

Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης

ΠΕΡΙΟΔΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ
ΙΣΤΟΡΙΚΩΝ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (ΕΛ.Ε.Ι.Ε.)



ΑΡΘΡΑ:

Pandelis Kiprianos
Constantin Katsakioris
Δήμητρα Τζανάκη
Παναγιώτης Παπαδούρης
Σήφης Μπουζάκης
Θεμιστοκλής Μουτσίσης
Πολύκαρπος Καραμούζης
Άγγελος Παληκίδης
Χαράλαμπος Κουργιαντάκης
Άγγελος Χατζηνικολάου
Ευάγγελος Μαυρικάκης
Αναστασία Παπαδοπούλου
Βιργινία Καρτσώνη
Γιώργος Κόκκινος

ΒΙΒΛΙΟΚΡΙΣΙΕΣ:

Παναγιώτης Γ. Κιμουρτζής
Νίκος Παπαδάκης
Δημήτρης Φ. Χαραλάμπους
Σοφία Ηλιάδου-Τάχου
Γιώργος Κόκκινος
Δημήτρης Φωτεινός
Κυριακή Φαρδή
Τριαντάφυλλος Δούκας

ΘΕΜΑΤΑ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΕΡΙΟΔΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ
ΙΣΤΟΡΙΚΩΝ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (ΕΛ.Ε.Ι.Ε.)

ΤΕΥΧΗ 19-20 || 2019-20 • ISSN 1109-5806

ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ της ΕΛΕΙΕ

Καθ. Παναγιώτης ΚΙΜΟΥΡΤΖΗΣ (Πρόεδρος), Καθ. Σοφία ΗΛΙΑΔΟΥ-ΤΑΧΟΥ (Αντιπρόεδρος), Επίκ. Καθ. Γιάννης ΜΠΕΤΣΑΣ (Γραμματέας), Δρ. Τριαντάφυλλος ΔΟΥΚΑΣ (Ταμίας), Δρ. Γεωργία ΠΑΠΑΝΔΡΕΟΥ (μέλος), Καθηγητής Αθ. ΚΑΡΑΦΥΛΛΗΣ (αναπληρωματικό μέλος), Αν. Καθ. Βασίλης ΦΟΥΚΑΣ (αναπληρωματικό μέλος), Αν. Καθηγητής Γιώργος ΤΖΑΡΤΖΑΣ (αναπληρωματικό μέλος).

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Ανδρέας ΑΝΔΡΕΟΥ (Καθ. - Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας), Δαβίδ ΑΝΤΩΝΙΟΥ (Επίτιμος Διδάκτορας Πανεπιστημίου Ιωαννίνων), Vitaly BEZROGOV (Prof. - Russian Academy of Education- Moscow), Antonella CAGNOLATI (Prof. - Università degli Studi di Foggia), Tien-Hui CHIANG (Prof. - National University of Tainan, Taiwan), José Luis Hernández HUERTA (Prof. - Universidad de Valladolid), Σοφία ΗΛΙΑΔΟΥ-ΤΑΧΟΥ (Καθ. - Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας), Δέσποινα ΚΑΡΑΚΑΤΣΑΝΗ (Καθ. - Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου), Θανάσης ΚΑΡΑΦΥΛΛΗΣ (Καθ. - Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης), Παναγιώτης ΚΙΜΟΥΡΤΖΗΣ (Καθ. - Πανεπιστήμιο Αιγαίου), Γιώργος ΚΟΚΚΙΝΟΣ (Καθ. - Πανεπιστήμιο Αιγαίου), Τάσος ΚΟΝΤΑΚΟΣ (Καθ. - Πανεπιστήμιο Αιγαίου), Παντελής ΚΥΠΡΙΑΝΟΣ (Καθ. - Πανεπιστήμιο Πατρών), Gary McCULLOCH (Prof. - University College of London – Institute of Education), Δημήτρης ΜΑΥΡΟΚΟΥΦΗΣ (Καθ. - Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης), Juri MEDA (Prof. - Università di Macerata - Italia), Σήφης ΜΠΟΥΖΑΚΗΣ (Ομότιμος Καθ. - Πανεπιστήμιο Πατρών), Νίκος ΠΑΠΑΔΑΚΗΣ (Καθ. - Πανεπιστήμιο Κρήτης), Tiziana PIRONI (Prof. - Università degli Studi di Bologna), Simonetta POLENGHI (Prof. - Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano-Italia), Roberto SANI (Prof. - Università di Macerata - Italia), Γιώργος ΣΤΑΜΕΛΟΣ (Καθ. - Πανεπιστήμιο Πατρών), Maria STASSINOPOULOU (Prof. - Universität Wien), Δημήτρης ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΥΣ (Καθ. - Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης), Κωνσταντίνος ΧΑΤΖΟΠΟΥΛΟΣ (Καθ. - Πανεπιστήμιο Θράκης), Αντώνης ΧΟΥΡΔΑΚΗΣ (Καθ. - Πανεπιστήμιο Κρήτης), C.C. WOLHUTER (Prof. - North-West University, South Africa), Qian ZHOU

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Παναγιώτης ΚΙΜΟΥΡΤΖΗΣ, Γιώργος ΚΟΚΚΙΝΟΣ, Έλλη ΛΕΜΟΝΙΔΟΥ, Άγγελος ΠΑΛΗΚΙΔΗΣ, Παναγιώτης ΓΑΤΣΩΤΗΣ

Επικοινωνία με την Συντακτική Επιτροπή: Έλλη ΛΕΜΟΝΙΔΟΥ
e-mail: elli.lemonidou@gmail.com

© Copyright 2020

ΕΚΔΟΣΕΙΣ GUTENBERG

Διδότου 37, 10680 Αθήνα, Τηλ. 210 3642003, Fax: 210 3642 030
www.dardanosnet.gr, e-mail: info@dardanosnet.gr

ΘΕΜΑΤΑ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΤΕΥΧΗ 19-20

2019-2020

ΠΕΡΙΟΔΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ
ΙΣΤΟΡΙΚΩΝ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (ΕΛ.Ε.Ι.Ε.)

Π Ε Ρ Ι Ε Χ Ο Μ Ε Ν Α

Α Ρ Θ Ρ Α

Pandelis Kiprianos

The reception of US schooling in Greece (1828-1940) . . . 5

Constantin Katsakioris

Decolonization and Education. Eastern Bloc Educational
Aid to Africa in the Cold War 1950s-1991 32

Δήμητρα Τζανάκη

«Ψυχοπάθειαι εν τω Σχολείω» (1903-1934) 68

Παναγιώτης Παπαδούρης – Σήφης Μπουζάκης

Οργάνωση-Διοίκηση της Εκπαίδευσης στο παράδειγμα
του Ανώτατου Εκπαιδευτικού Συμβουλίου (Α.Ε.Σ.)
στον ύστερο Βενιζελισμό (1928-1932) 107

Θεμιστοκλής Μουτσίσσης

Πρακτικά συνεδριάσεων του Ανώτατου Εκπαιδευτικού
Συμβουλίου, 1931: Οι θέσεις των καθηγητών
Παιδαγωγικής Νικόλαου Εξαρχόπουλου
και Αλέξανδρου Δελμούζου για τον αναλφαβητισμό
και τον καθορισμό των απαιτούμενων σχολικών τύπων . . . 135

<i>Πολύκαρπος Καραμούζης</i>	
Επιστήμη και θρησκευτική ιδεολογία στα τέλη του 19ου αιώνα	169
<i>Άγγελος Παληκίδης</i>	
Διδάσκοντας Ιστορία σε διαιρεμένες κοινωνίες: Η περίπτωση της Κύπρου	208
<i>Χαράλαμπος Κουργιαντάκης</i>	
Το μάθημα της Ιστορίας σε διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα	236
<i>Άγγελος Χατζηνικολάου</i>	
Μια ακόμα ανάγνωση της Μέρας Μνήμης «του Ολοκαυτώματος των Ρομά» από το ναζιστικό καθεστώς. 2 Αυγούστου	281
<i>Ευάγγελος Μανρικιάκης</i>	
Οργάνωση και διοίκηση της Εκπαίδευσης στην Κρήτη στις αρχές του 20ου αιώνα. Η περίπτωση του Κωστή Τριανταφυλλίδη	303
<i>Αναστασία Παπαδοπούλου</i>	
Τα Πρότυπα και τα Πειραματικά Σχολεία στην Ελλάδα: ένα σύντομο χρονικό	328
<i>Βιργινία Καρτσώνη</i>	
Κάτω από τον Τροχό του Hermann Hesse: Η εκπαίδευση στο Bildungsroman των αρχών του 20ου αιώνα	352
ΕΓΚΩΜΙΟ ΓΙΑΝΝΗ ΓΙΑΝΝΟΠΟΥΛΟΥ	
<i>Γιώργος Κόκκινος</i>	
Μια σκιαγράφηση της προσφοράς του στην ιστορική επιστήμη και την εκπαίδευση	396

ΒΙΒΛΙΟΚΡΙΣΙΕΣ

Παναγιώτης Γ. Κιμουρτζής

*Σήφης Μπουζάκης, Πανελλήνια Αγωνιστική
Συνδικαλιστική Κίνηση Δασκάλων και Νηπιαγωγών
(ΠΑΣΚ Δ/Ν) (1974-2018). Αγώνες για τη δημοκρατία
και την αλλαγή στην εκπαίδευση. Θέσεις, αντιθέσεις,
δράσεις, συγκρούσεις, πρόσωπα, Πάτρα 2019 403*

Νίκος Παπαδάκης

*Σήφης Μπουζάκης, Πανελλήνια Αγωνιστική
Συνδικαλιστική Κίνηση Δασκάλων και Νηπιαγωγών
(ΠΑΣΚ Δ/Ν) (1974-2018). Αγώνες για τη δημοκρατία
και την αλλαγή στην εκπαίδευση. Θέσεις, αντιθέσεις,
δράσεις, συγκρούσεις, πρόσωπα, Πάτρα 2019 409*

Δημήτρης Φ. Χαραλάμπους

*Σήφης Μπουζάκης, Πανελλήνια Αγωνιστική
Συνδικαλιστική Κίνηση Δασκάλων και Νηπιαγωγών
(ΠΑΣΚ Δ/Ν) (1974-2018). Αγώνες για τη δημοκρατία
και την αλλαγή στην εκπαίδευση. Θέσεις, αντιθέσεις,
δράσεις, συγκρούσεις, πρόσωπα, Πάτρα 2019 412*

Σοφία Ηλιάδου-Τάχου

*Σήφης Μπουζάκης, Πανελλήνια Αγωνιστική
Συνδικαλιστική Κίνηση Δασκάλων και Νηπιαγωγών
(ΠΑΣΚ Δ/Ν) (1974-2018). Αγώνες για τη δημοκρατία
και την αλλαγή στην εκπαίδευση. Θέσεις, αντιθέσεις,
δράσεις, συγκρούσεις, πρόσωπα, Πάτρα 2019 417*

