

From the History Wars to the Articulation of a National History: Development of the History Curriculum in Australian Schools

Mohammad Ghafoori ¹

Abstract

Teaching history in Australian schools is the result of extensive planning emerging from major cultural disputes in the country, with direct attention to national and transnational issues of the Australian society. In the Australian education system, history, in addition to its intrinsic importance as an awareness of the nation's past and other societies, is considered a context for involving Australian youth in civic affairs and activities. Curriculum planners in Australia, in collaboration with educational consultants, teachers, and university historians, have developed a set of syllabi for teaching history in years 7 to 10 of pre-university education, where history courses are compulsory, not optional. These syllabi are constantly under critical review, and the aforementioned issues play an increasingly prominent role. They emphasize two sets of "knowledge" and historical "skills," which include a wide range of information about the history of Australia and various societies and civilizations, as well as a set of transferrable skills that emphasize diverse and up-to-date forms of understanding and conveying content. This article addresses how current political and cultural issues in

1. Assistant Professor, Department of Historical Sciences, Faculty of Literature and Human Sciences, Razi University. Kermanshah, Iran. m.ghafoori@razi.ac.ir

Received: February 9, 2025 - Accepted: June 29, 2026



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits others to download this work, share it with others and Adapt the material for any purpose.

Australia have influenced the content and practical direction in developing the history curriculum in Australian schools, and it shows that planners have not only focused on content dimensions but have also emphasized the importance of skills necessary for more effective transmission of this content.

Keywords: Australia, history education, citizenship education, knowledge, curriculum, pre-university, skills.

از جنگ تاریخ‌ها تا تدوین تاریخ ملی: نگاهی به توسعه برنامه درسی تاریخ در مدارس استرالیا

محمد غفوری^۱

چکیده

آموزش تاریخ در مدارس استرالیا حاصل برنامه‌ریزی‌های گسترده‌ای است که از دل منازعات کلان فرهنگی در این کشور و با توجه مستقیم به مسائل ملی و فراملی جامعه استرالیا سربرآورده است؛ تاریخ در نظام آموزشی استرالیا، علاوه بر اهمیت فی‌نفسه خویش به‌عنوان آگاهی از گذشته ملی این کشور و جوامع دیگر، زمینه‌ای برای فعال‌سازی جوانان استرالیایی در امور شهروندی و فعالیت‌های مدنی تلقی می‌شود. برنامه‌ریزان درسی در استرالیا با همکاری مشاوران تربیتی، آموزگاران و مورخان دانشگاهی مجموعه‌ای از سرفصل‌ها را برای آموزش دروس تاریخ در سال‌های هفتم تا دهم آموزش پیشادانشگاهی، که در آن‌ها گذراندن دروس تاریخ اجباری است و نه اختیاری، تدوین کرده‌اند که مداوم تحت بازبینی انتقادی قرار می‌گیرد و مسائل مزبور نقش هرچه پررنگ‌تری در آن می‌یابد. در این سرفصل‌ها بر دو مجموعه «دانش» و «مهارت‌های» تاریخی تأکید می‌شود که هم شامل مجموعه‌ای وسیع از اطلاعات درباره تاریخ استرالیا و جوامع و تمدن‌های گوناگون می‌شود و هم شامل مجموعه‌ای از راهکارهای انتقالی که طی آن بر اشکال متنوع و به‌روز فهم و انتقال مضامین تأکید می‌شود. در مقاله حاضر به این مسئله پرداخته می‌شود که

۱. استادیار گروه علوم تاریخی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه رازی، کرمانشاه، ایران.
m.ghafoori@razi.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۱۱/۲۱ - تاریخ تأیید: ۱۴۰۵/۰۴/۰۸



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits others to download this work, share it with others and Adapt the material for any purpose

مسائل سیاسی و فرهنگی روز کشور استرالیا چگونه بر محتوا و جهت‌گیری عملی در تدوین برنامه درسی تاریخ در مدارس استرالیا اثر گذاشته است، و نشان داده می‌شود که برنامه‌ریزان تنها به ابعاد محتوایی بسنده نکرده و بر مقوله مهارت‌های لازم برای انتقال مؤثرتر این محتواها نیز تأکید ورزیده‌اند.

واژه‌های کلیدی: استرالیا، آموزش تاریخ، آموزش شهروندی، دانش، سرفصل‌های درسی، مقاطع پیشادانشگاهی، مهارت.

۱. مقدمه

آموزش تاریخ در هر کشوری تابع وضعیت عمومی حرفه تاریخ‌نگاری در آن کشور و نظام معرفت‌شناختی تاریخی غالب در آن است؛ چه در کشورهایی که از الگویی متمرکز و از بالا برای تدوین برنامه آموزش رسمی تاریخ رسمی تبعیت می‌شود و بیشتر از سطح پایین‌تری از توسعه‌یافتگی در نظام آموزشی خویش برخوردارند و چه در کشورهایی که این الگو به‌صورتی غیرمتمرکز و از سوی نهادهای کمابیش مستقل از دولت تدوین می‌شود؛ برنامه‌های عمومی خاصی برای آموزش تاریخ طراحی می‌شود.^۱ این برنامه‌ها برحسب معمول تلفیقی است از نیازهای عمومی فرهنگی جامعه، که از سوی برنامه‌ریزان آموزشی دولتی یا مستقل شناسایی می‌شوند و مقتضیات حرفه تاریخ به‌عنوان رشته‌ای مدرن هستند که مورخان حرفه‌ای و بزرگ هر کشور معرفی می‌کنند و ضرورت آموزش آن‌ها تشخیص داده می‌شود.

اگرچه تولیدات عام و اصلی در حوزه دانش تاریخی در نهایت از سوی کارورزان دانشگاهی این رشته وارد بازار تولید فرهنگی می‌شود، اما در وهله نخست این نظام آموزش پیشادانشگاهی است که ذهنیت عمومی درباره دانش تاریخ به‌طور عام و گذشته یک جامعه را به‌طور خاص شکل می‌دهد؛ در واقع، آموزش پیشادانشگاهی سکوی پرشی است برای شکل‌گیری رویکردهایی که بعدها در دوره‌های غیراجباری آموزشی؛ یعنی تحصیلات عالی، از سوی دانشجویان در پیش گرفته می‌شود؛ به یک معنا، این دانش آموز تاریخ‌آموز است که

۱. برای بررسی نمونه‌ای از این تأثیرات در کشورهای بریتانیا، آلمان و استرالیا نک به: Kuchnel, 2012: 131-134

| از جنگ تاریخ‌ها تا تدوین تاریخ ملی: نگاهی به توسعه برنامه درسی تاریخ در مدارس استرالیا | ۵

بعدها تبدیل به دانشجوی تاریخ می‌شود و آمادگی و تفکر تاریخی پیشادانشگاهی اوست که تأثیری مستقیم بر آینده دانش تاریخ در سطوح دانشگاهی می‌گذارد. البته واضح است که ایجاد رابطه‌ای مستقیم و خطی میان حرفه تاریخ‌نگاری و آموزش تاریخ در مقاطع پیش از دانشگاه و تعیین نقطه صفر اثرگذاری، به آسانی امکان‌پذیر نیست. نوعی توازی ناگزیر و تأثیرگذاری متقابل میان این دو وجود دارد و هرگز نمی‌توان در این رابطه علی هم‌گرایانه جایگاه معینی برای این دو تعیین کرد؛ باوجود این، پس از تثبیت نظام آموزشی پیشادانشگاهی و تقدم زمانی و آموزشی آن بر دانشگاه، به‌عنوان محمل تولید مورخان حرفه‌ای، می‌توان پذیرفت که انگاره‌ها و مهارت‌هایی که دانش‌آموزان در دوره‌های پیش از دانشگاه درباره دانش تاریخ فرامی‌گیرند نقش مهمی در شکل‌دهی به حرفه تاریخی آن‌ها در سطح دانشگاهی دارد؛ در واقع، در این رابطه متقابل، همان‌گونه که سطح پیشرفتگی آموزش تاریخ در یک کشور را می‌توان با نگاه به سطح توسعه‌یافتگی حرفه تاریخ‌نگاری دانشگاهی در آن کشور تشخیص داد، میزان توسعه‌یافتگی و امکان‌های توسعه دانش تاریخ در سطح حرفه‌ای را نیز می‌توان با مرور امکان‌ها و کیفیت آموزش تاریخ در سطوح پیشادانشگاهی در آن کشور مشخص کرد.

استرالیا، به‌مثابه یکی از کشورهای توسعه‌یافته، توجه ویژه‌ای به علوم انسانی، به‌ویژه، دانش تاریخ دارد. درگیری این کشور با چندفرهنگ‌گرایی جهانی شده، موج مهاجرت‌های گوناگون، تاریخ ملی استعمارزده و حضور سنگین خاطره سرکوب بومیان این کشور باعث شده است تا درس تاریخ همواره در کانون برنامه‌ریزی‌های آموزش ملی در این کشور قرار گیرد و به‌روزرسانی و ارتقای سطح آموزش تاریخ در زمره نخستین اولویت‌های نظام آموزشی آن قرار گیرد؛ افزون‌بر این، میراث تاریخ‌نگاری بریتانیایی و اروپایی باعث شده است تا نظام دانشگاهی آموزش تاریخ در این کشور شاهد ظهور مورخانی بزرگ در تراز جهانی باشد که سهمی قابل توجه در تولیدات حرفه‌ای تاریخ، چه در سطح تاریخ ملی این کشور و چه در سطح تاریخ جهانی دارند. این نظام آموزشی مداوم در معرض نقد و بازبینی از سوی مورخان حرفه‌ای قرار می‌گیرد و رویکرد دولت‌ها به آموزش تاریخ در واکنش به این انتقادات و پیشنهادها شکل می‌گیرد؛ واکنشی که با

حضور دولت‌های محافظه‌کار یا چپ‌گرا در رأس هرم قدرت سیاسی رنگ‌وبوی متفاوتی به خود می‌گیرد و بر مضامین آموزشی مختلفی تأکید می‌ورزد؛ با این حال، با وجود موضع‌گیری‌های گوناگون دولت‌ها در قبال آموزش تاریخ و انتقادات مورخان رادیکال و پیشرو به وضعیت آموزش این رشته، هسته اصلی آموزش تاریخ در این کشور، پس از تدوین درس‌گان ملی استرالیا، هم استمرار خود را حفظ کرده و هم توانسته است نتایج بحث‌های عمومی درباره آن را در خود انعکاس دهد.

