθηκε μέσα σε ένα πλαίσιο προσπαθειών για να αναζωογονηθεί το μάθημα της ιστορίας σε μια εποχή που αυτό βρισκόταν σε κάμψη. Εκπορεύτηκε κυρίως από εκπαιδευτικά και ακαδημαϊκά θεσμικά κέντρα, όπως, για παράδειγμα, η Ιστορική Εταιρεία και το Πανεπιστήμιο του Leeds, το οποίο σε συνεργασία με το Σχολικό Συμβούλιο ξεκίνησε το 1972 ένα μεγάλο ερευνητικό πρόγραμμα για τη σχολική ιστορία με τίτλο «A New Look at History». Σκοπός του προγράμματος ήταν να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να θέσουν σε νέες βάσεις τα ερωτήματα «ποια ιστορία πρέπει να διδάσκουμε», «πώς θα πρέπει να τη διδάσκουμε» και «γιατί θα πρέπει να τη διδάσκουμε» (Schools Council History Project 1976: 8). Το πρόγραμμα αυτό, καθώς και τα επιστημονικά συγγράμματα των J. Coltham & J. Fines *Educational Objectives for the Study of History* (1971), R.B. Jones *Practical Approaches to the New History* (1973) και P.J. Rogers *The New History – Theory into Practice* (1978) αποτελούν σημαντικά κείμενα της νέας ιστορίας. Πρόθεση όλων αυτών των θεσμών ή ατόμων που προώθησαν τη νέα ιστορία στο σχολείο ήταν «να υιο-

θετηθεί θεωρία, μεθοδολογία και συστηματικότητα στη διδασκαλία της ιστορίας» – χαρακτηριστικά, τα οποία στερούταν η παραδοσιακή ιστορία (Phillips 1998: 15) – και να τονωθεί «η αγάπη και το ενδιαφέρον των παιδιών γι' αυτό» το μάθημα (Σκούρος 1991: 13).

Αντανακλώντας τις ευρύτερες επιστημολογικές ρήξεις στη φιλοσοφία της επιστήμης της ιστορίας που επιτελέστηκαν την ίδια περίπου περίοδο (Burke 1991), ο νέος λόγος προτάσσει ως απλοϊκή τη θεώρηση ότι το μάθημα της ιστορίας μαθαίνει – και πρέπει να μαθαίνει – στα παιδιά «τι ακριβώς έγινε στο παρελθόν». Αυτό σημαίνει ότι η σχολική ιστορία, όπως και η ακαδημαϊκή ιστορία, επαναπροσδιορίζεται όχι ως η αντικειμενική γνώση της αλήθειας για το παρελθόν, αλλά η ερμηνεία των γεγονότων του παρελθόντος. Μια σειρά από νέες αντιλήψεις για τη σχολική ιστορία πηγάζουν από τη ρήξη μεταξύ «ιστορίας» και «παρελθόντος». Πρώτον, εκεί που ως τότε επικρατούσε η πεποίθηση της μίας και μοναδικής ιστορικής αλήθειας, αρθρώνεται η θέση ότι το παρελθόν επιδέχεται πολλαπλές αναγνώσεις. Η πίστη σε «μία και μοναδική Ιστορία» ή στο «ιδεώδες της Φωνής της Ιστορίας», έδωσε σταδιακά τη θέση της στην «ιδέα της Ετερογλωσσίας» και στις «ποικίλες και αντιτιθέμενες φωνές», επισημαίνει ο ιστορικός Peter Burke (1991: 6). Δεύτερον, μία συγκεκριμένη ανάγνωση του παρελθόντος εξαρτάται, αφενός, από τις κοινωνικές και πολιτικές δομές στις οποίες ζει και εργάζεται ο ιστορικός και, αφετέρου, από τα ερευνητικά ερωτήματα που θέτει, τα εννοιολογικά και μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποιεί και από τις αξίες και τις πολιτικές του πεποιθήσεις (Αβδελά 1998). Έτσι, η ιστορική ερμηνεία νοηματοδοτείται, τρίτον, ως προσωρινή και προοδευτική και, τέταρτον, ως υποκειμενική, πάντοτε συζητήσιμη και πολύ συχνά αμφισβητήσιμη.

Εκτός από την εξοικείωση των μαθητών με τον πολυπρισματικό, ρευστό, συγκυριακό και εγγενώς αντιφατικό χαρακτήρα της ιστορικής γνώσης, βασική ορίζουσα του νέου λόγου είναι η μαθητεία του παιδιού στην επιστήμη της ιστορίας μέσω κυρίως διερευνητικών μεθόδων διδασκαλίας που στοχεύουν στην καλλιέργεια ιστορικών δεξιοτήτων και εννοιών (Jones 1973· Rogers 1978). Αυτή η έμφαση της νέας ιστορίας οικοδομήθηκε πάνω στα θεμέλια της θεωρίας της ταξινόμησης των εκπαιδευτικών στόχων του Bloom και της ψυχολογικής θεωρίας της μάθησης του Bruner (Phillips 1998) και έγινε υπό το πρίσμα της αναθεώρησης της τριαδικής παιδαγωγικής σχέσης (δάσκαλος – μαθητής – γνώση) (Plowden Report 1967).

Στα πλαίσια διερευνητικών μεθόδων διδασκαλίας, το νεαρό και αναπτυσσόμενο άτομο καθοδηγείται να αποκτήσει τις δεξιότητες που χαρακτηρίζουν μεν την ιστορική έρευνα αλλά που έχουν, ταυτόχρονα, και εφαρμογή σε άλλα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος. Σύμφωνα με τον Thompson (1984: 170) η πιο σημαντική δεξιότητα αφορά στην αναζήτηση, συλλογή, αξιολόγηση και ερμηνεία των ιστορικών πηγών:

Βασική θέση της νέας ιστορίας είναι η ανάπτυξη της ικανότητας για πιο διεισδυτική και κριτική χρήση των πηγών ως μαρτυριών – η επισήμανση και η ερμηνεία των σχετικών πηγών και ο συσχετισμός ξεχωριστών μαρτυριών – και εγρήγορση για πιθανή σύγκρουση ανάμεσά τους· αναγνώριση της αποδεικτικής αξίας της μαρτυρίας και της πιθανής ανεπάρκειάς της να στηρίζει ένα συμπέρασμα· η αξιολόγηση της αξιοπιστίας της μαρτυρίας· η διατύπωση κρίσεων ή εκτιμήσεων με βάση τις πηγές και η υποστήριξή τους με αναφορά σε σχετική μαρτυρία πηγών.

Πέρα από δεξιότητες, οι διερευνητικές διδακτικές προσεγγίσεις στοχεύουν, σύμφωνα πάντα με τους θιασώτες της νέας ιστορίας, και στην καλλιέργεια ιστορικών εννοιών, όπως, για παράδειγμα, η έννοια του ιστορικού χρόνου, της ιστορικής σημαντικότητας, της ενσυναίσθησης, του ιστορικού γεγονότος και της ιστορικής ερμηνείας. Απώτερος στόχος της εφαρμογής τέτοιων μεθόδων στη διδασκαλίας της ιστορίας και της μύησης του παιδιού στο έργο του ιστορικού αποτελεί η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης των μαθητών και μαθητριών αλλά και η παραγωγή κριτικά σκεπτόμενων πολιτών, οι οποίοι θα είναι σε θέση «να οικοδομούν τη δική τους αντίληψη για το παρελθόν και όχι να αναμασούν πληροφορίες και έτοιμα δοσμένα συμπεράσματα» (Schools Council History Project 1976: 8).

Η αποκήρυξη της παραδοσιακής οργανικής εξάρτησης της ιστορίας από την εθνική ιδεολογία αποτελεί, επίσης, ειδοποιό γνώρισμα της νέας ιστορίας. Χαρακτηριστική είναι η τοποθέτηση του Martin Ballard (1970: 5) ο οποίος υποστηρίζει ότι «η διδασκαλία της ιστορίας πρέπει να αποκοπεί από τη στενή εθνικιστική λογική την οποία υπηρέτησε για τόσα πολλά χρόνια». Καθοριστικό ρόλο για τη διαμόρφωση αυτής της πρότασης φαίνεται να διαδραμάτισε η αποδόμηση της έννοιας του έθνους στην Αγγλία και αλλού το δεύτερο μισό του 20ου αιώνα (Kendourie 1960· Gellner 1964), η ανάδειξη του εθνοκεντρικού και αγγλοκεντρικού χαρακτήρα της ιστορικής γνώσης και του αποκλεισμού της οπτικής των Ιρλανδών, των Ουαλών, των Σκοτσέζων και των κατακτημένων λαών στις βρετανικές αποικίες από τις αφηγήσεις των βιβλίων ιστορίας (Preiswerk & Perrot 1978), η εμφάνιση μεταναστών στα μεγάλα αστικά κέντρα της χώρας και η διαμόρφωση πολυπολιτισμικών και αντιρατσιστικών ιδεολογιών (Tomlinson 1983).

