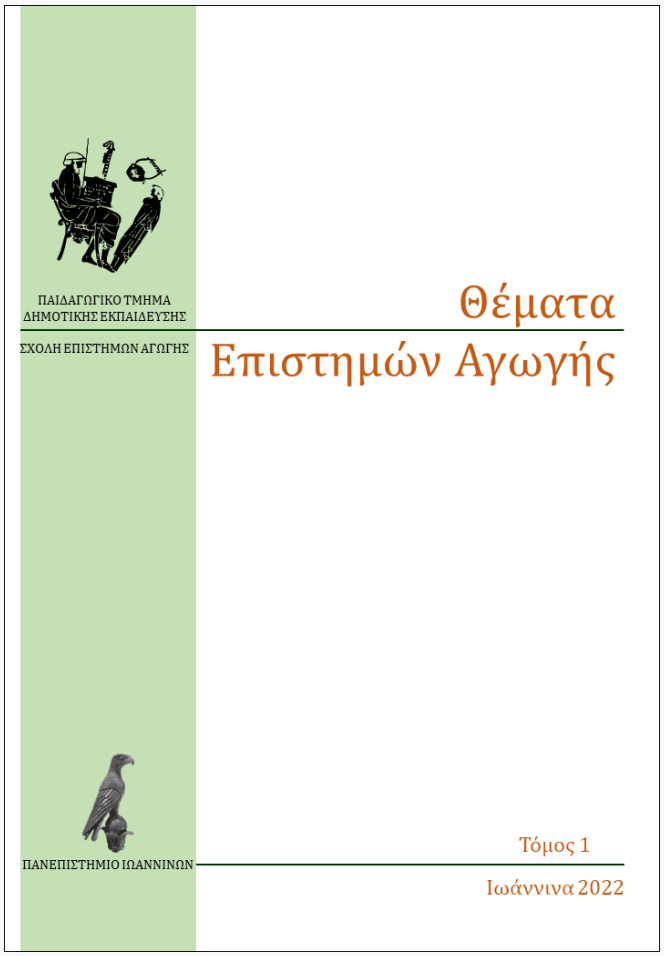
ePublishing

ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ
EKT NATIONAL DOCUMENTATION CENTRE

Θέματα Επιστημών Αγωγής

Τόμ. 1, Αρ. 1 (2022)



Εξέλιξη της Διδακτικής της Ιστορίας: Επιστημολογικό και Πολιτικοκοινωνικό Πλαίσιο

Ελένη Δ. Αποστολίδου

doi: 10.12681/thea.26725

Βιβλιογραφική αναφορά:

Αποστολίδου Ε. Δ. (2022). Εξέλιξη της Διδακτικής της Ιστορίας: Επιστημολογικό και Πολιτικοκοινωνικό Πλαίσιο. *Θέματα Επιστημών Αγωγής*, *1*(1), 23–38. https://doi.org/10.12681/thea.26725

https://epublishing.ekt.gr | **e-Εκδότης:** EKT | **Πρόσβαση:** 08/09/2026 03:10:55

Εξέλιξη της Διδακτικής της Ιστορίας: Επιστημολογικό και Πολιτικοκοινωνικό Πλαίσιο

Ελένη Αποστολίδου
elaposto@uoi.gr

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Περίληψη. Αυτή η συμβολή στοχεύει στην περιγραφή της πορείας της Διδακτικής της Ιστορίας από τη δεκαετία του 1970 όταν πρωτοκαθιερώθηκε ως αυτόνομο διδακτικό αντικείμενο στα πανεπιστήμια μέχρι και σήμερα. Σημαντικές στιγμές στην πορεία τής παραπάνω επιστήμης είναι οι δεκαετίες του 1980 και 1990. Στη δεκαετία του 1980 και του 1990 έλαβαν χώρα εμπειρικές μελέτες που σχετίζονται με την ιστορική συνείδηση και την πολιτική στάση των νέων και τονίζουν την ανάγκη να εφαρμοστούν οι ιστορικές γνώσεις στην πρακτική καθημερινή ζωή, ακολουθώντας τα ενδιαφέροντα των μαθητών, και ενδεχομένως να σηματοδοτείται μια 'συναισθηματική' στροφή στην ιστορική εκπαίδευση σε αντίθεση με τη δεκαετία του 1970 όπου έχουμε επικέντρωση στην ιστορική σκέψη. Σήμερα, βιώνουμε μια μετάβαση εμπειρικής εκπαιδευτικής έρευνας σχετικά με το ρόλο των διαφόρων «μαθησιακών περιβαλλόντων», εκτός από το σχολείο, στον σχηματισμό ιστορικής σκέψης και ιστορικής συνείδησης. Η συμβολή των θεσμικών εκπαιδευτικών ρυθμίσεων, των προγραμμάτων σπουδών, των σχολικών βιβλίων, στην ιστορική σκέψη των μαθητών, φαίνεται να έχει ακμάσει σε προηγούμενες περιόδους. Η έμφαση τόσο στην ιστορική σκέψη όσο και στη συνείδηση των μαθητών σε επίσημα και ανεπίσημα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, θα μπορούσε να ταυτιστεί με την «πολιτισμική» στροφή στην ιστοριογραφία και τις διαδικασίες της «αντίληψης» παρά της «παραγωγής» όσον αφορά τα πολιτισμικά προϊόντα.