در نوشته حاضر، کوشش می‌شود تا نشان داده شود که چگونه منازعات و مسائل مطرح‌شده در حوزه عمومی درباره نقش تاریخ در پاسخ‌گویی به نیازهای فرهنگی جامعه استرالیا در شکل‌گیری مضامین اصلی در نظام درسی و اصلاح آن اثرگذار بوده‌اند.

۲. پیشینه پژوهش

تاکنون به فارسی هیچ اثر پژوهشی مستقلی درباره تدریس تاریخ در مدارس استرالیا نگاشته نشده است؛ با این همه، ادبیات انگلیسی پیرامون این موضوع بسیار گسترده است، اما، همان‌طور که شیمومورا اشاره کرده است، بیشتر این پژوهش‌ها به ابعاد سیاسی و موضوع جنگ تاریخ‌ها اشاره کرده‌اند و کمتر به بررسی مستقیم خود برنامه درسی تاریخ در مدارس پرداخته‌اند (Shimomura, 2021: 2). این ادبیات پژوهشی در فارسی نیز بازتابی نیافته‌اند و تنها اثر موجود در این زمینه ترجمه مقاله‌ای تحت عنوان «ساختن تاریخ: راهنمای تدریس و یادگیری تاریخ در مدارس استرالیا» است که در حقیقت بخشی است از یک توصیه‌نامه غیر رسمی که در سال ۲۰۰۳ و پیش از تدوین نظام درسی تاریخ مدرسه‌ای است که دو تن از استادان دانشگاه‌های استرالیا، با همراهی یک گروه پژوهشی، تدوین کرده‌اند (صیامیان، ۱۳۹۰).^۱

۳. روش و منابع

هرگونه پژوهشی درباره وضعیت فعلی یک نظام آموزشی، علاوه بر اسناد و گزارش‌های

۱. مشخصات متن اصلی و کامل انگلیسی بدین قرار است:

Taylor, Tony and Young, Carmen, (2003), *Making History: A Guide for the Teaching and Learning of History in Australian Schools*, Australian Government: Department of Education, Science and Training.

۷ | از جنگ تاریخ‌ها تا تدوین تاریخ ملی: نگاهی به توسعه برنامه درسی تاریخ در مدارس استرالیا

مکتوب، به طبع باید مبتنی بر داده‌هایی باشد که حاصل پیمایش‌های میدانی و ارزیابی تلقیات و ذهنیات کنشگران آن نظام، از رهگذر نظرسنجی و گفت‌وگوی مستقیم هستند؛ با این حال، موانع عملی انکارناپذیر مانع بهره‌گیری این پژوهش از چنین داده‌هایی می‌شود و مؤلف ناگزیر از اتکا بر اسناد دست اول مکتوب آموزشی و پژوهش‌های دست دومی است که پیشاپیش تا حدودی سنگینی بار چنین تعهدی را از دوش نویسنده‌ای که با واسطه و از دور درباره موضوعی از این دست مشغول مطالعه می‌شود برمی‌دارند؛ از این رو، نوشته حاضر، افزون بر استفاده از اسناد آموزشی دست اولی که از سوی وزارت آموزش استرالیا در دسترس قرار گرفته‌اند متکی بر داده‌ها و تحلیل‌هایی است که پژوهش‌های صورت گرفته تا پیش از تحریر مقاله حاضر به دست می‌دهند و حاوی ارجاع به منابعی هستند که دسترسی به آن‌ها بیشتر برای مؤلفان غیربومی امکان‌ناپذیر است؛ از این قرار، نوشته حاضر ترکیبی از داده‌های دست اول و فراتحلیل‌هایی است که در کتاب‌ها و مقالات مرتبط با این موضوع به دست داده شده‌اند.

۴. زمینه‌های عمومی آموزش تاریخ در استرالیا: از تاریخ رسمی تا جنگ تاریخ‌ها

تاریخ رسمی‌ای که تا مدت‌ها در مدارس استرالیا تدریس می‌شد و کارمایه اصلی یادمان‌های ملی در این کشور بود آغاز تاریخ این کشور را به پایان سده هجدهم بازمی‌گرداند؛ یعنی زمانی که جیمز کوک افسر نیروی دریایی انگلیسی در ۱۷۷۰م در ساحل شرقی استرالیا لنگر انداخت و این منطقه را تحت عنوان نیو ساوت ویلز^۱ به نام پادشاه انگلستان تسخیر کرد (Macintyre, 2009: 1)؛ بر اساس این روایت، ورود اروپاییان به استرالیا به عنوان سرآغاز تاریخ این کشور همراه با معرفی دستاوردهای عقلی و علمی روشنگری اروپایی به این منطقه بود که در زمره مهم‌ترین آن‌ها نوعی جدید از آگاهی تاریخی قرار داشت. این تاریخ که متضمن عینیت‌گرایی علمی عصر جدید و مبتنی بر گونه‌ای فهم نو از جغرافیا و گاه‌شناسی^۲ بود زمینه‌ساز درکی از تاریخ شد که آن را به عنوان شاخه‌ای مستقل از دیدگاه ذهنی راوی قلمداد می‌کرد و نوعی ایدئولوژی پیشرفت‌گرا را تبلیغ می‌کرد؛ بر اساس این

1. New South Wales

2. Chronology

ایدئولوژی که در آن امر نو جانشین امر قدیمی شده بود «تاریخ استرالیا تبدیل به یکی از فصول متأخر تاریخ بریتانیا، اروپا و جهان می‌شد» (Ibid, 2). این دیدگاه پیشرفت‌گرا که برخی آن را «تفسیر ویگی»^۱ از تاریخ استرالیا خوانده‌اند تا مدت‌ها جریان غالب تاریخ‌نگاری حتی در میان مورخان چپ‌گرای استرالیایی را تشکیل می‌داد و نقطه تأکید خود را بر قرن نوزدهم تاریخ استرالیا می‌گذاشت (Martin, 2007: 5)؛ با این حال این وابستگی اقماری به قلمرو امپراتوری انگلستان پس از مدتی جای خود را به تلاش برای ایجاد یک ملت جدید مستقل داد که نیاز به تدوین تاریخ ملی خود داشت. امری که در نظام آموزش مدارس نیز متجلی شد؛ چنان‌که در برنامه‌های تعلیمی نخستین نسل ملی‌گرایان استرالیایی «برداشتی قهرمانانه و پیشرفت‌گرا از تاریخ» ترویج می‌شد که «نمایانگر نگاهی فردگرا و خوشبینانه به سرشت بشر بود» (Davison, 2000: 183).

به مرور در کنار این تصویر ملی‌گرایانه و همراه با گسست از وابستگی تاریخی به جهان بریتانیایی تصویر جدیدی از استرالیا شکل گرفت که بر اساس آن، قاره جدید تبدیل به مقصد تمامی تازه‌واردان از هر نقطه‌ای از جهان شد و تقویت دیدگاه‌های چندفرهنگ‌گرایانه را در دستور کار خویش قرار داد؛ دیدگاه‌هایی که تاریخ استرالیا را در دهه‌های پایانی قرن بیستم شکل داد و اهمیت سال ۱۷۸۸م به عنوان نقطه آغاز تاریخ این کشور را کم‌رنگ ساخت (Macintyre, 2009: 3).

فرهنگ‌گرایی و تکثرگرایی تاریخی مزبور به مرور تحت‌الشعاع یک نیاز تاریخی مألوف قرار گرفت که معطوف به مطالبه‌ای عمومی برای تعلق به یک گذشته مشترک و ملی بود و قرار بود احساس آزاردهنده همگانی استرالیایی‌ها در مورد بی‌ریشگی تاریخی را برطرف کند. این «اشتقاق برای تعلق به یک فرهنگ بومی» نیازمند بازنگری در تاریخ ابتدایی ورود اروپایی‌ها به این قاره بود که توأم با غصب استعماری این منطقه نیز بود؛ بدین‌سان تصویر عمومی از تاریخ استرالیا به عنوان منطقه‌ای که «سرزمین هیچ‌کس»^۲ و عاری از تاریخ به معنای متعارف مدرن آن بود در معرض تردید و بازبینی

۱. Whiggish interpretation: منظور از این اصطلاح باور به نوعی پیشرفت‌گرایی ناگزیر در روند تاریخ است.

2. terra nullius

از جنگ تاریخ‌ها تا تدوین تاریخ ملی: نگاهی به توسعه برنامه درسی تاریخ در مدارس استرالیا | ۹

انتقادی قرار گرفت. این تلاش تجدیدنظرطلبانه محملی شد برای رساندن ریشه‌های تاریخ استرالیا به واپسین سرخ‌های بازمانده از حیات بومیان این منطقه که یک بازه زمانی گسترده پنجاه یا حتی شصت هزار ساله را دربرمی‌گرفت. این نسخه جدید از تاریخ استرالیا سرگذشت بومیان استرالیا در طول زمان را به عنوان مراحل از تاریخ این منطقه دربرمی‌گرفت که به رسمیت شناختن آن نیازمند نوعی آشتی جدید با فرهنگ و تمدن بومیان این منطقه بود^۱ (ibid: 3-4)؛ امری که خود مسائل فرهنگی جدیدی را در رابطه با آموزش تاریخ به دنبال می‌آورد و حاوی نوعی نگاه انتقادی به تاریخ استعماری در عصر جدید بود.