Υπό το πρίσμα της διεύρυνσης της θεματογραφίας της ακαδημαϊκής ιστοριογραφίας (Burke 1991), η νέα ιστορία μεταθέτει, τέλος, το κέντρο βάρους της διδασκαλίας και γραφής της σχολικής ιστορίας σε κοινωνικές, οικονομικές και πολιτισμικές όψεις του παρελθόντος, χωρίς φυσικά να καταργείται ολοκληρωτικά το κυρίαρχο παράδειγμα που βασίζεται στην εξιστόρηση πολιτικών, διπλωματικών και στρατιωτικών γεγονότων. Έτσι, ενώ οι παραδοσια-

κοί ιστορικοί επικεντρώνονται σε μια οπτική «από τα πάνω» και στις βιογραφίες «μεγάλων ανδρών», οι νέοι ευνοούν την οπτική «από τα κάτω» και «των χαμένων της ιστορίας» (του απλού ανθρώπου, της γυναίκας, του παιδιού, του φτωχού, του εργάτη), κατά τη διατύπωση του Paul Kennedy (1973: 95).

Η νέα ιστορία κατάφερε σε μεγάλο βαθμό να γίνει αποδεχτή στη διεθνή παιδαγωγική σκηνή ως η «καλύτερη πρακτική» στη διδασκαλία και μάθηση της ιστορίας· ως «ένα νέο και ανανεωμένο επιστημονικό παράδειγμα για τη σχολική ιστορία», κατά τους Ανδρέου και Κασβίκη (2008: 88), ως η εκδοχή της ιστορίας στο σχολείο που αποτυπώνει τους σύγχρονους προβληματισμούς (Αβδελά 1998: Κεφ. Τρίτο), ή σύμφωνα με τον Aron (1982: 298), ως «εγχείρημα χαρισματικό που μετασχηματίζει ασήμαντα αντικείμενα σε καίρια σημεία, που περιμαζεύει από τη μεγάλη ηχώ του κόσμου τις σιωπές των αιώνων». Χαρακτηριστική είναι, επίσης, η τοποθέτηση του θιασώτη της νέας ιστορίας στην Κύπρο, Τρύφωνα Σκούρου (1991: 7): «οι εισηγήσεις της 'νέας ιστορίας' για τη διερευνητική προσέγγιση του μαθήματος με τη χρήση των πηγών είναι, πιστεύω, εντυπωσιακές και ιδιαίτερα ελκυστικές. Η νέα αυτή προσέγγιση, στηριγμένη σε υγιείς σύγχρονες φιλοσοφικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές αρχές […] οδηγεί σε δυναμική μάθηση, προάγει την ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή, ενδυναμώνει το ενδιαφέρον του τελευταίου για το μάθημα της ιστορίας και δικαιολογεί και δικαιώνει τη θέση της ιστορίας ως ιδιαίτερου και βασικού μαθήματος του αναλυτικού προγράμματος». Θετικές αποτιμήσεις, όπως αυτές που παρατίθενται παραπάνω, καθώς και αρνητικές, όπως για παράδειγμα η παρουσίαση της παραδοσιακής ιστορίας ως «ξεπερασμένου ιστοριογραφικού και παιδαγωγικού κανόνα» (Κόκκινος 2008: 49), διευκόλυναν τη μετακίνηση της νέας ιστορίας διαμέσω διεθνών συνόρων καθώς επίσης και την υιοθέτησή της από διεθνείς οργανισμούς, όπως είναι το Συμβούλιο της Ευρώπης (Αβδελά 1998: 72-74).

Η μεταφορά του νέου λόγου για τη σχολική ιστορία στην Κύπρο

Σε αυτό το μέρος της εργασίας μας θα υποστηριχτεί ότι η νέα ιστορία μεταφέρθηκε (και) στην Κύπρο. Η μεταφορά της δεν είναι φαινόμενο πρόσφατο, αφού κύπριοι παιδαγωγοί την υιοθετούν σε κείμενά τους ήδη από τις δεκαετίες του 1980 και 1990. Έχει, όμως, εντατικοποιηθεί τα τελευταία χρόνια (α) με την ανάθεση σε επιτροπή πανεπιστημιακών να μελετήσει την ελληνοκυπριακή εκπαίδευση και να υποβάλει προτάσεις για τη μεταρρύθμισή της, (β) με την ίδρυση του Ομίλου Ιστορικού Διαλόγου και Έρευνας και (γ) με την εμπλοκή του Συμβουλίου της Ευρώπης στην εκπαίδευση της Κύπρου. Όπως θα δείξουμε στη συνέχεια τα κείμενα ή οι πρακτικές αυτών των θεσμών ή

ατόμων, δηλαδή, τα συγγράμματα, η αρθρογραφία και οι συνεντεύξεις στον τύπο, οι εκθέσεις, οι ομιλίες και οι παρουσιάσεις σε σεμινάρια και συνέδρια, εμπεριέχουν τις προτάσεις και έννοιες της νέας ιστορίας. Εν ολίγοις, αποτελούν τις εκφάνσεις ή τους χώρους έκφρασης της μεταφοράς του νέου λόγου για τη σχολική ιστορία καθιστώντας τους συντάκτες τους ως φορείς μεταφοράς του στην Κύπρο.

Ένας από τους φορείς μεταφοράς της νέας ιστορίας είναι ο παιδαγωγός Τρύφωνας Σκούρος. Ο Σκούρος σπούδασε παιδαγωγικά στην Κύπρο και φιλολογία στην Ελλάδα και μετεκπαιδεύτηκε στην Αγγλία σε θέματα διδασκαλίας της ιστορίας, τομέα στον οποίο είχε εκπονήσει και τη διδακτορική του διατριβή. Τη δεκαετία του 1990 ο Σκούρος δίδαξε το μάθημα της Διδακτικής της Ιστορίας στο Πανεπιστήμιο Κύπρου και το 2007 διορίστηκε από τον Υπουργό Παιδείας και Πολιτισμού ως μέλος της Επιτροπής για την αναθεώρηση των σχολικών εγχειριδίων της Κυπριακής Ιστορίας. Συνέγραψε, επίσης, δύο συγγράμματα για τη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας, τα οποία χρησιμοποιούνται ως πηγές αναφοράς στην επιστημονική βιβλιογραφία για την ιστορική εκπαίδευση στην Κύπρο.

Στα συγγράμματά του εντοπίζονται στοιχεία του λόγου της νέας ιστορίας. Για παράδειγμα, στο πρώτο κεφάλαιο του βιβλίου *Η Ιστορία και η διδακτική της* «διευκρινίζεται η έννοια της 'ιστορίας' ως μιας συνεχούς και συστηματικής προσπάθειας αναδόμησης και ερμηνείας του παρελθόντος» (Σκούρος 1997: 10). Δηλαδή, αναπαράγονται στο κεφάλαιο αυτό βασικά γνωρίσματα της νέας ιστορίας, όπως είναι η ρήξη μεταξύ ιστορίας και παρελθόντος, ο προσδιορισμός της ιστορίας ως ερμηνείας του παρελθόντος, η υποκειμενικότητα της ιστορίας και η αντίληψη ότι η ιστορία δεν αποτελεί οριστική ανασύσταση του παρελθόντος. Την υιοθέτηση της νέας ιστορίας φανερώνει, επίσης, ο τίτλος του άλλου του βιβλίου – *Η νέα ιστορία: η σύγχρονη αντίληψη για τη διδασκαλία της ιστορίας με τη χρήση των πηγών* – καθώς και το σύνολο της βιβλιογραφίας που χρησιμοποιήθηκε προκειμένου να προσδιοριστεί το επιστημολογικό του πλαίσιο. Στη βιβλιογραφία που χρησιμοποίησε (Σκούρος 1991: 125-127), εντοπίζονται όλα τα κλασσικά κείμενα της νέας ιστορίας: το σύγγραμμα των Coltham & Fines (1971) στη σελίδα 125, του Jones (1973) στη σελίδα 126 και του Rogers (1978) στη σελίδα 127.