Γιώργος Κόκκινος

*Σήφης Μπουζάκης – Ευαγγελία Κανταρτζή,
Τα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας του Δημοτικού
Σχολείου (1917-2017). Η διαχείριση των εθνικών
τραυμάτων, επιτευγμάτων και μύθων, Gutenberg,
Αθήνα 2019 420*

<i>Δημήτρης Φωτεινός</i>	
Σήφης Μπουζάκης – Ευαγγελία Κανταρτζή, <i>Τα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας του Δημοτικού</i> <i>Σχολείου (1917-2017). Η διαχείριση των εθνικών</i> <i>τραυμάτων, επιτευγμάτων και μύθων</i> , Gutenberg, Αθήνα 2019	430
<i>Γιώργος Κόκκινος</i>	
Ιωσήφ Βεντούρας, <i>Ibbur. Οι Εβραίοι της Κρήτης</i> <i>1900-1950</i> , Μελάι, Αθήνα 2019	436
<i>Κυριακή Φαρδή</i>	
Αντώνης Λ. Σμυρναίος, <i>Η ιστορία ως επιπτώχωση.</i> <i>Από μία Ιστοριογραφία βουλιμική σε μια υδροκεφαλική</i> <i>Διδακτική της Ιστορίας</i> , Γρηγόρη, Αθήνα 2020	444
<i>Τριαντάφυλλος Δούκας</i>	
John Tosh, <i>Why History Matters</i> , Palgrave Macmillan, London 2008	455
<i>Γιώργος Κόκκινος</i>	
Alun Munslow, <i>A History of History</i> , London and New York: Routledge 2012	458

Άγγελος Παληκίδης*

ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΑΣ ΙΣΤΟΡΙΑ
ΣΕ ΔΙΑΙΡΕΜΕΝΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΕΣ:
Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΚΥΠΡΟΥ

Περίληψη

Η ΕΡΓΑΣΙΑ, λαμβάνοντας υπόψη τη θεωρητική συζήτηση και το διεθνές πλαίσιο προσέγγισης των συγκρουσιακών ιστορικών ζητημάτων στην κοινωνία και στην εκπαίδευση, εστιάζει στην εκπαιδευτική διαχείριση του Κυπριακού Ζητήματος, όπως αυτό εκτυλίσσεται από την περίοδο που αρχίζει με τον αντιαποικιακό αγώνα στη δεκαετία του 1950 και καταλήγει στις διακοινοτικές ταραχές στη δεκαετία του 1960, το πραξικόπημα, την τουρκική εισβολή και την προσφυγοποίηση μεγάλου μέρους του κυπριακού πληθυσμού και τη διαίρεση του νησιού στη δεκαετία του 1970. Στο πρώτο μέρος γίνεται μια εννοιολογική προσέγγιση του «συγκρουσιακού» ιστορικού γεγονότος με βάση την ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία και τα καταστατικά κείμενα διεθνών οργανισμών. Εξηγείται ποια είναι τα στοιχεία που κάνουν ένα γεγονός, το οποίο συνέβη στο παρελθόν, συγκρουσιακό σήμερα, ενώ επισημαίνονται οι λόγοι για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν να διδάξουν συγκρουσιακά γεγονότα, αλλά και τα οφέλη που μπορεί να έχει η διδασκαλία τους, κυρίως σε διαιρεμένες κοινωνίες. Στο δεύτερο μέρος αναφέρονται τα ποικίλα συγκρου-

* Επίκουρος Καθηγητής Διδακτικής της Ιστορίας, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

σιακά ιστορικά ζητήματα που αντιμετωπίζουν άλλες κοινωνίες στον κόσμο και οι τρόποι με τους οποίους τα διαχειρίζονται, ενώ γίνεται ιδιαίτερη μνεία σε δύο περιπτώσεις που μπορούν να θεωρηθούν παραδειγματικές: τη Νότια Αφρική και τη Βόρεια Ιρλανδία. Στο τρίτο μέρος αναλύονται τα ιστορικά χαρακτηριστικά και οι κοινωνικές και πολιτικές πτυχές του Κυπριακού Ζητήματος, οι οποίες το καθιστούν επίμαχο και συγκρουσιακό στη σύγχρονη κυπριακή κοινωνία, ενώ στο τελευταίο μέρος επισημαίνονται οι προϋποθέσεις και διατυπώνονται προτάσεις για την ορθή παιδαγωγική προσέγγισή του στη σχολική ιστορική εκπαίδευση.

TEACHING HISTORY IN CONFLICTING SOCIETIES: THE CASE OF CYPRUS

Abstract

THIS PAPER, taking into account the theoretical debate and the international framework on approaching controversial historical issues in society and education, focuses on the elaboration of the Cyprus Issue in school education. The controversy is aroused mainly by events of the post-war history of Cyprus: the anti-colonial struggle in the 1950s, the inter-communal riots in the 1960s, the coup activated by the Greek dictatorship, the Turkish invasion, the displacement of a large part of the Cypriot population, and the division of the island in the 1970s. The first part of the paper a brief review of the discussion on what is called «controversial» historical event is made, based on the Greek and international literature, as well as on the constitutional texts of the international organizations. What renders an event that happened in the past conflicting today, is explained, and the reasons why History teachers avoid teaching controversial events is pointed out, as well as the benefits of teaching such issues, especially in divided societies, are stressed. In the second part an overview of the various controversial historical issues that are facing other societies in the world is made and the ways in which they cope with are pointed out, with particular reference to two cases which may be considered exemplary: South

Africa and Northern Ireland. The third part analyzes the historical features and the social and political aspects that make the Cyprus Issue controversial in the contemporary society of Cyprus. In the last part of the paper, the conditions and the methodological principles for a reliable pedagogical approach of the Cyprus Issue in History school classes are highlighted.

1. Τα συγκρουσιακά ιστορικά ζητήματα στην εκπαίδευση

Υπάρχει μια πλειάδα ορισμών για το ποιο γεγονός μπορεί να χαρακτηριστεί συγκρουσιακό (*controversial*). Στην ελληνική γλώσσα χρησιμοποιούμε εναλλακτικά και τις έννοιες *επίμαχο*, *αμφιλεγόμενο*, *ευαίσθητο* – χωρίς αυτό να συνεπάγεται ότι οι όροι είναι ταυτόσημοι. Ίσως ο πιο περιεκτικός και εννοιολογικά ευρύχωρος ορισμός είναι αυτός που έδωσε ο Robert Stradling (1984, 9), ένας από τους πρώτους ευρωπαίους ερευνητές που ασχολήθηκαν με το θέμα: «Συγκρουσιακά είναι τα θέματα για τα οποία μια κοινωνία είναι διαιρεμένη και σημαντικές ομάδες της υποστηρίζουν αντικρουόμενες ερμηνείες ή λύσεις, βασισμένες σε διαφορετικές αξίες». ¹ Θα προσθέσω και μερικές ακόμη σημαντικές παραμέτρους:

Πρώτον, τα συγκρουσιακά ζητήματα προκαλούν ισχυρά συναισθήματα που εμποδίζουν την ορθολογική προσέγγισή τους, ενώ δεν αρκεί η επίκληση σε αποδεικτικά στοιχεία, ακόμη κι όταν αυτά είναι αδιαμφισβήτητα (Council of Europe, 2015, 13-14).

Δεύτερον, η αναψηλάφηση συγκρουσιακών ζητημάτων και οι προσπάθειες εισαγωγής τους στην εκπαίδευση κατά κανόνα εγείρουν δημόσια καχυποψία, οργή και ανησυχία σε μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς, δημόσιους λειτουργούς, θρησκευτικούς και κοινοτικούς ηγέτες και πολιτικά κόμματα. Με άλλα λόγια,

1. Για τους διάφορους ορισμούς των επίμαχων ζητημάτων με βάση διαφορετικά κριτήρια βλ. Κοσμάς, 2020, 17-31.

τα συγκρουσιακά ζητήματα βγάζουν το μάθημα της ιστορίας από τις σχολικές τάξεις και το φέρνουν στο επίκεντρο του δημόσιου ενδιαφέροντος, το κάνουν δηλαδή μέρος της Δημόσιας Ιστορίας (Zembylas, 2011· Κοσμάς, 2020, 50-52).

Και τρίτον, επιχειρώντας μια πιο εξειδικευμένη ιστορική προσέγγιση που αρμόζει περισσότερο στην κυπριακή περίπτωση, θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ότι συγκρουσιακό είναι ένα γεγονός που όχι μόνο δίχασε μια κοινωνία στο παρελθόν, αλλά εξακολουθεί έκτοτε να τη διχάζει, αφού παραμένει ανεπίλυτο. Αυτό δεν σημαίνει όμως ότι το ζήτημα παραμένει αμετάβλητο. Η σημερινή Κύπρος δεν είναι ίδια με την Κύπρο του 1955-59 του αντι-αποικιακού αγώνα, του 1963-64 των διακοινοτικών ταραχών, του 1974 του πραξικοπήματος και της τουρκικής εισβολής ή του 2003 του ανοίγματος των οδοφραγμάτων. Γι' αυτό και τα συγκρουσιακά χαρακτηριστικά του κυπριακού ζητήματος δεν είναι στατικά αλλά δυναμικά, καθώς και οι διαμάχες που εκδηλώνονται στο παρόν έχουν πάρει άλλη μορφή, εδράζονται σε διαφορετικές οπτικές και παράγουν νέες ερμηνείες.

Είναι όμως οι εκπαιδευτικοί πρόθυμοι να διδάξουν επίμαχα και συγκρουσιακά ζητήματα στο μάθημα της ιστορίας; Αναμφίβολα, στην πλειονότητά τους όχι. Μεταφράζω τη σχετική αναφορά στο τελευταίο κείμενο Οδηγιών και Αρχών για τη Διδασκαλία της Ιστορίας του Συμβουλίου της Ευρώπης (2018), η οποία υιοθετήθηκε από όλα τα κράτη-μέλη του οργανισμού: «Συχνά υπάρχει απροθυμία να εξετάσουμε γεγονότα που θεωρούνται οδυνηρά, τραγικά, ταπεινωτικά και διχαστικά. Υπάρχει φόβος ότι η αναφορά σε αυτά μπορεί να ανοίξει ξανά τις πληγές, να παροξύνει τις διαιρέσεις και να προκαλέσει προστριβές μέσα και έξω από την τάξη. Ωστόσο, ο κίνδυνος είναι υπαρκτός: αποφεύγοντας να διδάξουμε τέτοια γεγονότα, το αποτέλεσμα θα είναι οι μαθητές να προσλαμβάνουν μια στρεβλή και παραπλανητική αφήγηση της ιστορίας. Τέτοια κενά καλύπτονται από αφηγήματα αμφίβολης εγκυρότητας που προέρχονται από πηγές έξω από το σχολείο».