علاوه بر مسئله سلطه نژاد سفید و نسبت آن با فرهنگ بومیان استرالیا، تاریخ‌نگاری در این کشور با مسئله فرهنگی مهم دیگری مواجه بود که از سیاست‌های خاص مهاجرت در این کشور نشئت می‌گرفت؛ همچنان که اشاره شد، تاریخ‌نگاری ملی استرالیا مهم‌ترین پیوندهای هویتی خود را با هویت «بریتانیایی» برقرار می‌کرد و به‌ویژه با اوج‌گیری گرایش جمهوری خواهانه در دهه ۱۹۹۰م، که باعث رجوع دوباره به پیوندهای سیاسی استرالیا و بریتانیا و گسست از گرایشی در تاریخ‌نگاری استرالیا شد که تاریخ مردم را به جای تاریخ سیاسی در مرکز توجه قرار داد (Gare, 2000: 1146)، این تمایل تقویت شد؛ لیکن، این «بریتانیایی بودن»^۲ به عنوان یک مؤلفه هویتی تغییرناپذیر در معرض چالش حضور مهاجران اروپایی غیربریتانیایی قرار گرفت و از این رو پس از مدتی بریتانیایی بودن به «اروپایی بودن»^۳ استحاله یافت (Kuehnel, 2012: 40)؛ امری که خود را در اختصاص دادن درس‌های بیشتری به تاریخ اروپا در مدارس نمایان ساخت (ibid, 41)؛ با این حال چالش «چندفرهنگ گرایی» رسمی در استرالیا به مسئله حضور مهاجران اروپایی محدود نماند و افزایش موج مهاجرت آسیایی‌ها به استرالیا واکنش‌های گوناگونی را در میان ناظران فرهنگی و اجتماعی استرالیا، از جمله

۱. این روند در زمینه‌سازی برای مشارکت فعال کارمندان بومی در اتحادیه معلمان استرالیا نیز خود را نشان داده است (نک به: Spaul, 2000: 69)

2. Britishness

3. Europeaness

مورخان، برانگیخت. افزایش واحدهایی برای تدریس تاریخ آسیا و همسایگان آسیایی استرالیا و دیگر تمدن‌های بزرگ جهان، که در فصل مربوط به سرفصل‌ها به آن اشاره خواهد شد، یکی از نمودهای این واکنش مورخانه به مسئله مزبور است.

با همه این احوال، آنچه که در کانون برنامه‌ریزی‌های آموزش تاریخ در سطح پیشادانشگاهی در استرالیا قرار دارد، هنوز هم مسئله آموزش تاریخ ملت و ارتقای آگاهی عمومی از گذشته این کشور برای نیل به مجموعه‌ای از اهداف کلان ملی است؛ چنان‌که دیویسن می‌گوید برای بیش از یک قرن تاریخ «بنیاد آموزشی ناسیونالیسم استرالیایی را تشکیل می‌داده است.»؛ درواقع آنچه که می‌توان دغدغه «غفلت از تاریخ ملت» استرالیا دانست در دهه ۱۹۹۰ تبدیل به یکی از منابع اصلی نارضایتی آموزگاران تاریخ از نظام آموزشی در استرالیا شد و به مرور اوج گرفت (Davison, 2000: 179)؛ البته زمینه این ملی‌گرایی آموزشی در تاریخ به دوران فعالیت‌های یک چهره فرهنگی شگفت‌انگیز در تاریخ استرالیا به نام هنری لاوسون^۱ برمی‌گردد که خواهان آموزش تاریخ ملی استرالیا و زدودن وجوه بریتانیایی آن شده بود؛ از همین‌رو نیز تا آغاز جنگ جهانی اول و حتی مدتی پس از آن کتاب‌های درسی تاریخ در استرالیا تحت نفوذ نگاهی قهرمان‌پرورانه به تاریخ این کشور و مشحون از سرگذشت قهرمانان زن و مرد ملت استرالیا بود (ibid, 181-2). اکنون این نگاه قهرمان‌گرا و بیش‌ازحد ملی تعدیل شده است و در نظام رسمی آموزش تاریخ در این کشور جای خود را به یک نگاه تاحدودی فراملی داده است که می‌کوشد تا دانش‌آموزان را به تأمل در تاریخ استرالیا از منظری چندفرهنگ‌گرا و در بافتی فراملی و جهانی وادارد. وجود دو رویکرد متعارض؛ یعنی رویکرد چندفرهنگ‌گرای انتقادی و رویکرد ملی‌گرای محافظه‌کار باعث پیدایش منازعه‌ای فرهنگی و تاریخ‌نگارانه در میان کارورزان رشته تاریخ در استرالیا شد که به «جنگ تاریخ‌ها» معروف است.

۵. جنگ تاریخ‌ها و هدف‌گذاری در آموزش تاریخ

جنگ تاریخ‌ها^۲ یکی از جنجال‌برانگیزترین پدیده‌ها در حوزه معرفت تاریخی در دو

1. Henry Lawson

2. History Wars

دهه اخیر در استرالیا بوده است؛ از همین رو نیز آثار بسیاری از دید هر دو گروه محافظه‌کار و منتقد در این باره نگاشته شده است. جنگ میان مورخان خود بخشی از یک منازعه وسیع‌تر به نام «جنگ فرهنگ‌ها» بود که مهم‌ترین زمینه آن را «توجه سیاسی به تاریخ استرالیا» تشکیل می‌داد (Taylor, 2010: 20). این جنگ فرهنگی بیش از هر چیز ریشه در ظهور جریان انتقادی وسیعی در تاریخ‌نگاری استرالیا و بیشتر در میان مورخان چپ‌گرای این کشور داشت که با به پرسش گرفتن روایت‌های حاکم بر تاریخ استرالیا به مثابه تاریخ «پیشرفت» و «دموکراسی» به تاریخ این سرزمین به مثابه تاریخ استثمار، خشونت و پاک‌سازی نژادی بومیان توسط استعمارگران سفیدپوست می‌نگریست. در رأس این مورخان منتقد، مینگ کلارک^۱ مورخ بزرگ استرالیایی قرار داشت که کتاب بزرگ شش جلدی او درباره تاریخ عمومی استرالیا تا حد زیادی این انگاره‌های انتقادی را بسط داده بود و از همین رو نیز در کانون انتقادات و حملات مطبوعات محافظه‌کار استرالیایی قرار گرفت. (Davison, 2000: 5) بعدها نیز مورخان بزرگی چون هنری رینولدز^۲، استیوارت مک‌ایتایر^۳ و بین اتوود^۴ (مورخ نیوزلندی) این رویکرد انتقادی را تداوم و گسترش بخشیدند.

نخستین کسی که به طور رسمی به این جریان تاریخ‌نگارانه واکنش نشان داد مورخ سرشناس و محافظه‌کار استرالیایی جفری بلینی^۵ بود که با حمله‌ای تند و آشکار به انگاره‌های اصلی این نحله تاریخ‌نگارانه عنوان «بازوبند سیاه» را بدان اطلاق کرد، عنوانی که حاکی از نگاهی سوگوارانه و سیاه به تاریخ ملت استرالیا بود (Clark, 2002: 1)؛ پس از نخستین کاربرد رسمی این اصطلاح در سال ۱۹۹۳م، موجی از مورخان محافظه‌کار استرالیایی و در رأس آن‌ها کیت ویندشاتل^۶، در مجموعه آثاری به جریان «بازوبند سیاه» تاریخ یورش بردند و از غلبه این نگاه در میان چهره‌های دانشگاهی استرالیا و برنامه‌ریزان آموزشی انتقاد کردند. پس از مجادلات بسیاری که در سطح رسمی در

1. Manning Clark
2. Henry Reynolds
3. Stuart McIntyre
4. Bain Attwood
5. Geoffrey Blainey
6. Keith Windschuttle

این باره درگرفت؛ برخی از مورخان تجدیدنظرطلب استرالیایی عنوان برساخته بلینی را مورد استقبال قرار دادند و بر ضرورت آن تأکید نهادند.

این دسته از مورخان، منتقدان محافظه کار جریان «بازوبند سیاه» در تاریخ را همچون کسانی توصیف کردند که «چشم‌بندهایی سفید» بر چشم زده و واقعیت‌های تاریخ استرالیا را مغفول نهاده‌اند (ibid, 8). تیلور با بررسی کوتاهی از سابقه جنگ‌های تاریخ در دوره‌های حاکمیت نومحافظه‌کاران در انگلستان و آمریکای دهه نود^۱ سه زمینه اصلی را برای چنین نبردهایی در نظر می‌گیرد: هراس نومحافظه‌کاران از تسلط سیاست‌های جناح چپ بر نظام آموزشی و بنگاه‌های فرهنگی؛ شکلی نومحافظه‌کارانه و ادغام‌گرا از ناسیونالیسم که مخالف «چندفرهنگ‌گرایی و هر شکلی از برخورد استثنایی با اقلیت‌های جدید و «نسبی‌گرایی روایی» بود؛ و در نهایت این دیدگاه تنگ‌نظرانه آموزشی که «آنچه دانش‌آموزان باید فراگیرند «واقعیت‌های» تاریخ است» (Taylor, 2010: 21) و نه تفاسیری که معطوف به سیاست‌های انتقادی است.

این شق سوم ناشی از تصویری از دانش تاریخ بود که نوعی رابطه ناخوشایند را میان فعالیت تندروانه سیاسی مدرسان تاریخ از یک‌سو، و «اهداف و غایات حرفه‌ای» آنان از سوی دیگر متصور می‌شد؛ از این‌رو محافظه‌کاران اتکا بر برداشتی سنتی و روایی از تاریخ را پادزهری برای مبارزه با دیدگاه‌های انتقادی و از نظر خودشان ضد ملی تلقی می‌کردند (ibid, 23)؛ بر اساس این دیدگاه محافظه‌کارانه که در دوره نخست‌وزیری جان هاوارد^۲ (۱۹۹۶-۲۰۰۷م)، سیاست‌مدار محافظه‌کار استرالیایی، به اوج خود رسید، آموزش تاریخ در مدارس امری مهم‌تر از آن بود که بتوان آن را به «معلمان، زنان، نمایندگان بومیان استرالیا و یا حتی مورخان واگذار کرد» (ibid, 36)؛ از همین‌رو، هم دولت هاوارد طی سال‌های ۲۰۰۶-۲۰۰۷م کوشید تا نظارتی تام بر سرفصل‌های درسی تاریخ در مدارس اعمال کند (Taylor, 2012: 27)، اما تلاش‌های او و دیگر همفکران محافظه‌کارش در این زمینه شکست خورد و اکنون در دوره جدید تاریخ تبدیل به یکی از چهار حوزه اصلی

۱. در مورد جنگ‌های تاریخ در دو کشور دیگر؛ یعنی آمریکا و ژاپن، بنگرید به فصل یازدهم این اثر (Curthoys & Docker, 2006)؛ و برای مقایسه وضعیت این مسئله در استرالیا با دو کشور فوق‌نک به صفحه ۲۳۲ همین اثر.