Η Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης (ΕΕΜ) αποτελεί, επίσης, φορέα μεταφοράς της νέας ιστορίας. Η ΕΕΜ που συγκροτήθηκε από επτά πανεπιστημιακούς από Κύπρο, Ελλάδα και Αμερική, κατόπιν πρότασης του Υπουργού Παιδείας και Πολιτισμού, έλαβε το 2003 εντολή από το Υπουργικό Συμβούλιο της Κυπριακής Δημοκρατίας να μελετήσει και να αξιολογήσει το ελληνοκυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα και να υποβάλει έκθεση με προτάσεις για την ανασυγκρότησή του. Στην Έκθεσή της με τον τίτλο *Δημοκρατική και*

Ανθρώπινη Παιδεία στην Ευρωκυπριακή Πολιτεία. Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού, η «Επιτροπή των Επτά Σοφών» εισηγήθηκε, μεταξύ άλλων, τη «συγκρότηση ομάδας επιστημόνων, αποτελούμενης από Ελληνοκύπριους και Τουρκοκύπριους, για αναθεώρηση των βιβλίων της Ιστορίας» και τον «εθισμό των μαθητών στις 'πολλαπλές αφηγήσεις' σε επίμαχα θέματα όπως είναι αυτό της Ιστορίας» (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού 2004: 103, 133, 297). Οι προτάσεις αυτές καταδεικνύουν την υιοθέτηση και διάχυση στην Κύπρο ενός βασικού προτάγματος του νέου λόγου για την ιστορία: του προτάγματος της θεωρίας των πολλαπλών και συχνά διαμετρικά αντίθετων ιστορικών ερμηνειών του παρελθόντος που προσδιορίζονται από τις εθνοτικές καταβολές και αξίες των ιστορικών.

Η άποψη ότι η ιστορία αποτελεί μία εκδοχή του παρελθόντος, είναι πιο αποκρυσταλλωμένη σε μια σειρά από δημόσιες ομιλίες και συνεντεύξεις του Προέδρου της ΕΕΜ, Καθηγητή Ανδρέα Καζαμία. Ενδεικτικά, παραθέτουμε το ακόλουθο απόσπασμα από ομιλία που έδωσε ο προαναφερθείς ιστορικοσυγκριτικός της εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο Κύπρου τον Μάιο του 2008, στην παρουσία του Προέδρου της Δημοκρατίας και του Υπουργού Παιδείας και Πολιτισμού:

> *Σήμερα καμία αξιόλογη σχολή ιστορικής σκέψης, και κανένας bona fide ιστοριογράφος θεωρεί ότι η καταγραφή και η απλή αφήγηση ιστορικών γεγονότων συνιστούν 'ιστορία'. Η ιστορία, ως επιστήμη, συνεπάγεται την ερμηνεία, την εξήγηση και την ιστόρηση γεγονότων, δηλαδή την τοποθέτηση γεγονότων στο ιστορικό τους συγκείμενο, την αναζήτηση αιτίου-αιτιατού, δηλαδή τη διερεύνηση των αιτίων που γέννησαν τα γεγονότα, και την ερμηνευτική αφήγηση που να βασίζεται σε αξιόπιστες πηγές (Καζαμίας 2008).*

Ένα δεύτερο χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η τοποθέτηση του Καθηγητή Καζαμία για το 1974 σε μια συνέντευξη που έδωσε στην εφημερίδα 'Ο Φιλελεύθερος' την Κυριακή 8 Ιουνίου 2008: «αυτό το γεγονός που οι Ε/κ ιστορικοί το χαρακτηρίζουν ως βάρβαρη εισβολή, οι Τ/κ το ονομάζουν απελευθερωτικό αγώνα»· μια φρασεολογία που, επίσης, παραπέμπει έμμεσα στη νέα ιστορία και ειδικότερα στην πολλαπλή διαμεσολάβηση κάθε ιστορικού γεγονότος.

Βασικός φορέας δανεισμού του νέου λόγου για τη σχολική ιστορία είναι και ο Όμιλος Ιστορικού Διαλόγου και Έρευνας. Πρόκειται για έναν μη κυβερνητικό και πολυκοινοτικό οργανισμό που ιδρύθηκε τον Απρίλιο του 2003 στη Λευκωσία από έναν αριθμό διδασκόντων και ερευνητών στο γνωστικό πεδίο της ιστορικής εκπαίδευσης. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι αρκετά από τα μέλη του κατέχουν τίτλους μεταπτυχιακών ή διδακτορικών σπουδών σε αυτό

ή σε παραπλήσια πεδία από αγγλικά πανεπιστήμια[1]. Έχοντας ως αφετηρία τις υποδείξεις της UNESCO και του Συμβουλίου της Ευρώπης για τη διδασκαλία της ιστορίας και τα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας, ο Όμιλος έχει ως βασική επιδίωξη την προώθηση της έρευνας για ζητήματα που αφορούν τη σχολική ιστορία με απώτερο στόχο την προαγωγή του δικοινοτικού διαλόγου και τη συμφιλίωση Ελληνοκυπρίων και Τουρκοκυπρίων (Όμιλος Ιστορικού Διαλόγου και Έρευνας 2003). Ο Όμιλος είναι συνέταιρος του Συμβουλίου της Ευρώπης στην Κύπρο και μέλος του EUROCLIO (Ευρωπαϊκό Διακομματικό Συνέδριο Συλλόγων Διδασκόντων Ιστορίας). Πολλές από τις δραστηριότητές του στηρίζονται ή/και χρηματοδοτούνται είτε από το Συμβούλιο της Ευρώπης είτε από άλλους διεθνείς οργανισμούς, όπως είναι τα Ηνωμένα Έθνη μέσω του Προγράμματος Ανάπτυξης (UNDP), καθώς και από τοπικά παραρτήματα ξένων ιδρυμάτων, όπως είναι το Ίδρυμα JW Fulbright, το Ινστιτούτο Goethe και ο οργανισμός USAID. Από την ίδρυσή του μέχρι σήμερα ο Όμιλος οργάνωσε ή στήριξε μια σειρά από σεμινάρια και εργαστήρια[2], ενθαρρύνοντας τους εκπαιδευτικούς «να διδάξουν ιστορία με τρόπους που διαπνέονται από τις πρόσφατες παιδαγωγικές εξελίξεις» (ό.π.).

Κατόπιν συστηματικής μελέτης των κειμένων του Ομίλου διαπιστώνουμε ότι ενθαρρύνοντας τους εκπαιδευτικούς να διδάξουν ιστορία στη βάση πρόσφατων παιδαγωγικών εξελίξεων, ο Όμιλος εννοεί τη διδασκαλία της ιστορίας σύμφωνα με τις παραδοχές και μεθόδους της νέας ιστορίας. Προς επιβεβαίωση αυτού του επιχειρήματος αναφέρουμε δύο ενδεικτικά αλλά χαρακτηριστικά παραδείγματα. Η ρητορεία των δημοσιεύσεων του Ομίλου (π.χ., Philippou & Makriyianni 2004), στρέφεται γύρω από έννοιες – «ιστορικές δεξιότητες», «ιστορικό γεγονός», «ιστορική ερμηνεία», «κριτική σκέψη», «ιστορική σπουδαιότητα», «αξιολόγηση τεκμηρίων», «διερευνητικά ερωτήματα», «ενσυναίσθηση», «πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές ποκίλων ειδών», κ.ά. – που παραπέμπουν άμεσα στον νέο λόγο για τη σχολική ιστορία, όπως αυτός αρθρώθηκε τη δεκαετία του 1970 στην Αγγλία και παρουσιάστηκε στο προηγούμενο μέρος της εργασίας μας. Η ρητορική του Ομίλου αναπαράγει, επίσης, ένα άλλο ειδοποιό γνώρισμα της νέας ιστορίας: τη διεύρυνση της θεματογραφίας της σχολικής ιστοριογραφίας. Ενδεικτικά αναφέρουμε εδώ του τίτλους των τριών εργαστηρίων που πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο ενός διήμερου σεμιναρίου που οργάνωσε ο Όμιλος σε συνεργασία με το Συμβούλιο της Ευρώπης τον Ιούνιο του 2006 με τίτλο *Η χρήση ιστορικών πηγών κατά τη διδασκαλία της πολιτιστικής και κοινωνικής ιστορίας της Κύπρου*:

(α) «Χρησιμοποιώντας ιστορικές πηγές κατά τη διδασκαλία της ιστορίας των παιδιών: παιδική εργασία – παιδιά στα μεταλλεία της Κύπρου το 19-20ο αιώνα»·

(β) «Η χρήση πηγών από ταξιδιώτες που επισκέφθηκαν την Κύπρο κατά τη διδασκαλία της κοινωνικής και πολιτιστικής ιστορίας: ταξιδιώτες για τα κυπριακά παζάρια το 19ο αιώνα» και

(γ) «Η χρήση ιστορικών πηγών κατά την παρουσίαση του ρόλου της γυναίκας στην ιστορία της Κύπρου: οι γυναίκες στη γαμήλια παράδοση το 19ο-20ο αιώνα» (Council of Europe 2009β: 130-261).

Σημαντική επίδραση στην υιοθέτηση νέων θεματικών κατευθύνσεων στη σχολική ιστορία φαίνεται να αποτέλεσε η ανάδυση ενός νέου ακαδημαϊκού ιστοριογραφικού παραδείγματος μετά το 1974 που εστιάζεται κυρίως στις κοινωνικές και πολιτισμικές όψεις του πρόσφατου παρελθόντος της Κύπρου (βλ. π.χ. Kitromilides 1977· Κατσιαούνης 1996).

