

Μνήμων

Τόμ. 21 (1999)



ΚΑΘΗΚΟΝ ΚΑΙ ΕΝΣΤΙΚΤΟ: Η ΙΣΤΟΡΙΑ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΣΤΗ ΜΕΤΑΠΟΛΕΜΙΚΗ ΒΡΕΤΑΝΙΑ, 1945-1995

ΑΘΗΝΑ ΣΥΡΙΑΤΟΥ

doi: [10.12681/mnimon.732](https://doi.org/10.12681/mnimon.732)

Βιβλιογραφική αναφορά:

ΣΥΡΙΑΤΟΥ Α. (1999). ΚΑΘΗΚΟΝ ΚΑΙ ΕΝΣΤΙΚΤΟ: Η ΙΣΤΟΡΙΑ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΣΤΗ ΜΕΤΑΠΟΛΕΜΙΚΗ ΒΡΕΤΑΝΙΑ, 1945-1995. *Μνήμων*, 21, 133-162. <https://doi.org/10.12681/mnimon.732>

ΑΘΗΝΑ ΣΤΡΙΑΤΟΥ

ΚΑΘΗΚΟΝ ΚΑΙ ΕΝΣΤΙΚΤΟ: Η ΙΣΤΟΡΙΑ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΣΤΗ ΜΕΤΑΠΟΛΕΜΙΚΗ ΒΡΕΤΑΝΙΑ, 1945-1995

Το ειδικό βάρος που απέδωσαν στο μάθημα της ιστορίας στα σχολεία για την ηθική διαμόρφωση του βρετανικού έθνους οι διανοούμενοι και οι γραφειοκράτες μετά το Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο, αποτελεί μια από τις σημαντικότερες ενδείξεις των βασικών επιδιώξεών τους για την πορεία της Βρετανίας. Ο ηθικός ρόλος του μαθήματος της ιστορίας στα σχολεία, όπως τον αντιλήφθηκε η εκπαιδευτική κοινωνία της Βρετανίας με την ευρεία έννοια, δηλαδή οι επαγγελματικοί σύλλογοι των δασκάλων, πανεπιστημιακοί ιστορικοί και φιλόσοφοι, δημοσιογράφοι εφημερίδων για την εκπαίδευση αλλά και απλοί πολίτες που δημοσίευαν με οποιοδήποτε τρόπο τις απόψεις τους για το ρόλο ή το χαρακτήρα του μαθήματος της ιστορίας, δεν ήταν πάντα ίδιος ή αυτονόητος. Επηρεαζόταν συχνά από τις κυρίαρχες πολιτικές ιδεολογίες και ακόμα πιο συχνά από τις πραγματικές αλλαγές που έγιναν τελικά στα σχολεία με την παρέμβαση νομοθετικών διαταγμάτων, μετά τη συμβολή ειδικών επιστημονικών επιτροπών που είχαν συσταθεί για να γνωμοδοτήσουν για το σκοπό αυτό. Μάλιστα, μέσα από την αντιπαράθεση των προθέσεων των διανοουμένων και των πραγματικών αλλαγών στη σχολική τάξη, ο ρόλος της ιστορίας γίνεται μια καλή ευκαιρία για να δει κανείς τις συγκρούσεις μεταξύ της κοινωνίας των πολιτών (civil society) και ενός κράτους, το οποίο κατά το μεγαλύτερο μέρος αυτού του αιώνα δεν ήταν άμεσα παρεμβατικό στα θέματα περιεχομένου, μεταθέτοντας την ηθικοπλαστική ευθύνη στο ίδιο το εκπαιδευτικό δυναμικό αλλά και στην ίδια την κοινωνική διάθρωση.

Στη Βρετανία δεν υπήρχε σχολικό ωρολόγιο πρόγραμμα εγκεκριμένο από το υπουργείο Παιδείας μέχρι και τη θέσπιση του εκπαιδευτικού νόμου του 1988. Αντίθετα, οι τελικοί υπεύθυνοι για τη διαμόρφωση του σχολικού προγράμματος ήταν οι ίδιοι οι διευθυντές των σχολείων, οι οποίοι συμβουλευόνταν τους δασκάλους και τους καθηγητές τους για κάθε θεματική ενότητα, παίρνοντας υπ' όψιν τους τις ελάχιστες οδηγίες που εξέδιδαν κατά καιρούς κεντρικές ή τοπικές εκπαιδευτικές αρχές — που κι αυτές όμως είχαν τη μορφή σύστασης και όχι επιβολής. Από ποιούς όμως επηρεάζονταν οι καθηγητές και οι δάσκαλοι

για τις επιλογές τους; Οι τοπικές αρχές με τους όχι και τόσο έγκριτους συμβούλους τους, οι επιστημονικοί σύλλογοι των διδασκόντων διαφόρων βαθμίδων, τα οκτώ εξεταστικά συμβούλια που οργάνωναν τις εξετάσεις για πιστοποιητικά δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι σύμβουλοι στις ανεξάρτητες επιτροπές για επιμέρους θέματα που αφορούσαν το σχολικό πρόγραμμα, ακόμα και οι εκδοτικοί οίκοι, όλοι είχαν και εξακολουθούν να έχουν μερίδιο στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής ύλης. Αυτός είναι και ο λόγος για να στραφεί κανείς στις συζητήσεις των καθηγητών μέσα από τα εκπαιδευτικά περιοδικά και εφημερίδες, από συνέδρια και συνεδριάσεις των επαγγελματικών συλλόγων των διδασκόντων, αλλά κι από τα λίγα φυλλάδια του υπουργείου Παιδείας που με μορφή πάντα σύστασης κατέληγαν στις τοπικές εκπαιδευτικές αρχές ή στα ίδια τα σχολεία. Σ' αυτού του είδους τις πηγές πρέπει να απευθυνθεί κανείς, ελλείψει συγκεκριμένων νόμων που να ορίζουν είτε με συγκεκριμένα βιβλία είτε με συγκεκριμένη ύλη το πρόγραμμα της ιστορίας, αν θέλει να προβληματιστεί πάνω στο ρόλο της ιστορίας στα σχολεία για τη διαμόρφωση μιας ηθικής μάλλον παρά εθνικής ταυτότητας, όπως την αντιλαμβάνονταν όλοι οι παραπάνω παράγοντες, που τώρα μπορούμε να ονομάσουμε εκπαιδευτικό κατεστημένο.

Ο ρόλος της ιστορίας εξετάζεται εδώ για τρεις χρονικές περιόδους, που καλύπτουν τα πενήντα χρόνια που ακολούθησαν το Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο. Η πρώτη περίοδος εστιάζει κυρίως στα πρώτα μεταπολεμικά χρόνια, όταν ήταν ακόμα κυρίαρχο το περίφημο και πρόσφατα αμφισβητούμενο «συναινετικό πνεύμα» των μοναχικών νικητών του πολέμου —όπως ήθελαν οι Βρετανοί να βλέπουν τους εαυτούς τους— όπου οι Βρετανοί μόνοι έχτιζαν ένα πρότυπο κράτος και μια πρότυπη κοινωνία που θα εξάλειφε τις κοινωνικές αδικίες αιώνων. Η δεύτερη περίοδος καλύπτει τη δεκαετία από τα μέσα του εξήντα μέχρι τα μέσα του εβδομήντα, όταν πολλά εκπαιδευτικά προγράμματα είχαν ήδη δρομολογηθεί και, σπανιότερα, καταλήξει σε αλλαγές στην πρακτική της ιστορίας. Η τρίτη περίοδος αναφέρεται στα τελευταία χρόνια της δεκαετίας του ογδόντα, όταν τολμήθηκαν οι κοσμογονικές αλλαγές για τα εκπαιδευτικά πράγματα της Βρετανίας, δηλαδή η άνωθεν κρατική παρέμβαση στο σχολικό ωρολόγιο πρόγραμμα, σπάζοντας έτσι το μεγαλύτερο ταμπού από τη σύσταση του εκπαιδευτικού της συστήματος.

Η θέση που θέλω να υποστηρίξω εδώ είναι ότι η διδασκαλία της ιστορίας, παρ' όλη την έλλειψη κοινού προγράμματος, αποτέλεσε διαμορφωτή μιας εθνικής ταυτότητας και κοινωνικής συνείδησης, η οποία όμως δεν μπορούσε να αποφύγει ένα εκπαιδευτικό σύστημα δύο ταχυτήτων — μια μειοψηφία σχολείων με πολύ ψηλό επίπεδο και μια πλειοψηφία με πολύ χαμηλό. Το πλήθος των εκπαιδευτικών θεωριών που άνθησαν στο τέλος της δεκαετίας του εξήντα και του εβδομήντα εφαρμόστηκαν κυρίως στα κοινά σχολεία, για να τραβήξουν με την πρωτοτυπία τους την προσοχή των λιγότερο ικανών μαθητών, όπως τους ονό-

μαζαν, ενώ παράλληλα στα πρότυπα σχολεία συνέχιζαν τη διδασκαλία της παραδοσιακής ιστορίας με τρόπο αναλυτικό και ακριβή ώστε να εξασφαλίζουν την επιτυχία στις εξετάσεις. Την προσωρινή αποτυχία των πειραματισμών με την ιστορία την απέδωσαν στη ριζοσπαστική της μορφή και όχι στη διάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Όταν αργότερα, στα χρόνια του ογδόντα, αυξήθηκε η ζήτηση για περισσότερες θέσεις στα σχολεία με αυστηρά ακαδημαϊκό πρόγραμμα και ανεζητείτο η κατασκευή ενός ενιαίου σχολικού προγράμματος που θα εκσυγχρονίσει τη Βρετανία, το μάθημα της ιστορίας στα σχολεία βρέθηκε να πρωταγωνιστεί στη σύγκρουση μεταξύ της κοινωνίας των πολιτών και του κράτους. Παρόλο όμως που το κράτος φαινόταν αλαζονικό και παντοδύναμο, δεν είχε, τουλάχιστον μέχρι την περίοδο που εξετάζουμε εδώ, τον τελευταίο λόγο.

Ιστορία για τους πολίτες του κόσμου

Πριν μιλήσουμε αποκλειστικά για την ιστορία, θα πρέπει να αναφερθούμε στην ιδιαιτερότητα του μεταπολεμικού πνεύματος στην Αγγλία. Για την πλειονότητα του βρετανικού λαού, ο Δεύτερος Παγκόσμιος Πόλεμος ήταν ένας ηθικά δικαιωμένος πόλεμος, που έγινε για να υπερασπιστούν δημοκρατικές αξίες ενάντια στη θύελλα του ολοκληρωτισμού. Για πολλούς ήταν και ένας λαϊκός πόλεμος που υποσχόταν ότι η μάχη ενάντια στον ολοκληρωτισμό θα συνεχιζόταν στο εσωτερικό της χώρας σαν μάχη ενάντια στην κοινωνική αδικία. Ο σχεδιασμός μιας δικαιότερης κοινωνίας, με τη δημιουργία του κράτους πρόνοιας, είχε ήδη αρχίσει από τα μέσα του πολέμου. Το σχέδιο του Beveridge, του Φιλελεύθερου υπουργού που έθεσε τα θεμέλια της κοινωνικής ασφάλισης στη Βρετανία, ένα σύστημα που θα προστάτευε τον πολίτη σε όλες τις φάσεις της ζωής του, έχει χαρακτηριστεί σαν η καινούργια Magna Carta που επαναδιαπραγματεύτηκε το κοινωνικό συμβόλαιο μεταξύ κράτους και λαού για τον εικοστό αιώνα¹. Το εθνικό σύστημα υγείας, το σύστημα ασφάλισης, αλλά και ο νέος νόμος για την παιδεία, έργο του συντηρητικού υπουργού Butler στην κυβέρνηση συνασπισμού το 1944, υπήρξαν από τα βασικά στηρίγματα του κοινωνικού κράτους. Η νίκη του Εργατικού Κόμματος που ακολούθησε τη νίκη του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου, ενίσχυσε την ευφορία της νέας κοινωνίας και συστηματικά καλλιέργησε το μύθο ενός «δίκαιου» πολέμου που πολεμήθηκε από μια αλληλέγγυα κοινωνία. Στη συνέχεια, η κοινωνία αυτή έχτισε με πνεύμα συναίνεσης μεταξύ των μεγάλων κομμάτων ένα δίκαιο κόσμο. Ο μύθος αυτός βασιζόταν και σε πολλές παραδοξότητες και του ίδιου του πολέμου αλλά και των αλλαγών που

1. J. Harris, «Society and the State in the Twentieth Century», στο F. M. L. Thompson (επιμ.), *The Cambridge Social History of Britain 1750-1950*, τ. 3: *Social Agencies and Institutions*, Καίμπριτζ 1990, σ. 93.

έγιναν αμέσως μετά τον πόλεμο. Η καθαρότητα του σκοπού, αλλά και η προσαρμοστικότητα στις πιέσεις των βασικών θεσμών της κοινωνίας, έδωσαν την ψευδαίσθηση μιας συνεργαζόμενης κοινωνίας και όχι της πιο ταξικής κοινωνίας που γνώρισε ο πλανήτης. Οι κρατικοί υπάλληλοι του Whitehall και το Κοινοβούλιο στο Westminster στάθηκαν ενωμένοι ενάντια στον εχθρό, παραμερίζοντας προσωρινά τις διαφορές τους, ενώ η βασιλική οικογένεια αρνήθηκε να εγκαταλείψει τη χώρα ακόμα κι όταν βομβαρδίστηκε το παλάτι, ενισχύοντας έτσι το μύθο της μοναρχίας και τον πατριωτικό της συμβολισμό. Οι εκπομπές του BBC ανά τον κόσμο (world service) είχαν γίνει για τους κατεχόμενους από τους Γερμανούς λαούς η φωνή της αλήθειας, αν και συστηματικά με προπαγανδιστικό τρόπο ωραιοποιούσαν τα νέα του πολέμου για να εξυψώσουν το ηθικό του κόσμου. Οι κοινές εμπειρίες των καλοντυμένων αστών που στοιβάζονταν κι αυτοί στον υπόγειο του Λονδίνου κατά τη διάρκεια των βομβαρδισμών μαζί με τους εργάτες, το άνοιγμα των επαύλεων για τα άστεγα παιδιά της πόλης, το κοινό θέμα συζήτησης για τα νέα του πολέμου, όλα έδειχναν όχι βέβαια να καταργούν τις κοινωνικές διαφορές, αλλά τουλάχιστον ότι πρόκειται για ένα έθνος με κοινή μοίρα, πράγμα που δύσκολα θα υποστήριζε κανείς μέχρι τότε². Ακόμα πιο παράδοξες ήταν και οι συγκλίσεις μεταξύ αριστερών και δεξιών. Ο Όργουελ, που ήταν γνωστός αριστερός, έγραψε το *Lion and the Unicorn*, ένα απ' τα πιο πατριωτικά κείμενα, ενώ οι αντιδραστικοί *Times* δημοσίευαν άρθρα με κεντρικό θέμα την κοινωνική δικαιοσύνη που θά 'πρεπε να γίνει ο μοναδικός σκοπός αυτού του πολέμου. Ακόμα περισσότερο στο κλίμα αισιοδοξίας συναινούσαν η πλήρης απασχόληση που ακολούθησε, ακόμα και τον καιρό που τα τρόφιμα δίνονταν με το δελτίο (μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του πενήντα δηλαδή), το φεστιβάλ της Βρετανίας το 1951 (εκατονταετηρίδα της «Μεγάλης Έκθεσης» στο Hyde Park), και βέβαια η στέψη της βασίλισσας που προμηνούσε μια νέα ελισαβετιανή εποχή το 1953. Όλα υπόσχονταν το κτίσιμο της νέας Ιερουσαλήμ³.