2. John Howard

| از جنگ تاریخ‌ها تا تدوین تاریخ ملی: نگاهی به توسعه برنامه درسی تاریخ در مدارس استرالیا | ۱۳

آموزش شده است^۱ و در حوزه وسیع‌تر رشته مطالعات اجتماعی در استرالیا، تاریخ تنها موضوع همواره ثابت در تدوین سرفصل درسی مدارس است (Reitano & Green, 2013: 197)؛ از این قرار با شکست محافظه‌کاران برای تدوین یک سرفصل درسی از بالا به پایین، اکنون در استرالیا «طراحی سرفصل‌های درسی در اختیار مورخان، معلمان و مدرسان تاریخ است نه مجموعه‌ای از سیاست‌مداران، کارمندان و روزنامه‌نگاران ستیزه‌جو» (Taylor, 2010: 36). این گروه از برنامه‌ریزان هدف‌گذاری در آموزش تاریخ را با اتکا به مجموعه‌ای از عوامل درونی و بیرونی تمهید کرده‌اند که از نیازهای آموزشی ویژه تا نیازهای عمومی فرهنگی را تحت پوشش قرار می‌دهد.

یکی از غایات در نظر گرفته شده برای آموزش کارآمد تاریخ در مدارس استرالیا، به‌ویژه در مقطع متوسطه^۲، آمادگی برای تحصیل در این رشته در دانشگاه است و دانشگاه خود حلقه واسطی است برای ورود به عرصه فعالیت‌های مدنی در سطح کشور (Kuehnel, 2012: 197). در کنار آمادگی ورود به دانشگاه، کسب آمادگی برای ورود به بازار کار نیز یکی از دیگر اهدافی است که برای آموزش تاریخ در مدارس تعریف شده و به‌ویژه تأکید بر فراهم شدن زمینه‌های تحصیلی ورود به بازار کار برای تحصیل‌کنندگان دوره دبیرستان در جامعه استرالیا به مرور افزایش یافته است (ibid, 201). نکته مهم در این میان آنکه، آموزش تاریخ تنها با توجه به الزامات خود این رشته در دانشگاه و نیازهای تحصیلی و شغلی دانشجویان این رشته در مقاطع دانشگاهی نیست که معنامند می‌شود؛ بلکه الزامات فرارشته‌ای نقشی بسیار مهم‌تر در تعیین افق پیش روی این ماده آموزشی دارند. از این لحاظ درس تاریخ از نظر اهمیت در کنار درس‌هایی چون فیزیک و ریاضیات قرار می‌گیرد و مبنای آموزش مجموعه‌ای از مهارت‌های اجتماعی حیاتی محسوب می‌شود.

در این بستر کلان، آموزش تاریخ نه تنها از جهت نقشی که بعدها در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان در مقاطع دانشگاهی ایفا می‌کند؛ بلکه از حیث نسبت آن با مهارت‌های عملی حیاتی دانش‌آموزان اهمیت پیدا می‌کند؛ چنان‌که به گفته کونل برنامه‌ریزان درسی در استرالیا

۱. سه حوزه دیگر عبارت‌اند از: زبان انگلیسی، ریاضیات و علوم.

«درس تاریخ در مراحل بالای دوره دبیرستان را نه تنها به مثابه نوعی آمادگی برای مطالعه رشته تاریخ در دانشگاه، بلکه نیز همچون بخشی از آموزش عمومی تمامی دانشجویان دانشگاه‌ها در نظر می‌گیرند» (ibid, 206)؛ درواقع، فراگیری مسائل مدنی و شهروندی^۱ در سطح ملی بستر عمومی سیاست‌گذاری آموزشی ملی و تدوین سرفصل‌های درسی را در کلیه مقاطع پیشادانشگاهی در استرالیا شکل می‌دهد. هدف اصلی در این سیاست‌گذاری تربیت دانش‌آموزانی است با ذهنی گشوده و آگاه از «تفاوت و تنوعی که ظرفیت‌های جوانان را برای فهم دیدگاه‌های بدیل از ملیت [خویش] و استقبال از مشارکت دموکراتیک در عصر جهانی شده شکوفا می‌کند» (Tudball & Henderson, 2013: 3). پیش از دوره متأخر، در نخستین دوره‌های تدوین سرفصل‌های درسی در نظام آموزشی استرالیا (دهه ۱۸۹۰ و اوایل دهه ۱۹۰۰م)، تحقق چنین هدفی با آموزش تاریخ و اخلاقیات پیوند یافت؛ هرچند که در دهه‌های ۱۹۳۰ و ۱۹۴۰م این علوم تبدیل به بخشی از یک نظام سرفصل وسیع‌تر به نام «مطالعات اجتماعی» شد. به‌طور کلی این سیاست‌گذاری عمومی مبتنی بر توسعه دو عنصر اصلی در میان دانش‌آموزان است: نخست «آگاهی» و سپس «مهارت‌ها و ظرفیت‌ها»ی لازم برای تبدیل شدن دانش‌آموزان به شهروندانی «فعال» و «آگاه» که بتوانند در اجتماعات محلی و کشور خویش و جهان فراگیر پیرامون مشارکت جویند (ibid).

۶. محتوا و مهارت در تدوین سرفصل‌های درسی تاریخ در مدارس

همچنان که آنا کلارک می‌گوید؛ سرفصل‌های درسی تاریخ در هر کشوری «نمایانگر رویکردها و باورهای دوره معاصر درباره گذشته هستند. این سرفصل‌ها همچنین بیانگر آن چیزی هستند که از یک منظر ملی متناسب با شرایط به شمار می‌روند و از این قرار حکم می‌کنند که چه جنبه‌هایی از گذشته را باید به کودکان آموخت» (Clark, 2006: 67). در برنامه‌ریزی آموزشی در استرالیا چند هدف تحصیلی ویژه موضوعیت خود را همواره حفظ کرده‌اند که عبارت‌اند از: مسئله «آموختن اینکه چگونه بیاموزیم»، «ارتقای تفکر انتقادی» و تقویت مهارت‌هایی چون «همدلی» (ibid, 8-9). روند برنامه‌ریزی برای تعیین سرفصل‌ها با حضور نمایندگان معلمان از سوی دولت و مدارس مستقل،

1. Civics and Citizenship education

| از جنگ تاریخ‌ها تا تدوین تاریخ ملی: نگاهی به توسعه برنامه درسی تاریخ در مدارس استرالیا | ۱۵

تمهیدکنندگان آموزش بزرگسالان و نیز نمایندگان دپارتمان آموزش، مورخان دانشگاهی و نویسندگان سرفصل‌های درسی انجام می‌گیرد. هر مجموعه تعیین‌شده‌ای از سرفصل‌ها برای پنج سال تجویز می‌شود، اما این امکان وجود دارد که با تغییرات سیاسی در این نظام‌نامه نیز دگرگونی حاصل شود؛ هرچند که برای مثال نظام‌نامه ایالت نیو ساوت ویلز از سال ۱۹۵۷ تا ۱۹۷۲م دست‌نخورده باقی ماند (ibid, 71).

تا پیش از دهه دوم قرن بیست‌ویکم استرالیا، به استثنای نیو ساوت ویلز و مدارس در ویکتوریا، فاقد یک درسگان^۱ ملی واحد و همگانی و در نتیجه فاقد سرفصل‌های مستقل برای درس تاریخ بود و تاریخ بیشتر در دل سرفصل «مطالعات اجتماعی» به دانش‌آموزان مدارس تدریس می‌شد. امری که ناشی از سلطه تفکر مرفقی^۲ و چپ بر فضای آموزش استرالیا بود که تاریخ را بخشی از علوم اجتماعی و تنها در پیوندش با نیازهای روز جامعه، مد نظر قرار می‌داد و تدریس آن در جایگاه یک درس مجزا را توصیه نمی‌کرد (Taylor, 2012: 31-32). چند سال پس از اثبات ناکارآمدی این رویکرد در یک پیمایش ملی (۱۹۹۹-۲۰۰۰م) و به دنبال تنش‌هایی که میان کارگران مهاجر لبنانی‌الاصل و کارگران آنگلو-سلتی در سال ۲۰۰۵م بروز کرد (ibid, 34-35)، نخست‌وزیر استرالیا، جان هاوارد، با همراهی چند تن از همفکران محافظه‌کار خود، عزم خویش را برای ایجاد سرفصل مستقل تاریخ در دروس مدارس، که ابعاد سنت‌گرایانه و ملی‌گرایانه داشت (ibid, 36)، جزم کرد، اما تلاش او با مقاومت منتقدان، به سبب نقایص آن، ناتمام ماند. با شکست دور از انتظار هاوارد در انتخابات، دولت حزب کارگر، که جانشین او شد، در سال ۲۰۱۱م شالوده درسگانی ملی را، با مشارکت تمام ایالت‌ها، معلمان تمامی سطوح و گروه‌های دیگر، ریخت که چهار رکن آن عبارت بودند از: انگلیسی، ریاضیات، علوم و تاریخ؛ در برنامه درسی که برای تاریخ در سال‌های هفتم تا دهم طراحی شد رویکرد محتوا/عمق و رویکرد تاریخ ملی/تاریخ جهان با هم تلفیق شدند (ibid, 37-41). آنچه در ادامه می‌آید گزارشی از مهم‌ترین مضامین این درسگان جدید است که در سال ۲۰۱۵م به صورت رسمی، به عنوان نسخه نهایی (موسوم به ۸،۱)، منتشر شد. تغییراتی که در نسخه بعدی (موسوم به ۸،۴)

1. National curriculum
2. progressive

اعمال شدند، پس از گزارش این بخش تشریح خواهند شد و مقایسه‌ای میان آن‌ها صورت خواهد گرفت.

۷. تاریخ در درسگان نسخه ۸،۱

در کل، تاریخ در نظام سرفصل‌های درسی در نظام آموزش استرالیا دو موقعیت مستقل و کمابیش وابسته را در مقاطع گوناگون آموزش پیشادانشگاهی اشغال کرده است. در سال‌های هفتم تا دهم در مدارس، تاریخ به‌مثابه یک درس مستقل و در سال دهم به‌مثابه شاخه‌ای از «علوم انسانی و علوم اجتماعی» تدریس می‌شود. در مقطعی که تاریخ به‌عنوان یک سرفصل مستقل تدریس می‌شود، (یعنی سال‌های هفتم تا دهم) دو محور اساسی برای ارائه در این درس در نظر گرفته شده است. این دو محور عبارت‌اند از: «دانش و فهم»^۱ و «مهارت‌ها»^۲. سلسله‌مراتب ارتقای فهم دانش‌آموزان در هر دوره‌ای شامل سطوح ابتدایی تا پیچیده فهم و مهارت می‌شود^۳ و در آن کوشش می‌شود تا در کنار نظم منطقی موضوعی، نظم گاه‌شناختی نیز لحاظ شود. تأکید بر این دو مقوله از سوی برنامه‌ریزان درسی استرالیایی، تا حدی متأثر از همقطاران‌شان در آمریکای شمالی بود که با مسائل فرهنگی و اجتماعی مشابهی، به‌ویژه جمعیت بزرگ مهاجران، دست به گریبان بودند (Shimomura, 2021: 8).