Στους προφανείς πολιτικούς, ιδεολογικούς και κοινωνικούς παράγοντες που λειτουργούν αποτρεπτικά στη διδασκαλία συ-

γκρουσιακών θεμάτων, πρέπει να συνυπολογίσουμε και εγγενείς εκπαιδευτικές αιτίες: Η κατάλληλη μεθοδολογία απαιτεί μεγάλο χρόνο εφαρμογής, ενώ οι εκπαιδευτικοί είναι ουσιαστικά ανεκπαιδευτοί να τα διαχειριστούν. Σπάνια ή καθόλου διδάχθηκαν συγκρουσιακά ιστορικά γεγονότα κατά τη διάρκεια των σπουδών τους ή τουλάχιστον δεν τα διδάχθηκαν ως συγκρουσιακά, ενώ και μετέπειτα δεν έτυχαν σχετικής επιμόρφωσης από τις αρμόδιες εκπαιδευτικές αρχές.²

Η διδασκαλία συγκρουσιακών ζητημάτων, όταν γίνεται σε ένα συνεκτικό, συστηματικό και έγκυρο από παιδαγωγική και ιστοριογραφική άποψη πλαίσιο, είναι πολλαπλά ευεργετική και ωφέλιμη όχι μόνο για τους μαθητές και τις μαθήτριες, αλλά και για το κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου. Πολύ συνοπτικά θα απαριθμήσω τα οφέλη που θεωρώ πιο καίρια, ειδικά για την περίπτωση της κυπριακής σχολικής εκπαίδευσης:

Πρώτον, ακριβώς επειδή το πιο ευαίσθητο και σημαντικό τμήμα αυτών των ζητημάτων αφορά τα «ανώνυμα» θύματα της ιστορίας, τις παράπλευρες απώλειες των πολέμων και των διενέξεων, η εισαγωγή τους στο σχολείο, στην πιο επίσημη δηλαδή κοινωνική εκδοχή της ιστορίας, η οποία μάλιστα καλλιεργεί τη συνείδηση της αυριανής γενιάς, αποτελεί ένα είδος αναδρομικής δικαίωσης αυτών των θυμάτων, μια ηθική της μνήμης (Ricoeur, 2013, 147-153). Απέναντι στη μνημόνευση, η οποία μέχρι τουλάχιστον τη δεκαετία του 1970 αποτελούσε προνομία και μονοπώλιο του κράτους, σήμερα οι εθνοτικές, πολιτικές, θρησκευτικές, σεξουαλικές κ.ά. μειονότητες αντιτάσσουν το δικό τους δικαίωμα στη μνήμη και συγκροτούν τις λεγόμενες «αντι-ιστορίες», αφηγήματα δηλαδή που αμφισβητούν και αποδομούν τις κυρίαρχες ιστορικές αφηγήσεις (Φερρό, 1999, 49-86· Evans, 2009, 218-226). Σε κάθε περίπτωση όμως, όσο κι αν είμαστε και οφείλουμε να είμαστε επιφυλακτικοί ως προς τις σκοπιμότητες και τις μορφές της μνημόνευσης, η μη ενθύμη-

2. Για τους περιορισμούς στη διδασκαλία επίμαχων και συγκρουσιακών ζητημάτων βλ. Κόκκινος-Γατσωτής, 2015, 27-28 και Κοσμάς, 2020, 47-52.

ση είναι μακράν δυσμενέστερη και εγκαθιδρύει αυτό που ο Jankelevitch ονόμασε «επαίσχυντη αμνησία» (“shameful amnesia”: Rieff, 2017, 64).

Δεύτερον, οι κοινωνίες με τραυματική και διαιρεμένη μνήμη εγκλωβίζονται σε ένα ψυχαναγκαστικό παρελθόν, από το οποίο μπορούν να απελευθερωθούν και να κοιτάξουν μπροστά μόνο αν το επεξεργαστούν κριτικά και ορθολογικά (Ricoeur, ό.π.).

Τρίτον, η εισαγωγή συγκρουσιακών θεμάτων στην εκπαίδευση αποτελεί μια μορφή δέσμευσης εκ μέρους της δημοκρατικής πολιτείας ότι θα καταβάλλει κάθε δυνατή προσπάθεια, προκειμένου να προσφέρει στις νέες γενιές τη γνώση, την κρίση και τις αξίες, ώστε να μην επιτρέψουν να γίνουν ανάλογα γεγονότα στο μέλλον.

Και τέταρτον, η ένταξη επίμαχων και συγκρουσιακών ζητημάτων στη σχολική εκπαίδευση συμβάλλει αποφασιστικά στη διαμόρφωση πολιτών με υψηλής ποιότητας δημοκρατικές δεξιότητες και αξίες: Οι μαθητές και οι μαθήτριες ασκούνται να αναγνωρίζουν εχθρικά στερεότυπα και προκαταλήψεις, μελετούν πηγές και αξιολογούν την αξιοπιστία τους, συζητούν για τη βασιμότητα των επιχειρημάτων των αντίπαλων πλευρών, εντοπίζουν την προπαγάνδα και τις σκόπιμες στρεβλώσεις και αποσιωπήσεις στις ιστορικές αφηγήσεις, παρατηρούν τις συνέπειες που έχει ο δημαγωγικός λόγος και η ρητορική του μίσους στις σχέσεις των ανθρώπων και των ομάδων στην ίδια ή σε διαφορετικές κοινωνίες, αποκτούν εναλλακτικές οπτικές και προτείνουν καινοφανείς τρόπους επίλυσης των συγκρούσεων, ακόμη και για γεγονότα που συνέβησαν στο παρελθόν. Στις κοινωνίες μας, άλλωστε, θα υπάρχουν πάντα επίμαχα και συγκρουσιακά θέματα και θα ήταν αφελές και εξαιρετικά επικίνδυνο να υποκρινόμαστε ότι δεν υφίστανται ή, ακόμη χειρότερα, να ενοχοποιούμε τη διαφωνία και τη διαφορετική στάση των άλλων. Με άλλα λόγια, με τη διδασκαλία επίμαχων ιστορικών ζητημάτων προετοιμάζουμε δημοκρατικούς πολίτες, ικανούς να αντιμετωπίζουν ειρηνικά και εποικοδομητικά συγκρουσιακές καταστάσεις στο παρόν και στο μέλλον της ζωής τους.

2. Τα συγκρουσιακά ζητήματα σε άλλες κοινωνίες

Ίσως δεν υπάρχει χώρα στον κόσμο στην οποία να μην σοβούν ευαίσθητα, επίμαχα και συγκρουσιακά ιστορικά ζητήματα. Αναφέρουμε ενδεικτικά τις περιπτώσεις των λαών της πρώην Γιουγκοσλαβίας (Σερβία, Κροατία, Κόσοβο, Βοσνία-Ερζεγοβίνη), την Αυστραλία και τη Νέα Ζηλανδία με τα ζητήματα των Αβορίγινων και των Μαορί αντίστοιχα, τη σφαγή της Ναντσίνγκ που στοιχειώνει μέχρι σήμερα τις sino-ιαπωνικές σχέσεις, τη στάση των ευρωπαϊών αποίκων απέναντι στους ιθαγενείς πληθυσμούς της αμερικανικής ηπείρου, αλλά και του κράτους των Η.Π.Α. μέχρι σήμερα απέναντι στους αφροαμερικανούς και τους ισπανόφωνους πολίτες του, το ζήτημα των διακρίσεων σε βάρος των γαλλόφωνων του Κεμπέκ στον Καναδά, τη μετα-φρανκική Ισπανία, την περίοδο του καθεστώτος του Απαρτχάιντ στη Νότια Αφρική, τη διένεξη μεταξύ καθολικών και προτεσταντών στη βόρεια Ιρλανδία υπό το πρίσμα της απόσχισής της από τη βρετανική αυτοκρατορία, τη διαχείριση από τις μεταπολιτευτικές κοινωνίες της Νότιας Αμερικής (κυρίως της Χιλής και της Αργεντινής) της τραυματικής μνήμης και των ατιμώρητων εγκλημάτων των δικτατορικών καθεστώτων, δηλαδή των βασανισμών, απαγωγών, δολοφονιών και εξαφανίσεων αντιφρονούντων πολιτών.³ Ακόμη και σήμερα οι κοινωνίες αυτές της Λατινικής Αμερικής μετρούν χιλιάδες αγνοούμενους και μπορεί κανείς να συναντήσει εκεί, όπως και στην Κύπρο, μαυροντυμένες γυναίκες να διαδηλώνουν υψώνοντας με τα χέρια τους τις φωτογραφίες των αγνοούμενων

3. Για ένα οικουμενικό πανόραμα των κοινωνιών που αντιμετωπίζουν ενδογενή ή διακρατικά συγκρουσιακά ζητήματα βλ. MacMillan, 2012, 25-45. Ειδικότερα, για το ζήτημα των Αβορίγινων στην Αυστραλία βλ. Rieff, 2017, 32-33. Για τα επίμαχα και συγκρουσιακά ζητήματα της γαλλικής κοινωνίας βλ. Λεμονίδου, 2015. Για τη σφαγή της Ναντσίνγκ το 1937 βλ. Κόκκινος, 2010β. Για την αντιμετώπιση του εθνικοσοσιαλιστικού παρελθόντος στη μεταπολεμική Γερμανία, καθώς και τις κοινωνίες της Ν. Αφρικής, της Αργεντινής και της Χιλής βλ. Κόκκινος, 2016, 315-342 και Παπανδρέου, 2018, 253-320 και 382-406.

παιδιών. Αρκεί να σημειωθεί ότι, όταν άρχισαν οι εκταφές των αγνοουμένων στην Κύπρο κατά την πρώτη δεκαετία του 2000, αυτές έγιναν υπό την εποπτεία της Ομάδας Δικανικής Ανθρωπολογίας της Αργεντινής, ενώ αξιοποιήθηκε η τεχνογνωσία ταυτοποίησης με DNA από την πρώην Γιουγκοσλαβία.⁴

Σε ένα διαφορετικό επίπεδο, ακόμη και οι Σταυροφορίες επανέκαμψαν ως επίμαχο και συγκρουσιακό ιστορικό ζήτημα ανάμεσα στον χριστιανικό και μουσουλμανικό κόσμο, ειδικά μετά τα γεγονότα της 11ης Σεπτεμβρίου 2001. Άλλωστε, οι Σταυροφορίες ήταν επί αιώνες και πιθανόν εξακολουθούν να είναι σήμερα τραυματικά και επίμαχα γεγονότα για τον ορθόδοξο χριστιανικό κόσμο, ενώ κατείχαν και εξακολουθούν να κατέχουν καίρια θέση στην ελληνική εθνική ιστοριογραφία και στις σχολικές αναπλαισιώσεις της, τουλάχιστον από το τέλος του 19ου αιώνα, καθώς συνδέθηκαν με τις αντι-δυτικές πτυχές της εθνικής συνείδησης.⁵

Στην Ελλάδα το ζήτημα του Εμφυλίου Πολέμου (1946-9) παραμένει επίμαχο και ενίοτε συγκρουσιακό στην κοινωνία και στην εκπαίδευση, όπως και η μακρά δεκαετία του 1940 (Μπούσχοτεν κ.ά. 2008· Παληκίδης, 2019), με αιχμή τα κομβικά ερωτήματα: Ποιοι αντιστάθηκαν στις κατοχικές δυνάμεις και ποιοι συνεργάστηκαν μαζί τους; Ποια στάση κράτησαν οι ντόπιοι χριστιανικοί πληθυσμοί απέναντι στους Έλληνες Εβραίους; Ποιος ευθύνεται τελικά για τον Εμφύλιο; Μάλιστα, πρόσφατα, με αφορμή τη δημόσια αντιπαράθεση για το λεγόμενο «μακεδονι-

4. Για τις έρευνες των αγνοουμένων, ελληνοκυπρίων και τουρκοκυπρίων στην Κύπρο (πλαίσιο, στόχοι, μεθοδολογία) βλ. αναλυτικά στον ιστότοπο της διεθνούς Επιτροπής Αγνοουμένων της Κύπρου (Committee of Missing Persons in Cyprus) <http://www.cmp-cyprus.org> (ανάκτηση 15/2/2020).