Λέξεις κλειδιά: Διδακτική της Ιστορίας, Ιστορική Σκέψη ,Ιστορική Συνείδηση, Ιστορική Κουλτούρα

Εισαγωγή

Σε αυτό το άρθρο γίνεται μία απόπειρα σκιαγράφησης της εξέλιξης της διδακτικής της ιστορίας στις δεκαετίες από το 1970 και έπειτα και στο πλαίσιο εξέλιξης της ίδιας της ιστοριογραφίας όπως και στο πολιτικο-κοινωνικό πλαίσιο της εποχής. Στη δεκαετία του 1970 η διδακτική της ιστορίας αυτονομείται από την ιστοριογραφία και τα παιδαγωγικά ενώ τροφοδοτείται πάντα από τη θεωρία της ιστορίας και τη γνωστική ψυχολογία. Στη δεκαετία του 1980, η ιστοριογραφία βιώνει το κύμα της «Νέας Πολιτισμικής Ιστορίας» με έμφαση στην πολυπρισματικότητα και την περιγραφή της εμπειρίας από τα 'κάτω', ενώ η έρευνα στη διδακτική της ιστορίας επικεντρώνεται στην ιστορική συνείδηση. Στην ιστοριογραφία της δεκαετίας του 1990 φαίνεται να υπάρχει 'έκρηξη' όσον αφορά τις μελέτες μνήμης, τη δημόσια ιστορία και την ψηφιακή δημόσια ιστορία, ενώ στη διδακτική της ιστορίας οι διδακτικολόγοι, παιδαγωγοί της ιστορίας, επικεντρώνονται σε διαφορετικούς γραμματισμούς (literacies), που σχετίζονται με τα διαφορετικά μέσα που χρησιμοποιούν οι μαθητές για να μάθουν για το παρελθόν, οπτικό γραμματισμό, κινηματογραφικό γραμματισμό, ψηφιακό γραμματισμό, όπως και στο φαινόμενο του συνδυασμού παιχνιδιού και ψυχαγωγίας με τη ιστορία (historiolucidity), κάτι που επισημαίνει ο Adam Chapman (2016) σε σχέση με τα βιντεοπαιχνίδια. Με τον όρο «παιδαγωγοί της ιστορίας», εννοούμε τους «history educators» που σε αγγλοσαξωνικό πλαίσιο είναι τόσο εν ενεργεία εκπαιδευτικοί, όσο και ερευνητές, ενώ

με τον όρο «διδακτικολόγοι», εννοούμε τους «didacticiens de l' histoire», ερευνητές στο πανεπιστήμιο για το γαλλικό πανεπιστημιακό πλαίσιο.

Η πρώτη περίοδος για τη Διδακτική της Ιστορίας, έμφαση στην ιστορική σκέψη

Η πρώτη περίοδος διδακτικής της ιστορίας φαίνεται πως ξεκινάει γύρω στα 1970, όταν δημιουργήθηκαν σχετικές ακαδημαϊκές θέσεις στα πανεπιστήμια. Αυτή είναι και η περίοδος κατά την οποία η νοοτροπία των παιδαγωγών της ιστορίας άλλαξε. Υπήρξε μετατόπιση της έμφασης από την απομνημόνευση των 'κλειστών', κυρίως των εθνικών, αφηγήσεων, στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης των μαθητών. Έτσι, η διδακτική της ιστορίας εμφανίζεται ως «Διδακτική των Επιστημών», (Didactique des Disciplines) στη Γαλλία (1979), ως «Νέα ιστορία»,(New History) στην Αγγλία, και «Νέες Κοινωνικές Σπουδές», (Social Studies), στις Η.Π.Α (Apostolidou, 2019). Μία 'παραλλαγή' των παραπάνω διδακτικών εμφανίζεται επίσης στη Γερμανία, όπου δίνεται έμφαση στην ιστορική συνείδηση.