حدود هشتاد درصد از این برنامه درسی به مسائل مربوط به دانش و فهم اختصاص یافته است؛ چه اینکه بر اساس یکی از متأخرترین برنامه‌ریزی‌های درسی که با مشورت مورخان بزرگی چون استیوارت مک‌ایتایر تدوین شده است «دانش و فهم تاریخ استرالیایی‌ها یکی از بنیادهای اساسی شهروندی» است (Davison, 2000: 197) و خود تاریخ از مدت‌ها پیش در برخی از برنامه‌های آموزشی ایالتی، برای نمونه در ایالت ویکتوریا، به‌مثابه «فهم گذشته و منابعی به آن» تعریف شده بود (Clark, 2006: 76). در این برنامه، تناظر نظم گاه‌شناختی با نظم منطقی به‌گونه‌ای است که ابتدایی‌ترین

1. knowledge and understanding

2. skills

۳. در بخش مربوط به بررسی سرفصل‌های درسی به این سلسله‌مراتب به‌گونه‌ای مصداقی پرداخته خواهد شد.

پرسش‌های معرفت‌شناختی در حوزه تاریخ همراه با تمرکز بر نخستین دوره‌بندی‌های تاریخ استرالیا و تاریخ بشر طرح می‌شوند؛ بر این اساس در سال هفتم؛ یعنی نخستین سالی که در آن تاریخ به‌عنوان سرفصلی مستقل آموزش داده می‌شود، تأکید گاه‌شناسانه بر دوره باستان است. پرسش‌های معرفت‌شناسانه‌ای که در این دوره تحت عنوان «پرسش‌های کلیدی» طرح می‌شوند شامل مسائلی همچون نحوه آگاهی‌یافتن «ما» از گذشته باستانی، چرایی و جایگاه تکوین نخستین جامعه‌های انسانی، مشخصه‌های تعیین‌کننده جوامع باستانی و میراث این جوامع می‌شود.

پس از شکل‌گیری پرسش‌های بنیادین در ذهن دانش‌آموز نوبت به مرحله مرور کلی^۱ تاریخ جوامع باستانی (مصر، بین‌النهرین، ایران، یونان، روم، هند، چین و مایاها) می‌رسد. که شامل سه محور اصلی می‌شود: نظریه مهاجرت اقوام باستانی از آفریقا به دیگر سرزمین‌ها در حدود شش هزار سال پیش از میلاد مسیح، شواهد ظهور و تثبیت جوامع باستانی و ویژگی‌های کلیدی جوامع باستانی (کشاورزی، تجارت، طبقات اجتماعی، مذهب و حکومت قانون). مرحله پایانی آموزش تاریخ در سال هفتم به بررسی دقیق‌تر محتوای تاریخ باستان و برخی از استلزامات روش‌شناختی و منبع‌شناختی آن اختصاص می‌یابد. بررسی نقش شواهد باستان‌شناختی و دیگر بقایای گذشته در فهم تاریخ باستان، آشنایی با دامنه منابع تاریخ باستان به‌طور کلی و سرشت منابع تاریخ باستانی استرالیا به‌طور اخص از جمله مفادی است که در این مرحله به دانش‌آموزان تدریس می‌شود. در این مقطع از تدریس در سال هفتم درنهایت از دانش‌آموزان خواسته می‌شود که به گونه‌ای موردی و جزئی‌نگرانه دست‌کم به یکی از مشکلات تاریخ باستانی استرالیا، آن هم با تأکید بر روش‌ها و منابع مربوطه بپردازند. در انتهای این دوره دانش‌آموز توجه خود را از تاریخ عمومی جهان باستان به‌سوی تاریخ باستانی استرالیا معطوف می‌کند (ACARA, v8.1, History, 2015: 1-2)؛ با این حال، دامنه تکالیف تاریخ‌نگارانه دانش‌آموزان به همین جا مختوم نمی‌شود، چنان‌که چشم‌انداز تطبیقی وسیعی در برابر وی قرار داده می‌شود که گستره آن تمامی تمدن‌های بزرگ در عصر باستان را دربرمی‌گیرد: تمدن‌هایی چون جهان مدیترانه‌ای که شامل مصر، یونان و

رم می‌شود و جهان آسیایی که شامل تمدن‌هایی چون هند و چین است. در این مرحله از آموزش تاریخ باستان از دانش‌آموزان خواسته می‌شود تا مضامین مشترکی را دربارهٔ هریک از این حوزه‌های جغرافیایی و تاریخی بررسی کنند که شامل مواردی چون ویژگی‌های مادی این تمدن‌ها، نقش گروه‌های تأثیرگذار در این جوامع، باورها، ارزش‌ها و رفتارهای اصلی در این جوامع، روابط و منازعات این تمدن‌ها با دیگر مناطق هم‌جوار و هم‌عصر می‌شود. روابط و تنازعات درونی این تمدن‌ها و در نهایت نقش چهره‌های فردی تأثیرگذار در سرنوشت این جوامع از دیگر مسائلی هستند که در این راستا برای دانش‌آموز مطرح می‌شود؛ همچنین در این میان از دانش‌آموز خواسته می‌شود تا ضمن در نظر داشتن این عناصر مشترک و کلی به ویژگی‌های منحصربه‌فرد هر حوزهٔ تمدنی توجه و اختصاصات آن‌ها را درک کند (ibid, 4-7).

این روند که در کل شامل ایجاد مسائل تاریخی در اذهان دانش‌آموزان، بررسی چشم‌اندازهای تطبیقی، پیش‌روی گاه‌شناسانه در طول زمان، پیگیری تاریخ استرالیا در بستر تاریخ جهان و بررسی عمقی موردی در یک زمینهٔ خاص (بنابر انتخاب آموزگار یا دانش‌آموزان) می‌شود و در سال‌های بعدی نیز با حفظ مقتضیات موضوع ادامه می‌یابد؛ برای نمونه در سال هشتم همین الگو در مورد بازه زمانی که از عصر باستان تا طلوع عصر مدرن را دربرمی‌گیرد اعمال می‌شود. در اینجا نیز نخستین مرحلهٔ آموزش را طرح پرسش‌های کلیدی تشکیل می‌دهند. پرسش‌هایی همچون نحوهٔ دگرگونی جوامع از پایان دورهٔ باستان تا آغاز دوران مدرن، باورها و ارزش‌هایی کلیدی که در این دوره ظهور کردند و چگونگی تأثیر آن‌ها بر جوامع این دوره، علل و پیامدهای تماس میان جوامع و افراد و گروه‌ها و افکار مهم این دوره که بر جهان کنونی اثر گذاشته‌اند ذهن دانش‌آموزان را به خود مشغول می‌دارند. در مرحلهٔ بعد که به مرور تاریخ دورهٔ تدریس شده اختصاص دارد به موضوعاتی محوری نظیر دگردیسی جهان رمی، گسترش مسیحیت و اسلام، ویژگی‌های کلیدی تاریخ قرون وسطی (فئودالیسم، مسیرهای تجاری، سفرهای اکتشافی، روابط و منازعات)، ظهور افکار جدید دربارهٔ جهان و رویدادهای آن در اواخر این دوره و ... پرداخته می‌شود؛ پس از این مرحله بررسی جامع‌تر محتوای تاریخ این دوره در دستور کار آموزگاران و دانش‌آموزان قرار می‌گیرد

| از جنگ تاریخ‌ها تا تدوین تاریخ ملی: نگاهی به توسعه برنامه درسی تاریخ در مدارس استرالیا | ۱۹

و برای نمونه حوزه‌هایی چون جهان غرب و جهان اسلام و جهان آسیایی و حوزه اقیانوس آرام به تفصیل موضوع پژوهش و آموزش قرار می‌گیرند. هر یک از این حوزه‌های گسترده به موضوعات خردتری تقسیم می‌شوند و برای مثال در بررسی حوزه جهان غرب و جهان اسلام به قلمروهایی تمدنی-تاریخی همچون وایکینگ‌ها (از ۷۹۰ تا ۱۰۶۶ میلادی)، اروپای قرون وسطی (از ۵۹۰ تا ۱۵۰۰ میلادی)، ایتالیای عهد رنسانس (از ۱۴۰۰ تا ۱۶۰۰ میلادی) و امپراتوری عثمانی (از ۱۲۹۹-۱۶۸۳ میلادی) توجه می‌شود. به همین قیاس حوزه جهان آسیایی و اقیانوس آرام نیز به زیرشاخه‌هایی همچون امپراتوری آنگکور و خمر (از ۸۰۲ تا ۱۴۳۱ میلادی)، ژاپن در دوره سلطه شوگون‌ها (از ۷۹۴ تا ۱۸۶۷ میلادی) و تاریخ مردمان پولنزی در اقیانوس آرام (از ۷۰۰ تا ۱۷۵۶ میلادی) تقسیم می‌شود که موضوعات مختلفی به فراخور اهمیت تاریخی خویش در این دوره به آن افزوده می‌شود؛ برای نمونه در ذیل سرفصلی با عنوان «گسترش روابط» میان ملل به رویدادهای بزرگ تاریخی نظیر گسترش امپراتوری مغول، مرگ در اثر بیماری‌های بزرگ مسری و فتح آمریکا توسط اسپانیایی‌ها پرداخته می‌شود (ibid, 1-8). این روال در سال‌های بعدی؛ یعنی نهم تا دهم، نیز با حفظ تمرکز بر مضامین مشترک و لحظات و رویدادهای تاریخی خاص هر دوره در کنار مسائل اختصاصی جغرافیایی، فرهنگی، اجتماعی و زمانی آن پی گرفته می‌شود.