5. Για μια κριτική παρουσίαση της θέσης που πήραν και των τρόπων με τους οποίους νοσηματοδοτήθηκαν οι Σταυροφορίες στην ελληνική ιστοριογραφία και στη σχολική ιστορία από την εποχή του Ζαμπέλιου, του Ρενιέρη και του Παπαρηγόπουλου μέχρι τη δεκαετία του 1960 βλ. τη μεταπτυχιακή διατριβή της Στέλλας Μαύρου με τίτλο *Οι σταυροφορίες στα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (1866-1965)*, όπου και η σχετική βιβλιογραφία.

κό ζήτημα», έγινε σαφές ότι η εμφυλιοπολεμική ρητορική και η ακραία ιδεολογική αντιπαράθεση κάθε άλλο παρά έχουν λησμονηθεί ή ατονήσει στην ελληνική κοινωνία.

Πρέπει να σημειωθεί ότι σε όλες αυτές τις περιπτώσεις υπάρχει μια τάση, κατά κανόνα η κυρίαρχη και ελεγχόμενη από την κρατική εξουσία, η οποία είτε επιδιώκει τη συγκάλυψη, την αποσιώπηση και τη λήθη είτε, ακόμη χειρότερα, αρνείται ότι τα φρικτά γεγονότα συνέβησαν και μάλιστα ότι έγιναν με την ανοχή ή την καθοδήγηση των πολιτικών και στρατιωτικών ηγεσιών των κρατών-θυτών.

Από την άλλη πλευρά, ως ένδειξη μεταμέλειας για τα εγκλήματα που διέπραξαν οι προπάτορες στο παρελθόν, ένα μαζικό κύμα συγνώμης έχει εκδηλωθεί τα τελευταία χρόνια (Macmillan, 2012, 42-43). Ο πάπας έχει ζητήσει συγνώμη από τον οικουμενικό πατριάρχη για τις Σταυροφορίες, ο Μπιλ Κλίντον για τη δουλεία των αφροαμερικανών, ο Τόνι Μπλερ για την έλλειψη πατάτας στην Ιρλανδία, ο Ζακ Σιράκ για τη συνεργασία των γαλλικών αρχών με τις γερμανικές δυνάμεις κατοχής στη σύλληψη των γαλλοεβραίων, ενώ ο ομοσπονδιακός πρόεδρος της Γερμανίας Γιόακιμ Γκάουκ το 2014 απότισε φόρο τιμής στις Λιγκιάδες Ιωαννίνων για τη σφαγή των κατοίκων του από τον γερμανικό στρατό το 1943, κάτι που έκανε και στη Γαλλία – την ίδια στιγμή όμως το γερμανικό κράτος αρνούνταν να συζητήσει για πολεμικές επανορθώσεις και αποζημιώσεις των συγγενών των θυμάτων. Αναφέρω ενδεικτικώς τις εκδηλώσεις μεταμέλειας, χωρίς ασφαλώς να τις εξισώνω. Άλλωστε, μία από τις πιο φαιδρές περιπτώσεις έκφρασης συγνώμης ήταν όταν ένας απόγονος του Sir John Hawkins, δουλεμπόρου του 16ου αιώνα, με μια ομάδα 27 ατόμων που φορούσαν μπλούζες με το λογότυπο “so sorry”, μπήκαν δεμένοι με αλυσίδες σε μια εκδήλωση που έγινε το 2006 στο γήπεδο της Γκάμπια και ζήτησαν συγνώμη από τους αφρικανικούς λαούς για το δουλεμπόριο της Δύσης.⁶

6. Βλ. σχετικά http://www.bbc.co.uk/devon/content/articles/2007/01/25/slavery_abolition_hawkins_feature.shtml (ανάκτηση 15/2/2020).

Αν αφήσουμε όμως στην άκρη γραφικά περιστατικά, όπως το τελευταίο, πολλές από τις παραπάνω περιπτώσεις αποτελούν πράγματι μορφές αναγνώρισης της συλλογικής ενοχής και αναδρομικής ανάληψης της ευθύνης για ιστορικά εγκλήματα από τους διάδοχους ηγέτες – αν μη τι άλλο σε συμβολικό επίπεδο. Άλλωστε, η συζήτηση για το αν είναι κληρονομική η ενοχή για τα εγκλήματα που ένα καθεστώς διέπραξε στο παρελθόν είναι πανάρχαια. Ανάγεται στην ελληνική αρχαιότητα – στο στίγμα του μηδισμού των Θηβαίων αλλά και στα εγκλήματα των Τριάκοντα Τυράννων. Υπό μία έννοια, στην κατηγορία αυτή θα μπορούσε να ενταχθεί για τους Έλληνες και το υποκινούμενο από την ελληνική δικτατορία των συνταγματαρχών πραξικόπημα στην Κύπρο, το οποίο και προκάλεσε την τουρκική εισβολή.

Απέναντι σε αυτές τις, λιγότερο ή περισσότερο, εκδηλώσεις εντυπωσιασμού, μπορεί κανείς να αντιτάξει ουσιαστικές προσπάθειες υπέρβασης του επίμαχου και συγκρουσιακού παρελθόντος.⁷ Επιλέξαμε δύο που –υπό διαφορετικό πρίσμα η καθεμία– ταιριάζουν περισσότερο στην περίπτωση της Κύπρου. Η πρώτη είναι η Νότια Αφρική και αποτελεί, στο μέτρο που μπορεί να ειπωθεί κάτι τέτοιο, υπόδειγμα πολιτικής και κοινωνικής διαχείρισης. Η δεύτερη αφορά στην εκπαιδευτική διαχείριση του ιρλανδικού ζητήματος στα σχολεία της Βόρειας Ιρλανδίας.

Νότια Αφρική

Στα τέλη της δεκαετίας του 1980 το εθνικιστικό κόμμα των λευκών διαπραγματευόταν με το Αφρικανικό Εθνικό Κογκρέσο του Νέλσον Μαντέλα τη μετάβαση από το απαρτχάιντ στη δημοκρατία. Οι δύο πλευρές επιχειρούσαν να ισορροπήσουν ανάμεσα, για παράδειγμα, στο αίτημα των δυνάμεων ασφαλείας

7. Για μια κριτική προσέγγιση των πολιτικών υπέρβασης των διαχωριστικών γραμμών σε διαιρεμένες κοινωνίες, βλ. Rieff, 2017, 76-93.

που ζητούσαν αμνήστευση για όλα όσα διέπραξαν σε βάρος των μαύρων υπηκόων του κράτους και στην επιθυμία των μαύρων για εκδίκηση και τιμωρία των ενόχων. Το 1995, μετά από σκληρές διαπραγματεύσεις, κατέληξαν στην ψήφιση της *Πράξης Προώθησης της Εθνικής Ενότητας και Συμφιλίωσης* και στη σύσταση της *Επιτροπής Αλήθειας και Συμφιλίωσης (Truth and Reconciliation Commission)*. Η επιτροπή πραγματοποίησε 140 δημόσιες ακροάσεις σε όλη τη χώρα και συγκέντρωσε περίπου 22.000 μαρτυρίες από τα θύματα του ρατσιστικού καθεστώτος. 7.000 μέλη του καθεστώτος ομολόγησαν ότι είχαν διαπράξει βασανισμούς και φόνους, ζήτησαν δημοσίως συγνώμη και αιτήθηκαν αμνήστευση, ενώ το κράτος χορήγησε αποζημιώσεις στα θύματα. Παρά τις αντιδράσεις πολλών συγγενών των θυμάτων, η Επιτροπή ολοκλήρωσε το έργο της τρία χρόνια μετά και η χώρα, επισήμως τουλάχιστον, άρχισε να πορεύεται προς ένα κοινό πολυεθνικό και πολυθρησκευτικό μέλλον.⁸

Ο θεσμός της Επιτροπής Αλήθειας και Συμφιλίωσης πρωτοεμφανίστηκε στην Ουγκάντα το 1974 για τους χιλιάδες εξαφανισθέντες από τη στυγνή δικτατορία, αλλά καθιερώθηκε στη Λατινική Αμερική για τα θύματα και τους αγνοούμενους των στρατιωτικών δικτατοριών (το 1982 στη Βολιβία και στη συνέχεια στην Αργεντινή και τη Χιλή), για να ακολουθήσουν ανάλογες επιτροπές στο Νεπάλ, το Ελ Σαλβαδόρ, τη Γουτεμάλα, το Μαρόκο, το Κογκό κ.ά. Ανεξάρτητα από το αν και σε ποιο βαθμό πέτυχε στην πράξη η ιδέα αυτή, κινητήρια δύναμη όλων των προσπαθειών στάθηκε η αντίληψη ότι η συμφιλίωση και η καταλλαγή σε διαιρεμένες κοινωνίες μπορεί να επέλθει μόνο

8. Για τους στόχους και το έργο του Διεθνούς Κέντρου Μεταβατικής Δικαιοσύνης (International Center for Transitional Justice) στη Νότια Αφρική βλ. <https://www.ictj.org/our-work/regions-and-countries/south-africa>. Για το έργο της Επιτροπής Αλήθειας και Συμφιλίωσης βλ. στον επίσημο ιστότοπο <https://www.justice.gov.za/tre> (ανακτήσεις 15/2/2020)· επίσης, Hayner, 2002, 27-31. Για τη σημασία του έργου της Επιτροπής για το μέλλον της νοτιοαφρικανικής κοινωνίας, εμβληματικό παραμένει το βιβλίο του επισκόπου Desmond Tutu με τίτλο *No Future Without Forgiveness* (2000).