2. Η πεποίθηση ότι η Βρετανία αποτελείται από «δύο έθνη», όπως είχε γράψει χαρακτηριστικά ο πρωθυπουργός Disraeli στο μυθιστόρημά του *Sybil* στο τέλος του δέκατου ένατου αιώνα, είχε ελάχιστους λόγους να αμφισβητηθεί μέχρι το τέλος του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου και το χτίσιμο του κράτους πρόνοιας, ιδιαίτερα αν αναλογιστεί κανείς τις πιο μαύρες στιγμές του μεσοπολέμου στη Βρετανία, τη Γενική Απεργία του 1926 που έληξε τόσο ταπεινωτικά για την εργατική τάξη, την ανεργία και την οικονομική κρίση. Βλ. μεταξύ άλλων A. Sked, C. Cook, *Post-war Britain, A Political History*, Λονδίνο 1986· A. F. Havinghurst, *Britain in Transition in the Twentieth Century*, Σικάγο 1985.

3. Peter Clarke, *Hope and Glory. Britain 1900-1990*, Λονδίνο 1996, σ. 183. Για το συμβολισμό της Βρετανίας σαν νέα Προτεσταντική Ιερουσαλήμ, από το ποίημα του William Blake «Jerusalem», βλ. L. Colley, *Britons Forging the Nation 1707-1837*, Λονδίνο 1992.

Στον τομέα της παιδείας ο εκπαιδευτικός νόμος του Butler του 1944 αποκρυστάλλωσε την τριμερή εκπαίδευση, δηλαδή τη δημιουργία τριών ειδών δευτεροβάθμιων σχολείων που αντιστοιχούσαν σε παιδιά με διαφορετικές νοησιακές ικανότητες. Αυτά ήταν: τα πρότυπα ακαδημαϊκά σχολεία (grammar schools) γι' αυτούς που πέρασαν την εξέταση του 11 plus test, τα σχολεία γενικής παιδείας (secondary modern) γι' αυτούς που δεν είχαν ιδιαίτερες ικανότητες και τα τεχνικά σχολεία⁴. Ο νόμος διευκρίνιζε ότι όλα αυτά τα σχολεία θα ήταν ισότιμα (parity of esteem), δηλαδή ενώ θα είχαν διαφορετικό επίπεδο διδασκαλίας και απευθύνονταν τα πρώτα στις ανώτερες μεσαίες τάξεις και τα δεύτερα στην εργατική τάξη και στη χαμηλή μεσαία τάξη, υποτίθεται πως θα είχαν την ίδια αξία, με τον ίδιο τρόπο που και οι διαφορετικές τάξεις ηθικά έχουν την ίδια αξία στην κοινωνία. Μάλιστα, με ένα τυπικό τρόπο για το βρετανικό κράτος, αυτή η διάκριση δε δηλώθηκε ευθέως αλλά υπονοήθηκε, ακριβώς επειδή καταβλήθηκε προσπάθεια να αποφευχθούν οι άμεσες αντιδράσεις που, αν και ήταν πολλές στον άμεσο μεταπολεμικό κόσμο, γρήγορα περιθωριοποιήθηκαν⁵. Ο νόμος αυτός στηρίχθηκε επιστημονικά σε θεωρίες ευγονικού τύπου του ψυχολόγου Cyril Burt, που ισχυριζόταν ότι η νοημοσύνη είναι μια διανοητική ικανότητα («η οποία είναι κυρίως κληρονομική ή τουλάχιστον έμφυτη, και δεν σχετίζεται με τη διδασκαλία ή την εξάσκηση, παραμένει δε ανεπηρέαστη από την εργατικότητα και την αφοσίωση στη μάθηση»). Γι' αυτό και είναι μάταιο να επενδύει κανείς στην εκπαίδευση για τη βελτίωση της νοημοσύνης των μαθητών, η οποία φυσικά είναι εντελώς ανεξάρτητη από την κοινωνική τάξη⁶. Παρ' όλα αυτά, το γεγονός που εκτιμήθηκε ιδιαίτερα ήταν ότι ο νόμος αυτός προέβλεπε μια θέση στο εκπαιδευτικό σύστημα για κάθε παιδί που

4. Βλ. A. E. Ikin, *The Education Act 1944*, Λονδίνο 1944.

5. Οι αντιρρήσεις σχετικά με την τριμερή διάταξη των σχολείων είχαν εκφραστεί ήδη από το 1942-1943, όταν στο συνέδριο των Εργατικών κάποιои εκπαιδευτικοί δήλωσαν την υποστήριξή τους στα σχολεία που περιλάμβαναν μαθητές με διαφορετικές ικανότητες. Αργότερα, στα πρώτα χρόνια του πενήντα, όταν ο αριθμός των υποψηφίων των εξετάσεων αυξήθηκε, οι αντιρρήσεις του Συμβουλίου της Σκωτίας, ή ακόμα και διανοητών όπως ο T. H. Marshall, που σχολίασε αυτή τη διάταξη στο διάσημο έργο του *Citizenship and Social Class*, το 1950, άρχισαν να εμπνέουν ανησυχία. Βλ. B. Simon, *Education and Social Order*, Λονδίνο 1991, σ. 103, D. Rubinstein και B. Simon, *The Evolution of the Comprehensive School, 1926-1972*, Λονδίνο 1973. Ακόμα και ο ίδιος ο υπουργός παιδείας Sir David Eccles, αναγκάστηκε να παραδεχτεί ότι ουδέποτε επιτεύχθηκε η ισότητα των διαφορετικών σχολείων· βλ. υπόμνημα του Απριλίου 1955, PRO CAB 129/75 C.P. (55) 6. Μόνο το 1959, μετά την έκδοση της έκθεσης Growther για την κατάσταση στα σχολεία, το θέμα της ισότητας ευκαιριών με τον τριμερή διαχωρισμό των σχολείων, όπως όριζε ο νόμος του 1944, θεωρήθηκε προβληματικό. Βλ. R. Rogers, *Growther to Warnock, How Fourteen Reports Tried to Change Children's Lives*, Λονδίνο 1980.

6. C. Burt, *How the Mind Works*, Λονδίνο 1934, σ. 17-34.

ήθελε να συνεχίσει τις σπουδές του και έτσι υπήρχε μια επίφαση πρόνοιας και δικαιοσύνης για όλους, χωρίς να αναλύεται τι είδους εκπαίδευση ήταν αυτή.

Αμέσως μετά το 1945 η έγνοια του εκπαιδευτικού κόσμου σχετικά με την ιστορία στα σχολεία μπορεί να συνοψιστεί στη φράση «η εκστρατεία της εκπαίδευσης για την ειρήνη»⁷. Οι διανοούμενοι και ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί ανέλαβαν να σκεφτούν και να σχεδιάσουν την ειρήνη εκπαιδεύοντας τους νέους σε μια πολιτική ταυτότητα που δε θα ήταν μόνο εθνική αλλά στόχευε σε μια παγκόσμια διάσταση. Ήδη από το 1943 η Μικτή Επιτροπή της Διεθνούς Συνόδου του Λονδίνου και το Συμβούλιο για την Εκπαίδευση στην Παγκόσμια Ιθαγένεια δημοσίευσαν έκθεση σχετικά με την κατάσταση της εκπαίδευσης σε όλες τις χώρες που πήραν μέρος στον πόλεμο, συμμαχικές και εχθρικές, και αποφάσισαν ότι η παιδεία θα είναι το θεμέλιο του νέου κόσμου. Υπέδειξαν μάλιστα τρόπους για την προώθηση μιας παιδείας που θα δημιουργούσε πολίτες του κόσμου: «Πρέπει να δημιουργήσουμε», αποφάνθηκαν, «ένα Διεθνή Οργανισμό για την Παιδεία που θα προωθήσει γενικά την εκπαίδευση και ειδικότερα τη δημιουργία μιας παγκόσμιας ιθαγένειας, για να έχουμε ένα σίγουρο θεμέλιο στο μεταπολεμικό σύστημα»⁸.

Η ιστορία πήρε κεντρική θέση σ' αυτά τα σχέδια. Η άποψη ότι ο πόλεμος έγινε και λόγω της καλλιέργειας εθνικιστικών προκαταλήψεων μέσα από τα σχολεία, κυρίως με το μάθημα της ιστορίας, δεν ήταν καινούργια στο τέλος του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου. Ακόμα περισσότερο, η Γερμανία δεν ήταν η μόνη ένοχη. Ήδη μετά τον Πρώτο Παγκόσμιο Πόλεμο η Κοινωνία των Εθνών είχε συστήσει τέτοιες επιτροπές για τη διόρθωση των σχολικών βιβλίων. Το 1925 η επιτροπή για τη Διεθνή Αναθεώρηση Σχολικών Βιβλίων επέδειξε εκπαιδευτική και επιστημονική δραστηριότητα, προσκαλώντας διεθνείς επιτροπές για μεγαλύτερη συνεργασία με τους δασκάλους και ανταλλαγές βιβλίων, με την πρόθεση να οργανώσει διεθνείς συναντήσεις και συνέδρια⁹.

7. Αυτή η φράση χρησιμοποιήθηκε σε ένα άρθρο του *Times Educational Supplement* (Ιούνιος 1947), που σχολίαζε την πρώτη γενική σύνοδο της UNESCO, στο Παρίσι, το Νοέμβριο του 1946, για τις εθνικές προκαταλήψεις στα βιβλία γεωγραφίας και ιστορίας.

8. Joint Commission of the London International Assembly and the Council for Education in World Citizenship, *Education of the United Nations*, σ. 52. Ο καθηγητής Gilbert Murray, ένας πολύ γνωστός καθηγητής αρχαίων ελληνικών στο πανεπιστήμιο της Οξφόρδης και πολιτικός ακτιβιστής (υπήρξε μεταξύ άλλων και πρόεδρος της Κοινωνίας των Εθνών), κατά τη διάρκεια του πολέμου έγινε πρόεδρος της Επιτροπής για την Πνευματική Συνεργασία και προήδρευε στη Μικτή Επιτροπή της Διεθνούς Συνόδου του Λονδίνου και στο Συμβούλιο για την Εκπαίδευση στην Παγκόσμια Ιθαγένεια το 1941. Δημοσίευσε την έκθεση της επιτροπής σχετικά με τη θέση της παιδείας, της επιστήμης και της μάθησης στη μεταπολεμική αναδόμηση, η οποία ερεύνησε τις συνθήκες των χωρών που συμμετείχαν στον πόλεμο και πρότεινε τακτική για την καλλιέργεια της παγκόσμιας ιθαγένειας.

9. Μελέτες του 1930 πάνω στην Αναθεώρηση Σχολικών Βιβλίων και της Διεθνούς

Στη Βρετανία οι πρώτες φωνές αμέσως μετά το Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο μιλούσαν για την αναγκαιότητα μιας στροφής προς την παιδεία, ώστε να βελτιωθεί η ανθρώπινη φύση, ειδικότερα στη διδασκαλία της ιστορίας, γιατί μέσα απ' αυτήν πίστευαν ότι θα μπορούσε να καλλιεργηθεί η ιδέα της παγκόσμιας ιθαγένειας: «Όλοι πρέπει να αποκτήσουν ιστορική παιδεία», έλεγε ο καθηγητής Toyne το 1945, «για να μπορέσουν να συνεχίσουν τις σπουδές τους ή για να ανακαλύψουν κάποιο ενδιαφέρον για τον κόσμο στον οποίο ζουν. Μόνο τότε μια δημοκρατία θα αξίζει το όνομά της ή ακόμα και θα υπάρχει ως δημοκρατία»¹⁰. Την επόμενη χρονιά στην ετήσια συνάντηση του Συλλόγου Ιστορικών, η συζήτηση ήταν αφιερωμένη στο θέμα της Διεθνούς Συνεννόησης και Διδασκαλίας της Ιστορίας. Οι περισσότεροι ομιλητές αναφέρθηκαν στην ανάγκη μιας παγκόσμιας ιστορίας παρά εθνικών ιστοριών. Ένας από αυτούς μάλιστα επέμενε πως ειδικά η Παγκόσμια Ιστορία από το 1870-1939 πρέπει να γίνει και υποχρεωτική¹¹.

Όταν το 1946 η UNESCO έδωσε το έναυσμα για μια πιο πλατιά συζήτηση πάνω στο θέμα της παγκόσμιας ιθαγένειας με το διεθνές συνέδριο που οργάνωσε στο Παρίσι, «για να δημιουργήσει διεθνή προβολή και συζήτηση που θα επιδράσει στη χάραξη εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής», οι βρετανοί ιστορικοί ανησύχησαν πολύ. Θεώρησαν, δηλαδή, ότι κατά κάποιο τρόπο η UNESCO προσπαθούσε να επέμβει στα εσωτερικά της Βρετανίας. Είπαν ότι αυτό θα ήταν αντισυνταγματικό και μόνο όταν η υπουργός Παιδείας βεβαίωσε τον G. M. Trevelyan, πρόεδρο τότε στο Σύλλογο Ιστορικών, ότι σ' αυτό το συνέδριο δε θα καταλήξουν σε γραπτές συμφωνίες για το τι πρόκειται να διδαχτεί, ο Σύλλογος δέχτηκε να συμμετάσχει. Επίσης διευκρίνισαν ότι, ενώ θα ενθαρρύνουν την εξέταση των σχολικών βιβλίων, σε καμία περίπτωση δε θα δεχτούν ένα βιβλίο παγκόσμιας ιστορίας που θα χρησιμοποιείται σε όλες τις χώρες. Αλλά ενώ η αγωνία τους επικεντρώθηκε στο αν η UNESCO επέμβει στα εσωτερικά τους, μια από τις βασικές προτάσεις που έκαναν στο συνέδριο ήταν να οριστεί μια διεθνής επιτροπή που θα επόπτευε την ιστορική έρευνα και παραγωγή στις

Συνεννόησης, αρχικά οργανωμένες από το Διεθνές Ινστιτούτο Πνευματικής Συνεργασίας (1925-1946) που συστάθηκε γι' αυτό το σκοπό, έδωσαν το έναυσμα για παρόμοιες εργασίες σε πολλές βόρειες ευρωπαϊκές χώρες. Βέβαια σε ελάχιστες περιπτώσεις έγιναν διαβήματα διαμαρτυρίας για το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων κάποιας χώρας από κάποια άλλη. Οι κινήσεις αυτές αντιμετώπιζονταν με καχυποψία μάλλον παρά διάθεση συνεργασίας. Βλ. J. A. Lauwerys, *History Textbooks and International Understanding*, UNESCO, Παρίσι 1953, σ. 40.

10. S. M. Toyne, «A History Syllabus, Thoughts on what to learn and how to learn it», *History*, Σεπτέμβριος 1945, σ. 159-172.

11. «International Understanding and the Teaching of History, A Discussion», *History*, Μάρτιος 1946.

πρώην εχθρικές χώρες, τη Γερμανία και την Ιαπωνία, που ήταν φυσικά μια επέμβαση στα εσωτερικά άλλων χωρών. Η βασική απόφαση αυτού του συνεδρίου ήταν τελικά να οριστούν επιτροπές για την εξέταση σχολικών βιβλίων και να διοργανώνονται τακτικά συνέδρια για να παταχθεί το θέμα των προκαταλήψεων.

Κι ενώ στις διεθνείς συναντήσεις οι προκαταλήψεις στα σχολικά βιβλία δαιμονοποιήθηκαν, στο εσωτερικό της χώρας εκφράστηκαν και διαφορετικές απόψεις. Ο G. M. Trevelyan στην ετήσια συγκέντρωση του Συλλόγου Ιστορικών εξέφρασε τις αμφιβολίες του:

«Πολλές φορές οι προκαταλήψεις του ιστορικού τον βοηθούν να συναισθανθεί τα πραγματικά πάθη των ανθρώπων του παρελθόντος, εφόσον δουλειά του είναι να τα περιγράψει. Η Κλειώ δεν πρέπει να είναι πάντα ψυχρή, απόμακρη και αμερόληπτη. Μερικές φορές η κόρη πρέπει να κατεβαίνει απ' τα ψηλά βουνά, ο δικαστής να εγκαταλείπει τα δικαστικά έδρανα και ο ιστορικός να συμμερίζεται τα πάθη του παρελθόντος και όχι μια ψεύτικη αντανάκλαση κάποιου σύγχρονου δόγματος ή προκατάληψης.»