Η Διδακτική της Ιστορίας, ή «Νέα Ιστορία» στη διδασκαλία της ιστορίας, ακολούθησε τη «Νέα Ιστορία» της ιστοριογραφίας. Ωστόσο, η «Νέα Ιστορία» στην ιστοριογραφία, αφορούσε μεγαλύτερο χρονικό διάστημα, εμφανίστηκε για πρώτη φορά στην περίοδο του μεσοπολέμου, ταυτίστηκε με το περιοδικό *Annales* στη Γαλλία και χαρακτηρίστηκε από έμφαση στην κοινωνική και οικονομική ιστορία. Συνολικά, το ενδιαφέρον των ιστορικών μετατοπίστηκε στην κοινωνία και στις διαφορετικές ομάδες της. Ταυτόχρονα, η προηγούμενη επίσημη μνήμη του κράτους πολλαπλασιάστηκε όταν εμφανίστηκαν διαφορετικές προοπτικές, τρόποι για να δούμε τα πράγματα, προερχόμενοι από διαφορετικές και μέχρι τώρα άγνωστες ομάδες ανθρώπων.

Η Νέα Ιστορία στη διδακτική της ιστορίας διαμορφώνει νέες προϋποθέσεις όσον αφορά τη διδασκαλία του μαθήματος. Από το μαθητή που παθητικά ελάμβανε το περιεχόμενο της ιστορίας από τον δάσκαλό του, περνάμε σε ένα μαθητή που βρίσκεται στο επίκεντρο της όλης μαθησιακής διαδικασίας (Husbands, 2001). Από το δάσκαλο ο οποίος 'εξέπεμπε' το μάθημα και κατά συνέπεια αξιολογούνταν κυρίως σε σχέση με την επάρκειά του όσον αφορά το περιεχόμενο της ιστορικής γνώσης, περνάμε σ' ένα δάσκαλο ο οποίος λειτουργεί απλώς εμψυχωτικά στην τάξη, ως, όπως το θέτουν και οι Husbands & Kitson (2003, p. 10) παραπέμποντας στον Stenhouse (1968), «ουδέτερος συντονιστής (συζήτησης)», (neutralchair) σε ένα μάθημα αρθρωμένο γύρω από τη διερεύνηση και επίλυση ιστορικών προβλημάτων και που απέχει από τις διαλέξεις του παρελθόντος. Η τελευταία αυτή πρόσληψη του ρόλου του δασκάλου της ιστορίας προϋποθέτει και μια διαφορετική θεώρηση της ίδιας της ιστορικής γνώσης: η ιστορική αφήγηση δε θεωρείται πλέον «ανοικτό παράθυρο» στο παρελθόν (Κόκκινος, 2020, σσ. 79-86), αλλά προκύπτει από την ερμηνεία των πηγών, ενώ δεν αποσιωπώνται οι «πληθυντικές φωνές» του παρελθόντος (Κόκκινος, 2020, σσ. 79-86). Στην τάξη τίθενται ερωτήματα και οι μαθητές ενθαρρύνονται στη διατύπωση και συζήτηση διαφορετικών υποθέσεων, εξασκούμενοι συγχρόνως στο να υποβάλλουν τις ερμηνείες τους προς αξιολόγηση από τους συμμαθητές τους, τους δασκάλους τους, ή τρίτους. Όπως λέει και ο Arthur Chapman (2011), εκείνο που διαχωρίζει την ερευνητική ιστοριογραφία από άλλες αναπαραστάσεις του παρελθόντος είναι το ότι οι προτεινόμενες από τους ιστορικούς ερμηνείες είναι ανοικτές σε κριτική και συζήτηση, έχουν μία εγγενή διαλογικότητα, και σε αυτού του είδους τη διαδικασία προσδοκάται να εκπαιδευθούν και οι μαθητές. Τέλος, η ανάπτυξη της Διδακτικής τής Ιστορίας ως ξεχωριστής επιστήμης και η παραπέρα εξέλιξή της οφείλεται στους εξής παράγοντες.

Εκτός από τις εξελίξεις στην ιστοριογραφία όπως περιγράφηκαν παραπάνω, σημαντικός παράγοντας ήταν και η ευρεία αποδοχή των κονστρουκτιβιστικών θεωριών σχετικά με τη μάθηση, μαζί με την μετα-πιαζετιανή παράδοση της δεκαετίας του 1980. Ο κονστρουκτιβισμός