μετά την αποκάλυψη της αλήθειας, τη δημόσια μαρτυρία των θυμάτων και τη δημόσια απολογία των εμπλεκομένων στα εγκλήματα του καθεστώτος (Hayner, 2002, 32-74). Πρέπει να σημειωθεί ότι στο Σαντιάγο της Χιλής έχει ιδρυθεί πρόσφατα το *Μουσείο Μνήμης και Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων* (*Museo de la Memoria y los Derechos Humanos*), η πρώτη αίθουσα του οποίου είναι αφιερωμένη στο έργο που επιτελείται σε όλο τον κόσμο προς την κατεύθυνση της συμφιλίωσης σε διαιρεμένες και τραυματισμένες κοινωνίες.⁹

Βόρεια Ιρλανδία

Για πολλούς Ελληνοκύπριους και Έλληνες το εθνικό ιστορικό ανάλογο του κυπριακού αγώνα υπήρξε ασφαλώς η Ελληνική Επανάσταση του 1821, αλλά το διεθνές ανάλογο ήταν η Βόρεια Ιρλανδία. Κι αυτό για δύο λόγους: (α) Ο κυπριακός απελευθερωτικός αγώνας ήταν και αυτός αντιαποικιακός και μάλιστα εναντίον της μισητής Βρετανικής Αυτοκρατορίας και (β) ο αγώνας των βορειοϊρλανδών αποσκοπούσε στην ένωση με τη μητέρα Ιρλανδία, όπως ο κυπριακός αγώνας οραματιζόταν την ένωση με τη μητέρα Ελλάδα.¹⁰ Άλλωστε, το παλλαϊκό αίτημα για ένωση μαρτυρούν τα τρία δημοψηφίσματα που διεξάχθηκαν στην Κύπρο: το πρώτο στις 25 Μαρτίου 1921 (στην επέτειο της εκατονταετηρίδας από την Ελληνική Επανάσταση), το δεύτερο το 1930 και το τρίτο το 1950.¹¹

9. Βλ. σχετικά τον ιστότοπο του μουσείου <https://ww3.museodelamemoria.cl> (ανάκτηση 15/2/2020).

10. Ενδεικτικό αυτής της άτυπης «κοινοπολιτείας» μεταξύ Κύπριων και Ιρλανδών είναι η πρόσφατη έκδοση ενός βιβλίου, γραμμένου από δύο ελληνοκύπριους ιστορικούς, τον Γ. Γεωργή και τον Γ. Καζαμία, με τον εύγλωττο τίτλο *Ιρλανδία-Κύπρος: Παράλληλοι Δρόμοι, Κοινές Επιδιώξεις* (2013).

11. Για μια έκθεση των γεγονότων της σύγχρονης ιστορίας της Κύπρου βλ. *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*, 2000, 430-503. Μια ποικιλία πολυτροπικών ιστορικών πηγών επιλεγμένων για εκπαιδευτική χρήση μπορεί να βρει κανείς στην έκδοση: Κουλούρη, 2019, τόμ. Α', 72-84 και τόμ. Β', 103-109.

Η Βόρεια Ιρλανδία υπήρξε μια από τις πιο σοβαρές περιπτώσεις διαιρεμένης κοινωνίας στην Ευρώπη. Χωρισμένοι σε καθολικούς, που επιδίωκαν την απόσχιση από το Ηνωμένο Βασίλειο και την ένωση με την Ιρλανδία, και σε προτεστάντες, που αυτοπροσδιορίζονταν ως Βρετανοί και ήθελαν τη διατήρηση του status quo, οι Ιρλανδοί δεν άργησαν να οδηγήσουν τις θρησκευτικές και πολιτικές διαφορές τους σε ένοπλη αντιπαράθεση, δολοφονίες και βομβιστικές επιθέσεις εναντίον αμάχων. Αυτό με τη σειρά του οδήγησε στην εμπέδωση ενός κλίματος τρόμου και μίσους και στην παγίδευση ολόκληρης της κοινωνίας σε έναν αδιέξοδο κύκλο αίματος. Οι περισσότεροι μαθητές φοιτούσαν σε χωριστά σχολεία και διδάσκονταν αντιπαρατιθέμενα ιστορικά αφηγήματα. Στα καθολικά σχολεία η ιρλανδική ιστορία προβαλλόταν ως ένας αδιάκοπος ηρωικός αγώνας για ανεξαρτησία από τον βρετανικό ζυγό, ενώ στα προτεσταντικά η ιρλανδική ιστορία ήταν διαχωριστικό κεφάλαιο της βρετανικής. Η ειρήνευση που επιτεύχθηκε με τη «Συμφωνία της Μεγάλης Παρασκευής» (10 Απριλίου 1998) και η είσοδος της Ιρλανδίας σε μια περίοδο δημιουργικής ευμάρειας στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, συνοδεύτηκε από έναν βαθύ και δομικό μετασχηματισμό στην εκπαίδευση: νέα προγράμματα σπουδών και σχολικά εγχειρίδια, μικτά σχολεία στο πλαίσιο του προγράμματος *Ενιαία Εκπαίδευση (Integrated Education)*, κοινές δράσεις καθολικών και προτεσταντικών εκπαιδευτικών κοινοτήτων, προσεκτική μελέτη και απάλειψη των εκατέρωθεν εχθρικών στερεοτύπων στα προγράμματα σπουδών και στο εκπαιδευτικό υλικό. Η παραγωγή σχετικής θεωρίας και μεθοδολογίας από τους ερευνητές της εκπαίδευσης στην Ιρλανδία, αποτελεί σήμερα πρότυπο και πηγή έμπνευσης για χώρες με ανάλογα προβλήματα (McCully, 2012).

Σε κάθε περίπτωση όμως, δεν πρέπει να ωραιοποιούμε τα πράγματα. Προφανώς το εγχείρημα συνάντησε σφοδρές αντιδράσεις από γονείς και ακραίους πολιτικούς κύκλους, ενώ δεν έλειψαν και οι εκπαιδευτικοί που εξέφραζαν επιφυλάξεις ή φοβήθηκαν να ακολουθήσουν. Ωστόσο, οι κυβερνήσεις και οι εκπαιδευτικές αρχές στήριζαν τις προσπάθειες, γι' αυτό και σή-

μερα μπορούμε να μιλάμε για θετικό ισοζύγιο, παρά το γεγονός ότι εξακολουθούν να υπάρχουν αρκετά χωριστά σχολεία, ενώ οι πρόσφατες πολιτικές εξελίξεις κάθε άλλο παρά συμβάλλουν προς τη θετική κατεύθυνση (Barton – McCully, 2009).

3. Το Κυπριακό Ζήτημα ως επίμαχο και συγκρουσιακό

Τι καθιστά το Κυπριακό Ζήτημα συγκρουσιακό; Δεν αναφέρομαι τόσο στο Κυπριακό Ζήτημα ως διεθνές πρόβλημα που άπτεται της διπλωματίας και της πολιτικής, αλλά ως ιστορικό γεγονός που έχει πολλαπλές και δυναμικές συνέπειες στην κοινωνία, στον δημόσιο λόγο και κυρίως στην εκπαίδευση.

Το Κυπριακό είναι αυτονόητα ένα τραυματικό γεγονός. Όχι μόνο επειδή η τουρκική εισβολή άφησε πίσω της νεκρούς και αγνοούμενους, διαίρεσε το νησί και ανάγκασε ανθρώπους να εγκαταλείψουν τον τόπο και τα σπίτια τους και να γίνουν πρόσφυγες στην ίδια τους την πατρίδα. Παραμένει τραυματικό, επειδή η κυπριακή κοινωνία δεν έχει προχωρήσει δημόσια και συλλογικά στη διεργασία του τραύματος, δεν έχει κατορθώσει να υπερβεί ή, έστω, να μετριάσει το ισχυρό συναισθηματικό φορτίο που έχει εναποτεθεί στη μνήμη, ώστε να το μελετήσει ορθολογικά και κυρίως πολύπλευρα, πολυπρισματικά, για να χρησιμοποιήσουμε μια έννοια-κλειδί στη Διδακτική της Ιστορίας.

Το Κυπριακό Ζήτημα είναι όμως ταυτόχρονα και ευαίσθητο, επίμαχο και συγκρουσιακό για την ίδια την κυπριακή κοινωνία – ειδικά αν διευρύνουμε το ιστορικό πεδίο στον χρόνο· αν δηλαδή τοποθετήσουμε το σημείο εκκίνησης στη δεκαετία του 1950 με τον ανταρτοκρατικό αγώνα της ΕΟΚΑ εναντίον των Βρετανών, το αίτημα της ένωσης με την Ελλάδα, αλλά και τις προστριβές με την τουρκοκυπριακή κοινότητα και την κυπριακή αριστερά· επίσης, αν συμπεριλάβουμε στην προσέγγισή μας τη συζήτηση για τις συμφωνίες της Ζυρίχης και του Λονδίνου (1959), τη βιωσιμότητα της νεοπαγούς Κυπριακής Δημο-

κρατίας και κυρίως τη δημόσια διαμάχη για το ποιος ευθύνεται για τις διακοινοτικές συγκρούσεις (1964-1974), την τουρκική εισβολή και τα συνεχή ναυάγια των διαπραγματεύσεων για την επανένωση του νησιού.

Όλα τα παραπάνω δεν αναφέρονται εδώ, επειδή σκοπός της εργασίας είναι να προσεγγιστεί το Κυπριακό Ζήτημα από την πολιτική και διπλωματική του πλευρά. Υπάρχει ήδη εκτενής σχετική βιβλιογραφία. Οι επίμαχες πτυχές του τραυματικού παρελθόντος ενδιαφέρουν την ιστορική εκπαίδευση και πρέπει να λαμβάνονται πολύ σοβαρά υπόψη, ακριβώς επειδή δημιουργούν ένα τοξικό κλίμα στον δημόσιο χώρο που ασκεί πανίσχυρη επιρροή στο σχολείο και μάλιστα στο μάθημα της ιστορίας. Η Κύπρος είναι γεμάτη με τόπους μνήμης και μνημεία θυμάτων του απελευθερωτικού αγώνα και της τουρκικής εισβολής, ενώ γίνονται ανάλογες ονοματοδοσίες δρόμων και πλατειών, πραγματοποιούνται τελετουργικές μνημονεύσεις και εκδηλώσεις, εκδίδονται βιβλία και αφιερώματα σε εφημερίδες, παράγεται λογοτεχνία και προβάλλονται ντοκιμαντέρ και ταινίες.¹²

Χαρακτηριστικό παράδειγμα των δυσκολιών που συναντά η εκπαιδευτική δεξίωση της σύγχρονης ιστορίας της Κύπρου, είναι η διαμάχη που εκτυλίχθηκε το 2002 γύρω από το νέο, τότε, εγχειρίδιο Ιστορίας της Γ' Λυκείου. Ο χαρακτηρισμός της ΕΟΚΑ ως εθνοαπελευθερωτικής μεν, αλλά κοινωνικά συντηρητικής οργάνωσης (Κόκκινος κ.ά., 2002, 225), πυροδότησε μία αντιπαράθεση στη δημόσια σφαίρα, η οποία αποκάλυψε δύο διακριτές και προς το παρόν αντίπαλες αποτιμήσεις του Αγώνα. Οι αντιδράσεις από την Κύπρο πολύ γρήγορα μεταφέρθηκαν στην Ελλάδα, όπου οι ιαχές όσων χαρακτήριζαν το εγχειρίδιο αντεθνικό κάλυψαν τον λόγο των ιστορικών και το

12. Σε επίπεδο εκδόσεων κυριαρχούν οι βιογραφίες, τα απομνημονεύματα και η λογοτεχνία του αντιαποικιακού αγώνα των Κυπρίων, ειδομένη από την οπτική της ΕΟΚΑ. Δεκάδες από αυτές τις εκδόσεις μπορεί κανείς να τις βρει στο πωλητήριο του πιο εμβληματικού μνημονικού τύπου στη Λευκωσία, γνωστού ως «Φυλακισμένα Μνήματα», καθώς και στον ιστότοπο των αγωνιστών της ΕΟΚΑ <http://www.eoka.org.cy> (ανάκτηση 15/2/2020).