Παραδέχτηκε όμως ότι υπάρχουν καλές και κακές προκαταλήψεις:

«Οι πιο μισητές απ' αυτές τις προκαταλήψεις βρίσκονται στην ιστορία που καταφανώς καταδικάζει τα εγκλήματα και τις διώξεις της μιας πλευράς και κρύβει ή υπερασπίζεται την άλλη. Αυτή είναι η ιστορία που δημιουργεί τις παρεξηγήσεις, το φανατισμό και τους πολέμους... Το αντικείμενο της ιστορίας είναι να ξέρει και να κατανοεί το παρελθόν από όλες τις πλευρές. Με αυτή την έννοια η ιστορία γίνεται η βάση της σύγχρονης παιδείας και η καλύτερη μαθητεία για την ιδιότητα του πολίτη. Εφόσον η ιστορία είναι η ερμηνεία των ανθρώπινων πραγμάτων στο παρελθόν, δε θα μπορούσε να υπάρχει χωρίς προκαταλήψεις. Με λάθος προκαταλήψεις μπορεί να διαστρεβλωθεί. Ο Θεόςας μας δίνει τις σωστές προκαταλήψεις¹².»

Ακολούθησε μια σειρά από άρθρα και γράμματα από ενθουσιώδεις αναγνώστες, κυρίως δασκάλους και καθηγητές σε σχολεία, που έσπευσαν να συμφωνήσουν μαζί του στο *Times Educational Supplement*, την εβδομαδιαία εφημερίδα που απευθυνόταν στους εκπαιδευτικούς μέχρι τη μέση εκπαίδευση, αλλά και στο πλατύ κοινό, γονείς και μαθητές. Ένας απ' αυτούς επέμενε πως είναι αδύνατο να εμπνεύσουμε αγάπη, περηφάνια και πίστη για την πατρίδα, αν βομβαρδίσουμε τους μαθητές με ό,τι κακό έκανε η χώρα τους σ' άλλους λαούς. Πρώτα πρέπει να εμπνεύσουμε αγάπη και σεβασμό για μια χώρα και μετά να

12. G. M. Trevelyan, «Bias in History», *History*, Μάρτιος 1947, σ. 1-15.

αναφερθούμε και στις κακές της στιγμές. Οι προκαταλήψεις μάλλον εξυπηρετούν ένα παιδαγωγικό σκοπό.

Από τους υπέρμαχους της ιδέας μιας παγκόσμιας ιστορίας ήταν και ο Α. J. Toynbee. Το πρόβλημα με μας, έλεγε ο Toynbee, είναι ότι πιστεύουμε ότι μόνο ο δυτικός κόσμος είναι πολιτισμένος και ότι όλοι οι υπόλοιποι είναι βάρβαροι. Βέβαια όλοι οι πολιτισμοί πιστεύουν το ίδιο. Ωστόσο, πολλοί μη δυτικοί πολιτισμοί άλλαξαν βίαια επειδή κατακτήθηκαν από τις δυτικές κοινωνίες και έτσι παραδέχτηκαν την ύπαρξη, αν όχι την ανωτερότητα, της Δύσης. «Το παράδοξο», συνέχισε, «είναι ότι όλοι οι λαοί επωφελήθηκαν από την παιδεία της Δύσης εκτός από την ίδια τη Δύση. Η Δύση εξακολουθεί να βλέπει την ιστορία με τον ίδιο παρωχημένο εγωκεντρικό τρόπο από τον οποίο άλλες κοινωνίες έχουν ξεφύγει». Ο Toynbee έκανε έκκληση να δημιουργηθεί ένας ενοποιημένος κόσμος, όπου θα είχε θέση μια οικουμενική ιστορία που δε θα μεροληπτεί για χάρη ενός μόνο πολιτισμού. Ο ενοποιημένος κόσμος, κατά τη γνώμη του, ήταν μια ιστορική αναγκαιότητα¹³.

Μέσα σ' αυτό το πνεύμα οι βρετανοί εκπαιδευτικοί έβλεπαν και το ρόλο τους ως εκπαιδευτές της δημοκρατίας. Η εμφύτευση του δημοκρατικού ήθους σε χώρες που τόσο πολύ το χρειαζόνταν έγινε ένα από τα καθήκοντά τους. Η βρετανική ζώνη στη Γερμανία προσφερόταν σαν το πεδίο δράσης, και ο Σύλλογος των Ιστορικών ήταν ο κύριος συντονιστής μιας σειράς δραστηριοτήτων γι' αυτό το σκοπό. Οι ιστορικοί αυτοί οργάνωσαν διδασκαλίες βρετανικής ιστορίας, εκθέσεις με φωτογραφίες βασικών εγγράφων που έδειχναν την κατάκτηση της ελευθερίας του βρετανικού λαού, όπως η Magna Carta, δημοσίευσαν ειδικά φυλλάδια σχετικά με τη διδασκαλία της ιστορίας, μαθήματα ιστορίας για γερμανούς καθηγητές, έδωσαν υποτροφίες για φοιτητές στις παιδαγωγικές ακαδημίες, μετεκπαίδευσαν απόστρατους. Όλες αυτές οι δραστηριότητες είχαν κύριο θέμα την ιστορία. Πρόσφεραν, επίσης, υποτροφίες για γερμανούς που ήθελαν να φοιτήσουν στα τμήματα ιστορίας σε διάφορα βρετανικά πανεπιστήμια και ειδικές υποτροφίες για γερμανούς δασκάλους ιστορίας που επιθυμούσαν να επισκεφτούν βρετανικά σχολεία όπου γίνονταν πρότυπες διδασκαλίες ιστορίας. Το πνεύμα βέβαια όλων αυτών των δραστηριοτήτων συνοψίζεται στο ότι η Βρετανία ήταν ο νικητής του πολέμου ακριβώς επειδή ήταν φιλελεύθερη και δημοκρατική, και γι' αυτό ένα από τα πρώτιστα καθήκοντά της ήταν να διδάξει το δημοκρατικό ήθος σ' αυτούς που δεν είχαν¹⁴.

13. A. J. Toynbee, «The Unification of the World and the Change in Historical Perspective», *History*, Φεβρουάριος-Ιούνιος 1948.

14. Σχετικά με τις προσπάθειες των Συμμάχων να ανασυγχροτήσουν και να απομαζικοποιήσουν το γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα, βλ. D. R. Gress, *From Shadow to Substance, 1941-1963*, Οξφόρδη 1989, σ. 165-174. Αξίζει να σημειώσουμε πόσο ειρωνικό ήταν

Οι γερμανοί καθηγητές ιστορίας που προσπαθούσαν να οικοδομήσουν μια νέα ειρηνική Γερμανία δέχτηκαν πολύ θετικά αυτού του είδους τις δραστηριότητες. Ίσως η πιο λαμπρή περίπτωση ανάμεσά τους ήταν ο Georg Eckert, τότε πρόεδρος του Συλλόγου γερμανών δασκάλων ιστορίας, που ζήτησε από το βρετανικό Σύλλογο να ανταλλάξουν βιβλία ιστορίας που γράφτηκαν μετά το 1945, για να εξετάσουν τις «αντιεπισημονικές και μεροληπτικές διαστρεβλώσεις της ιστορικής εικόνας», όπως είπε ο ίδιος¹⁵. Μάλιστα σε ένα αγγλο-γερμανικό συνέδριο που οργάνωσε το 1950 ο Georg Eckert και ο Άγγλος συνάδελφός του E. H. Dance, στο Braunschweig, ανακοινώθηκαν και τα αποτελέσματα αυτής της ανταλλαγής. Όταν ήρθε η στιγμή να δημοσιεύσουν τα αποτελέσματα αυτά στο *History*, το περιοδικό του βρετανικού Συλλόγου, οι περισσότεροι άγγλοι ιστορικοί είχαν αντίρρηση, γιατί θεώρησαν πως αν το αναγνωστικό κοινό, δηλαδή οι δάσκαλοι κυρίως, διαβάσει σχόλια για τα βιβλία, προσερχόμενα μάλιστα από Γερμανούς, θα σχηματίσει την εντύπωση πως γίνεται μια επέμβαση στα εσωτερικά τους, την οποία όλοι θεωρούσαν ανεπίτρεπτη. Τελικά δημοσιεύτηκε μόνο μια αναφορά κάποιου ιστορικού που πήρε μέρος στο συνέδριο, ο οποίος επισήμανε πόσο αφόρητες βρήκε «τις άχρηστες θεωρητικές συζητήσεις στις οποίες εμπλέκονται οι γερμανοί λόγιοι και την ανικανότητά τους να κατέβουν από το βάθρο της αυθεντίας όπου τους έχει βάλει η παράδοση»¹⁶. Ακόμα σχολίασε το πνεύμα του γερμανού δάσκαλου που ζητά ένα μόνο σχολικό βιβλίο και μάλιστα εγκεκριμένο από το κράτος για το δάσκαλο της ιστορίας και όχι μια ποικιλία βιβλίων, όπως γινόταν στα καλά σχολεία της Βρετανίας (και όχι βέβαια στα κακά που πολύ συχνά δεν είχαν ούτε ένα). Ίσως αυτό εκφράζει και τους δύο διαφορετικούς τρόπους που αντιλαμβάνονται το ρόλο του κράτους οι δύο χώρες.

Καθώς ξεθώραζε το μεταπολεμικό πνεύμα και η εκπαιδευτική πολιτική για έναν ουτοπικό κόσμο, όπου θα διδασκόταν παγκόσμια ιστορία και θα γράφονταν βιβλία χωρίς προκαταλήψεις, ο Σύλλογος των Ιστορικών απέσυρε τις προσπάθειες για την εξέταση των βιβλίων, ορίζοντας μόνο μια επιτροπή που θα ασχολούνταν με θέματα που αφορούσαν και άλλα κράτη. Αλλά και οι δραστηριότητες της UNESCO υποχώρησαν, ιδιαίτερα μετά την ίδρυση του Διεθνούς Ινστιτούτου για τη Βελτίωση των Σχολικών Βιβλίων που ίδρυσε το 1951

για τους Βρετανούς και τους Αμερικάνους, που παραδοσιακά έβλεπαν το γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα σαν αυστηρό μεν αλλά επαρκέστατο, να προσπαθούν να αλλάξουν κάτι που κατά βάθος θαύμαζαν βαθύτατα. Οι προσπάθειες αυτές εγκαταλείφθηκαν σύντομα.

15. Γράμμα του Georg Eckert προς το Βρετανικό Σύλλογο Ιστορικών, της 30 Αυγούστου 1949, από τα πρακτικά συνεδριάσεων του Συλλόγου.

16. H. F. Bing, «The Study and Teaching of History in Post-war Germany», *History*, Φεβρουάριος-Ιούνιος 1951, σ. 92-107.

ο Georg Eckert στο Braunschweig της Γερμανίας και το οποίο ανέλαβε στο εξής τη συγκέντρωση και εξέταση σχολικών βιβλίων απ' όλο τον κόσμο.

Όπως είδαμε, η συζήτηση για το ρόλο της ιστορίας μεταξύ των εκπαιδευτικών ή τουλάχιστον μερικών απ' αυτούς επικεντρωνόταν στο ότι η ιστορία ήταν η επιστήμη που θα προετοιμάσει τους πολίτες για έναν ειρηνικό κόσμο. Όμως τί σχέση είχαν αυτά που συζητούσαν οι διανοούμενοι με τα σχέδια του υπουργείου για την ιστορία; Πάντα υπό μορφή σύστασης και όχι εγκυκλίου προγράμματος, οι υπεύθυνοι για τον προγραμματισμό της ιστορίας κατά τη διάρκεια του πολέμου (το 1943) μιλούσαν για την ανάγκη να διδαχθεί η αλληλεξάρτηση των λαών. Όμως, όταν τελικά παρέδωσαν κάποια σχέδια για να μοιραστούν εν είδει συστάσεων στις τοπικές εκπαιδευτικές αρχές, ουσιαστικά επέμεναν σε δύο σημεία: α) στο ότι η Βρετανία θα πρέπει να παραμείνει ο πυρήνας του ωρολόγιου προγράμματος της ιστορίας και η ιστορία των άλλων λαών να συσχετίζεται οργανικά με αυτήν, β) ιδιαίτερη έμφαση θα πρέπει να δοθεί στην ιστορία της Βρετανίας, στην ίδια τη χώρα και έξω από αυτή στο δεύτερο μισό του δέκατου ένατου και στο πρώτο μισό του εικοστού αιώνα. Βλέπουμε ότι και οι γραφειοκράτες του υπουργείου έβλεπαν την ιστορία σαν την καλύτερη άσκηση για τη διαμόρφωση του πολίτη (πιο καλή και από την αγωγή του πολίτη)¹⁷, και αυτός ήταν ο λόγος που συνιστούσαν να διδάσκεται πιο πολύ η πρόσφατη ιστορία για να μπορούν τα παιδιά να κάνουν συσχετίσεις με το παρόν. Δίνοντας έμφαση σ' αυτά τα δύο θέματα, παραμέρισαν κατά πολύ την ιδέα μιας οικουμενικής ιστορίας ή ακόμη και την ιδέα κάποιας μη βρετανικής ιστορίας στα αγγλικά σχολεία.

Τι ιστορία διδασκόταν τελικά στα σχολεία; Μεθοδολογικά υπήρχαν δύο κύρια ρεύματα που κυριάρχησαν στη διδασκαλία της ιστορίας μεταπολεμικά και βέβαια αντιστοιχούσαν στη διάταξη της εκπαίδευσης. Στο ένα ρεύμα, το ακαδημαϊκό, για τους λίγους ικανούς μαθητές, η παραδοσιακή αναλυτικού τύπου ιστορία παρέμενε στο βάθος που ήταν ανεβασμένη από χρόνια. Τα πολιτικά

17. Στην έκθεση που συνέταξαν για τα σχολεία γινόταν σαφές ότι η ιστορία και όχι η αγωγή του πολίτη είναι το μάθημα που θα ασκήσει καλύτερα τους μαθητές στα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις του καλού πολίτη, ειδικά όταν η ιστορία σχετίζεται με θέματα που απασχολούν το παρόν. Βλ. Secondary School Examination Council, Curriculum and Examination in Secondary Schools: *Report of the 1941 Committee*, Chairman Cyril Norwood, HMSO, Λονδίνο 1943, σ. 100. Άλλωστε η αγωγή του πολίτη σαν μάθημα προοριζόταν για τους μαθητές των κατώτερων βαθμίδων εκπαίδευσης, που δεν επρόκειτο να ασκηθούν σε ακαδημαϊκά θέματα όπως η ιστορία και η γεωγραφία. Όπως τονίζει ο G. Whitty, «Social Studies and Political Education in England since 1945», στο I. Goodson (επιμ.), *Social Histories of Secondary School Curriculum*, Λονδίνο 1985, σ. 270, αυτό ήταν απόλυτα συνεπές με την παράδοση των Public Schools, όπου τα γενικά μαθήματα εκτιμούνταν περισσότερο.