بخش دوم برنامه آموزشی تاریخ در این مقاطع را آموزش «مهارت‌ها» تشکیل می‌دهد. مهارت‌هایی که در این مقطع به دانش‌آموزان آموخته می‌شود پنج زمینه اصلی را دربرمی‌گیرند:

-گاه‌شناسی، اصطلاحات و مفاهیم

-پرسش‌های تاریخی و پژوهش درباره آن‌ها

-تحلیل منابع و استفاده از آن‌ها

-چشم‌اندازها و تفاسیر

-تبیین و ارتباط

در آموزش مهارت‌ها زمان‌بندی سرفصل‌های تدوین‌شده به گونه‌ای است که معطوف

به توسعه شماری از این توانایی‌ها در سال‌های هفتم و هشتم به صورت مشترک و شماری دیگر در سال‌های نهم و دهم، باز هم به صورت مشترک، باشد. در سال هفتم و هشتم، در بخش آموزش «گاه‌شناسی، اصطلاحات و مفاهیم» به دانش‌آموزان این دوره تکلیف می‌شود تا درباره مضامینی همچون «رویدادها، تحولات و دوره‌های تاریخی متوالی» و «استفاده از اصطلاحات و مفاهیم تاریخی» به بحث و تمرین پردازند. آموزش همین مهارت در سال‌های نهم و دهم شامل مواردی چون بهره‌گیری از توالی گاه‌شناختی برای نشان دادن رابطه میان رویدادها و تحولات در ادوار و مکان‌های مختلف و نیز استفاده از اصطلاحات و مفاهیم تاریخی در سطحی پیشرفته‌تر می‌شود.

مهارت طرح پرسش‌های تاریخی و پژوهش درباره آن، در سال هفتم، شامل فقراتی چون «تشخیص مجموعه‌ای از مسائل درباره گذشته برای استفاده از آن در پژوهش تاریخی» و «تشخیص و دستیابی به منابع مربوط» به این مسائل با استفاده از روش ICT و دیگر روش‌های مربوطه می‌شود. در سال‌های بعدی، همین اجزای مهارت مزبور در سطحی پیشرفته‌تر پی‌گیری می‌شود و از دانش‌آموز خواسته می‌شود تا سطح پرسش‌گری و نوع پرسش‌های خویش را ارتقا بخشد. مهارت بعدی که معطوف به بهره‌گیری تحلیلی از منابع است، رویکردهای محققانه و انتقادی را در دانش‌آموزان تقویت می‌کند. در رابطه با این مهارت، در سال‌های هفتم و هشتم از دانش‌آموزان خواسته می‌شود تا به برخی از ابعاد اصلی منبع‌پژوهشی، همچون خاستگاه و اهداف منابع دست اول و دست دوم، توانایی دستیابی به منابع و مقایسه و بهره‌گیری از اطلاعات مندرج در آنها همچون شواهد تحقیق توجه کنند. آخرین سطح این مهارت در این مقطع دستیابی به نتیجه‌گیری‌هایی درباره فواید این منابع است. مهارت‌های انتقادی منبع‌شناختی مزبور، در سال‌های بعدی به نحو محسوسی ارتقا می‌یابند و به دانش‌آموز تکلیف می‌شود تا علاوه بر بافت‌مند کردن منابع به ترکیب و پردازش اطلاعات به دست آمده از آنها به عنوان شواهدی برای پیش‌برد بحث تاریخی پردازد و نیز اعتمادپذیری و فواید منابع دست اول و دست دوم را در معرض سنجش و ارزیابی قرار دهد.

این مهارت‌های منبع‌شناختی در فقره چهارم از مهارت‌های آموزشی تاریخ؛ یعنی

| از جنگ تاریخ‌ها تا تدوین تاریخ ملی: نگاهی به توسعه برنامه درسی تاریخ در مدارس استرالیا | ۲۱

چشم‌اندازها و تفسیرها، پی‌گیری می‌شود و دانش‌آموزان می‌کوشند تا علاوه بر توصیف زاویه دیدها، ایستارها و باورهای ارزشی مندرج در منابع دست اول و دست دوم در سال‌های هفتم و هشتم بتوانند دیدگاه‌های مردمان گذشته را همراه با تفسیر مختلف تاریخی نیز در سال‌های بعدی تشخیص دهند و تحلیل کنند؛ درواقع فهم تاریخ‌نگاری و پرسش از تمایز میان منابع دست اول و دست دوم یکی از چشم‌اندازهایی است که به‌طور کلی برای برنامه درسی تاریخ در نظر گرفته شده است (Clark, 2006: 77).

واپسین مهارت تأثیرگذاری که در دانش‌آموزان این مقاطع تقویت می‌شود مهارت‌های تبیینی و توانایی انتقال مضامین فراگرفته‌شده است؛ این مهارت در دانش‌آموزان تمامی مقاطع مشترک است و به‌طبع در سطوح بعدی تعمیق می‌یابد و گسترش داده می‌شود. عمده‌ترین مهارتی که آموزش‌ها آن در این مرحله برعهده آموزگاران قرار می‌گیرد توسعه و بسط متون نگاشته‌شده توسط دانش‌آموزان است، به‌ویژه توصیف‌ها و تبیین‌هایی که متکی بر شواهد برگرفته‌شده از منابع گوناگون مورد وثوق هستند؛ همچنین درنهایت از دانش‌آموزان خواسته می‌شود تا در متون نگارشی خود از اشکال متنوع انتقال موضوعات و مفاهیم، همچون ابزارهای شفاهی، گرافیکی و مکتوب بهره گیرند و نیز به فناوری‌های دیجیتال توجه کنند (ACARA, v8.1, History, 2015: 9).

چنانکه اشاره شد، در سال دهم آموزش پیشادانشگاهی در استرالیا تاریخ نه به‌صورت درسی مستقل بلکه به‌مثابه یکی از مفاد حوزه‌ای وسیع‌تر با عنوان «علوم انسانی و علوم اجتماعی» تدریس می‌شود. اندراج رشته تاریخ در ذیل این دسته از علوم نه ناشی از کاهش اهمیت آموزشی این رشته به‌صورت محض، بلکه برخاسته از نگاهی میان‌رشته‌ای و کلان است که در آن کوشش می‌شود تا دانش تاریخ در جایگاه یکی از علوم اجتماعی و انسانی ارتباطی معنادار با دیگر علوم بیابد که به‌ظاهر نزدیکی بیشتری با مسائل روز جامعه استرالیا و جهان دارند. این علوم که عبارت‌اند از: تاریخ، جغرافیا، مدنیت و شهروندی، اقتصاد و تجارت؛ همگی حول مسائل مشترکی سازمان یافته‌اند که ذیل سرفصل‌هایی با عناوینی تفصیلی و معنادار تدوین شده‌اند. این دغدغه‌های مشترک (یا چنان‌که در عنوان کلی این سرفصل آموزشی مندرج شده است) ایده‌های کلیدی مورد بررسی در این چهار

حوزه را به طور خلاصه می توان این گونه تقریر کرد:

۱. **هویت و ارزش های اجتماعی:** در این بخش دانش آموزان می آموزند تا پیوندهای تاریخی و فرهنگی میان هویت استرالیایی مدرن خویش و ساکنان اصلی استرالیا، یعنی ابورجین ها^۱ (بومیان) را کشف کنند. آن ها علاوه بر اینکه با برخی از زیرشاخه های دانش تاریخ همچون تاریخ محلی و تاریخ خانواده در استرالیا و یادمان ها و جشن های ملی تاریخ این کشور آشنا می شوند ذهن خود را مستقیم با مسئله مهم حضور مداوم تاریخی و فرهنگی ابورجین ها در این جزیره بزرگ درگیر می کنند؛ امری که تا اندازه ای واکنشی است آموزشی به مسئله تاریخی پررنگ استعمار در تاریخ استرالیا (Clark, 2006: 78)؛ پس از این دانش آموزان با تأثیرات میراث بزرگ غربی غیر استرالیایی، یعنی میراث یونان و رم باستان، بر تمدن امروزی غربی استرالیا آشنا می شوند.

۲. **عملکرد جوامع و اقتصاد و دگرگونی آن ها در طول زمان:** فهم ساختار اجتماعی جوامع باستانی و میراثی که این جوامع برای دوره های پس از خود به جای گذاشته اند در رأس مضامینی قرار دارند که در رابطه با این مفاهیم کلیدی تدریس می شود. درک تأثیر دوره های مهم (همچون دوره انقلاب صنعتی، رنسانس، انقلاب علمی، روشنگری، امپریالیسم بریتانیایی، ملی گرایی و جهانی شدن) بر روی جوامع در کنار توسعه دموکراسی در استرالیا از دیگر مضامین مهمی است که ذهن دانش آموز را در این حوزه به خود مشغول می دارد.

۳. **فهم شیوه های درک مردمان، ایده ها و رویدادها و نحوه برقراری پیوند میان آن ها:** در این فقره دانش آموزان به شکلی صریح تر و انتقادی تر با تاریخ استعمار در استرالیا و مسائل ناشی از آن درگیر می شوند. علل و روابط میان رویدادهای بزرگی همچون جنگ های جهانی و جنگ سرد، به همراه تأثیر روندهای جهانی بر فرهنگ استرالیا موضوعات دیگری هستند که دانش آموزان باید درباره آن تأمل کنند.

۴. **درک چگونگی انجام مسئولیت ها از سوی مردم و مشارکت آن ها در جامعه و اتخاذ تصمیمات آگاهانه:** این مفهوم کلیدی به منظور رسیدن دانشجویان به فهمی عمیق تر

1. Aborigines

| از جنگ تاریخ‌ها تا تدوین تاریخ ملی: نگاهی به توسعه برنامه درسی تاریخ در مدارس استرالیا | ۲۳

از مسائل مدرن و پیچیده‌تر تاریخ استرالیا ملحوظ شده است. در این بخش تلاش می‌شود تا توجه دانش‌آموز معطوف به تاریخ حاشیه‌ای‌ها در استرالیا شود و برای نمونه به سیر تحول و تکوین حقوق گروه‌های کمتر مورد توجه در دانش تاریخ رسمی؛ یعنی زنان، کودکان، ابورجین‌ها و گروه‌های مشابه دیگر در تاریخ معاصر، پرداخته شود. از دانش‌آموزان خواسته می‌شود تا به مسائلی توجه کنند که ربط وثیق‌تری با وضعیت کنونی آن‌ها دارند و بررسی مشارکت انسان‌ها در جنبش‌های حقوق بشر و پویش‌های محیط زیستی را در دستور کار خویش قرار دهند. در این بخش درنهایت با عطف توجهی مستقیم به تاریخ ملی استرالیا، به دانش‌آموز تکلیف می‌شود تا دستاوردهای افراد و گروه‌های گوناگونی را که در توسعه کشور استرالیا نقش داشته‌اند، مورد بررسی و تأمل قرار دهد (ACARA, v8.1, Humanities and Social Sciences, 2015: 1-2).