εγχειρίδιο αποσύρθηκε πριν ακόμη φτάσει στα χέρια των μαθητών (Αθανασιάδης, 2015, 100-143). Αντιθέτως, ως προς την ΕΟΚΑ Β' φαίνεται να υπάρχει ευρεία συναίνεση στη δημόσια πρόσληψή της, εφόσον σε ένα από τα μακροβιότερα εγχειρίδια Ιστορίας της Κύπρου —το οποίο διδάσκεται ανελλιπώς στα γυμνάσια του νησιού από το 1994 έως σήμερα— χαρακτηρίζεται «παράνομη οργάνωση (...) η οποία προέβαινε σε τρομοκρατικές ενέργειες, όπως η ανατίναξη αστυνομικών σταθμών και απόπειρες δολοφονίας του Μακάριου». Παρουσιάζεται, ορθά, ως συνυπεύθυνη (μαζί με τη Δικτατορία των συνταγματαρχών που τότε είχε υπό τον έλεγχό της την εξουσία στην Ελλάδα) του πραξικοπήματος που ανέτρεψε τη νόμιμη κυβέρνηση της Κύπρου τον Ιούλιο του 1974 και «στάθηκε η αφορμή για να πραγματοποιηθεί η τουρκική εισβολή στο νησί.» (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2016, 116).

Είναι, ωστόσο, το Κυπριακό Ζήτημα επίμαχο και συγκρουσιακό για την ίδια την κυπριακή κοινωνία; Ή, αντίθετα, υπάρχει μια ευρεία κοινωνική και πολιτική συναίνεση, μια ομογνωμία και ομοθυμία απέναντι στο τραυματικό ιστορικό παρελθόν και τις προβολές του στο παρόν. Υπάρχει η αίσθηση ότι, πέρα από την αυτονόητη συγκρουσιacότητα των ανταγωνιστικών αφηγήσεων της ελληνοκυπριακής και τουρκοκυπριακής κοινότητας για το επίμαχο παρελθόν, υφέρπει στους κόλπους της ελληνοκυπριακής κοινότητας μια συγκρουσιαcότητα που ενίοτε εκδηλώνεται στο δημόσιο χώρο, συνήθως όμως καλύπτεται από μια συναίνεση σιωπής. Ποια είναι τα δίπολα αυτής της διχοτομίας;

Σε πολιτικό και κοινωνικό επίπεδο πηγή της συγκρουσιαcότητας είναι αυτό που ο Χάρης Αθανασιάδης ονομάζει «ασυμφιλίωτες μνήμες» της κυπριακής δεξιάς και αριστεράς (2015, 101). Το επίμαχο σημείο είναι η στάση των ανθρώπων της αριστεράς απέναντι στην ΕΟΚΑ κατά τη διάρκεια του αντιαποικιακού αγώνα, καθώς και η στάση της οργάνωσης απέναντί τους. Είναι γνωστό ότι μέλη της ΕΟΚΑ προχώρησαν σε διαπομπεύσεις, ξυλοδαρμούς και δολοφονίες εκατοντάδων μελών της ελληνοκυπριακής αριστεράς κατηγορώντας τους για προ-

δοσία και συνεργασία με τους Βρετανούς. Είναι σημαντικό να λάβουμε υπόψη ότι για δεκαετίες μετά και ίσως μέχρι σήμερα το στίγμα της προδοσίας κηλίδωνε όχι μόνο τη μνήμη των ανθρώπων αυτών, αλλά και τις οικογένειές τους. Δεν είναι προφανώς τυχαίο το γεγονός ότι απέναντι στους πολυάριθμους Σύνδεσμους Αγωνιστών της ΕΟΚΑ, ιδρύθηκε πολύ αργότερα, το 1995, ο *Σύνδεσμος Συγγενών Δολοφονηθέντων για τα Πολιτικά τους Φρονήματα* της περιόδου 1955-59. Πρέπει να σημειωθεί ότι υπάρχει αντίστοιχη οργάνωση Τουρκοκυπρίων με το όνομα *Σύνδεσμος Μαρτύρων της Δημοκρατίας* που μετρά τα θύματα της TMT (*Türk Mukavemet Teşkilatı / Τουρκική Αντιστασιακή Οργάνωση*), η οποία ιδρύθηκε το 1958 από τον μετέπειτα πρόεδρο του ψευδοκράτους Ραούφ Ντενκτάς. Ο τουρκοκυπριακός Σύνδεσμος πραγματοποιεί τα τελευταία χρόνια μνημόσυνα για τα θύματά του με τη συμμετοχή και ελληνοκυπριακών φορέων.¹³

Το δεύτερο δίπολο αποτελεί ο ρόλος και ο δημόσιος λόγος της κυπριακής εκκλησίας απέναντι στον λόγο κοσμικών κοινωνικών και πολιτικών ομάδων και παρατάξεων, καθώς και η σοβούσα διαμάχη γύρω από την προσωπικότητα και τις πολιτικές επιλογές του αρχιεπισκόπου Μακαρίου (Anagnostopoulou, 2013).

Το τρίτο δίπολο εστιάζεται στη στάση των ελληνοκύπριων των ελεύθερων εδαφών απέναντι στους πρόσφυγες που κατέφθασαν από τα κατεχόμενα. Άλλωστε, από μόνο του το γεγονός ότι διαμορφώθηκαν ενδοκυπριακές προσφυγικές ταυτότητες είναι αποκαλυπτικό των διακρίσεων. Ένας περίπατος στις γειτονιές της Λευκωσίας αρκεί για να διαπιστώσει κανείς πόσοι και τι είδους σύλλογοι έχουν συσταθεί με κοινό παρονομαστή την προσφυγική ιδιότητα.

Τέταρτο σημείο είναι ο εθνικός αυτοπροσδιορισμός, όχι σε επίσημο-διπλωματικό επίπεδο, αλλά σε επίπεδο ατομικό-ταυτοτικό. Αν η έννοια της ταυτότητας δεν προσδιορίζεται μόνο αυ-

13. Βλ. σχετικά για το μνημόσυνο που πραγματοποιήθηκε το 2019 για τους τουρκοκύπριους δημοσιογράφους και συνδικαλιστές που δολοφονήθηκαν από τους παραστρατιωτικούς της TMT <https://dialogos.com.cy/385495-2> (ανάκτηση 15/2/2020).

τοαναφορικά (τι είμαι) αλλά και σε αντίστιξη με τον άλλο (τι δεν είμαι), πώς αυτός που ζει στην Κύπρο σήμερα αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ως εθνικό υποκείμενο; Ως Κύπριος, ως Ελληνοκύπριος, ως Έλληνας και αντίστοιχα ως Κύπριος, ως Τουρκοκύπριος, ως Τούρκος; Καθοριστικό ρόλο για τον αυτοπροσδιορισμό της ταυτότητας των ανθρώπων παίζει η ιστορική τους συνείδηση, ο τρόπος δηλαδή με τον οποίο αντιλαμβάνονται το ιστορικό παρελθόν.

Τελευταίο, αλλά ίσως πιο σημαντικό, επειδή συνδέεται πολλαπλά με όλα τα προηγούμενα, είναι αυτό που ονομάσουμε *γενεακό χάσμα της εμπειρίας*. Όσοι γεννήθηκαν μετά το 1974 στην Κύπρο, δεν βίωσαν τη συνύπαρξη με τον άλλον. Στην πραγματικότητα μόνο οι άνθρωποι της τρίτης ηλικίας φέρουν την εμπειρία και τις μνήμες της ειρηνικής συμβίωσης. Θυμούνται τα ονόματα, τις φυσιογνωμίες, τα επαγγέλματα, τις συνήθειες, το χαμόγελο των γειτόνων τους. Όλοι οι υπόλοιποι και κυρίως οι νέοι άνθρωποι έχουν διαμορφώσει την εικόνα του άλλου, του Τουρκοκύπριου, μέσα από τραυματικές αφηγήσεις, επίσημες ή οικογενειακές, που μοιραία γεννούν φόβο και μίσος που μπορούν δηλαδή να διαμορφώσουν ένα τοξικό κλίμα που υπονομεύει σχεδόν κάθε πιθανότητα ουσιαστικής επικοινωνίας και συνάντησης (Psaltis, 2016).

Οι σύντομες αυτές επισημάνσεις αρκούν για να παραδεχθεί κανείς ότι το ζήτημα είναι όχι μόνο ευαίσθητο, αλλά και επίμαχο και συγκρουσιακό σε περισσότερα επίπεδα από όσα αρχικά φαντάζεται.

4. Προϋποθέσεις και προτάσεις διδακτικής προσέγγισης του Κυπριακού Ζητήματος στη σχολική ιστορία

Η διεθνής έρευνα πάνω στη διαχείριση ευαίσθητων, τραυματικών και συγκρουσιακών ζητημάτων στην εκπαίδευση έδειξε ότι η επιτυχία του εγχειρήματος συναρτάται από ορισμένες θεμελιώδεις προϋποθέσεις.