γεγονότα, η έμφαση στις μεγάλες προσωπικότητες και τα μεγάλα κατορθώματα οικοδομούσαν ηθικές αξίες με τις οποίες οι έφηβοι σμιλεύουν το χαρακτήρα του gentleman. Η μέθοδος ήταν βέβαια η διάλεξη του δασκάλου αλλά και οι εργασίες, και οι συζητήσεις με τους συμμαθητές αποτελούσαν το κλασικό πρότυπο διδασκαλίας στα ακαδημαϊκά σχολεία (τα κρατικά grammar schools, τα πρότυπα Public Schools¹⁸, και τ' άλλα ανεξάρτητα ιδιωτικά που συνήθως είχαν καλά εξοπλισμένες βιβλιοθήκες και δεν στηρίζονταν στο ένα μόνο σχολικό εγχειρίδιο). Κεντρικό θέμα των εγχειριδίων ήταν η συγκρότηση του έθνους, που βασίστηκε κατά τη γνώμη των περισσότερων συγγραφέων τους πάνω στην αρχή της ελευθερίας. Τόνιζαν ιδιαίτερα ότι η ελευθερία ήταν το κύριο χαρακτηριστικό που διαφοροποιούσε την αγγλική ιστορία από την ιστορία της ηπειρωτικής Ευρώπης και ότι η διάδοσή της ήταν η κύρια ηθική αποστολή που είχε το αγγλικό έθνος. Η εξέλιξη των κοινοβουλευτικών θεσμών, για παράδειγμα, κατείχε κεντρική θέση στα πιο δημοφιλή σχολικά εγχειρίδια και πολλοί από τους συγγραφείς ισχυρίζονταν ότι ήδη από τις κοινότητες των πρώτων Σαξόνων εισβολέων μπορούσαν να διακρίνουν τους σπόρους της κοινοβουλευτικής δημοκρατίας. Οι απόψεις τους για την επανάσταση, που τη θεωρούσαν μια ευρωπαϊκή αρρώστια από την οποία ευτυχώς δεν κινδύνευαν, ήταν ενδεικτικές για το πόσο θέλησαν να διαφοροποιηθούν πολιτικά αλλά και ηθικά από την Ευρώπη. Συγχρόνως, ο χαρακτήρας των προσωπικοτήτων και ο χαρακτήρας των εθνών ήταν γι' αυτούς τους συγγραφείς η κινητήρια δύναμη της ιστορίας και όχι η αναγκαιότητα ή η δομή των κοινωνιών που εξέταζαν¹⁹.

Τα βιβλία που χρησιμοποιούσαν εκείνη την εποχή ήταν κυρίως ανατυπώσεις παλιότερων βιβλίων που είχαν αρχικά εκδοθεί τις πρώτες δεκαετίες του αιώνα και συνήθως αφηγούντο την ιστορία των βρετανικών νήσων από την αρ-

18. Η ονομασία Public Schools ισχύει μόνο για τα εννέα ιδιωτικά σχολεία που απευθύνονταν αποκλειστικά στους αριστοκράτες μέχρι και την αρχή του εικοστού αιώνα και αργότερα και σε άλλους πλούσιους και επιφανείς. Το εκπαιδευτικό τους πρόγραμμα ήταν κατά κύριο λόγο αφοσιωμένο στα κλασικά γράμματα και στις αθλοπαιδιές. Η αυστηρή πειθαρχία και οι αυστηρές αρχές, προσανατολισμένες στο δημόσιο καθήκον με την πλατωνική έννοια, ήταν που τους έδωσαν την ονομασία Δημόσια Σχολεία. Ακριβώς επειδή αυτός ο τίτλος οδηγεί σε παρεξηγήσεις, πρέπει να διευκρινιστεί ότι τα μεν σχολεία που επιχορηγούνται από το κράτος λέγονται κρατικά και όχι δημόσια, όπως σε άλλες χώρες, τα δε άλλα ιδιωτικά λέγονται ανεξάρτητα (independent), για να μην συγχέονται με τα συγκεκριμένα Δημόσια.

19. Βλ. διδακτορική διατριβή: Α. Συριάτου, «Educational Policy and Educational Content, The Teaching of European History in Secondary Schools in England and Wales, 1945-75», University College London, Λονδίνο 1997, σ. 178-216. Για τη σπουδαιότητα του χαρακτήρα στη διαμόρφωση της ιστορικής και πολιτικής σκέψης της ύστερης Βικτωριανής εποχής, και κατά συνέπεια για τους συγγραφείς αυτών των εγχειριδίων, βλ. S. Collini, *Public Moralists*, Οξφόρδη 1991.

χαιότητα μέχρι το παρόν, και όπως έγραψε ένας σύγχρονος ιστορικός, «η ιδέα της ιδιότητας του πολίτη που προωθούνταν ήταν ριζωμένη στον αγγλικό προτεσταντισμό»²⁰. Οι καθηγητές όμως που δεν ήταν υποχρεωμένοι να ακολουθούν κάποια συγκεκριμένη ιδεολογική γραμμή στο μάθημά τους μπορούσαν είτε να ενισχύσουν αυτές τις ιδέες, που ήταν και η πιο πιθανή περίπτωση, είτε σπανιότερα να προτείνουν άλλες ερμηνείες.

Οι ενδιαφέρουσες προτάσεις όμως αφορούσαν τα μη ακαδημαϊκά τμήματα της εκπαίδευσης, δηλαδή τα γενικά σχολεία (secondary modern), και αργότερα μερικά comprehensives, δηλαδή τα νέα πολυκλαδικά σχολεία που υποστήριζαν οι Εργατικοί, στα οποία θα αναφερθούμε παρακάτω. Πολύ μεγάλη επίδραση είχαν οι θεωρίες του M. V. C. Jeffreys στο βιβλίο του *Ιστορία στα σχολεία: Μελέτη της Εξέλιξης*, το οποίο δημοσιεύτηκε πριν τον πόλεμο²¹. Το βασικό του επιχείρημα ήταν πως ειδικά τα παιδιά που έβλεπαν την ιστορία σαν ένα δύσκολο ή βαρετό μάθημα και σίγουρα χωρίς πρακτική εφαρμογή, χρειάζονταν ένα κίνητρο για να ενδιαφερθούν για την ιστορία, ένα κίνητρο που θα τους τραβούσε την προσοχή. Μια μέθοδο που πρότεινε ήταν οι «γραμμές της εξέλιξης» (lines of development), δηλαδή η μελέτη κάποιας ανθρώπινης δραστηριότητας την οποία μπορεί κανείς να παρακολουθήσει μέσα στους αιώνες. Ισχυριζόταν ότι αυτού του είδους η προσέγγιση ήταν κατάλληλη για το νεανικό και περιορισμένο μυαλό, γιατί πρόσφερε μια καθαρή ταξινόμηση γεγονότων σ' ένα συγκεκριμένο χώρο, όπως για παράδειγμα «Ιστορία των Συγκοινωνιών μέσα από τις εποχές». Αυτές οι μέθοδοι δεν υιοθετήθηκαν αμέσως αλλά έγιναν η βάση για νέες θεωρίες και προβληματισμούς για το πώς να επιτευχθεί το μέγιστο παιδαγωγικό όφελος από την ιστορία για τους λιγότερο ικανούς μαθητές, οι οποίοι θά 'πρεπε να πάρουν από την ιστορία κάποιες πρακτικές οδηγίες για τη ζωή, δηλαδή χρειαζόταν ένα «πρακτικό παρελθόν»²².

Η ιστορία συνέβαλε στη διεύρυνση του χάσματος μεταξύ αυτού που θεωρείτο «κανονική» παιδεία και παιδεία των υπολοίπων. Η ιστορία στα ακαδημαϊκά σχολεία ήταν αφοσιωμένη στην «κουλτούρα του πανεπιστήμιου» που αποσκοπούσε «στη διαμόρφωση του gentleman, ο οποίος έχει μια κλίση να εξου-

20. R. Phillips, *History Teaching, Nationhood and the State, A Study in Educational Politics*, Λονδίνο 1998, σ. 14.

21. Ο M. V. C. Jeffreys, καθηγητής Παιδαγωγικής και διευθυντής του Εκπαιδευτικού Ινστιτούτου του Birmingham, ήταν συγγραφέας πολλών βιβλίων φιλοσοφίας της παιδείας και βιβλίων για τη θρησκεία και την εκπαίδευση, όπως *Beyond Neutrality: Five essays on the Purpose of Education*, Λονδίνο 1955, *Education Christian or Pagan*, Λονδίνο 1952, *The Unity of Education*, Λονδίνο 1966, που έγιναν πολύ δημοφιλή στους εκπαιδευτικούς στη Βρετανία.

22. Η φράση «πρακτικό παρελθόν» ανήκει στον φιλόσοφο M. J. Oakeshott: βλ. το άρθρο του «Mr. Carr's First Volume», *Cambridge Journal*, Καίμπριτζ, 1951.

σιάζει και να διοικεί και να διεκπεραιώνει λειτουργίες του κράτους», όπως είπε ένας ιστορικός²³. Αντίθετα, η ιστορία στα μη ακαδημαϊκά σχολεία απέβλεπε στο να απασχολεί το μαθητή που βρισκόταν στην τάξη και να του δίνει κάποιες πρακτικές πληροφορίες για την προέλευση των πραγμάτων που συναντά στην καθημερινή ζωή. Το 1955 μάλιστα δημιουργήθηκε ένα εξεταστικό κέντρο που ήταν το πλησιέστερο σ' αυτήν την παιδεία και πρώτο αυτό οργάνωσε θεματική διάταξη της ιστορίας για τις εξετάσεις²⁴.

Ο τρόπος της διδασκαλίας της ιστορίας στα σχολεία της Βρετανίας στα μεταπολεμικά χρόνια αναπόφευκτα ακολούθησε την εξέλιξη των σχολείων. Άλλαξε, καθώς οι αριθμοί των μαθητών στα δευτεροβάθμια σχολεία αυξάνονταν και ένα άλλο είδος ιστορίας έπρεπε να εφευρεθεί γι' αυτούς. Η συνεχιζόμενη επιτυχία των μαθητών των μη ακαδημαϊκών δευτεροβάθμιων σχολείων στα χρόνια του πενήντα και του εξήντα και η παράλληλη εξέλιξη των νέων τύπων σχολείων έθεσαν τα θεμέλια του πειραματισμού όχι μόνο για τα προγράμματα της ιστορίας αλλά και για ολόκληρο το σχολικό πρόγραμμα, εμπνέοντας ένα καινούργιο ήθος²⁵.

Ιστορία υπό αναθεώρηση

Η δεύτερη χρονική περίοδος την οποία αξίζει να εξετάσουμε είναι το μέσον της δεκαετίας του εξήντα μέχρι το μέσον της δεκαετίας του εβδομήντα, εστιάζοντας αρχικά στις άμεσες αλλαγές που προέκυψαν στην κοινωνία, κατόπιν στην εκπαίδευση γενικότερα, και βέβαια στο ρόλο της ιστορίας που σ' αυτή τη φάση έμοιαζε να απειλείται. Πολλοί ιστορικοί ισχυρίστηκαν ότι αυτά τα χρόνια τέλειωσε επιτέλους η Βικτωριανή εποχή, και στα κοινωνικά ήθη και στην κρατική πολιτική. Άλλοι πάλι είδαν αυτά τα χρόνια σαν το τέλος του μεταπολεμικού πνεύματος της λιτότητας και αλληλεγγύης και την εισαγωγή στην εποχή της ατομικότητας και του καταναλωτισμού²⁶. Το βιοτικό επίπεδο αναμφί-

23. R. Phillips, *ό.π.*, σ. 14.

24. Το εξεταστικό κέντρο Associated Examining Board από το 1955 που ιδρύθηκε μέχρι σήμερα αποτελεί την εύκολη επιλογή των υποψηφίων για τις εξετάσεις OL και ALE.

25. D. Rubinstein, B. Simon, *The Evolution of the Comprehensive School 1962-1972*, Λονδίνο 1972, σ. 56. Το 1954, 5.000 μαθητές δευτεροβάθμιων σχολείων από τα secondary modern έδιναν εξετάσεις και το 1962, 36.000. Παρόλο που αυτός ο αριθμός εξακολουθούσε να αντιπροσωπεύει μόλις το ένα όγδοο του ηλικιακού πληθυσμού, η αύξηση ήταν ανησυχητική ώστε διάφοροι οργανισμοί ζήτησαν να γίνουν κοινωνικές έρευνες για την παιδεία.

26. Βλ. για παράδειγμα P. Catteral, «What (if anything) is Distinctive about Contemporary History?», στο *Journal of Contemporary History*, τ. 32, τχ. 4 (1997), σ. 441-452, και R. Hewison, *Too Much: Art and Society in the Sixties 1960-75*, Λονδίνο 1986.

βολα είχε ανέβει και η Βρετανία, αν και δεν ήταν πια μια αυτοκρατορική δύναμη, εξακολουθούσε να παραμένει στο τραπέζι των διαπραγματεύσεων ανάμεσα στους δυνατούς της πολιτικής ζωής, ίσως χωρίς να έχει τον πρώτο λόγο. Αυτή τη δεκαετία διάφορες εσωτερικευμένες πολιτικές αντιλήψεις τέθηκαν υπό αμφισβήτηση και αναθεώρηση. Η σχέση της Βρετανίας με την Ευρωπαϊκή Κοινότητα παρέμεινε για όλο αυτό το διάστημα προβληματική. Το 1957 η Βρετανία αρνήθηκε να ενταχθεί στην Κοινότητα αν δεν εξασφάλιζε ηγετικό ρόλο. Το 1962 και το 1967 αποπειράθηκε ανεπιτυχώς να ενταχθεί, ως ισότιμο μέλος φυσικά, και μόλις το 1971 το κατόρθωσε²⁷. Χωρίς να είναι ιδιαίτερα πεπεισμένοι, οι ίδιοι οι πολιτικοί και των δύο κομμάτων προσπαθούσαν να πείσουν το εκλεκτορικό σώμα για την οικονομική ωφέλεια που θα προέκυπτε από την ένταξη, χωρίς να παραβιαστεί η εθνική ανεξαρτησία ή ακόμα και η περιφημη «ειδική σχέση» με τις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής. Μια σχέση που μόνο μερικοί βρετανοί πολιτικοί θεωρούσαν ότι ήταν προνομιούχος σε σχέση με άλλες ευρωπαϊκές χώρες, πράγμα που δεν το συμμερίζονταν αντίστοιχα οι αμερικανοί ηγέτες. Ακόμη αλλαγές όπως ο Νόμος για τις Φυλετικές Διακρίσεις που συνέβαλε στην πιο δίκαιη μεταχείριση των εθνικών ομάδων που κατέκλυσαν τη Βρετανία στο τέλος της δεκαετίας του πενήντα, ο συνήγορος του πολίτη που ήρθε να ελέγξει τη λειτουργία του κράτους πρόνοιας είκοσι δύο χρόνια μετά τη σύστασή του (1967), το ανοιχτό πανεπιστήμιο (1969), αλλαγές στους νόμους περί ομοφυλοφιλίας, αμβλώσεων και διαζυγίου, έδωσαν μια καινούργια ποιότητα ζωής. Αλλαγές έφεραν και η διάδοση της τηλεόρασης και η διεθνοποίηση της καθημερινής ζωής, που ενισχύονταν βέβαια και από τις διαφορετικές ξένες κουλτούρες οι οποίες άρχισαν να ριζώνουν και να συνυπάρχουν στις μεγάλες πόλεις σαν μέρος της βρετανικής πλέον πολιτισμικής ταυτότητας.

Ακόμα το κίνημα αμφισβήτησης της νεολαίας που εκφράστηκε από τη μουσική pop μέχρι τη σεξουαλική επανάσταση, η μόδα, αλλά και το φεμινιστικό κίνημα, έφεραν τα νέα στοιχεία που θα αποτελούσαν τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της νεότερης εποχής. Τα *swinging sixties*, όπως ονόμαζαν το δυναμισμό αυτών των τάσεων, έγιναν μέρος μιας νέας εικόνας της Βρετανίας και κυρίως της πρωτεύουσάς της, που με ευχαρίστηση απομακρυνόταν από τις παραδοσιακές Πουριτανικές αναστολές και υιοθετούσε την άποψη της ανεκτικής κοινωνίας. Αν η προηγούμενη εικόνα προς το εξωτερικό ήταν ο Churchill, τώρα ήταν οι Beatles.