Τέλος, φορέας μεταφοράς της νέας ιστορίας στην Κύπρο αποτελεί και το Συμβούλιο της Ευρώπης, μέλος του οποίου είναι η Κύπρος, η οποία συνακόλουθα δεσμεύεται από τις υποδείξεις, τις συστάσεις και τα ψηφίσματά του. Το Συμβούλιο είναι ένας από τους πρώτους ευρωπαϊκούς θεσμούς που έδωσαν από πολύ νωρίς πρωταρχική σημασία στη σχολική ιστορία ως μέσο για την επιτυχία της αποδοχής της «ευρωπαϊκής ιδέας», της επιδίωξης, δηλαδή, μιας Ευρώπης πολυπολιτισμικής με σύνθημα την ενότητα μέσα στην ποικιλία. Μαρτυρεί για αυτό η διεκπεραίωση ενός μεγάλου αριθμού σεμιναρίων για την ενίσχυση της έρευνας σε θέματα διδασκαλίας και εκμάθησης της ιστορίας, η υλοποίηση προγραμμάτων για τη διακίνηση και τη συνεργασία ιστορικών, παιδαγωγών και εκπαιδευτικών από διάφορες ευρωπαϊκές χώρες, η έκδοση διδακτικών εγχειριδίων ιστορίας, καθώς επίσης, και οι ευρωπαϊκές συναντήσεις με στόχο την εναρμόνιση των σκοπών και επιμέρους στόχων του μαθήματος της ιστορίας σε ευρύ ευρωπαϊκό επίπεδο (Council for Cultural Co-operation 1986). Στην Κύπρο, από το 2003 και μετά το Συμβούλιο οργάνωσε σε συνεργασία με διάφορους φορείς (π.χ. με τον Όμιλο Ιστορικού Διαλόγου και Έρευνας, τις ελληνοκυπριακές και τουρκοκυπριακές οργανώσεις των εκπαιδευτικών) ένα πρόγραμμα από δραστηριότητες στον τομέα της σχολικής ιστορίας. Το τελευταίο περιλάμβανε διαλέξεις, σεμινάρια, βιωματικά εργαστήρια, συναντήσεις ειδικών, έκδοση συμπληρωματικού διδακτικού υλικού και τόμων με μεθοδολογικές οδηγίες στο πώς να χρησιμοποιηθούν συγκεκριμένα μοντέλα διδασκαλίας της ιστορίας στην τάξη[3]. Οι δραστηριότητες αυτές, αναφέρει η Διευθύντρια στο Τμήμα Εκπαίδευσης στην Ιστορία του Συμβουλίου, Tatiana Minkina-Milko, παρείχαν ευκαιρίες σε ειδικούς σε θέματα διδασκαλίας της ιστορίας και συγγραφής βιβλίων ιστορίας από διάφορες ευρωπαϊκές χώρες – κυρίως, όμως, από την Αγγλία – «να μοιραστούν την εμπειρία τους» με κύπριους εκπαιδευτικούς, εκπαιδευτές εκπαιδευτικών, αντιπροσώπους του Υπουργείου Παιδείας, εκπροσώπους μη κυβερνητικών οργανώσεων και εκπαιδευτι-

κών οργανώσεων και συγγραφείς σχολικών εγχειριδίων ιστορίας (Council of Europe 2009α: 73-78).

Η διερεύνηση των δραστηριοτήτων του Συμβουλίου στην Κύπρο καταδεικνύει ότι οι πρακτικές του εν λόγω οργανισμού αντλούν θέματα και έννοιες από τον νέο λόγο για τη σχολική ιστορία. Για παράδειγμα, στα Πρακτικά του πρώτου σεμιναρίου που συνδιοργάνωσε το Συμβούλιο στη Λευκωσία το Νοέμβριο του 2004, ο Διευθυντής της Σχολικής, Εξωσχολικής και Ανώτερης Εκπαίδευσης του Συμβουλίου, Gabriele Mazza, επισήμανε ότι οι εισηγήσεις και συζητήσεις του σεμιναρίου επικεντρώθηκαν, μεταξύ άλλων, «στον τρόπο χρήσης των νέων διαδραστικών μεθόδων στη διδασκαλία της ιστορίας βάσει της πολυπρισματικής θεώρησης» και τον τρόπο «εξασφάλισης μίας ισορροπίας στη διδασκαλία πολιτικής, οικονομικής, κοινωνικής και πολιτιστικής ιστορίας» (βλ. Συμβούλιο της Ευρώπης, Μακρυγιάννη & Φιλίππου 2005: 1). Η δήλωση αυτή παραπέμπει σε δύο βασικά ζητήματα της νέας ιστορίας: τις ποικίλες «φωνές» του παρελθόντος και την ιστορία «από τα κάτω». Ο αυτοπροσδιορισμός του Συμβουλίου ως «ένας μοναδικός στο είδος του, διεθνής οργανισμός» με «εμπειρογνωμοσύνη» «στο πώς να διδάσκεται η ιστορία […] χρησιμοποιώντας διαφορετικές *πηγές*» και «στο πώς να διδάσκεται η ιστορία ώστε τα παιδιά να αποκτήσουν *δεξιότητες* όπως η κριτική σκέψη» (Council of Europe 2009α: 73-74· η έμφαση δική μας), καθρεφτίζει καίρια κελεύσματα της νέας ιστορίας τόσο για τη χρήση ιστορικών πηγών από τους εκπαιδευτικούς κατά τη διδασκαλία της ιστορίας, όσο και για την εξάσκηση των μαθητών σε ιστορικές δεξιότητες.

Ο δανειζόμενος λόγος ως «λύση» σε τοπικά «προβλήματα»

Υποστηρίζεται εδώ ότι κατά τη μεταφορά του, ο νέος λόγος για τη σχολική ιστορία υπόκειται αναπόφευκτα σε μεταβολές, αφού δεν προσλαμβάνεται με τρόπο άμεσο αλλά ερμηνεύεται μέσα από το πρίσμα του τοπικού και του ευρύτερου ευρωπαϊκού συγκειμένου. Αυτό σημαίνει ότι οι φορείς που δανείζονται και δανείζουν τον λόγο της νέας ιστορίας είναι ταυτόχρονα και φορείς επαναδιαπραγμάτευσής του, φορείς, δηλαδή, που τον μεταμορφώνουν κατά τη διάρκεια της μεταφύτευσής του σε νέα πλαίσια. Με γνώμονα τους σκοπούς και τις προσδοκίες τους – απόρροια της ερμηνείας που δίνουν για την κυπριακή και ευρωπαϊκή πραγματικότητα – οι φορείς μεταφοράς του νέου λόγου προσδίδουν στον μεταφερόμενο λόγο νέες νοηματικές ιδιότητες και «θεραπευτικές» λειτουργίες, οι οποίες απουσίαζαν στο αγγλικό πλαίσιο συγκρότησής του. Οι νέες ιδιότητες που του αποδίδονται φωτίζουν ταυτόχρονα τη συλλογιστική που διευκόλυνε τη μεταφορά του στην Κύπρο, καθώς και τις πτυχές

εκείνες του τοπικού ή ευρωπαϊκού συγκειμένου που διευκόλυναν την άρθρωσή τους. Δηλαδή, ο λόγος της νέας ιστορίας προβάλλεται, άλλοτε με τρόπο φανερό και άλλοτε με τρόπο λανθάνον, ως ο παράγοντας εκείνος που θα λύσει ή θα συμβάλει καθοριστικά στην επίλυση τοπικών προβλημάτων ή προκλήσεων, κυρίως πολιτικής φύσεως. Για αυτό, βασική ορίζουσα του αναπλαισιωμένου λόγου αποτελεί το πρόσταγμα για αναθεώρηση της σχολικής ιστορίας στη βάση των παραδοχών και μεθόδων της νέας ιστορίας.