Καταρχάς, απαιτείται ευρεία πολιτική συναίνεση ή, έστω, η ευρύτερη δυνατή. Τα πολιτικά κόμματα και οι πολίτες οφείλουν να εγκαταλείψουν το μυωπικό πεδίο που εκτείνεται μέχρι τα όρια της κοινοβουλευτικής θητείας τους και να θέσουν στον εαυτό τους ένα υπαρκτικό για την κυπριακή κοινωνία ερώτημα: πώς φαντάζονται τη ζωή στο μέλλον; Αν απαντήσουν στο ερώτημα αυτό, όπως οι περισσότεροι εύχονται, τόσο η Κύπρος όσο και η ευρωπαϊκή επιστημονική κοινότητα διαθέτει εξαιρετικούς επιστήμονες για να σχεδιάσουν εκπαιδευτικά προγράμματα και να επιμορφώσουν τους εκπαιδευτικούς. Πολλοί θα εκφράσουν επιφυλάξεις λέγοντας ότι η κοινωνία δεν είναι έτοιμη να δεχτεί κάτι τέτοιο. Η απάντηση σε αυτή την αιτίαση είναι απλή: Οι κοινωνίες ποτέ δεν είναι έτοιμες και δεν θα γίνουν αν δεν αναληφθούν θαρραλέες πρωτοβουλίες σε πολιτικό και εκπαιδευτικό επίπεδο. Πρέπει να σημειωθεί ότι σε πολιτικό επίπεδο υπάρχουν πολύ θετικές ενδείξεις προς αυτή την κατεύθυνση. Τον Δεκέμβριο του 2018 πραγματοποιήθηκε κοινή επίσκεψη αντιπροσωπειών από τη συντριπτική πλειονότητα των ελληνοκυπριακών και τουρκοκυπριακών κομμάτων στην Ορόκλινη και τη Γαλάτεια, όπου εντοπίστηκαν ομαδικοί τάφοι αγνοουμένων. Οι εκπρόσωποι των πολιτικών δυνάμεων ζήτησαν να δημιουργηθεί ένα κοινό μνημείο για τους ελληνοκύπριους και τουρκοκύπριους αγνοούμενους, καθώς και να καθιερωθεί μία κοινή ημέρα μνήμης.¹⁴ Αντίστοιχα, στον εκπαιδευτικό τομέα αποτελεί σπάνια και ανεκτίμητη συμβολή η έκδοση που έκανε το 2012 ο Όμιλος Ιστορικού Διαλόγου και Έρευνας σε συνεργασία με το Κέντρο Μεταβατικής Δικαιοσύνης με τίτλο *Σκεφτόμαστε ιστορικά για τη ζήτηση των αγνοουμένων. Ένας οδηγός για εκπαιδευτικούς* (Ίδρυμα των Πρεσβυτέρων κ.ά., 2012), καθώς και η έκδοση *History Education and Conflict Transformation* (Psaltis et al., 2017), καρπός ενός ευρωπαϊκού ερευνητικού προγράμματος, στο οποίο συμμετείχαν και μέλη

14. Βλ. σχετικά <https://www.sigmalive.com/news/politics/543315/koino-mnimeio-ek-kai-tk-zitoun-kommata-apo-tis-dyo-koinotites> (ανάκτηση 15/2/2020).

του Πανεπιστημίου της Κύπρου. Ασφαλώς, δεν πρέπει να υποτιμηθεί και η πολύπλευρη και πολυετής προσπάθεια του Συμβουλίου της Ευρώπης με τη συμμετοχή εμπνευσμένων και καλά καταρτισμένων κύπριων εκπαιδευτικών (Council of Europe, 2016).¹⁵ Σε κάθε περίπτωση, πάντως, επιβάλλεται να αλλάξουν τα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας, τα οποία ούτως ή άλλως μετρούν δεκαετίες ζωής και είναι από κάθε άποψη παρωχημένα (Demosthenous, 2018).

Είναι σαφές λοιπόν ότι διδάσκουμε με σκοπούς που εκτείνονται πέρα από τα όρια του σχολείου. Μελετάμε το παρελθόν με τα πόδια στο παρόν και με το βλέμμα στο μέλλον. Με άλλα λόγια, η ιστορική εκπαίδευση οφείλει να είναι όχι μόνο ελεύθερη, στο μέτρο του εφικτού, αλλά και απελευθερωτική. Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο τα σύγχρονα Προγράμματα Σπουδών Ιστορίας, μεταξύ αυτών τα κυπριακά και τα νεότερα ελληνικά, περιλαμβάνουν όχι μόνο στόχους περιεχομένου (οι μαθητές να μάθουν τι συνέβη) αλλά και στόχους συναισθηματικούς, νοητικούς και κυρίως αξίες, στάσεις και συμπεριφορές (Πρόγραμμα Σπουδών Ιστορίας Κύπρου, 2010· Πρόγραμμα Σπουδών Ιστορίας Ελλάδας, 2019).

Μια παιδαγωγικά έγκυρη προσέγγιση του συγκρουσιακού ιστορικού ζητήματος μπορεί να αναπτυχθεί μόνο σε ένα τριγωνικό μεθοδολογικό πλαίσιο που θα ορίζεται από τις έννοιες *κριτική σκέψη – ιστορική ενσυναίσθηση – πολυπορισματικότητα*. *Κριτική σκέψη* σημαίνει ότι δεν επιβάλλουμε στα παιδιά ένα και μοναδικό αφήγημα, αλλά, αντίθετα, δημιουργούμε ένα κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον για να στοχαστούν, να προβληματιστούν, να αντιπαρατεθούν με τεκμήρια και επιχειρήματα, να διατυπώσουν υποθέσεις και να καταλήξουν σε συμπεράσματα, τα οποία ενδεχομένως θα διαφέρουν από τα δικά μας και από αυτά που κυριαρχούν στην κοινωνία. *Ιστορική ενσυ-*

15. Το σύνολο σχεδόν των προγραμμάτων και του εκπαιδευτικού υλικού μπορεί κανείς να το βρει στον τρίγλωσσο ιστότοπο του Ομίλου Ιστορικού Διαλόγου και Έρευνας <https://www.ahdr.info/our-work> (ανάκτηση 15/2/2020).

ναίσθηση, επίσης, δεν σημαίνει ψυχολογική ταύτιση με τα ιστορικά υποκείμενα, αλλά έλλογη κατανόηση των συναισθημάτων, των στάσεων και των συμπεριφορών που υιοθέτησαν οι άνθρωποι μέσα σε ένα συγκεκριμένο ιστορικό πλαίσιο. Για παράδειγμα, ιστορική ενσυναίσθηση σημαίνει να κατανοούμε πώς οξύνθηκαν τα πάθη και πώς βάθυνε ο διχασμός στην κυπριακή κοινωνία κατά την επίμαχη περίοδο. Τέλος, η πολυπρισματικότητα απαιτεί την ανάλυση ιστορικών πηγών που απηχούν διαφορετικές απόψεις ή και που αφηγούνται με διαφορετικό τρόπο το ίδιο γεγονός (Council of Europe, 2016, 68-123; Harris et al., 2014).

Η προσέγγιση του κυπριακού ζητήματος για πολλούς λόγους δεν πρέπει να περιορίζεται στη «μεγάλη» ιστορία, δηλαδή στα πολιτικά και στρατιωτικά γεγονότα. Οφείλει να εγκολπώνει αυτό που ονομάζουμε «ιστορία από τα κάτω», δηλαδή αφενός την πολιτισμική ιστορία, τη μικροϊστορία και την τοπική ιστορία και αφετέρου τις βιοϊστορίες των προσφύγων και το τραύμα των αγνοουμένων. Με άλλα λόγια, θα πρέπει να υιοθετεί μια πολλαπλή εστίαση που θα περιλαμβάνει όχι μόνο τη μεγάλη εικόνα αλλά και την ανθρώπινη μικροκλίμακα, ώστε να έρθει η ιστορία στα ανθρώπινα μέτρα και τα παιδιά να αντιληφθούν τις επιπτώσεις της «μεγάλης» ιστορίας στη ζωή των απλών ανθρώπων. Ποια από τα παραπάνω θέματα αρμόζουν σε καθεμιά από τις σχολικές βαθμίδες (Δημοτικό-Γυμνάσιο-Λύκειο) και ποια μεθοδολογία είναι αντίστοιχα η πιο κατάλληλη, είναι κάτι που καλό είναι να συζητηθεί εντός της επιστημονικής και εκπαιδευτικής κοινότητας στο πλαίσιο ενός συνολικού στρατηγικού σχεδίου για τη σχολική εκπαίδευση. Σε κάθε περίπτωση, όμως, και μέχρι να γίνει αυτό, πρέπει να υπογραμμιστεί ότι είναι αδιανόητο οι εκπαιδευτικοί να περιγράφουν σε παιδιά προεφηβικής ή πρώτης εφηβικής ηλικίας περιστατικά βίας και φρίκης μεταξύ των κοινοτήτων της Κύπρου.

Απαιτείται, ακόμη, η διεύρυνση του πεδίου μελέτης πέραν του τραυματικού γεγονότος. Στην περίπτωση του Κυπριακού Ζητήματος δεν έχουμε παρά να αξιοποιήσουμε τη μακρά εμπειρία και τη μεθοδολογία της διδακτικής του Ολοκαυτώματος

και ειδικότερα το σχήμα *πριν-κατά-μετά*. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι η διδασκαλία δεν πρέπει να εστιάζει μόνο στα τραυματικά γεγονότα, αλλά να διευρύνει τον χρονικό ορίζοντα του πεδίου μελέτης συμπεριλαμβάνοντας όλες τις φάσεις: (α) την ειρηνική ζωή πριν από τις διενέξεις και τον πόλεμο, τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα και την ετερογένεια της μικτής κυπριακής κοινωνίας, τον πλουραλισμό των θρησκευτικών και εθνοτοπικών ταυτοτήτων, τις νόρμες συμβίωσης και επικοινωνίας – χωρίς, ωστόσο, να διολισθαίνουμε στο άλλο άκρο, δηλαδή στην εξιδανίκευση και στην αποσιώπηση της μισαλλοδοξίας και των εκτροπών, (β) την επενέργεια του πολέμου, του εθνικισμού και της ανομίας στις κοινότητες, ενδεχομένως και υπό τη διπλή τους ιδιότητα, του θύτη και του θύματος – χωρίς να αποσιωπούμε ή να υποβαθμίζουμε τη βία και τα «ευαίσθητα» ζητήματα υπό τον φόβο της αναζωπύρωσης του εθνικιστικού μίσους, (γ) για τους κύπριους πρόσφυγες, τις εμπειρίες του ξεριζωμού, την εγκατάλειψη της ιδιαίτερης πατρίδας, τον αποχωρισμό με τους σύνοικους πληθυσμούς, την απώλεια και την αναζήτηση αγαπημένων προσώπων, την εγκατάσταση στον νέο τόπο, τον καθημερινό αγώνα για επιβίωση, τις σχέσεις με τους γηγενείς και (δ) τη διαμόρφωση και εξέλιξη της προσφυγικής μνήμης σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο, τον μετασχηματισμό του προσφυγικού τραύματος σε πολιτισμικό και τις εκφράσεις του μέσα από τη μουσική, τη λογοτεχνία, το θέατρο, τον κινηματογράφο, την ονοματοδοσία των χωριών, των συνοικισμών και των οδών, τη δημιουργία μουσείων, μνημονικών τόπων και αρχείων, την έκδοση βιβλίων και τη δημοσίευση αφιερωμάτων στον έντυπο και ηλεκτρονικό τύπο.

Αφετηρία για την ιστορική προσέγγιση πρέπει να είναι το σήμερα και κινητήριο ερώτημα το «πώς φθάσαμε ως εδώ;». Τα παιδιά που δεν γνωρίζουν ιστορία ή δεν αντιλαμβάνονται την πανίσχυρη επίδρασή της πάνω μας, νομίζουν ότι οι αντιλήψεις και οι νοοτροπίες των ανθρώπων ήταν περίπου όμοιες με αυτές που εμείς έχουμε σήμερα και ότι κάπως έτσι θα είναι και στο μέλλον. Είναι αυτό που στη θεωρία της ιστορίας ονομάζουμε «παροντισμό» (Levesque, 2008, 151). Δεν είναι καθό-

λου εύκολο, για παράδειγμα, να κατανοήσουν πόσο διαφορετική ήταν η καθημερινή ζωή στην αποικιοκρατική πολυπολιτισμική κοινωνία της Κύπρου σε σύγκριση τη ζωή σε μια σχεδόν μονοεθνοτική αλλά ευρωπαϊκή κοινωνία, όπως έχει γίνει σήμερα. Κλειδί για να κατανοήσουν τα παιδιά το παρελθόν είναι να αντιληφθούν την ιστορικότητα του παρόντος. Ο όρος αυτός είναι εκ των ων ουκ άνευ, επειδή στα μαθήματα στο σχολείο και, δυστυχώς, σε μεγάλο βαθμό και στο πανεπιστήμιο, περιορίζουμε την ιστορία στο παρελθόν και δεν μελετάμε το πώς αυτό προβάλλεται στο παρόν και με ποιούς τρόπους το επηρεάζει, δηλαδή τις δημόσιες χρήσεις της ιστορίας.