Ίσως κανένας άλλος παράγοντας δεν συνέβαλε τόσο στην αλλαγή των ηθών της μεσαίας τάξης όσο οι αλλαγές στην παιδεία, οι οποίες, τελικά, πρόσφεραν

27. S. George, *An Awkward Partner, Britain in the European Community*, Λονδίνο 1990.

στα μεσαία στρώματα ένα μεγάλο μερίδιο της κουλτούρας που για χρόνια τους είχαν αρνηθεί. Όπως είδαμε παραπάνω, ο νόμος του Butler απέκλειε από την ακαδημαϊκή εκπαίδευση έναν πολύ μεγάλο αριθμό μαθητών που δεν αρκούσαν στη μέτρια εκπαίδευση των γενικών σχολείων και διεκδικούσαν μια πιο ποιοτική εκπαίδευση όμοια με αυτήν των ακαδημαϊκών. Η ζήτηση για περισσότερη και καλύτερη παιδεία των μαθητών των γενικών σχολείων συνεχώς αυξανόταν, καθώς η πλήρης απασχόληση και τα οφέλη του κράτους πρόνοιας έδιναν τους πρώτους καρπούς. Με την καθιέρωση των εξετάσεων του 1951 OL και AL (ordinary and advanced level of education), όλοι οι μαθητές, από όποιο σχολείο και αν προέρχονταν, μπορούσαν να συμμετέχουν σ' αυτές μετά το 15ο έτος της ηλικίας τους. Έτσι, στα μέσα της δεκαετίας του εξήντα ο αριθμός των μαθητών των σχολείων της δεύτερης ταχύτητας, που ενθαρρύνοντο από τους δασκάλους τους συμμετείχαν τελικά στις εξετάσεις, αυξανόταν ραγδαία. Όμως και οι δαπάνες για την παιδεία την περίοδο 1951-1971 τριπλασιάστηκαν σταδιακά, καθώς οι πολιτικοί και των δύο κομμάτων που εναλλάσσονταν αυτή την εποχή στην κυβέρνηση άρχισαν να βλέπουν την παιδεία σαν εθνική επένδυση. Όταν λοιπόν έγινε αντιληπτό ότι ο εκπαιδευτικός νόμος είχε πολλά τρωτά σημεία, επιτράπηκαν, και σε πολλές περιπτώσεις ενθαρρύνθηκαν ακόμα και από συντηρητικούς υπουργούς Παιδείας, πειραματισμοί για νέες λύσεις. Η περίοδος 1954 έως 1964 ήταν η πειραματική φάση για τη δημιουργία ενός νέου τύπου δευτεροβάθμιων σχολείων, των *comprehensives* ή πολυκλαδικών, όπου παιδιά διαφορετικών ικανοτήτων θα διδάσκονταν μαζί. Στις επόμενες δεκαετίες, και ιδιαίτερα στις περιόδους των Εργατικών κυβερνήσεων, αυτά τα σχολεία εξαπλώθηκαν σε όλη τη χώρα²⁸. Βέβαια, και σ' αυτά τα σχολεία, κατά τη βρετανική συνήθεια, οι άριστοι διαφοροποιήθηκαν, και δημιουργήθηκαν ειδικές τάξεις με επίλεκτους που απλώς συστεγάζονταν με τους μη επίλεκτους. Ακόμα, παρόλο που η πολυκλαδική διάταξη της παιδείας ενισχύθηκε, αυτό έγινε με άνισο τρόπο. Έτσι, μερικά από αυτά τα σχολεία πραγματικά αναβαθμίστηκαν με τη μετατροπή τους σε πολυκλαδικά, ενώ σε άλλα συνεχίστηκε η μάλλον μέτρια κατάσταση. Το αποτέλεσμα ήταν ότι οι γονείς δεν μπορούσαν να εμπιστευτούν τα πολυκλαδικά ως ίσα με τα ακαδημαϊκά σχολεία, και ιδιαίτερα τα *grammar schools*²⁹.

28. Επί υπουργίας του Anthony Crossland, του θερμότερου υποστηρικτή των πολυκλαδικών σχολείων, εκδόθηκε η εγκύκλιος 10/65 που όριζε ότι θα χρηματοδοτούνται μόνο τα σχολεία που μετατρέπονται σε πολυκλαδικά.

29. Τα *grammar schools*, που λειτουργούσαν ήδη από το Μεσαίωνα, υπήρξαν ανέκαθεν τα πιο δημοφιλή και αξιόπιστα κρατικά σχολεία. Στη συνείδηση των περισσότερων Βρετανών τα σχολεία αυτά δεν διασφάλιζαν μόνο ένα υψηλό επίπεδο γνώσεων αλλά κυρίως ενστερνίζονταν αξίες βαθιά ριζωμένες στην κοινωνία, όπως η αφοσίωση στο δημόσιο καθήκον, η εγκράτεια και η αυταπάρνηση. Τα αυστηρά και αξιοκρατικά κριτήρια επιλογής των μα-

Με τη δημιουργία των νέων αυτών σχολείων ήρθε πάλι στην επιφάνεια ένα παλαιότερο πρόβλημα, το πρόβλημα του περιεχομένου της εκπαίδευσης. Για πολλούς, η ελευθερία των δασκάλων να επιλέγουν πώς θα οργανώσουν το μάθημά τους ήταν ένα ταμπού που δεν μπορούσε να παραβιαστεί από το κράτος. Παρ' όλα αυτά με βασικά ερωτήματα, τί θα διδασκόταν στα μη ακαδημαϊκά δευτεροβάθμια σχολεία που αποκτούσαν ένα διαρκώς αυξανόμενο πληθυσμό, και τί στα ακαδημαϊκά που ζητούσαν να εναρμονιστούν με τις πιο σύγχρονες πλευρές της πνευματικής ζωής και την αντίστοιχη αλλαγή στο μάθημα της ιστορίας, από τα μέσα της δεκαετίας του εξήντα άρχισαν να διατυπώνονται πολύ δειλές προτάσεις παρέμβασης, ενώ συστάθηκαν κάποια εκπαιδευτικά σώματα για τη μελέτη των σχολικών προγραμμάτων.

Μετά από διάφορες απόπειρες να δημιουργηθούν τέτοιου είδους σώματα, ιδρύθηκε το Συμβούλιο των Σχολείων (Schools Council) το 1964. Το σώμα αυτό συγκροτήθηκε κατ' αρχήν το 1962 όταν στην εξουσία βρισκόταν το Συντηρητικό κόμμα, με πρωτοβουλία του ιδρύματος Nuffield και με πρόθεση να δημιουργήσει μια ελίτ για το 20% των ακαδημαϊκών σχολείων. Ο λόρδος Nuffield ενδιαφερόταν ιδιαίτερα για τη διάδοση της σύγχρονης τεχνολογίας στα σχολεία και αποσκοπούσε να προσελκύσει φοιτητές που επρόκειτο να γίνουν οι νέοι τεχνοκράτες της Βρετανίας. Μετά από πολλές διαβουλεύσεις το σώμα αυτό εγκαινιάστηκε με τις ευλογίες του υπουργείου τον Οκτώβριο του 1964, το μήνα δηλαδή που έγινε κυβέρνηση το Εργατικό κόμμα. Το Εργατικό κόμμα που πάντα ήθελε να επέμβει στο σχολικό πρόγραμμα για να επιδράσει σαν εξισωτικός καταλύτης, έδωσε έναν εντελώς νέο προσανατολισμό σ' αυτό το όργανο. Έθεσε ως στόχο του να κάνει το Σχολικό Συμβούλιο όχι ένα όργανο που θα δημιουργούσε μια ελίτ μέσα στην ελίτ των ακαδημαϊκών σχολείων (όπως ήταν οι αρχικές προθέσεις του λόρδου Nuffield που πρότεινε τη δημιουργία του), αλλά ένα όργανο πειραματισμού νέων μεθόδων, κυρίως για τα πολυκλαδικά σχολεία. Παρά τους μεγαλεπήβολους όμως στόχους και τις προθέσεις, ο διφυής χαρακτήρας της κρατικής επέμβασης περιέπλεξε τα πράγματα περισσότερο. Πολλά επαγγελματικά σωματεία δασκάλων έδειξαν την αντίθεσή τους σε τέτοια όργανα, γιατί προτιμούσαν να συστήσουν οι ίδιοι ένα αντιπροσωπευτικό σώμα δασκάλων, παιδαγωγών και διοικητικών για τη διαμόρφωση του σχολικού προγράμματος παρά να υπακούουν στις προτάσεις κρατικών υπαλλήλων³⁰.

θητών που προέρχονταν από όλα τα κοινωνικά στρώματα συνέβαλαν στη γενικότερη αποδοχή τους ως ίσα με τα Public Schools, γιατί στηρίζονταν επιπλέον στην επιλογή λόγω αξίας και όχι λόγω καταγωγής.

30. Η βιβλιογραφία για την ίδρυση, τη λειτουργία και την τελική χρησιμότητα αυτού του οργάνου στη Βρετανία ξεπερνά σε όγκο ακόμα και τα έργα της εικοσαετούς δράσης του

Χωρίς συγκεκριμένους στόχους και χωρίς την εξουσιοδότηση ή την προοπτική να εφαρμόζονται τα προγράμματα που ετοιμάζονταν, το Συμβούλιο των Σχολείων έμεινε ένα όργανο σχετικά άγνωστο ανάμεσα στους δασκάλους, παρόλο που στη διοίκησή του οι δάσκαλοι αντιπροσωπεύονταν ικανοποιητικά. Οι δάσκαλοι δηλαδή που καθημερινά δούλευαν στα σχολεία είχαν πολύ λίγη σχέση με τα επιστημονικά προγράμματα και τους πειραματισμούς αυτού του οργάνου. Τα προγράμματα διαρκούσαν πολλά χρόνια και έφταναν τελικά σε ένα μικρό αριθμό σχολείων που για κάποιο καιρό πειραματιζόνταν. Έτσι, αν και αυτό το όργανο, που ήταν και η πρώτη σοβαρή απόπειρα του κράτους να επέμβει στο περιεχόμενο των σπουδών, ήταν συγκροτημένο με το δημοκρατικότερο τρόπο, κρατώντας σωστές αναλογίες δασκάλων, ερευνητών και διοικητικών, ουσιαστικά αποδυναμώθηκε με το να παρατείνει τις έρευνες για τα διάφορα θέματα και με το να μη βρίσκει άμεση και πλατιά εφαρμογή. Το Συμβούλιο των Σχολείων τελικά καταργήθηκε το 1984, επί της «βασιλείας» της κυρίας Thatcher, όταν η ιδέα της κρατικής παρέμβασης ακόμα και για το περιεχόμενο της εκπαίδευσης γινόταν όλο και πιο ώριμη.

Ο εκπαιδευτικός κόσμος που σχετιζόταν με τη διδασκαλία της ιστορίας στα σχολεία ασχολείτο εκείνη την εποχή με την υποτιθέμενη παρακμή της ιστορίας στα σχολεία, την οποία πολλοί εκπαιδευτικοί είχαν προαναγγείλει και ακόμα περισσότεροι φοβηθεί, αλλά που τελικά, εκτός από μια προσωρινή κάμψη, δεν συνέβη ποτέ στην πραγματικότητα. Ακριβώς, επειδή θεώρησαν ότι η εθνικιστική ιστορία ήταν έντελώς παρωχημένη σε ένα τόσο διεθνοποιημένο κόσμο όπως η Βρετανία αυτής της εποχής, νέες θεωρίες αναπτύσσονταν όχι μόνο για να τραβήξουν την προσοχή των αδύνατων μαθητών αλλά και το ενδιαφέρον των καλύτερων. Έτσι στη θεωρία του Jeffreys για τις «γραμμές εξέλιξης» προστέθηκε («η προσέγγιση κατά εποχές» του Carpenter, δηλαδή η μελέτη μιας εποχής αποκομμένης από την αφετηρία και τη συνέχεια της³¹). Αυτές οι θεωρίες δέχτηκαν πάρα πολύ μεγάλη κριτική και επειδή δεν αντιπροτάθηκε μια άλλη εκδοχή διδασκαλίας της ιστορίας, εκτός από την αποστεωμένη εθνικιστική ιστορία, πολλοί άρχισαν να πιστεύουν πως η ιστορία απλά δεν έχει θέση σ' αυτήν

ιδίου του Συμβουλίου των Σχολείων. Μεταξύ των βιβλίων που ασχολούνται αποκλειστικά ή εκτενώς με το ρόλο και την αξιολόγηση του Συμβουλίου είναι τα εξής: R. Bell, W. Prescott (επιμ.), *The Schools Council: A Second Look*, Λονδίνο 1975· T. Becher - S. Maclure, *The Politics of Curriculum Change*, Λονδίνο 1978· D. Lawton, *The Politics of School Curriculum*, Λονδίνο 1980. Αξιολογικά άρθρα σχετικά με τον αυξανόμενο παρεμβατικό ρόλο του κράτους μέσα από αυτό το όργανο είναι: C. Chitty, «Central Control of the Curriculum 1944-87», *History of Education*, τ. 17, τχ. 4 (1988), και του ίδιου, «The Changing Role of the State in Education Provision», *History of Education*, τ. 21, τχ. 1 (1992).

31. P. Carpenter, *The Era Approach*, Κάλιμπερτζ 1964.

την εποχή και, αν δεν αλλάξει, κινδυνεύει να φύγει από τα σχολικά προγράμματα³².

Οικονομολόγοι και κοινωνιολόγοι, που είχαν μεγάλη επιρροή στην Αμερική, επετίθεντο κατά της ιστορίας, κρίνοντας ότι η ιστορία δεν ήταν το κατάλληλο μάθημα για να διδάξει τις παγκόσμιες διαστάσεις της σύγχρονης εποχής. Αντίθετα, ισχυρίζονταν ότι αυτό που χρειαζόνταν τώρα τα σχολεία ήταν ένα πρόγραμμα ανθρωπιστικών επιστημών που θα περιλάμβανε πολλά μαθήματα. Τέτοιου είδους προτάσεις συνήθως προκαλούσαν έντονες συζητήσεις ανάμεσα στους βρετανούς εκπαιδευτικούς που δίδασκαν ιστορία, ιδιαίτερα γιατί προέρχονταν από την Αμερική με την οποία θεωρούσαν ότι είχαν τον ίδιο τρόπο σκέψης σ' εκπαιδευτικά θέματα. Οι προβληματισμοί αυτοί, σ' αυτήν την περίοδο, δεν προκάλεσαν ριζικές αλλαγές στο πρόγραμμα των σχολείων. Ο W. H. Burston, στο βιβλίο του *Μελέτες για τη Φύση και τη Διδασκαλία της Ιστορίας*, υποστήριξε ότι έπρεπε να διδάσκεται μια καινούργια ιστορία που να χρησιμοποιεί μεν τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας αλλά να εμπλουτίζεται και με τα πορίσματα επιστημών όπως η οικονομία, η κοινωνιολογία ή η ανθρωπολογία. Σ' αυτήν την ιστορία όμως, δεν πρέπει να χρησιμοποιούνται ούτε υπερβολικές γενικεύσεις, ούτε οι νόμοι που διέπουν αυτές τις επιστήμες για να ερμηνευθούν όλες οι ιστορικές συγκυρίες³³. Αυτοί που διαφωνούσαν μαζί του αντιπαρέβαλλαν τις θεωρίες των Αμερικανών που ήθελαν τα ανθρωπιστικά μαθήματα (humanities) να αντικαθιστούν την ιστορία, στηριζόμενοι κυρίως στις ψυχολογικές θεωρίες του Jerome Bruner, ο οποίος διακήρυττε ότι οι βεβαιότητες και οι γενικεύσεις που βγαίνουν από τις σπουδές συμπεριφοράς εξυπηρετούν καλύτερα τις μαθησιακές ανάγκες των παιδιών από ό,τι οι αμφιβολίες που προκύπτουν από τη σχετικότητα των ιστορικών ερμηνειών³⁴.