Για τον Σκούρο, σημείο αφετηρίας και κίνητρο για τη μεταφορά του νέου λόγου στην Κύπρο φαίνεται να αποτελεί η διαπίστωση ότι το μάθημα της ιστορίας στο ελληνοκυπριακό εκπαιδευτικό γίγνεσθαι κυριαρχείται από την παραδοσιακή προσέγγιση στη διδασκαλία και γραφή της ιστορίας. Γράφει στον πρόλογο του βιβλίου του *Η ιστορία και η διδακτική της*: «ο βερμπαλισμός, οι δασκαλοκεντρικές μέθοδοι διδασκαλίας και η έμφαση στην απόκτηση και την απομνημόνευση γνώσεων και πληροφοριών εξακολουθούν να κυριαρχούν στην τάξη και να διαιωνίζουν μια ξεπερασμένη πρακτική και τακτική» (Σκούρος 1997: 9). Με άλλα λόγια, το πρόβλημα έγκειται στην αποτυχία σύμπλευσης της ελληνοκυπριακής σχολικής ιστορίας με τη νέα ιστορία. «Οι σημαντικές εξελίξεις και οι νέες τάσεις στη διδακτική της ιστορίας των τελευταίων τριών δεκαετιών […] δε φαίνεται δυστυχώς να έχουν επηρεάσει σημαντικά τη διδασκαλία του μαθήματος στα σχολεία μας» (ό.π.: 9). Στην ίδια κατεύθυνση κινείται και η αξιολόγηση των εγχειριδίων και προγραμμάτων σπουδών της ιστορίας, τα οποία κρίνονται ότι «δεν ανταποκρίνονται σε μεγάλο βαθμό στις σύγχρονες αντιλήψεις για τη διδασκαλία της ιστορίας και ειδικότερα στην εισήγηση για καλλιέργεια των ερευνητικών και ιστορικών δεξιοτήτων των μαθητών και της ικανότητάς τους να οικοδομούν οι ίδιοι τη γνώση» (ό.π.: 111).

Σε αυτό το πλαίσιο, ο δανειζόμενος λόγος εκλαμβάνεται από τον εν λόγω παιδαγωγό ως διέξοδος από το αδιέξοδο της παραδοσιακής ιστορίας. Στο σύγγραμμά του *Η ιστορία και η διδακτική της*, το οποίο, όπως υποστηρίξαμε στο προηγούμενο μέρος της εργασίας μας, είναι πλήρως προσανατολισμένο προς τη νέα ιστορία, ο Σκούρος φιλοδοξεί «ότι θα λειτουργήσει ως αφετηρία για το σχεδιασμό και την ανάπτυξη ενός σύγχρονου αναλυτικού προγράμματος που θα μπορούσε να εφαρμοστεί στα πλαίσια της εννιάχρονης εκπαίδευσης» (ό.π.: 9). Τις ίδιες μεταρρυθμιστικές επιδιώξεις έχει και το άλλο του βιβλίο – *Η νέα ιστορία: η σύγχρονη αντίληψη για τη διδασκαλία της ιστορίας με τη χρήση των πηγών*. Βασικός σκοπός του είναι «να ενθαρρύνει λειτουργούς ανάπτυξης αναλυτικών προγραμμάτων να συγγράψουν διδακτικά βιβλία για την ιστορία που να υιοθετούν τη νέα προσέγγιση» (Σκούρος 1991: 7).

Όσο αφορά την ΕΕΜ το πρόβλημα έχει παιδαγωγικές, όπως και στην περίπτωση του Σκούρου, αλλά και (κυρίως) πολιτικές διαστάσεις. Εντοπίζεται

στην «παραδοσιακή ελληνοεθνοκεντρική φιλοσοφία» ή στον «Ελληνο-εθνοκεντρικό και ορθοδοξοχριστιανικοκεντρικό προσανατολισμό» του ελληνοκυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού 2004: 124, 82, 14) που αποτυπώνουν τον ευρύτερο πολιτισμικό προσανατολισμό των Ελληνοκυπρίων τα τελευταία περίπου 100-150 χρόνια (Χαραλάμπους 2001· Περσιάνης 2006). Ως αναπόσπαστο μέρος του συστήματος το μάθημα της ιστορίας εκτιμάται ότι έχει τα ίδια και αρκετά άλλα «προβληματικά» γνωρίσματα. Αυτό είναι ιδιαίτερα εμφανές σ' ένα άρθρο του Προέδρου της ΕΕΜ που δημοσιεύτηκε στην εφημερίδα 'Πολίτης', την Κυριακή 23 Νοεμβρίου του 2008. Ο κ. Καζαμίας υποστηρίζει ότι το μάθημα της ιστορίας «"προβάλλει μια εθνοκεντρική αφήγηση που αποσκοπεί στην καλλιέργεια 'ελληνοχριστιανικής συνείδησης', ενώ καθόλου δεν προάγει το κριτικό πνεύμα· τα παιδιά καλούνται να απομνημονεύσουν παθητικά την αφήγηση αυτή, που παρουσιάζεται ως η μόνη ιστορική αλήθεια καθώς τίποτα στο περιεχόμενό της δεν δείχνει ότι συνιστά επιλογή, ερμηνεία και κατασκευή" (Αβδελά, 1998: 83)». Διαπιστώνει ακόμα ότι «τα σχολικά βιβλία και η διδασκαλία της Ιστορίας διαπνέονται από 'εθνοκεντρικά' στοιχεία (π.χ. σοβινισμό, ξενοφοβία, μισαλλοδοξία, αποκλεισμό και ρατσισμό)» και «ότι η ιστορία όπως είναι ήδη γραμμένη στα σχολικά βιβλία που κυκλοφορούν εμπεριέχει στοιχεία 'εθνοκεντρισμού' και 'παραχάραξης' (Κατσιαούνης 1996)». Οι αναφορές στις μελέτες των Κατσιαούνη και Αβδελά φανερώνουν ότι σημαντική επίδραση σε αυτή τη συγκεκριμένη νοηματοδότηση του προβλήματος αποτέλεσε η ανάδυση ενός νέου πλέγματος επιστημονικής γνώσης στα τελευταία χρόνια στην Κύπρο και την Ελλάδα, που προβάλλει ως εθνοκεντρικές τις παραδοσιακές ιστορικές αφηγήσεις.

Αυτός ο προσανατολισμός της εκπαίδευσης και της ιστορίας είναι, κατά την άποψη της ΕΕΜ, προβληματικός, διότι δεν συμβαδίζει ούτε «με τα σύγχρονα ευρωπαϊκά δεδομένα (ειρηνική συνύπαρξη, πολυπολιτισμικότητα, σεβασμός της διαφορετικότητας, απαλλαγή από το σοβινισμό, τη μισαλλοδοξία και το διαφυλετικό μίσος)» (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού 2004: 157), αλλά ούτε και με τις πολιτικές επιδιώξεις της Κυπριακής Πολιτείας, τη φυσιογνωμία της Κυπριακής Κοινωνίας και τις σύγχρονες προκλήσεις που επιβάλλει η παγκοσμιοποίηση. «Ενόψει: α) της ένταξης ολόκληρης της Κύπρου στην πολυεθνική, πολυπολιτισμική, παγκοσμιοποιημένη και δημοκρατική Ευρωπαϊκή Ένωση, β) της πολυπολιτισμικής σύνθεσης του Κυπριακού μαθητικού πληθυσμού, και γ) της προοπτικής για επανένωση της Κυπριακής Δημοκρατικής Πολιτείας», σύμφωνα πάντοτε με την Έκθεση της ΕΕΜ, «επείγει η αναθεώρηση της φιλοσοφίας/των σκοπών και των στόχων της εκπαίδευσης και του ΑΠ και η ανανέωση και εκσυγχρονισμός τους» (ό.π.: 82). Αν υποθέσουμε ότι η «ανανέωση» και ο «εκσυγχρονισμός» της σχολικής

ιστορίας θα υλοποιηθεί στη βάση του «εθισμού» των μαθητών στις «πολλαπλές αφηγήσεις» που θα συγκροτηθούν από ομάδα Ελληνοκύπριων και Τουρκοκύπριων επιστημόνων, όπως προτείνει η Επιτροπή, δηλαδή, σύμφωνα με τη νέα ιστορία, δεν μπορούμε παρά να αποφανθούμε ότι ο νέος λόγος για την ιστορία αποκτά στο κείμενο της Επιτροπής πολιτικές συνδηλώσεις που δεν είχε στο αγγλικό συγκείμενο που τον γέννησε. Ειδικότερα, η ΕΕΜ φαίνεται να προσεγγίζει την προτεινόμενη μεταρρύθμιση της ιστορίας με βάσει τις παραδοχές και μεθόδους της νέας ιστορίας ως βήμα που θα βοηθήσει την Κύπρο να εναρμονιστεί με το ευρωπαϊκό κεκτημένο, να αντοποκριθεί θετικά στις προκλήσεις του παγκοσμιοποιημένου κόσμου και να επανενωθεί. Η τελευταία αυτή προσδοκία της ΕΕΜ – η προσδοκία της επανένωσης – στηρίζεται στην πεποίθηση ότι η νέα ιστορία μπορεί να συμβάλει στην «απάλειψη των στενά ελληνοεθνοκεντρικών στοιχείων/υπερβολών» που καλλιεργούν και συντηρούν τον «Κυπριακό αντιμαχόμενο 'εθνικό' δυϊσμό» (ό.π.: 125) – δηλαδή, τον ελληνοκυπριακό και τουρκοκυπριακό εθνικισμό – και διαιωνίζουν τη διχοτόμηση.