این سرفصل‌ها یکی از مهم‌ترین ویژگی‌های در نظر گرفته برای دانش‌آموزان تاریخ؛ یعنی امکان «انتخاب» و «انعطاف‌پذیری» را تا حد زیادی برآورده می‌کند. دانش‌آموز علاوه بر فراگرفتن مبادی ضرورت معرفت تاریخی امکان آن را نیز می‌یابد تا به فراخور علاقه شخصی خویش موضوعاتی را برای پژوهش عمقی گزینش کند. قبول چنین رویکردی ناشی از این واقعیت است که تدوین‌کنندگان سرفصل‌های دروس تاریخ در استرالیا دریافته‌اند که سرفصل‌های تعیین شده نمی‌توانند تمامی مسائل و رخداد‌های تاریخی را پوشش دهند؛ از این رو باید امکان غربال کردن و دسته‌بندی تکه‌پاره‌های برجای مانده از گذشته برای دانش‌آموز فراهم باشد. ساختار سرفصل‌های مزبور بدین شکل تمهید شده است تا سه هدف اصلی را برآورده کند: ۱) افزایش «فهم تغییر، تداوم، علیت و شواهد در طول زمان»؛ ۲) ایجاد «مهارت‌هایی برای نشان دادن واکنش‌هایی خلاقانه و نقادانه به شواهد تاریخی برای معنابخشی به گذشته»؛ ۳) دستیابی «به دانش وسیع تاریخی» (Clark, 2006: 77-79).

این نوع رویکرد به سازمان‌دهی مضامین اصلی در سرفصل‌های درسی تاریخ در مقاطع پیشادانشگاهی، چنان‌که پیشتر اشاره شد، تحت تأثیر برداشت خاصی از دوره دبیرستان است

که بر آن به مثابه مرحله گذار از دوره ابتدایی به دانشگاه و محملی برای تقویت مهارت‌های «قابل انتقال» تأکید می‌شود. برنامه‌ریزان درسی استرالیا در آغاز کار خویش دو مجموعه هدف اصلی را تعیین کرده بودند: «کاربست [ادبیات] انگلیسی و توانایی کار با ارقام» در کنار «کاربست اطلاعات... حل مسئله، تعامل و تحلیل مقولات»؛ این دو مجموعه هدف نقاط کانونی آموزش علوم اجتماعی در مرحله دبیرستان را تشکیل می‌دهند. رئیس انجمن آموزگاران تاریخ غرب استرالیا نیز در سال ۱۹۹۵م تأکید کرده بود که هدف از آموزش تاریخ نه آموزش وقایع‌نگاری جامع؛ بلکه آموزش روند تفکر تاریخی است که می‌تواند به صورت نظام‌مند در میان دانش‌آموزان (و نه فقط دانشجویان آینده تاریخ) بسط داده شود، آن هم به‌ویژه هنگامی که معلم از موضوعات تاریخی معینی برای آموزش دروس خویش استفاده می‌کند؛ این روند همچنین متضمن یادگیری مهارت‌های تاریخی خاصی است که در این روش مدنظر قرار می‌گیرد و بر روندهای گزینش، ارزش‌گذاری و تصمیم‌گیری در رابطه با شواهد متمرکز است؛ مهارت‌هایی که به عقیده وی برای نظام آموزشی خودگردان ضروری‌اند. پیشنهادهاى مزبور الهام‌گرفته از راه‌کارهایی هستند که پیش‌تر استیوارت مک‌ایتایر، مورخ بزرگ انتقادی استرالیا، به گروه متخصصان آموزش خودگردان پیشنهاد داده بود. برنامه‌ریزی‌های مزبور همچنین تحت تأثیر برخی از پیشنهادها و یافته‌های محققانی چون مارتین بوث بوده است که از نظر وی آموزش تاریخ باید به دانش‌آموزان کمک کند تا «مهارت‌های لازم برای بهره‌گیری از منابع و قابلیت‌های شناختی دخیل در فهم مفاهیم انتزاعی» را در خویش تقویت کنند (Kuehnel, 2012: 208).

آخرین سطوح یادگیری تاریخ و مضامین اصلی آن در دبیرستان معطوف به برنامه‌ای برای هماهنگ‌سازی روند توسعه سرفصل‌های درسی با نیازهای جامعه در حال تغییر استرالیا است؛ برنامه‌ای که ساختار اصلی سرفصل‌های درس‌های مدارس استرالیا را در دهه بعدی طراحی کرد و در یکی از گزارش‌های شورای مدارس غرب استرالیا بدان تصریح شده است. برنامه مزبور نمایانگر پیوندی است که میان جریان‌های فراملی در جامعه و نظام آموزشی استرالیا وجود دارد. در این برنامه همچنان تاریخ خط پیوندی میان آموزش پیشادانشگاهی و دانشگاهی تلقی می‌شود؛ اما یکی دیگر از ابعاد عملی و معرفتی این سطح از آموزش تاریخ هم‌سازی با روند

جهانی شدن و آماده کردن دانش آموزان استرالیا برای ایفای نقش در آینده به مثابه یک شهروند جهانی است؛ بر اساس یکی از مفاد این برنامه دانش آموزان باید به خوبی «برای مشارکت در جامعه جهانی آماده شوند». آن‌ها باید «نگاه جهانی گسترده‌ای داشته باشند که بر اساس آن استرالیا را در بستر جهانی بنگرند و از تعهدات خود به عنوان شهروندان جهان آگاهی داشته باشند». آگاهی از «پیوند جهانی میان جوامع، فرهنگ‌ها و محیط‌های طبیعی» نیز بخش دیگری از این «دانش ضروری» به شمار می‌آید. به تعبیر کونل تأکید بر این چشم‌انداز جهانی در مقاطع بالای تحصیل در دبیرستان به آن معناست که نظام تدوین سرفصل‌های درسی شامل چشم‌اندازهایی درباره تاریخ خواهد بود که فقط استرالیایی نیستند (ibid, 211). از این قرار، همان‌گونه که به کرات از سوی بسیاری از برنامه‌ریزان آموزشی در استرالیا تأکید شده است، تدوین سرفصل‌های دروس تاریخ و تدریس آن تنها با هدف آمادگی برای ورود به دانشگاه صورت نمی‌پذیرد، بلکه تحت تأثیر مجموعه‌ای از جریان‌های وسیع‌تر فرامنطقه‌ای است.

در نسخه بازبینی شده این درس‌گان در سال ۲۰۲۲ م (نسخه ۸،۴)، شاکله و بدنه اصلی نسخه ۸،۱ حفظ شد و تنها تغییراتی گاه جزئی و گاه قابل توجه برای بهبود کیفیت محتوای درس‌گان اعمال شده است؛ برای نمونه، در بخش مرور کلی تاریخ باستان در سال هفتم، شاخص زمانی نظریه مهاجرت انسان‌ها از آفریقا به دیگر نقاط جهان، از شصت هزار سال به حدود شصت هزار تا صد و بیست هزار سال تغییر یافته است (ACARA, 2022: 15) و نیز به استفاده از فناوری‌های جدید در فهم گذشته باستانی، نظیر آزمایش DNA و تاریخ‌گذاری با استفاده از رادیوکربن اشاره شده است (ibid, 16)؛ اما گذشته از این تغییرات کوچک محتوایی، نمونه مهم اصلاحات جدید را می‌توان در بخش جهان باستان تا جهان مدرن سال هشتم مشاهده کرد که در آن، علاوه بر ارائه یک ترتیب کمابیش جدیدتر از موضوعات، در مورد صورت‌بندی بلاغی برخی از اصطلاحات از حیث فرهنگی و سیاسی جهت‌گیرانه تأمل بیشتری صورت گرفته است. مهم‌ترین نمونه این امر جایگزینی عنوان «جهان غرب و جهان اسلام» با جهان «آسیا و اقیانوسیه» است (ibid, 37). نمونه تغییر معنادار دیگر در این بخش، افزودن موضوع نحوه استفاده ژاپن عهد شوگون‌ها از منابع و محیط زیست است (ibid, 38). تعدیل جهت‌گیری‌های فرهنگی و توجه به حساسیت‌های سیاسی در برنامه درسی

سال‌های نهم و دهم نمود بارزتری یافته است؛ برای نمونه در بخش مرور کلی سال نهم، توجه بیشتری به آسیا و اقیانوسیه و تقویت نگاه منطقه‌ای در مقابل نگاه اروپامحورانه صورت گرفته (ibid, 49) و در بخش تاریخ مدرن در سال دهم، مبحث برخورد استعمارگرانه و تبعیض‌آمیز با بومیان استرالیا نیز به برنامه افزوده شده است (ibid, 66).