Αν τελικά άλλαζε κάτι στο πρόγραμμα που υιοθετούσαν σταδιακά τα εξεταστικά κέντρα και τα σχολεία αντίστοιχα, αυτό ήταν ότι τώρα παρουσιάζονταν συχνότερα ενόητες ιστορικών θεμάτων, όπως ιστορία επικεντρωμένη στο

32. H. M. Price, στο άρθρο της «History in Danger», *History* (Οκτώβριος 1968), υπερασπίζεται τη θέση της ιστορίας στα σχολεία και επισημαίνει τους κινδύνους από την έλλειψή της. Την επόμενη χρονιά μάλιστα άρχισε η έκδοση του περιοδικού *Teaching History*, για να κεντρίσει το ενδιαφέρον των καθηγητών για τη διδασκαλία της ιστορίας. Κριτική για τις νέες μεθόδους άσκησαν οι W. H. Burston, «The Syllabus in Secondary Schools» στο W. H. Burston - C. Green, *Handbook for History Teachers*, Λονδίνο 1972, σ. 59-74 και W. H. Burston, *Principles of History Teaching*, Λονδίνο 1972, σ. 116-117.

33. W. H. Burston, «Laws and Generalisations and the History Teacher», στο W. H. Burston - D. Thompson, *Studies in the Nature and Teaching of History*, Λονδίνο 1967, σ. 49-64.

34. Βλ. J. Bruner, *Towards a Theory of Instruction*, Harvard 1966· αναφέρεται στο S. J. Magraw, «The Status of History in Secondary School Curriculum», αδημοσίευτη διατριβή, ULIOE, Λονδίνο 1983.

παρόν, παγκόσμια ιστορία, ιστορία του εικοστού αιώνα (που σε πολλές περιπτώσεις θεωρείτο ένα ξεχωριστό παγκόσμιο φαινόμενο), τοπική ιστορία, ιστορία της οικογένειας και ιστορία που ενσωμάτωνε και άλλες κοινωνικές επιστήμες. Ακόμα και στη μέθοδο διδασκαλίας προτάθηκαν αλλαγές. Παιδοκεντρικές θεωρίες του Bruner και του Piaget, που ενδιαφέρονταν περισσότερο για το πώς θα πρέπει να ασκείται το παιδί για να φτάσει στην ιστορική γνώση και όχι τί πρέπει να διδάξει ο δάσκαλος ή ο καθηγητής, άρχισαν και αυτές να κερδίζουν έδαφος³⁵. Έτσι, για παράδειγμα, η ομαδική δουλειά και η χρήση των πηγών, που μια ομάδα παιδιών αναλάμβανε να ερμηνεύσει, οι επισκέψεις σε μουσεία και ιστορικούς χώρους, ήταν μέθοδοι που αρκετά σχολεία άρχισαν να βλέπουν σοβαρά.

Μεγάλη επίδραση εδώ είχε το «Σχέδιο για την Ιστορία» που προερχόταν από το Συμβούλιο των Σχολείων για τον τρίτο, τέταρτο και πέμπτο χρόνο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Δημοσιεύτηκε το 1976³⁶ και ήταν ίσως το πιο λαμπρό από τα προγράμματα για τα οποία το Συμβούλιο των Σχολείων έγινε ευρέως γνωστό ανάμεσα στους δασκάλους. Η Νέα Ιστορία, η μόνη σαφής διατύπωση όλων αυτών των αλλαγών που είχαν συντελεστεί και προέρχονταν από έναν ημιεπίσημο εκπαιδευτικό οργανισμό, εκπροσωπούσε ίσως την προοδευτικότερη πλευρά του εκπαιδευτικού κατεστημένου. Πολλοί είπαν ότι αυτό το πρόγραμμα, όταν και όπου υιοθετήθηκε, είχε την πιο σημαντική και ευεργετική επίδραση στη μάθηση της ιστορίας και την άνοδο του επιπέδου διδασκαλίας από οποιαδήποτε άλλη κίνηση αυτό τον αιώνα³⁷.

Αυτό το σχέδιο λοιπόν ενσωμάτωσε τις εκπαιδευτικές αξίες της γενιάς του εξήντα και του εβδομήντα, υιοθέτησε τις πεποιθήσεις των δασκάλων και έγινε πολύ δημοφιλές ανάμεσά τους, τουλάχιστον θεωρητικά³⁸. Επειδή μάλιστα ενσωματώθηκε στις εξετάσεις και έγινε ένα αυτόνομο θέμα εξετάσεων OL για το πιστοποιητικό δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (GCE), απόκτησε κάποια βαρύτητα. Σύμφωνα με αυτό το σχέδιο, οι μαθητές της ιστορίας έπρεπε να δρουν ως αυτόνομοι ηθικοί παράγοντες για να καταλάβουν τη συνέχεια και την αλλαγή στο ιστορικό γίγνεσθαι. Εισήγαγε τους μαθητές στη σχετικότητα εννοιών όπως η αλήθεια, η επιλογή θεμάτων και οι ηθικές κρίσεις, και ενθάρρυνε

35. R. Phillips, *ό.π.*, σ. 15-16.

36. Βλ. I. Lewis, «Conflicting Values in the Debate over School History», αδημοσίευτη διατριβή M.A., University of London, Institute of Education, Λονδίνο 1990.

37. J. Slater, *The Politics of History Teaching: A Humanity Dehumanised?*, Institute of Education, Ειδική Επαγγελματική Διάλεξη, Λονδίνο 1989, στο R. Phillips, *ό.π.*

38. Αν και δεν υιοθετήθηκε ευρέως (στο τέλος της δεκαετίας του ογδόντα μόνο το ένα τέταρτο των εξετάσεων σχεδιάζονταν με αυτό το πρόγραμμα), οι πιο ριζοσπάστες διδάσκοντες το υιοθέτησαν. Για την πλειοψηφία όμως των διδασκόντων παρέμεινε ίσως περισσότερο ριζοσπαστικό από ό,τι ζητούσαν.

την εμπάθεια (empathy), δηλαδή τη διανοητική και συναισθηματική προσέγγιση στην ιστορική πραγματικότητα με δραματουργικό τρόπο, με τον ίδιο τρόπο που και ο Trevelyan έβλεπε σαν παιδαγωγικό μέσο τη συναισθηματική εμπλοκή το 1947. Οι εκπαιδευτικοί που συνέταζαν αυτό το σχέδιο τόνισαν πως η ιστορία είναι μέσο και όχι σκοπός και έδωσαν έμφαση στη διαδικασία της ιστορικής κατανόησης και όχι της ιστορικής γνώσης. Κάποιοι ιστορικοί που σχολίασαν τη Νέα Ιστορία επισήμαναν ότι ουσιαστικά επρόκειτο για παραδοσιακή ιστορία που περιελάμβανε απλώς και ανταγωνιστικές ιστορίες, όπως μαρξιστική ιστορία, φεμινιστική ιστορία, ιστορία των Μαύρων ή ιστορία που βασίζεται σε δεξιότητες, και υποστήριξαν ότι τελικά η Νέα Ιστορία δεν ήταν παρά η πιο πρόσφατη από τις νέες ιστορίες που έχουν εμφανιστεί αυτό τον αιώνα³⁹. Άλλοι πάλι χαίρετισαν το γεγονός ότι η σχολική ιστορία απέκτησε ένα θεωρητικό υπόβαθρο και έφτασαν να ισχυριστούν ότι τελικά η ιστορία στα σχολεία δεν έχει ούτε θα έπρεπε να έχει σχέση με την ακαδημαϊκή ιστορία. Εφόσον δηλαδή οι δάσκαλοι δεν είναι ιστορικοί ερευνητές, δεν ήταν απαραίτητο να ασχολούνται με την ενσωμάτωση της ακαδημαϊκής έρευνας στην ύλη των σχολείων⁴⁰. Έτσι οι δάσκαλοι απελευθερώθηκαν και από την επίδραση των πανεπιστημίων (όχι όμως από την έγνοια των εξετάσεων), και για τις πρώτες τουλάχιστον τάξεις διέβρυναν το φάσμα των επιλογών τους, που από χρονολογικό έγινε θεματικό.

Μ' όλα αυτά μπορεί να συμπεράνει κανείς πως η παραδοσιακή ιστορία παραμερίστηκε; Φαίνεται πως το βρετανικό εκπαιδευτικό σύστημα βρήκε ένα τρόπο να στεγάσει κάθε μια απ' αυτές τις ροπές στη διδασκαλία της ιστορίας με το συνήθη διαχωρισμό των τάξεων, στο σχολείο και στην κοινωνία, δηλαδή σχολικών τάξεων διαφορετικού ακαδημαϊκού επιπέδου που συχνά αντιστοιχούσαν σε διαφορετικά κοινωνικά στρώματα. Παρόλο που θα μπορούσε κανείς να σκεφτεί ότι η κοινωνική ιστορία ή η παγκόσμια ιστορία είναι μαθησιακά πιο πολύπλοκες από την παραδοσιακή συμβαντολογική ιστορία ωστόσο, αυτές κατηγοριοποιήθηκαν σαν κατάλληλες για τους λιγότερο ικανούς μαθητές, δηλαδή για τα μη επίλεκτα τμήματα των πολυκλαδικών σχολείων. Αυτό έγινε επειδή αντιμετώπισαν την κοινωνική και την παγκόσμια ιστορία σαν ιστορίες που μπορούν, για παράδειγμα, να αφηγηθούν απλοϊκά το πώς δημιουργήθηκε η τεχνολογικά προηγμένη κοινωνία με τις διεθνείς διασυνδέσεις ανά τον κόσμο και τη μαζική μετανάστευση από τις αποικίες. Αυτές οι ιστορίες, δη-

39. R. Aldrich - D. Dean, «The Historical Dimension», στο *History in the National Curriculum*, Λονδίνο 1991, σ. 108-109, R. E. Aldrich, «New History: An Historical Perspective», στο A. K. Dickinson, P. Lee και P. J. Rogers (επιμ.), *Learning History*, Λονδίνο 1984.

40. D. Gunning, *The Teaching of History*, Λονδίνο 1978, στο R. Phillips, ό.π., σ.16.

λαδή, θα έλεγαν απλά «πώς ξεκίνησαν όλα». Η ακαδημαϊκή ιστορία γεγονότων στα πιο επίλεκτα τμήματα συνέχιζε βέβαια την πορεία της, αλλά συγχρόνως εμπλουτιζόταν από τις νέες απόψεις και συνεχώς διεύρυνε το φάσμα των ενδιαφερόντων της. Παρόλο που η βρετανική ιστορία παρέμεινε το κέντρο βάρους, σταδιακά άλλα θέματα διεκδίκησαν το ενδιαφέρον των μαθητών. Όταν κοιτάξει κανείς τις προτιμήσεις των σχολείων στις εξετάσεις, το ανερχόμενο θέμα ήταν η παγκόσμια ιστορία ακόμη και για τα ακαδημαϊκά σχολεία, όπου η διδασκαλία γινόταν αναλυτικά με παραδοσιακό αυστηρό τρόπο⁴¹.

Ο άλλος παράγοντας, που όντας ευέλικτος εναρμονίστηκε με το πνεύμα των καιρών, ήταν η παραγωγή σχολικών βιβλίων. Η ελεύθερη αγορά των βιβλίων ευνόησε την παραγωγή μιας νέας σειράς βιβλίων για όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης και όλα τα είδη σχολείων με τα πιο σύγχρονα μέσα, φωτογραφίες, διαγράμματα και στατιστικούς πίνακες⁴². Τα θέματα της ιστορίας που πραγματευόνταν ήταν η παγκόσμια ιστορία, ο εικοστός αιώνας, οι διεθνείς συγκρούσεις, και έγιναν μοχλός εκσυγχρονισμού εφόσον μέσα από τις σελίδες τους πρότειναν ουσιαστικά τί θα μπορούσε όντως να ενδιαφέρει τους μαθητές της σύγχρονης Βρετανίας. Επί του περιεχομένου, αυτά τα βιβλία αντιπαρατέθηκαν στην παραδοσιακή συναινετική εικόνα του παρελθόντος και παρουσίαζαν και τις άσχημες πλευρές της αποικιοκρατίας, για παράδειγμα, αλλά και θέματα που πριν δε θίγονταν, όπως τις συγκρούσεις μεταξύ των κοινωνικών τάξεων, τις σχέσεις των δύο φύλων και τις φυλετικές διακρίσεις. Κάποιοι ιστορικοί ισχυρίστηκαν πως αν αμέσως μετά το Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο επικράτησε ένα συμφιλιοτικό πνεύμα στην ιστορική παραγωγή, στη δεκαετία του εξήντα συνυπήρξαν η παραδοσιακή ιστορία και οι αντιμαχόμενες ιστορίες. Αυτή η ανεκτικότητα του ανταγωνισμού αντανακλούσε, κατά τη γνώμη τους, τη διεύρυνση της δημοκρατίας που εκαλείτο εκείνη τη στιγμή να εκφράσει το πολυπρόσωπο φάσμα της βρετανικής κοινωνίας⁴³.

Είδαμε πως η θέση της ιστορίας στα σχολεία την εποχή της μετάβασης της βρετανικής κοινωνίας από τη λιτότητα στην αφθονία και από την υποτιθέμενη έστω αλληλεγγύη και συναίνεση στον ατομικισμό, ήταν ηθικά σε ψηλό επίπεδο, ακόμα κι αν θεωρητικά απειλήθηκε⁴⁴. Οι εκπαιδευτικοί που ασχολούν-

41. R. Aldrich - D. Dean, «The Historical Dimension», *ό.π.*, σ. 105.

42. Βλ. Α. Συριάτου, *ό.π.*, σ. 164-165.

43. R. Aldrich - D. Dean, «The Historical Dimension», *ό.π.*

44. Για το αν όντως απειλήθηκε η ιστορία στα σχολεία οι ιστορικοί δεν συμφωνούν. Για παράδειγμα, ο R. Aldrich στο «New History. An Historical Perspective», *ό.π.*, σ. 220-222, παραθέτει στοιχεία που αποδεικνύουν ότι η ιστορία τετραπλασιάστηκε σαν μάθημα προτίμησης για τις εξετάσεις μεταξύ του 1966 και του 1976, ενώ ο T. Lewis, «The National Curriculum and History, Consensus or Prescription?», στο V. R. Berghahn και H. Schissler, *Perceptions of History. International Textbook Research on Britain*,

ταν με την ιστορία στα σχολεία δεν ήθελαν μόνο να προετοιμάσουν μέσα από την ιστορία τους μαθητές για μια παγκόσμια πολιτική ταυτότητα, αλλά είδαν την ιστορία σαν τον ευρύτερο χώρο του σχολικού προγράμματος που μπορούσε να συστεγάσει κι άλλες επιστήμες που εισχωρούσαν στα σχολεία. Κάθε κακοδαιμονία που προέκυψε για την ιστορία δεν ήταν επειδή οι νέες ιδέες ήταν προβληματικές, αλλά επειδή δεν είχαν όλα τα σχολεία τα μέσα για να επωφεληθούν απ' αυτές. Η προετοιμασία των καθηγητών (τα βιβλία εκσυγχρονίζονταν αλλά αυτό δε σήμαινε ότι και οι καθηγητές μπορούσαν να τα διδάξουν), η ανεπάρκεια των βιβλιοθηκών, ο αυστηρός τρόπος των εξετάσεων, και βέβαια η επίκτητη και όχι φυσική ικανότητα των μαθητών, ήταν παράγοντες που σε κάποιες περιπτώσεις ανήγαγαν τη Νέα Ιστορία σε μια σημαντική παραγωγική άσκηση και σε άλλες σε μια πολύπλοκη δίχως νόημα διαδικασία⁴⁵. Με άλλα λόγια, τα προβλήματα της ιστορίας δεν ήταν ακαδημαϊκά αλλά κοινωνικά, και είχαν να κάνουν με το επίπεδο της εκπαίδευσης μάλλον παρά με παιδαγωγικές θεωρίες.

Τίνος η Ιστορία;

Η άλλη περίοδος που αξίζει να σταθούμε είναι τα μέσα της δεκαετίας του ογδόντα και τα πρώτα χρόνια του ενενήντα, αφότου δηλαδή θεσπίστηκε, το 1988, ο σπουδαιότερος, μετά το 1944, εκπαιδευτικός νόμος, ο οποίος καθόριζε ένα εθνικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα για όλα τα σχολεία της χώρας.