Προς την ίδια περίπου κατεύθυνση αναπτύσσονται και οι θέσεις του Ομίλου Ιστορικού Διαλόγου και Έρευνας, λαμβάνοντας μάλιστα υπόψη τη θετική αποτίμηση των προτάσεων της ΕΕΜ από μέλη του (Makriyianni & Psaltis 2007: 57-58). Για τον Όμιλο, ο νέος λόγος φαίνεται να αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη συμφιλίωση των Ελληνοκυπρίων και των Τουρκοκυπρίων και για την ειρηνική επίλυση της μακροχρόνιας σύγκρουσης ανάμεσά τους, διότι μπορεί, αφενός, να συμβάλει στην απάλειψη της μισαλλοδοξίας, των προκαταλήψεων και των στερεότυπων που έχει ο «ευατός» για τον «άλλο» και, αφετέρου, να βοηθήσει στην καλλιέργεια της ισότητας, του αμοιβαίου σεβασμού, της ανοχής για το διαφορετικό και της εμπιστοσύνης προς τον «άλλο». Έτσι, εδραιώνεται η συνεργασία ανάμεσα σε όλους τους Κύπριους και διευκολύνεται η ειρηνική τους συμβίωση στο πλαίσιο ενός μελλοντικού, κοινού δικοινοτικού κράτους. Χαρακτηριστικό παράδειγμα της ανάγνωσης του δανειζόμενου λόγου της νέας ιστορίας ως μέσου για την επίλυση της δικοινοτικής διαμάχης αποτελεί, κατά την άποψή μας, το παρακάτω απόσπασμα. Γράφουν δύο μέλη του Ομίλου στον πρόλογο των Πρακτικών του πρώτου σεμιναρίου που οργάνωσε ο Όμιλος το 2004:

> *Μαθαίνοντας τους μαθητές να εξετάζουν κριτικά ιστορικές απόψεις, να ελέγχουν την αξιοπιστία και εγκυρότητα των πηγών, να εξοικειώνονται με την πολυπρισματικότητα του παρελθόντος, να αξιολογούν την ιστορική σπουδαιότητα των γεγονότων, να οικοδομούν τις δικές τους ερμηνείες μέσα από συζήτηση και επιχειρηματολογία, τους διδάσκουμε δεξιότητες που μπορούν να προωθήσουν την ανεκτικότητα, την ισότητα, τη δικαιο-*

> *σύνη και τα ανθρώπινα δικαιώματα και που συνάμα μπορούν να μας καταστίσουν ικανούς, ως πολίτες της Κύπρου, να επιλύσουμε τη σύγκρουση με δημοκρατικά μέσα (Philippou & Makriyianni 2004: 3).*

Μέσα σε αυτά τα πλαίσια αρθρώνεται από τον Όμιλο το «όραμα» «για μια μεταρρύθμιση στη διδασκαλία της ιστορίας, η οποία φιλοδοξεί να αλλάξει την αντίληψη των μαθητών για τον κόσμο μέσα από τη διδασκαλία του *πώς* μελετούμε το παρελθόν και την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης» (Όμιλος Ιστορικού Διαλόγου και Έρευνας χ.χ.: 1· η έμφαση στο κείμενο)· δηλαδή, για μια μεταρρύθμιση εναρμονισμένη με τον ιστοριογραφικό και διδακτικό λόγο της νέας ιστορίας.

Ο νέος λόγος, λοιπόν, μεταφέρεται στο ιδιόμορφο κυπριακό συγκείμενο με την προσδοκία ότι θα «θεραπεύσει» χρόνιες πολιτικές «ασθένειες»: «το άλυτο πρόβλημα της Κύπρου» και τον κίνδυνο εδραίωσης της διχοτόμησης του νησιού που δημιουργούνται από το «φόβο» και την «έλλειψη εμπιστοσύνης προς τον 'Άλλο'». Αυτό είναι, σύμφωνα με την Πρόεδρο του Ομίλου, Χαρά Μακρυγιάννη, «το μεγαλύτερο μας πρόβλημα» (Συμβούλιο της Ευρώπης, Μακρυγιάννη & Φιλίππου 2005: 23). Ως γενεσιουργό αίτιο αυτού του προβλήματος θεωρείται από τον Όμιλο, όπως και για την ΕΕΜ, ο εναγκαλισμός του μαθήματος της ιστορίας από τον εθνοκεντρισμό. «Οι Κύπριοι, και από τις δυο πλευρές της διαχωριστικής γραμμής, που είχαν διδαχθεί μέσα από την προώθηση επίσημων αφηγήσεων, ότι η δική τους ομάδα ήταν πάντοτε το θύμα και οι 'άλλοι' η κύρια αιτία των προβλημάτων τους, νιώθουν σήμερα δυσφορία στην επικοινωνία και τη γνωριμία με αυτούς τους 'άλλους' και δυσκολεύονται να δεχτούν ιδέες όπως η συμφιλίωση και η συνεργασία» (Όμιλος Ιστορικού Διαλόγου και Έρευνας χ.χ.: 1). Εν ολίγοις, το πρόβλημα έγκειται στο γεγονός ότι τα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας (της Κύπρου) κυριαρχούνται «από μια μονολιθική, μονοπρισματική και εθνοκεντρική επίσημη αφήγηση» που ενισχύει τις «παρανοήσεις» και αυξάνει «την προκατάληψη και τα στερεότυπα» (ό.π.: 6).

Η πολιτική νοηματοδότηση του δανειζόμενου λόγου φαίνεται να αποτυπώνεται και στα κείμενα του Συμβουλίου της Ευρώπης. Ο αυτοπροσδιορισμός του ως ένας διεθνής οργανισμός με μακροχρόνια και αναγνωρισμένη εμπειρογνωμοσύνη «στο πώς να αναπτύσσει περιφερειακή συνεργασία χρησιμοποιώντας την πολυπρισματική θεώρηση κατά τη διδασκαλία της ιστορίας» και «στο πώς να διδάσκεται η ιστορία με στόχο τη συμφιλίωση χρησιμοποιώντας διαφορετικές πηγές» (Council of Europe 2009α: 73) καταδεικνύει όχι μόνο την υιοθέτηση της νέας ιστορίας, αλλά ταυτόχρονα το πώς αυτή προσλαμβάνεται και διαχέεται όχι μόνο στην Κύπρο αλλά και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες, κυρίως της νοτιοανατολικής Ευρώπης, του Καυ-

κάσου και της Μαύρης Θάλασσας: η νέα ιστορία συνιστά ένα από τα ουσιώδη στοιχεία για την επιτυχή οικοδόμηση της Ευρώπης των λαών. Ειδικότερα, η γραφή και διδασκαλία της ιστορίας με βάση τις προτάσεις της νέας ιστορίας, σύμφωνα με το Φάκελο Υποδείξεων (2001) 15 για τη διδασκαλία της ιστορίας στην Ευρώπη του εικοστού πρώτου αιώνα, τον οποίο υπέγραψε και κύπριος υπουργός Παιδείας, «κατέχει θέση ζωτικής σημασίας […] στην καλλιέργεια του σεβασμού κάθε είδους διαφορετικότητας»· «αποτελεί αποφασιστικό παράγοντα για τη συμφιλίωση, την αναγνώριση, την κατανόηση και την αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ των λαών»· και «διαδραματίζει ζωτικό ρόλο στην προαγωγή θεμελιωδών αξιών, όπως η ανοχή, η αμοιβαία κατανόηση, τα ανθρώπινα δικαιώματα και η δημοκρατία» (Συμβούλιο της Ευρώπης, Μακρυγιάννη & Φιλίππου 2005: 99). Πρόκειται, δηλαδή, για μια πολύ διαφορετική εννοιολόγηση της νέας ιστορίας από αυτή που είχε στο αγγλικό συγκείμενο παραγωγής της, μια νοηματοδότηση που πηγάζει σε μεγάλο βαθμό από τον ρόλο του Συμβουλίου ως ενός ευρωπαϊκού θεσμού που δραστηριοποιείται ως προς την προώθηση και υλοποίηση της «ευρωπαϊκής ιδέας».

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, το Συμβούλιο «υποδεικνύει» ή «συνιστά» στις κυβερνήσεις των κρατών μελών να προβούν σε μεταρρυθμίσεις στη σχολική ιστορία τους προς επίλυση του προβλήματος των συγκρούσεων και της έλλειψης εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ τους. Οι βαθύτερες ρίζες αυτού του προβλήματος εντοπίζονται συχνά και στην «κακή χρήση της ιστορίας» (π.χ. στην παράλειψη, απόρριψη ή διαστρέβλωση ιστορικών γεγονότων), η οποία προάγει μισαλλοδοξίες και υπερεθνικιστικές, ξενοφοβικές, φυλετικές ή αντισημιτικές ιδέες (Συμβούλιο της Ευρώπης, Μακρυγιάννη & Φιλίππου 2005: 100).