Κρίσιμη πτυχή, σε κάθε περίπτωση, είναι η εκπαίδευση των φοιτητών που προορίζονται να γίνουν εκπαιδευτικοί και η επιμόρφωση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών. Τέτοιες θεματικές δυστυχώς λείπουν ή υπο-εκπροσωπούνται στα προγράμματα σπουδών των ιστορικών και παιδαγωγικών τμημάτων. Επίσης, ακριβώς επειδή εδώ έχουμε να κάνουμε και με τις κοινωνικές, ανθρωπολογικές και ψυχολογικές διαστάσεις του ιστορικού τραύματος, θα ήταν ιδιαίτερα ωφέλιμη η συνδρομή των κοινωνικών επιστημών, ακριβώς επειδή πρόκειται για ένα αυθεντικό διεπιστημονικό πεδίο. Από την άλλη πλευρά, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε τέτοια ζητήματα, ειδικά στην Κύπρο, πρέπει να είναι καλά σχεδιασμένη και συστηματική και να μην περιορίζεται στις αξιέπαινες, κατά τα άλλα, πρωτοβουλίες εκπαιδευτικών συλλόγων και διεθνών οργανισμών.

Αντί επιλόγου

Στις 22 Αυγούστου 1939 ο Χίτλερ διακήρυξε ότι η Γερμανία θα εξολοθρεύσει του Πολωνούς «χωρίς έλεος και συμπόνια». Είπε ότι η διεθνής κοινότητα δεν θα ενίστατο, γιατί «Ποιος τέλος πάντως μιλάει σήμερα για την εξόντωση των Αρμενίων;» (Rieff, 2017, 66-67). Ευτυχώς, υπήρξαν άνθρωποι που αγωνίστηκαν με πάθος και αυταπάρνηση για να διαψεύσουν τον Χίτλερ. Ασφαλώς, η αποκάλυψη, η προσαγωγή σε δίκη και η τι-

μωρία των ενόχων δεν θα είναι ποτέ αρκετή ούτε θα φέρει πίσω αυτούς που χάθηκαν. Θα προσφέρει όμως στους επιζήσαντες και στους συγγενείς των νεκρών ανακούφιση και ένα είδος αναδρομικής δικαίωσης. Ευρύτερα, θα βοηθήσει την κοινωνία να απελευθερωθεί από αυτό που ο Νορά ονόμασε «τυραννία της μνήμης», μια συλλογική ψύχωση της τραυματισμένης κοινωνίας – που παγιδεύεται εμμονικά στο παρελθόν και παραδίδεται στη σαγήνη ενός ατέρμονου πένθους. Απέναντι σε αυτή την παθολογική μνήμη οφείλουμε και μπορούμε να αντιτάξουμε τη μνήμη που ο Ρικέρ ονομάζει «δίκαιη»: μια κριτική και αναστοχαστική μνήμη που επεξεργάζεται το τραύμα, με αποτέλεσμα αυτό σιγά σιγά να εκτονώσει το αρνητικό του φορτίο και να γίνει πεδίο γόνιμης διαβούλευσης, ειλικρινούς προσέγγισης και κοινωνικής ειρήνης.¹⁶

Βιβλιογραφία

- Αθανασιάδης, Χ. (2015). *Τα αποσυρθέντα βιβλία. Έθνος και σχολική Ιστορία στην Ελλάδα, 1858-2008*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Anagnostopoulou, S. (2013). Makarios III, 1950-1977: Creating the *Ethnarchic State*, in A. Varnava – M. Michael (Eds.), *The Archbishops of Cyprus in the Modern Age: The Changing Role of the Archbishop-Ethnarch, their Identities and Politics*. Cambridge Scholars Publishing, 240-292.
- Athanasiou, H. (2008). *The Broken Olive Branch. Nationalism, Ethnic Conflict and the Quest for Peace in Cyprus*. Syracuse, New York: Syracuse University Press.
- Barton, K. & McCully, A. (2009). When history teaching really matters: understanding the impact of school intervention on students' neighbourhood learning in Northern Ireland. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 8(1), 28-46.
- Council of Europe (2011). *A look at our past*. Τρίγλωσση έκδοση στα αγγλικά, ελληνικά και τουρκικά. Strasbourg: Council of

16. Για τις μορφές και τις τυπολογίες της ιστορικής μνήμης βλ. Κόκκινος, 2010α.

- Europe Publishing. Διαθέσιμη και σε ψηφιακή μορφή στην ιστοσελίδα <https://www.ahdr.info/our-work/supplementary-educational-materials#a-look-at-our-past> (ανάκτηση 15/2/2020).
- Council of Europe (2015). *Living with Controversy. Teaching Controversial Issues Through Education for Democratic Citizenship and Human Rights (EDC/HRE). Training Pack for Teachers*. Council of Europe. Διαθέσιμη και σε ψηφιακή μορφή στην ιστοσελίδα <https://edoc.coe.int/en/human-rights-democratic-citizenship-and-interculturalism/7738-teaching-controversial-issues.html> (ανάκτηση 15/2/2020).
- Council of Europe (2016). *Developing a culture of co-operation when teaching and learning history*. Strasbourg. Διαθέσιμη και σε ψηφιακή μορφή στην ιστοσελίδα <https://rm.coe.int/developing-a-culture-of-cooperation/168071a633> (ανάκτηση 15/2/2020).
- Council of Europe (2018). *Quality history education in the 21st century Educating for diversity and democracy: teaching history in contemporary Europe. Principles and guidelines*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Διαθέσιμη και σε ψηφιακή μορφή στην ιστοσελίδα <https://www.coe.int/en/web/history-teaching/culture-of-cooperation> (ανάκτηση 15/2/2020).
- Γεωργής, Γ. & Καζαμίας, Γ. (2013). *Ιρλανδία - Κύπρος: παράλληλοι δρόμοι, κοινές επιδιώξεις*. Λευκωσία: Εν Τύποις.
- Demosthenous, A. (2018). Cyprus: National Identity and Images of Self and Others in History Textbooks, in Podeh E. – Alayan S. (eds.) *Multiple Alterities*. Cham: Palgrave Macmillan, 253-279.
- Evans, R. J. (2009). *Για την υπεράσπιση της Ιστορίας. Μετάφραση Α. Παπαδάκη, εισαγωγή Σ. Ι. Σεφεριάδης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Harris, R., Burn, K. & Woolley, M. (2014). *The Guided Reader to Teaching and Learning History*. London & New York: Routledge.
- Hayner, P. (2002). *Unspeakable Truths. Transitional Justice and the Challenge of Truth Commissions*. New York & London: Routledge.
- Ίδρυμα των Πρεσβυτέρων – Όμιλος Ιστορικού Διαλόγου και Έρευνας – Διεθνές Κέντρο Μεταβατικής Δικαιοσύνης (2012). *Σκεφτόμαστε Ιστορικά για το Ζήτημα των Αγνοουμένων: Ένας Οδηγός για Εκπαιδευτικούς*, τρίγλωσση έκδοση στην αγγλική, ελληνική και τουρκική γλώσσα διαθέσιμη στην ιστοσελίδα <https://>

- www.ahdr.info/our-work/supplementary-educational-materials#thinking-historically-about-missing-persons-a-guide-for-teachers (ανάκτηση 12/2/2020).
- Ιστορία του Ελληνικού Έθνους (2000). Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών, τόμ. ΣΤ', κεφάλαιο «Κύπρος και Κυπριακό Ζήτημα», 430-503 (συγγραφείς: Ευ. Χατζηβασιλείου, Π. Τζεργιάς, Ι. Ιωσήφ, Β. Κουφουδάκης).
- Κόκκινος, Γ. (2002). Αλεξάκη, Ε., Βατούγιου, Σ., Γατζωτής, Π., Κάββουρα, Θ., Κοντογιώργη, Ε., Κώστογλου, Α.-Ο., Μαρκέτος, Σ., Παπαθεοδώρου, Γ., Προύσαλη, Ε., Ράπτης, Κ., Συριάτου, Α., *Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου*, Γ' Λυκείου, Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Κόκκινος, Γ. (2010α). Η δυναμική της μνήμης και της λήθης στη δημόσια σφαίρα και οι νόμοι για τη μνήμη στη Γαλλία, στο Γ. Κόκκινος – Έλ. Λεμονίδου – Β. Αγτζίδης, *Το τραύμα και οι πολιτικές της μνήμης. Ενδεικτικές όψεις των συμβολικών πολέμων για την Ιστορία και τη Μνήμη*, Αθήνα: Ταξιδευτής, 86-129.
- Κόκκινος, Γ. (2010β). Το τραυματικό και επίμαχο παρελθόν και οι συγκρουσιακές του αναγνώσεις: το παράδειγμα της διαχείρισης της Σφαγής του Nanking στην Ιαπωνία, την Κίνα και τις ΗΠΑ, στο Γ. Κόκκινος – Έλ. Λεμονίδου – Β. Αγτζίδης, *Το τραύμα και οι πολιτικές της μνήμης. Ενδεικτικές όψεις των συμβολικών πολέμων για την Ιστορία και τη Μνήμη*, Αθήνα: Ταξιδευτής, 165-195.
- Κόκκινος, Γ. & Γατσωτής, Π. (2015). Το σχολείο απέναντι στο επίμαχο ιστορικό γεγονός στο: Κόκκινος, Γ. – Μαυροσκούφης, Δ. (επιμ.). *Το τραύμα, τα συγκρουσιακά θέματα και οι ερμηνευτικές διαμάχες στην Ιστορική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ρόδον, 13-120.
- Κόκκινος, Γ. (2016). Το ιστορικό τραύμα του Ολοκαυτώματος και η ευρωπαϊκή ιστορική συνείδηση: η κριτική αναμέτρηση των ευρωπαϊκών κοινωνιών με το οδυνηρό παρελθόν του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου ως προϋπόθεση σφυρηλάτησης της ευρωπαϊκής ταυτότητας και ενότητας, στο Γ. Κόκκινος – Έ. Λεμονίδου – Π. Κιμουρτζής – Σ. Ντάλης (επιμ.), *Ιστορικά τραύματα και ευρωπαϊκή ιδέα. Από τη φρίκη των πολέμων και των ολοκληρωτισμών στο όραμα της ενοποίησης*. Αθήνα: Παπαζήσης, 105-406.