Ας εξετάσουμε πρώτα τί σήμαινε η ιστορία για τη Νέα Δεξιά. Η Νέα Δεξιά είδε την ιστορία σαν το μάθημα που θα συμβάλει στη διαμόρφωση και την κοινωνικοποίηση του μορφωμένου ατόμου, το οποίο ό,τι επάγγελμα κι αν κάνει στη ζωή, θα πρέπει να έχει ένα minimum γνώσης βρετανικής και δυτικοευρωπαϊκής ιστορίας — προσόντα που κάποια ιστορικός ονόμασε «ενστικτώδη συντηρητισμό»⁴⁶. Ίσως όμως καλύτερα από όλους εξέφρασε τις προσδοκίες για την ιστορία η ίδια η κυρία Thatcher. Το 1992 η κυρία Thatcher, βαρώνη πια, ανακοίνωσε στο επιτελείο ιστορικών που κρατούσαν σημειώσεις για τα απομνημονεύματά της: «Αν και εγώ η ίδια δεν είμαι ιστορικός, είχα πάντα μια

Germany and the United States, Οξφόρδη, Νέα Υόρκη, Αμβούργο 1987, σ. 129, ισχυρίζεται ότι ναι μεν η θέση της ιστορίας ως μαθήματος παρέμεινε σταθερή και στο τέλος της δεκαετίας του εβδομήντα, αλλά άλλα μαθήματα αυξάνονταν με μεγαλύτερο ρυθμό από ό,τι η ιστορία.

45. Είναι χαρακτηριστικό ότι πολλά σχολεία βρέθηκαν με βιβλία με αυθεντικά ιστορικά κείμενα, χωρίς όμως ένα βασικό ιστορικό εγχειρίδιο, χωρίς δηλαδή να ξέρουν τι θα πρέπει να κάνουν με αυτά τα κείμενα. Αυτά μαρτυρούν πολλοί δάσκαλοι που μου έδωσαν συνεντεύξεις.

46. I. Lewis, *ό.π.*, σ. 116.

ξεκάθαρη —αν και αφελώς, όπως νόμιζα, μη αμφιλεγόμενη— ιδέα για το τί είναι ιστορία. Η ιστορία είναι ένας κατάλογος αυτών που έγιναν στο παρελθόν». Στο άρθρο του με τον τίτλο «Αν και εγώ η ίδια δεν είμαι ιστορικός... Η Margaret Thatcher και οι ιστορικοί», ο Bernard Porter σχολίασε αυτή τη βεβαιότητα με την οποία η κυρία Thatcher εξέφερε γνώμη για την ιστορία⁴⁷. Θεμελιώνεται, είπε, όχι στην ειδικότητα της γνώσης αλλά στο ένστικτο, που στην πρωθυπουργία της είχε αναχθεί στον πιο αξιόπιστο οδηγό για τη χάραξη πολιτικής. Οι «Βικτωριανές αξίες», κατά την κυρία Thatcher, δηλαδή η σκληρή δουλειά, η αποταμίευση, η αυτάρκεια, η προσωπική ευθύνη και ο πατριωτισμός, που πολύ συχνά επικαλείτο (ο Porter μέτρησε τουλάχιστον μία ντουζίνα περιπτώσεων), έφεραν σε αμηχανία τους πανεπιστημιακούς ιστορικούς που ασχολούνταν με τη Βικτωριανή περίοδο σοβαρά και δημοσίευαν βιβλία γι' αυτά τα θέματα. Προφανέστατα η κυρία Thatcher δεν είχε διαβάσει αυτά τα έργα αλλά το σημαντικό είναι ότι η συχνότητα και η βεβαιότητα με την οποία χρησιμοποιούσε αυτές τις αξίες για πολιτική ρητορική έφεραν στο προσκήνιο μια παρωχημένη άποψη για την ιστορία, που είχε από δεκαετίες ξεπεραστεί⁴⁸. Έτσι η Βικτωριανή εποχή, μια χρυσή εποχή κατ' αυτήν, ήταν η εποχή της ακμής της πλουσιότερης, της πιο δυναμικής και της πιο σταθερής χώρας στον κόσμο, η οποία έφτασε σ' αυτό το σημείο ακριβώς επειδή απελευθέρωσε το επιχειρηματικό πνεύμα, που ήταν εγγενές στο βρετανικό εθνικό χαρακτήρα. Δυστυχώς, αυτή η πορεία διακόπηκε όταν η Βρετανία μετά τον πόλεμο σταδιακά ασπάστηκε το σοσιαλισμό με τη δημιουργία του κράτους πρόνοιας, αλλά επί της πρωθυπουργίας της τα πράγματα μπήκαν και πάλι στη θέση τους⁴⁹. Αυτό κατά τη γνώμη της ήταν η βρετανική ιστορία και αυτό που έπρεπε να διδαχθεί.

Όμως γιατί αυτή η στροφή προς τα πίσω; Ζητούσε άραγε και η εκπαιδευτική κοινότητα μια τέτοια στροφή ή επρόκειτο απλώς για ένα παραλήρημα της αρχηγού ενός κόμματος που όντας πολύ καιρό στην εξουσία είχε αρχίσει

47. B. Porter, «“Though Not An Historian Myself” Margaret Thatcher and the Historians», *Twentieth Century British History*, τ. 5, τχ. 2 (1994), σ. 246-256.

48. Αρχικά η κυρία Thatcher εξέφρασε αυτές τις απόψεις σε ένα άρθρο στην εφημερίδα *Daily Telegraph* τον Ιανουάριο του 1975, όπου τις ονόμαζε αξίες της μεσαίας τάξης. Οι αξίες αυτές μετονομάστηκαν το 1983 σε Βικτωριανές αξίες από το δημοσιογράφο Brian Walden σε σχετικό πρόγραμμα για την τηλεόραση του LWT. Από τότε τις υιοθέτησε η κυρία Thatcher σαν Βικτωριανές αξίες και δεν παρέλειψε να αναφέρεται σ' αυτές για να ερμηνεύσει την ιστορική ηθική υπεροχή της Βρετανίας σε μια πλειάδα συνεντεύξεων, δηλώσεων και διαλέξεων, όπως στη Γλασκώβη 28 Ιανουαρίου 1983, όπως αναφέρεται στην εφημερίδα *Guardian*, 29 Ιαν. 1983. Συνέντευξη στο *Independent Radio News*, 15 Απριλίου 1983, όπως αναφέρεται στην εφημερίδα *The Times*, 16 Απριλίου 1983. Βλ. B. Porter, *ό.π.*, σ. 251.

49. Βλ. Margaret Thatcher, «Don't Undo What I Have Done», *Newsletter*, Απρίλιος 1992, αναφέρεται στο B. Porter, *ό.π.*

να χάνει την επαφή με την πραγματικότητα; Οι διάφορες κρίσεις που ακολούθησαν τους τελευταίους «χειμώνες της δυσaréσκειας» (η έκφραση αυτή — παράφραση της φράσης του Shakespeare στον Ριχάρδο Γ', «the winter of discontent — επικράτησε να χαρακτηρίζει κυρίως τα τρία τελευταία χρόνια της κυβέρνησης του Εργατικού κόμματος, πριν την εκλογή της Thatcher, όταν το βρετανικό εκλογικό σώμα το απέκλεισε τους Εργατικούς για τα επόμενα δεκαεπτά χρόνια από την εξουσία) δεν είχαν μόνο πολιτικές και οικονομικές επιπτώσεις αλλά οδήγησαν και στη δαιμονοποίηση πολλών κοινωνικών και πολιτιστικών επιτευγμάτων των Εργατικών. Η ανεκτική κοινωνία κρίθηκε ένοχη από τα συντηρητικά ένστικτα του κυβερνώντος κόμματος, το οποίο σκόπευε στον οικονομικό εκσυγχρονισμό με βάση Βικτωριανές αξίες. Ηθική δημαγωγία και οικονομικός φιλελευθερισμός συνέθεταν την εικόνα των νέων συντηρητικών, που προκάλεσαν το κατεστημένο με το να εισαγάγουν σε όλους τους τομείς τους νόμους της ελεύθερης αγοράς. Τα Πανεπιστήμια, το Εθνικό Σύστημα Υγείας, αλλά και το Whitehall, όπου ανώτεροι δημόσιοι υπάλληλοι έπαιρναν οδηγίες βασισμένες σε αμερικανικές θεωρίες management, ήταν μερικοί από τους τομείς στους οποίους εισήχθησαν υποχρεωτικά οι νόμοι της αγοράς, ενώ η ιδιωτικοποίηση, το άνοιγμα της αγοράς στους μικροεπενδυτές και η αγορά των εργατικών κατοικιών συνέθεταν «τη δημοκρατία των ιδιοκτητών»⁵⁰.

Η εκπαιδευτική πολιτική των Συντηρητικών, που ξεκίνησε στη δεκαετία του ογδόντα, λειτούργησε στο πλαίσιο της «οικονομίας της κοινωνικής αγοράς» και αποσκοπούσε στον εκσυγχρονισμό του κράτους⁵¹. Η ιδέα να δημιουργηθεί ένα εθνικό σχολικό πρόγραμμα που θα εφαρμοζόταν σ' όλα τα σχολεία ήταν μέρος της προσπάθειας να εισαχθεί το ήθος των grammar schools στα comprehensives, με τη διατήρηση όμως πάντα διαχωριστικών ζωνών μέσα στα σχολεία. Αποσκοπούσε κυρίως στο να επηρεάσει και να ελέγξει ακόμα και το περιεχόμενο της παιδείας. Το ζήτημα του περιεχομένου της ιστορίας, ειδικότερα, για πρώτη φορά έγινε θέμα συζήτησης πρωθυπουργών και βρέθηκε σε πρωτοσέλιδα εφημερίδων. Το πρόγραμμα της ιστορίας, κατά την άποψη κάποιων, έγινε η συνέχιση της πολιτικής με άλλα μέσα, ένας τρόπος για να επιβληθεί η πολιτιστική ηγεμονία της δεξιάς⁵². Η κυρία Thatcher δεν ήταν μόνη στο πολιτιστικό της μανιφέστο. Καλυπτόταν από τη νεο-συντηρητική ιδεολογία που υποστήριζε μια πολιτική εκστρατεία ενάντια στο κράτος πρόνοιας, στον πο-

50. P. Clarke, *Hope and Glory, Britain 1900-1990*, Λονδίνο 1996, σ. 380-389.

51. C. Knight, *The Making of the Tory Education Policy in Post-War Britain, 1950-1986*, Λονδίνο 1990, σ. 135.

52. T. Hadyn, «Nationalism Begins at Home»: the influence of National Curriculum History on perceptions of national identity in Britain, 1987-1995», *History of Education Society Bulletin* 57 (Άνοιξη 1996), σ. 51-61.

λιτισμικό σχετικισμό, συμπεριλαμβανομένης και της πολυπολιτισμικής και αντιρατσιστικής στάσης, στην αναρχία και στην ανομία.

Οι απόψεις αυτές, ιδιαίτερα σε σχέση με την ιστορία, τις εκφράστηκαν σε ένα φυλλάδιο Hillgate Group, με τίτλο *Τίνος σχολεία;* (Whose Schools?). Σ' αυτό το κείμενο, κατά τη συνθήθεια των νεοσυντηρητικών να επικαλούνται κρίσεις για τη λύση των οποίων χρειαζόταν άμεση επέμβαση, συμπέραναν πως η κατάσταση στη διδασκαλία της ιστορίας είναι σε παρακμή λόγω των διεφθαρμένων προοδευτικών τάσεων, όπως αυτών, της νέας ιστορίας, με τις θεωρίες επικεντρωμένες στο παιδί αντί για το δάσκαλο. Υποστήριζαν ότι χρειάζεται άμεση επέμβαση για την αποκατάσταση του παραδοσιακού προγράμματος, δίνοντας προτεραιότητα στο γονιό ως καταναλωτή και όχι στο δάσκαλο ως παραγωγό γνώσης. Ο στόχος επίθεσης έγινε η νέα ιστορία, προϊόν, όπως είδαμε, της ιδεολογίας της ανεκτικής κοινωνίας. Πράγματι η ιστορία στα σχολεία, είτε λόγω έλλειψης κοινού προγράμματος είτε λόγω έλλειψης οικονομικών πόρων που στήριζαν ένα πρόγραμμα, είχε προβλήματα. Μάλιστα τα πρώτα χρόνια της δεκαετίας του ογδόντα η ιστορία γενικά ως μάθημα είχε όντως τελικά απειληθεί από τα μαθήματα που τη συναγωνίζονταν με την έννοια ότι δεν αυξανόταν με τον ίδιο ρυθμό, σε σύγκριση με άλλα μαθήματα, ως προτίμηση των σχολείων στις εξετάσεις⁵³. Η Νέα Ιστορία όμως, εν τω μεταξύ, παρόλο που αντιμετώπιζε πολλά προβλήματα, είχε μάλλον εδραιώσει τη θέση της στο σύστημα. (Στα μέσα του '80 είχε γίνει ανεξάρτητο θέμα εξετάσεων και αποτελούσε το 1/4 GCSE ιστορίας). Μια έρευνα του Συλλόγου των Ιστορικών στο τέλος της δεκαετίας του ογδόντα έδειξε πως ναι μεν πολλοί δάσκαλοι είχαν επί μέρους αντιρρήσεις για τη χρησιμότητά της — για παράδειγμα δεν ήταν σίγουροι για το πώς θα εξετάσουν τη δραματοποιημένη εμπλοκή στο παρελθόν (empathy), αλλά οι περισσότεροι νόμιζαν ότι ήταν επιτυχημένο πρόγραμμα, κυρίως γιατί όντας ελεύθεροι να διδάξουν ό,τι ήθελαν, πάντρευαν παραδοσιακές μεθόδους με τις καινούργιες προτάσεις⁵⁴.

Από τα μέσα του ογδόντα όμως, μια σειρά από άρθρα εκπαιδευτικών (όχι στον εκπαιδευτικό τύπο αλλά στις ημερήσιες εφημερίδες, έτσι ώστε να μπορούν να δημιουργούν λαϊκιστικές εντυπώσεις), ακόμα και μερικών συντηρητικών πανεπιστημιακών ιστορικών, είχαν στόχο αποκλειστικά τη δαιμονοποίηση της Νέας Ιστορίας⁵⁵. Οι βασικές γραμμές της επιχειρηματολογίας τους ήταν

53. Βλ. σημ. 44.

54. R. Phillips, *ό.π.*, σ. 22-23.

55. Στο ίδιο επίσης περιγράφονται οι αντιρρήσεις αυτών των εκπαιδευτικών, που εξέφραζαν την απέχθειά τους για το έργο του R. Collingwood, *The Idea of History*, Οξφόρδη 1946 και του E. H. Carr, *What is History?*, Λονδίνο 1962, τους οποίους θεωρούσαν σαν πνευματικούς υπεύθυνους της νέας ιστορίας, και επιδοκίμαζαν τον G. Elton, *The Practice*

ότι η έμφαση στις δεξιότητες και όχι στην ίδια τη γνώση με ονόματα, γεγονότα και μεγάλα έργα, βγάζει ανιστόρητα παιδιά. Η δραματοποιημένη εμπλοκή στο παρελθόν κάνει τα παιδιά να πιστεύουν ότι είναι σημαντικότερα από τους ήρωες που θα μπορούσαν να προσφέρονται για παράδειγμα προς μίμηση. Με έναυσμα του υπουργού Παιδείας, το 1984, μετά από μια ομιλία του όπου τόνισε την ανάγκη περισσότερης ιστορίας, πολλοί παράγοντες του ιστορικού επαγγέλματος κινητοποιήθηκαν σε μια συζήτηση που προετοίμαζε τη δημιουργία ενός εθνικού σχολικού προγράμματος ιστορίας. Το γεγονός ότι η ιστορία δεν βρισκόταν πια στις υψηλότερες θέσεις μέσα στα εξεταστικά προγράμματα και συνεπώς και μέσα στα σχολικά, στα πρώτα χρόνια του ογδόντα, ανησύχησε όλους εκείνους που προγραμματίζαν ένα καινούργιο ρόλο για την ιστορία και κατ' αρχήν χαιρέτισαν την πρόθεση της κυβέρνησης να αποκαταστήσει την ιστορία στα σχολεία. Σίγουρα όμως δεν έδειξαν τον ίδιο ενθουσιασμό και για τις προτάσεις της κυβέρνησης επί του περιεχομένου της ιστορίας. Ο Σύλλογος των Ιστορικών, στην προσπάθειά του να παίξει μεσάζοντα ρόλο μεταξύ των δασκάλων της ιστορίας και των ιδεολόγων της Νέας Δεξιάς που ζητούσαν την επαναφορά ενός αγγλοκεντρικού προγράμματος, σύστησε μια επιτροπή για να καταγράψει την κατάσταση της ιστορίας στα σχολεία.