Αντί επιλόγου

Η ανάλυση που προηγήθηκε παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, αφού επιδιώκει να απαντήσει στο ερώτημα ‘Τι μπορούμε εμείς εδώ στην Κύπρο να μάθουμε από τη σπουδή εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων σε άλλες χώρες και τη διεθνή εμπειρία’ αναφορικά με την *κατανόηση* της επιχειρούμενης μεταρρύθμισης της σχολικής ιστορίας.

Η παρούσα εργασία συμπεραίνει ότι από την εξέταση του αντίστοιχου παραδείγματος της Αγγλίας μπορούμε να μάθουμε ότι οι απαρχές του εγχειρήματος για την αναθεώρηση της κυπριακής σχολικής ιστορίας δεν βρίσκονται στην Κύπρο αλλά στην Αγγλία όπου επινοήθηκε τη δεκαετία του 1970 ένας νέος και «πρωτοποριακός» λόγος για τη σχολική ιστορία – ο λόγος της νέας

ιστορίας. Μπορούμε να διδαχθούμε ακόμα ότι το τοπικό εγχείρημα αλλαγής της ιστορίας δεν αποτελεί μόνο κυπριακή υπόθεση αλλά ευρύτερα ευρωπαϊκή ή διεθνιστική, αφού σε αυτό εμπλέκονται ευρωπαϊκοί και άλλοι οργανισμοί που μεταφέρουν ή διευκολύνουν τη μεταφορά γνώσης για την ιστορία στην Κύπρο. Μαθαίνουμε, επίσης, ότι στον πυρήνα της μεταφοράς αυτής βρίσκεται η ακαδημαϊκή κοινότητα, επιβεβαιώνοντας έτσι τη θέση των Charle, Schriewer και Wagner (2004) οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η ανάδυση ισχυρών υπερεθνικών ακαδημαϊκών δικτύων τα τελευταία χρόνια έχει εντατικοποιήσει το φαινόμενο της μετακίνησης επιστημονικής γνώσης από χώρα σε χώρα. Ένα τελευταίο – μεθοδολογικής φύσεως – δίδαγμα είναι η αναγκαιότητα υιοθέτησης της συγκριτικής προσέγγισης στην κατανόηση τοπικών εκπαιδευτικών φαινομένων, ιδιαίτερα στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής ενοποίησης και του παγκοσμιοποιημένου κόσμου, καθώς και στην περίπτωση μιας μικρής χώρας, όπως είναι η Κύπρος, η οποία φαίνεται να είναι ιδιαίτερα επιρρεπής σε ξένες επιδράσεις. Αν δεν υιοθετούσαμε τη συγκεκριμένη προσέγγιση κατά τη μελέτη των προσπαθειών αναθεώρησης της ιστορίας στην Κύπρο, θα ήταν πολύ πιθανόν να περιορίζαμε την ανάλυσή μας στη γνωστή επιχειρηματολογία περί σύγκρουσης της κυπροκεντρικής και ελληνοκεντρικής εκπαιδευτικής ιδεολογίας και πολιτικής, χάνοντας όμως μια βασική διάσταση κατανόησης της μεταρρύθμισης – τη διεθνή ή την ευρωπαϊκή.

Αν δεν αναγνωρίσουμε την αξία της συγκριτικής σπουδής των εκπαιδευτικών φαινομένων είναι, επίσης, πολύ πιθανό να μην αντλήσουμε χρήσιμα μαθήματα αναφορικά και με τη *διαχείριση* της επιχειρούμενης μεταρρύθμισης της σχολικής ιστορίας. Για παράδειγμα, η περίπτωση του πολυσυζητημένου και αποσυρθέντος εγχειριδίου ιστορίας της Στ΄ Δημοτικού στην Ελλάδα φαίνεται να μας διδάσκει ότι ένα πολύ πιθανό αποτέλεσμα των προσπαθειών αλλαγής της ιστορίας είναι, κατά τη διατύπωση του Γιώργου Κόκκινου (Κόκκινος 2008: 44), «η ήττα της Νέας Ιστορίας». Το τι ακριβώς μπορούμε να διδαχθούμε από την πρόσφατη ελληνική εμπειρία, θα μπορούσε κάλλιστα να αποτελέσει θέμα ξεχωριστής συγκριτικής μελέτης. Η τελευταία θα επιδίωκε, μεταξύ άλλων, να αναδείξει την ανάγκη για προσεκτική διαχείριση της επαναπραγμάτευσης της ιστορικής γνώσης που διαχέεται στο ελληνοκυπριακό δημόσιο σχολείο. Σε τελική ανάλυση, εξαιτίας των ιστορικών, πολιτικοκοινωνικών και πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων της κυπριακής πραγματικότητας, το εγχείρημα αυτό παραμένει εξαιρετικά «ευαίσθητο» ζήτημα, κινδυνεύοντας να καταλήξει σε μια νέα «ήττα» της νέας ιστορίας, αυτή τη φορά στην Κύπρο.

Σημειώσεις

[1] Για παράδειγμα, η Χαρά Μακρυγιάννη και η Σταυρούλα Φιλίππου έχουν εκπονήσει τις διδακτορικές τους διατριβές στο Πανεπιστήμιο του Cambridge.

[2] Βλ. ενδεικτικά «Τι σημαίνει να σκέφτεται κάποιος ιστορικά; Προσεγγίσεις στη διδασκαλία και εκμάθηση της ιστορίας» (Φεβρουάριος 2004)· «Πολυπρισματική θεώρηση στη διδασκαλία και τη μάθηση της ιστορίας» (Νοέμβριος 2004)· «Η χρήση των ιστορικών πηγών στη διδασκαλία και τη μάθηση της ιστορίας» (Νοέμβριος 2005)· «Η χρήση ιστορικών πηγών στη διδασκαλία πολιτισμικής και κοινωνικής ιστορίας της Κύπρου» (Ιούνιος 2006)· «Διαδραστικές μέθοδοι για την προώθηση του διαπολιτιστικού διαλόγου στη διδασκαλία και τη μάθηση της ιστορίας» (Δεκέμβριος 2006)· «Πολλαπλές οπτικές – πολυπολιτισμική Λευκωσία: η χρήση των διαδραστικών μεθόδων στη διδασκαλία της ιστορίας» (Νοέμβριος 2009).

[3] Παραδείγματα των δημοσιεύσεων του Συμβουλίου για την Κύπρο αποτελούν (α) Συμβούλιο της Ευρώπης, Μακρυγιάννη, Χ. & Φιλίππου Σ. (Επ.) (2005), *Πολυπρισματική Θεώρηση στη διδασκαλία και μάθηση της ιστορίας: Παρουσιάσεις σεμιναρίων και υλικό βιωματικών εργαστηρίων* (Στρασβούργο, Council of Europe), και (β) Council of Europe (2009) *Η χρήση πηγών για τη διδασκαλία και την εκμάθηση της ιστορίας*, Τομ. 1 & 2 (Strasbourg, Council of Europe).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αβδελά, Ε. (1998). *Ιστορία και σχολείο*. Αθήνα: Νήσος.

Ανδρέου, Α. & Κασβίκης, Κ. (2008). Το μετέωρο βήμα της σχολικής ιστορίας στα νέα εγχειρίδια για το δημοτικό σχολείο, στο Α. Ανδρέου (επιμ.), *Η διδακτική της ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια*, 81-128. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Aron, J.P. (1982). Η κουζίνα. Ένα εδεσματολόγιο του 19ου αιώνα, στο J. Le Goff & P. Nora (επιμ.), *Το έργο της ιστορίας*, μτφρ. Κ. Μιτσοτάκη. Αθήνα: Ράππας.

Ζμας, Α. (2007). *Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Καζαμίας, Α. (2008). *Εθνοκεντρισμός στην ελληνική, τουρκική και κυπριακή εκπαίδευση: Προβληματισμοί και εισηγήσεις για την Ευρωκυπριακή πολιτεία*. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου. Αδημοσίευτη μελέτη.

Καλογιαννάκη, Π. (1998). *Προσεγγίσεις στη συγκριτική παιδαγωγική: τόποι και τρόποι, τομείς και παραδείγματα*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Κόκκινος, Γ. (2008). 'Μεταξύ μελαγχολίας και εξέγερσης': Ενδεικτικές όψεις της παθολογίας της σχολικής ιστοριογραφίας στην Ελλάδα, η στάση της διανόησης και η συλλογική ψύχωση για το εγχειρίδιο της Στ΄ Δημοτικού, στο Α. Ανδρέου (επιμ.), *Η διδακτική της ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια*, 21-67. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ματθαίου, Δ. (1994). *Σημειώσεις συγκριτικής παιδαγωγικής*. Αθήνα.