۸. نتیجه‌گیری

ملی‌سازی درس‌گان و مفاد دروس تاریخ در مدارس استرالیا، اگرچه برنامه‌ای بود که فکر اولیه آن از جانب نیروهای سیاسی و فرهنگی محافظه‌کار در استرالیا مطرح شد، اما در نهایت محتوا و مهارت‌هایی که در سرفصل‌های این درس در مدارس استرالیا گنجانده شدند آشکارا نیازهای یک جامعه چندفرهنگی و رویکردی مترقیانه و غیرمحافظه‌کارانه را در خود بازتاب می‌دهند. هر دو گروه محافظه‌کار و مترقی اهدافی فرامدرسه‌ای و کلان‌تر را از آموزش تاریخ در سطح ملی دنبال می‌کردند؛ با این حال، پیروزی جناح مترقی باعث شد تا جهت‌گیری‌های فرامدرسه‌ای خود را در به‌روزرسانی و عبور از الگوهای سنتی تدریس تاریخ و تدوین برنامه‌ها نیز عیان سازند. همین گرایش سبب شده است تا توازنی ظریف و پایدار میان محتوا و مهارت‌ها در نظام تدریس تاریخ در مدارس برقرار شود، توازنی که خود را در تعیین دو راهبرد کلی «دانش» و «مهارت‌ها» به نمایش می‌گذارد و ترکیبی از رویکرد ملی و فراملی را عرضه می‌دارد، به گروه‌های حاشیه‌ای و خرده‌فرهنگ‌ها توجه بیشتری می‌دارد و می‌کوشد تا از اروپامحوری عبور کند. برنامه‌ریزان درسی استرالیا و حامیان سیاسی ترقی‌خواهشان دریافتند که تحقق انتظارات عملی مورد نظر از تدریس تاریخ، که مهم‌ترین آن‌ها تقویت روحیه شهروندی در یک جامعه چندفرهنگی با تاریخی استعمارزده است، تنها از طریق ارائه یک محتوای خاص امکان‌پذیر نیست و دانش‌آموز باید مهارت‌های ذهنی و عملی راهگشا برای فهم و مواجهه انتقادی با این محتواها را نیز فراگیرد؛ از همین‌روست که باوجود عبور از محدوده‌های متعارف تاریخ ملی و گسترده‌گی محتوای فراملی و منطقه‌ای دروس تاریخ در مدارس استرالیا، تأکید بر عمق و تقویت مهارت‌های دانش‌آموزان نقشی اصلی و نه حاشیه‌ای می‌یابد. بازبینی‌ها و اصلاحات مداومی که در جهت هرچه کارآمدترسازی این درس‌گان صورت می‌گیرد هنوز هم متأثر از همان جهت‌گیری‌های سیاسی و فرهنگی مترقیانه هستند و در هر مرحله از بازنگری‌های جزئی و کلی در سرفصل‌ها هر دو گزینه محتوا و مهارت

| از جنگ تاریخ‌ها تا تدوین تاریخ ملی: نگاهی به توسعه برنامه درسی تاریخ در مدارس استرالیا | ۲۷

به‌صورت موازی و متوازن در معرض اصلاحات جدید قرار می‌گیرند.

فهرست منابع

صیامیان گرجی، زهیر (ترجمه) (۱۳۹۰)، «ساختن تاریخ: راهنمای تدریس و یادگیری تاریخ در مدارس استرالیا»، کتاب ماه تاریخ و جغرافیا، شماره ۱۶۰، صص ۱۹ تا ۲۷.

- ACARA (Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority) (2018), *The Australian Curriculum, Humanities and Social Sciences (Version 8.4)*, Retrieved from <https://v8.australiancurriculum.edu.au/download?view=f10>
- ACARA (Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority) (2015), *Australian Curriculum, v8.1, History*. Retrieved from https://www.acara.edu.au/resources/History_7-10_-_Sequence_of_content.pdf
- ACARA (Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority) (2015), *Australian Curriculum, v8.1, Humanities and Social Sciences*. Retrieved from https://www.acara.edu.au/resources/F-10_HASS_Key_ideas_-_Subject_sub-strand_illustrations.pdf
- Clark, Anna (2002), 'History in Black and White: A Critical Analysis of the Black Armband Debate', *Journal of Australian Studies*, Vol. 26, Iss. 75, pp. 1-11
- Clark, Anna (2006), *Teaching the Nation: Politics and Pedagogy in Australian History*, Melbourne University Press.
- Curthoys, Ann and John Docker (2006), *Is History Fiction?*, UNSW Press.
- Davison, Graeme (2000), *Use and Abuse of Australian History*, Allen & Unwin.
- Gare, Beborah (2000), "Britishness in Recent Australian Historiography", *The Historical Journal*, Vol. 43, No. 4, pp. 1145-1155.
- Kuehnle, Reinhard (2012), *Beyond the National: Transnational History in Australian Schools 1978-2007*, Unpublished Doctoral Thesis, University of Western Australia, School of Humanities- Discipline Group History.
- Macintyre, Stuart (2009), *A Concise History of Australia*, Cambridge University Press.
- Martin, A. W. (2007), *The 'Whig' View of Australian History and Other Essays*, Introduction by John Hirst, Edited by J. R. Nethercote, Melbourne University Press.
- Reitano, Paul and Nicole C. Green (2013), "Beginning Teachers' Conceptual Understandings of Effective History Teaching: Examining the Change from "subject knowers" to "subject teachers"", *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, Vol. 41, No. 2, 197-217.
- Shimomura, Takayuki (2021), "History in the Australian National Curriculum: Content, Competency and Controversy", *International Journal of Curriculum Development and Practice*, Vol. 24, No. 1, pp. 1-15.
- Spaull, Andrew (2000), *The Australian Education Union, from Federal Registration to National Reconciliation*, ACER Press.
- Taylor, Tony (2010), "Constructing the Australian School History Curriculum: Ideology, High Politics and the History Wars in the Howard Years", in Joseph Zajda (Edi), *Globalisation, Ideology and Education Policy Reforms*, Springer.
- Taylor, Tony (2012), "Under Siege from Right and Left: A Tale of the Australian School History Wars", in Taylor, Tony & Robert Guyver, *History Wars and the Classroom: Global Perspectives*, Information Age Publishing, Inc.
- Taylor, Tony and Carmen Young (2003), *Making History: A Guide for the Teaching and Learning of History in Australian Schools*, Australian Government: Department of Education, Science and Training.
- Tudball, Libby and Deborah Henderson (2013), *A New Civics Curriculum for Australian Schools – is it National Education?*, Centre for Governance and Citizenship, The Hong Kong Institute of Education, Working Paper Series No. 001.

Transliteration

Siamian Gorji, Zohair (Trans.) (2011), "Making History: A Guide for the Teaching and Learning of History in Australian Schools", *Mah-e Tarikh va Joghrafiya* (Month of History and Geography), No. 160, pp. 19-27.

From the History Wars to the Articulation of a National History: Development of the History Curriculum in Australian Schools

Extended Abstract

Introduction: Teaching history in Australian schools has evolved through an extensive process of curriculum reform shaped by major political, cultural, and educational debates. Rather than functioning merely as a vehicle for transmitting knowledge about the past, history education has become a central instrument for fostering civic participation, historical consciousness, and democratic citizenship in an increasingly multicultural society. This article examines how the political and cultural controversies surrounding Australian national identity—particularly the so-called *History Wars*—have influenced the design and development of the national history curriculum. It seeks to explain how curriculum developers have balanced national historical narratives with global and transnational perspectives while integrating historical knowledge with transferable analytical skills. The main research question addressed in the present study concerns how contemporary political, cultural, and historiographical debates have affected both the content and pedagogical orientation of Australia's school history curriculum. A related question investigates why curriculum reform has increasingly emphasized historical thinking skills alongside factual knowledge. Since no comprehensive Persian-language study has previously examined the Australian history curriculum in a systematic manner, this article fills an important research gap by synthesizing official curriculum documents with recent English-language scholarship on Australian history education, curriculum reform, and the History Wars.

Method: This study employs a qualitative, documentary, and analytical research design. Because direct fieldwork, classroom observation, and interviews with teachers and curriculum developers were beyond the scope of the research, the study relies primarily on documentary analysis. The principal data sources include official curriculum documents issued by the Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (ACARA), particularly versions 8.1 (2015) and 8.4 (2022) of the Australian Curriculum, together with policy reports and curriculum frameworks concerning Humanities and Social Sciences. These primary sources are complemented by an extensive review of secondary literature written by leading Australian historians, educational researchers, and curriculum specialists. The research combines descriptive analysis of curriculum content with comparative analysis of successive curriculum revisions to identify the educational, political, and cultural factors

influencing curriculum development. Rather than conducting statistical analysis, the study employs interpretive content analysis to examine the relationship between historical debates, curriculum objectives, historical knowledge, and competency-based education.

Findings: The findings demonstrate that Australia's national history curriculum reflects a gradual shift from a narrowly nationalistic and Eurocentric model toward a more inclusive, multicultural, and globally oriented approach. Curriculum development has been profoundly influenced by the History Wars, which emerged from conflicting interpretations of Australia's colonial past, indigenous history, immigration, and national identity. While conservative groups advocated a unified national narrative emphasizing patriotism and traditional historical knowledge, progressive historians promoted critical engagement with colonialism, indigenous experiences, and cultural diversity. The resulting curriculum represents a negotiated balance between these competing perspectives.

The curriculum is organized around two complementary dimensions: historical knowledge and understanding and historical skills. Approximately four-fifths of instructional content is devoted to developing students' historical knowledge, while the remaining component focuses on cultivating historical inquiry skills, chronological reasoning, source criticism, interpretation, evidence-based argumentation, communication, and critical thinking. Rather than memorizing isolated historical facts, students are encouraged to investigate historical questions, evaluate primary and secondary sources, compare competing interpretations, and construct evidence-based explanations.

Another significant finding is that Australian history is consistently presented within broader regional and global contexts. Students study ancient civilizations, medieval societies, Asian civilizations, European history, and world history alongside Australia's national development. The curriculum progressively incorporates indigenous history, multiculturalism, human rights, environmental issues, and democratic citizenship, thereby strengthening students' understanding of Australia's place within global historical processes. Recent curriculum revisions have further expanded the representation of indigenous perspectives, increased attention to Asia-Pacific history, reduced Eurocentric emphases, and introduced new scientific approaches such as DNA analysis and radiocarbon dating into the study of ancient history.

The research also reveals that curriculum development in Australia is characterized by continuous revision involving collaboration among historians, teachers, educational experts, government agencies, and curriculum authorities. This collaborative model enables curriculum reform to respond flexibly to changing scholarly knowledge, social priorities, and political debates while maintaining overall curricular coherence.

Discussion and conclusion: The study concludes that Australia's history curriculum represents an innovative balance between national identity formation and global historical awareness. Rather than emphasizing historical content alone, it integrates disciplinary knowledge with historical thinking skills that prepare students for democratic participation, lifelong learning, and responsible citizenship. The curriculum demonstrates that effective history education requires both comprehensive historical knowledge and the analytical competencies necessary to interpret the past critically. Future curriculum development may benefit from maintaining this balance while continuing to expand diverse historical perspectives, strengthen inquiry-based learning, and adapt curriculum content to the emerging social and educational challenges.

Keywords: Australian History Curriculum, History Education, History Wars, Historical Skills, Citizenship Education.

.