Στη δημιουργία ενός Εθνικού Προγράμματος Ιστορίας αναμείχθηκαν πολλοί παράγοντες της εκπαιδευτικής κοινότητας, φτάνοντας σε ένα αποτέλεσμα που δικαίωνε τους φιλελεύθερους θεσμούς και τις διάφορες ομάδες πίεσης, παρά την πρόθεση της κυβέρνησης να επιβάλει τις απόψεις της. Στη διαδικασία της σύνταξης αυτού του προγράμματος, που διήρκεσε από το 1989-1995, ήρθαν στην επιφάνεια βασικά ερωτήματα που αφορούσαν πολιτικούς και παιδαγωγικούς προβληματισμούς. Ερωτήματα ηγεμονίας — ποιός από όλους τους εκπαιδευτικούς παράγοντες θα πρέπει να έχει την πολιτιστική ηγεμονία για τη διδασκαλία της ιστορίας, ερωτήματα ταυτότητας — τι σημαίνει να είσαι Βρετανός στο τέλος του εικοστού αιώνα, αλλά και παιδαγωγικά ερωτήματα — ποιός παιδαγωγικός σκοπός πρέπει να επικρατήσει ως σπουδαιότερος: το περιεχόμενο της ιστορίας ή η απόκτηση δεξιοτήτων μέσω της ιστορίας;

Το 1989, επί υπουργίας του Kenneth Baker, κεντρώου του Συντηρητικού κόμματος, συγκροτήθηκαν ομάδες για την κατάρτιση προτάσεων και τη συγγραφή ενός προσχεδίου για την ιστορία της Αγγλίας και της Ουαλίας, οι οποίες απαρτιζόνταν από δύο πανεπιστημιακούς, δασκάλους και καθηγητές ιστορίας, συγγραφείς σχολικών βιβλίων ιστορίας, καθηγητές σε παιδαγωγικές ακαδημίες. Της ομάδας του Λονδίνου ηγείτο ένας Πλωτάρχης του Βασιλικού Ναυ-

of History, Λονδίνο 1967 και τον M. J. Oakeshott, που τους θεωρούσαν θεματοφύλακες της παραδοσιακής ιστορίας, αποβλέποντας στην παραγωγή μιας ιστορίας που θα επαινούσε τον «αυτόχθονα πολιτισμό μας». Βλ. R. Phillips, *ό.π.*, σ. 31-37.

τικού, που συχνά επέβαλλε την τάξη με τη ναυτική σφυρίχτρα⁵⁶. Οι ομάδες αυτές διαφοροποιήθηκαν διαμετρικά από τις κυβερνητικές προτάσεις και ουσιαστικά υιοθέτησαν τις πιο πρόσφατες εκπαιδευτικές θεωρίες για τη διδασκαλία της ιστορίας. Δηλαδή συνέταξαν μια ιστορία που αναδεικνύει τις διαφορετικές εθνότητες της Βρετανίας, τους Άγγλους, τους Ουαλούς, τους Σκωτσέζους και τους Ιρλανδούς, και αναγνωρίζει τη θέση που έχουν οι μειονότητες που ζουν στη Βρετανία αυτή τη στιγμή. Έδωσαν έμφαση στις αλληλεπιδράσεις που έχει η τοπική, η εθνική, η ευρωπαϊκή και η παγκόσμια ιστορία. Μεθοδολογικά η νέα ιστορία υπήρξε πιο ριζοσπαστική από κάθε προηγούμενη, δίνοντας έμφαση στη σχετικότητα των ιστορικών ερμηνειών με την οποία εξασκείται το κριτικό πνεύμα των μαθητών. Η ομάδα αυτή ξεκαθάρισε ότι δεν επρόκειτο να πάρει θέση στη σύγκρουση όπου είχε εστιαστεί η διαφωνία για την ιστορική παιδεία τα τελευταία χρόνια, δηλαδή δεξιότητες ή γνώση. Ο κύριος στόχος της ήταν να δώσει ένα ευρύ σχολικό πρόγραμμα κατάλληλο για μια τόσο πολυπολιτισμική κοινότητα όπως είναι η βρετανική κοινωνία, τονίζοντας ότι θέλει να αναδείξει την κοινή κληρονομιά μέσα από διαφορετικά ιστορικά κείμενα⁵⁷.

Το προσχέδιο δημοσιεύτηκε τελικά τον Αύγουστο του 1989 και παρ' όλη την ευρύτητά του κατακρίθηκε εν μέρει από πολλούς ενδιαφερομένους. Από μεν την κυβέρνηση κατακρίθηκε επειδή ήταν πολύ μακριά από τις αρχικές της προθέσεις, από δε τους καθηγητές επειδή ήταν τόσο ασφικτικά παρεμβατικό ώστε ένωσαν ότι δεν είχαν το παραμικρό περιθώριο πρωτοβουλίας. Την επόμενη χρονιά η ομάδα επεξεργάστηκε την τελική μορφή, παίρνοντας υπ' όψιν της τις κριτικές για το ποσοστό βρετανικής ιστορίας, το οποίο το αύξησε ελάχιστα, επιμένοντας ουσιαστικά ότι η πολυπολιτισμική πλευρά της βρετανικής κοινωνίας είναι το πολυτιμότερο κεφάλαιο που θα έπρεπε να τονιστεί⁵⁸. Στις οριστικές οδηγίες για το μάθημα, διευκρίνισε ότι η γνώση και η κατανόηση της ιστορίας πρέπει να σχετίζονται με τα ιστορικά γεγονότα, αλλά πρέπει να τονίζονται οι διαφορετικές ερμηνείες που μπορούν να δοθούν στα ίδια γεγονότα από διαφορετικές εποχές και ιστορικούς. Η αμοιβαία κατανόηση, η παράθεση διαφορετικών απόψεων, η ανοχή του διαφορετικού πήραν κεντρική θέση σ' αυτό το πρόγραμμα, προδίδοντας την Thatcher και δικαιώνοντας τους εκπαιδευτι-

56. A. Prochaska, «The History Working Group: reflections and diary in history», *History Workshop Journal* 30 (1990), σ. 80-90.

57. *National Curriculum Working Group: Interim Report, Department of Education and Science*, Λονδίνο 1989.

58. *National Curriculum Working Group: Final Report, Department of Education and Science*, Λονδίνο 1990. Για μια πιο λεπτομερή παρουσίαση του προγράμματος βλ. Λίνα Βεντούρα, Χριστίνα Κουλούρη, «Η διδασκαλία της ιστορίας στη δυτική Ευρώπη. Αναζητήσεις και προτάσεις», *Σεμινάριο 17, Εθνική συνείδηση και ιστορική παιδεία*, Αθήνα 1994 σ. 134-139.

κούς του 1945 που μιλάγαν για την άσκηση στην παγκόσμια ιθαγένεια.

Το τελικό σχέδιο δημοσιεύτηκε τον Απρίλιο του 1990 για να αρχίσει ένας νέος κύκλος αντιπαραθέσεων. Το υποστήριξε ο Σύλλογος των Ιστορικών, ενώ το καταδίκασαν οι Συντηρητικοί πολιτικοί που δεν μπορούσαν να πιστέψουν πώς έγιναν οι ίδιοι αρχιτέκτονες ενός σχεδίου που ενσωμάτωνε όλα αυτά που πολεμούσαν. Σ' αυτή τη φάση μάλιστα πήραν μέρος και οι πανεπιστημιακοί, οι οποίοι μέχρι τώρα δεν είχαν πάρει θέση, με την εξαίρεση αυτών που απ' την αρχή είχαν εμπλακεί. Στο συνέδριο που οργάνωσε το περιοδικό *History Workshop* το Μάιο του 1990, στο Ruskin College στην Οξφόρδη, με θέμα «Ιστορία, Έθνος και Σχολεία», δόθηκε μια ακόμα μάχη μεταξύ αριστερών πανεπιστημιακών που υποστήριζαν το σχέδιο και δεξιών πολιτικών και πανεπιστημιακών που δεν δέχονταν να υποχωρήσουν⁵⁹.

Ο Σύλλογος των Ιστορικών δραστηριοποιήθηκε υπέρ του Τελικού Σχεδίου, οργανώνοντας συνέδρια σε όλη τη Βρετανία για να συζητήσουν με τους ίδιους τους δασκάλους και τους καθηγητές. Γι' αυτό το θέμα κατέθεσαν ένα τελικό δοκίμιο στο υπουργείο με τη θετική άποψη των δασκάλων. Μάλιστα ο υπουργός Παιδείας, μετά από συνεχείς πιέσεις της Thatcher, κατάφερε να αλλάξει έναν από τους στόχους του σχεδίου και να τον κάνει να φαίνεται ότι είναι πιο κοντά στα σχέδιά της, δηλαδή πιο κοντά στην ιστορία που στοχεύει στη γνώση και όχι στις δεξιότητες. Και οι επόμενοι υπουργοί Παιδείας προσπάθησαν να υποτιμήσουν το σχέδιο. Αθέτησαν την αρχική υπόσχεση ότι η ιστορία θα γινόταν υποχρεωτική μετά τα 14 και συρρίκνωσαν την ύλη και τις οδηγίες προς τους δασκάλους για το πώς πρέπει να διδαχθεί το κάθε θέμα. Ο πιο αμφιλεγόμενος υπουργός απ' όλους όριζε ότι τα γεγονότα των είκοσι τελευταίων χρόνων δεν μπορούν να περιλαμβάνονται στην ύλη της ιστορίας αλλά σε άλλο μάθημα, όπως «Τα Τρέχοντα Θέματα», προκαλώντας την αντίδραση εκείνων που συμμετείχαν στο σχεδιασμό και τώρα έβλεπαν να παραποιείται το έργο τους. Ουσιαστικά, παρ' όλη τη μείωση της ύλης και μερικές οδηγίες που έδιναν έμφαση στα γεγονότα για την απόκτηση ιστορικής γνώσης, το εθνικό πρόγραμμα ιστορίας διατήρησε τις βασικές αρχές πάνω στις οποίες σχεδιάστηκε.

Όταν τελικά το πρόγραμμα άρχισε να εφαρμόζεται, οι δάσκαλοι διαμαρτυρήθηκαν επειδή το έβρισκαν υπερφορτωμένο σε σχέση με τις ώρες διδασκαλίας που δίνονταν τελικά στα σχολεία για την ιστορία. Ακολούθησαν και άλλες αλλαγές στην ύλη του προγράμματος αλλά και πάρα πολλές μάχες μέσα στους κύκλους των γραφειοκρατών και των επαγγελματιών ενώσεων των δασκάλων, οι οποίοι προσπαθούσαν είτε να αυξήσουν το ποσοστό βρετανικής ιστορίας είτε να επαναφέρουν την ανάλυση των εθνικών γεγονότων σαν το κύριο θέμα της

59. Οι ομιλίες του συνεδρίου δημοσιεύτηκαν σε δύο τεύχη του περιοδικού *History Workshop*, τ. 29 και τ. 30 (1990).

ιστορίας. Τελικά, το 1995⁶⁰, κατέληξαν σε ένα αναθεωρημένο διάταγμα που πάνω κάτω σχεδιάστηκε με βάση τις ίδιες αρχές που διείπαν και το αρχικό εθνικό πρόγραμμα, δηλαδή δεχόταν ότι δεν υπάρχει μία και μόνη αλήθεια για την ιστορία, αντιπαρέβαλλε ερμηνείες, μελετούσε την ιστορία των άλλων λαών χωρίς να υιοθετεί την οπτική γωνία της Βρετανίας, επέμενε στην ανάδειξη των κοινωνικών συγκρούσεων και κρατικών επεμβάσεων που άλλαζαν την καθημερινή ζωή και όχι στην έξαρση των εθνικών ηρώων και του βρετανικού εθνικού χαρακτήρα, και ακόμα όριζε πως χρειάζονται και η γνώση αλλά και οι δεξιότητες για την κατανόηση της ιστορίας⁶¹.

Αυτό αποτέλεσε μια «ευτυχή ειρωνεία», αν μπορεί να χρησιμοποιήσει κανείς αυτό τον όρο, κυρίως γιατί ακούστηκαν πολλές αντικρουόμενες απόψεις και κυρίως γιατί οι φιλελεύθεροι θεσμοί της Βρετανίας σ' αυτήν την περίπτωση όντως λειτούργησαν και κατάφεραν να δημιουργήσουν συναίνεση ή απλώς εκχειρίδα. Σε όλα τα στάδια αυτής της διαδικασίας παραγωγής του εθνικού προγράμματος, βασικές αρχές για την παιδεία, την εθνική ταυτότητα και τη λειτουργία του κράτους βάλλονταν, ερμηνεύονταν και αναθεωρούνταν με τρόπους που ούτε τους υποψιάζονταν οι αρχικοί σχεδιαστές. Είναι χαρακτηριστικό ότι ο Πλωτάρχης του Βασιλικού Ναυτικού, που ηγήτο της αρχικής ομάδας σύστασης του προγράμματος και που είχε επιλεγεί ως ουδέτερος εκπρόσωπος της υψηλής βρετανικής κοινωνίας, έγινε τελικά ένθερμος υποστηρικτής της Νέας Ιστορίας, που εν πολλοίς βρισκόταν στο καινούργιο πρόγραμμα, και μάλιστα περιόδευε ανά τη Βρετανία για να πείσει για τη χρησιμότητά του. Παρόλο το σχεδιασμό, ήταν σαφές στους περισσότερους ή ίσως στους πιο αισιόδοξους ότι το Εθνικό Πρόγραμμα δεν ήταν παρά ένα κείμενο που επρόκειτο να το γράψουν οι δάσκαλοι και οι καθηγητές των σχολείων μέσα στις σχολικές τάξεις.

Από τους διεθνιστές του 1945 που τελικά δίδαξαν πατριωτική ιστορία, μέχρι τους ιδεαλιστές του εβδομήντα που με τα αντιεξουσιαστικά τους συστήματα άθελά τους συνέβαλαν στη μεγαλύτερη πόλωση της εκπαίδευσης στην ιστορία —τουλάχιστον παροδικά— και τους νεοσυντηρητικούς που στην προσπάθειά τους να ελέγξουν το περιεχόμενο, σε μια ακραία στιγμή αλαζονείας, κατασκεύασαν και εφάρμοσαν ένα από τα πιο προοδευτικά προγράμματα διδασκαλίας της ιστορίας, βλέπουμε να αναβλύζουν αντιφάσεις, ειρωνεία και κοινωνικός αγώνας. Πιο πολύ βλέπουμε πως η ιστορία στα σχολεία της μεταπολεμικής Βρετανίας αποτέλεσε ένα ηθικό βαρόμετρο που δοκίμαζε την κοινωνική και ιδεολογική συνοχή του έθνους και την αντίληψη που είχε για τον εαυτό του.

60. *National Curriculum, Department For Education, Λονδίνο 1995.*

61. Ο R. Phillips σημειώνει πως είναι αξιοπερίεργο το ότι το τελικό αυτό σχέδιο για την ιστορία δεν είχε πια τη μεγάλη προβολή από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και το έκριναν μόνο οι επαγγελματίες. R. Phillips, *History Teaching. Nationhood and the State*, ό.π., σ. 127.