Μούτσιος, Σ. (2004). Παγκοσμιοποίηση, συγκριτική παιδαγωγική και 'εκπαιδευτικός δανεισμός', στο Μ. Νικολακάκη (επιμ.), *Παγκοσμιοποίηση, τεχνολογία και παιδεία στη νέα κοσμόπολη*. Αθήνα: Ατραπός.

Μπουζάκης, Σ. (1990). Συγκριτική παιδαγωγική: Θεωρητική προσέγγιση, στο Σ. Μπουζάκης (επιμ.), *Συγκριτική Παιδαγωγική: Θεωρητικές προσεγγίσεις και ξένα εκπαιδευτικά συστήματα*, τομ. ΙΙ, 11-46. Αθήνα: Gutenberg.

Όμιλος Ιστορικού Διαλόγου και Έρευνας (2003). *Ιδρυτική διακήρυξη*. www.hisdialresearch.org Προσπελάστηκε στις 08/12/2009.

Όμιλος Ιστορικού Διαλόγου και Έρευνας (χ.χ.). *Η πρόταση του Ομίλου Ιστορικού Διαλόγου και Έρευνας για τη μεταρρύθμιση της διδασκαλίας της ιστορίας*. http://www.cyprus-tube.com/historical-dialogue/Articles/AHDR_REFORM_PROPOSAL_GREEK.pdf Προσπελάστηκε στις 12/01/2010.

Περσιάνης, Π. (2006). *Συγκριτική ιστορία της εκπαίδευσης της Κύπρου*. Αθήνα: Gutenberg.

Ρεπούση, Μ. (2004). *Μαθήματα ιστορίας. Από την ιστορία στην ιστορική εκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Ρουσσάκης, Ι. (2002). Τρεις αφηγήσεις για την εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα: ουσία και επίφαση, στο Δ. Ματθαίου (επιμ.), *Η εκπαίδευση απέναντι στις προκλήσεις του 21ου αιώνα: νέες ορίζουσες και προοπτικές*, 59-112. Αθήνα: Α.Α. Λιβάνη.

Σκούρος, Τ. (1991). *Η νέα ιστορία: η σύγχρονη αντίληψη για τη διδασκαλία της ιστορίας με τη χρήση των πηγών*. Λεμεσός.

Σκούρος, Τ. (1997). *Η ιστορία και η διδακτική της*. Λεμεσός.

Συμβούλιο της Ευρώπης, Μακρυγιάννη, Χ. & Φιλίππου Σ. (επιμ.) (2005). *Πολυπρισματική θεώρηση στη διδασκαλία και μάθηση της ιστορίας. Παρουσιάσεις σεμιναρίων και υλικό βιωματικών εργαστηρίων*. Council of Europe.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2004). *Δημοκρατική και ανθρώπινη παιδεία στην Ευρωκυπριακή πολιτεία. Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού. Η έκθεση της επιτροπής*. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού.

Χαραλάμπους, Δ. (2001). *Ιστορία του διδασκαλικού συνδικαλισμού στην Κύπρο, 1898-1960*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Council of Europe (2009α). *Η χρήση πηγών για τη διδασκαλία και την εκμάθηση της ιστορίας*, Τόμ. 1. Strasbourg: Council of Europe.

Council of Europe (2009β). *Η χρήση πηγών για τη διδασκαλία και την εκμάθηση της ιστορίας*, Τόμ. 2. Strasbourg: Council of Europe.

Ξενόγλωσση

Aldrich, R. (2006). New history: an historical perspective, in R. Aldrich (eds.), *Lessons from history of education: the selected works of Richard Aldrich*, 159-172. London: Routledge.

Ballard, M. (ed.) (1970). *New movements in the study and teaching of history*. London: Temple Smith.

Beech, J. (2006). The theme of educational transfer in comparative education: a view over time, *Research in Comparative and International Education*, 1 (1), 2-13.

Burke, P. (1991). Overture: the new history, its past and its future, in P. Burke (ed.), *New perspective on historical writing*, 1-24. Cambridge: Polity Press.

Central Advisory Council for Education (1967). *The Plowden Report. Children and their primary schools*. London: Her Majesty's Stationery Office.

Charle, C., Schriewer, J. & Wagner, P. (eds.) (2004). *Transnational intellectual networks: forms of academic knowledge and the search for cultural identities*. Fankfurt/Main: Campus.

Council for Cultural Co-operation (1986). *Against bias and prejudice: the Council of Europe's work on history teaching and history textbooks. Recommendations on history teaching and history textbooks adopted at Council of Europe conferences and symposia 1953-83*. Strasbourg: Council for Cultural Co-operation.

Cowen, R. & Klerides, E. (eds.) (2009). Mobilities and educational metamorphoses: patterns, puzzles, and possibilities, *Comparative Education*, 45 (3), 313-455.

Cowen, R. (2009). Then and now: Unit ideas and comparative education, in R. Cowen & A. Kazamias (eds.), *International Handbook of Comparative Education*, Vol. 2, 1277-1294. Dordrecht: Springer.

Crossley, M. & Watson, K. (2003). *Comparative and international research in education: globalisation, context and difference*. London & New York: RoutledgeFalmer.

Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity.

Foucault, M. (1972). *The archaeology of knowledge*. London: Tavistock.

Gellner, E. (1964). *Thought and change*. London: Weidenfeld & Nicholson.

Jones, R.B. (ed.) (1973). *Practical approaches to the new history*. London: Hutchinson.

Κατσιαούνης, Ρ. (1996). *Labour, society and politics in Cyprus during the second half of the nineteenth century.* Λευκωσία: Κέντρο Επιστημονικών Ερευνών.

Kedourie, E. (1960). *Nationalism*. London: Hutchinson.

Kennedy, P.M. (1973). The decline of nationalistic history in the West, 1900-1970, *Journal of Contemporary History*, 8 (1), 77-100.

Kitromilides, P. (1977). From coexistence to confrontation: the dynamics of ethnic conflict in Cyprus, in M. Attalides (ed.), *Cyprus Reviewed*, 35-70. Nicosia: The Jus Cypri Association.

Kress, G. (1989). *Linguistic processes in sociocultural practice*. Oxford: Oxford University Press.

Makriyianni, Ch. & Psaltis, Ch. (2007). The teaching of history and reconciliation, *The Cyprus Review*, 19 (1), 43-69.

Philippou, S. & Makriyianni, Ch. (eds.) (2004). *What does it mean to think historically? Approaches to teaching and learning history*. Nicosia: Association for Historical Dialogue and Research.

Phillips, R. (1998). *History teaching, nationhood and the State: a study in educational politics*. London: Cassell.

Preiswerk, R. & Perrot, D. (1978). *Ethnocentrism and history: Africa, Asia and Indian America in Western textbooks*. New York: NOK Publishers International.

Rappleye, J. (2006). Theorising educational transfer: towards a conceptual map of the context of cross-national attraction, *Research in Comparative and International Education*, 1 (3), 223-240.

Rogers. P.J. (1978). *The new history – theory into practice*. London: Historical Association.

Schools Council History Project (1976). *A new look at history*. Edinburgh: Holmes MacDougal.

Schriewer, J. (1990). The method of comparison and the need for externalization: methodological criteria and sociological concepts, in J. Schriewer & B. Holmes (eds.), *Theories and methods in comparative education*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Steiner-Khamsi, G. (2000). Transferring education, displacing reforms, in J. Schriewer (ed.), *Discourse formation in comparative education*, 155-187. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Thomson, D. (1984). Understanding the past: procedures and content, in A. Dickinson, P. Lee & P. Rogers (eds.), *Learning history*. London: Heinemann.

Tomlinson, S. (1983). *Ethnic minorities in British schools: a review of the literature, 1960-1982*. London: Heinemann Educational.

ABSTRACT

Discourse transfer and the creation of conditions for reform: the case of school history

This article looks into the ongoing and contested process of re-conceptualising school history in Cyprus from the perspective of educational transfer.

It is argued that the effort to re-imagine local history is an effect of the transfer of new history discourse to Cyprus. The transfer of this discourse creates conditions for the disparagement of traditional history, and legitimise the re-articulation of history teaching and writing along the theoretical and methodological lines of new history. It also reflects the aspirations of the agents involved in the processes of transfer: that new history can solve certain local and wider European problems, mainly of political ilk.

The article is divided into four main parts. The first part defines the theoretical framing of the article. In the second part, the emergence of new history in the international educational arena is examined, paying special attention to sketching its major features and characteristics. In the third part the transfer of this discourse to Cyprus is analysed and the agents of transfer are identified. The focus of the fourth part is on the translation and metamorphosis of new history as it moves to Cyprus.

The conclusion of the article offers the locus of comparative education as "teacher", teaching lessons that are useful to the understanding of education reform and policy formulation in Cyprus.