εκτός από το ότι απέδωσε έναν ενεργό ρόλο στον μαθητή, έδωσε επίσης προσοχή και στις προϋπάρχουσες ιδέες των μαθητών που υποτίθεται ότι προσαρμόζονται σε νέες απαιτήσεις και προκλήσεις (Καραγιάννη, 2019). Αυτές οι προϋπάρχουσες ιδέες αναφέρονται πολλές φορές και ως «κοινωνικές αναπαραστάσεις», «είναι η καθημερινή γνώση που διαμορφώνει τις υποδοχές του επιστημονικού λόγου και αποτελεί μια ενδιάμεση φάση κι ένα αναγκαίο πέρασμα» (Κάββουρα, 2000). Έμφαση στις «κοινωνικές αναπαραστάσεις» δόθηκε ιδιαίτερα στη Γαλλία από τον Moniot (1993), συγγραφέα του εμβληματικού έργου *Didactique del' histoire*", με το οποίο εγκαινιάζεται και η Διδακτική της Ιστορίας ως ξεχωριστό από τα παιδαγωγικά, διεπιστημονικό πεδίο σπουδών. Αντίστοιχα, στον αγγλοαμερικανικό χώρο αναπτύσσεται ο κοινωνιοκονστρουκτιβισμός που επίσης δίνει έμφαση στην κοινωνική προέλευση της γνώσης (Gergen, 2011). Ωστόσο, ορισμένα στοιχεία της θεωρίας του Piaget, ο οποίος όρισε τη μάθηση ως διαντίδραση του παιδιού με το περιβάλλον του, θεωρήθηκαν υπερβολικά περιοριστικά για το μάθημα της ιστορίας: τα στάδια ανάπτυξης των παιδιών ήταν 'αγκιστρωμένα' στη βιολογική τους ηλικία, ενώ αναφέρονταν σε «γενικές λειτουργίες», και όχι στην απόδοση των μαθητών σε συγκεκριμένους τομείς (Ρεπούση, 2004). Τα τελευταία μειονεκτήματα αντιμετωπίστηκαν στη συνέχεια από τη μεταπιαζετιανή παράδοση (Berti, 1994), η οποία έδωσε έμφαση στην ανάπτυξη στο πλαίσιο μιας συγκεκριμένης επιστήμης. Οι ερευνητές συνέκλιναν στο ότι θα έπρεπε να διδαχθεί πρώτα η «δομή» των διαφορετικών επιστημών, άρα και της ιστορίας. Ο Κόκκινος (2020, σ. 51) εδώ αναφέρει τον Bruner (2020), ενώ η έμφαση μετατοπίστηκε από τις πιθανές γνωστικές λειτουργίες των μαθητών σε συγκεκριμένους τύπους διδασκαλίας. Ως προς το τελευταίο, ο Κόκκινος (2020, σελ. 51) αναφέρει τον Levesque, ο οποίος τονίζει ως σημαντικό παράγοντα για τις παραπάνω αλλαγές την επαγγελματοποίηση, ριζοσπαστικοποίηση και κριτική εγρήγορση των δασκάλων

Η δεύτερη περίοδος για τη Διδακτική της Ιστορίας, έμφαση στην ιστορική συνείδηση

Πώς άλλαξαν οι πρακτικές και οι ανησυχίες της επιστήμης της ιστορίας την περίοδο της δεκαετίας του 1980; Στη δεκαετία του 1980 και μετά, πραγματοποιείται μια συζήτηση για τη φύση της ιστορίας που μας οδηγεί στην εποχή του μεταμοντερνισμού˙ όπως διατύπωσε ο Jenkins, «η μετανεωτερικότητα είναι η απάντηση «στη γενική αποτυχία της νεωτερικότητας της προσπάθειας που από τον 18ο αιώνα στην Ευρώπη επιδιώκει να προκύψει ένα επίπεδο πολιτικής και κοινωνικής ευημερίας μέσω της εφαρμογής του ορθού λόγου, της επιστήμης και της τεχνολογίας …» (Iggers & Wang, 2015, σ. 376). Το πολιτικό υπόβαθρο των παραπάνω θεωρητικών θέσεων είναι η κριτική προς την ύστερη βιομηχανική κοινωνία και τα γεγονότα που φαίνεται να έχουν ξεκινήσει την κριτική ήταν τα κινήματα διαμαρτυρίας της δεκαετίας του 1960. Οι 'μεγάλες' αφηγήσεις εγκαταλείπονται, υπερισχύει ο επιστημολογικός σχετικισμός μαζί με μια έμφαση στην πολυπρισματικότητα και την υποκειμενική εμπειρία. Η λέξη-κλειδί σε αυτό το πλαίσιο είναι η «κουλτούρα» νοούμενη ως η ανθρώπινη συμπεριφορά στην κοινωνία, μία ανθρώπινη συμπεριφορά που πρέπει να ερμηνευτεί, και η οποία 'διαβάζεται' ως κείμενο. Η ιστοριογραφία έχει πραγματοποιήσει μια μεγάλη μετατόπιση από τους κοινωνικούς και πολιτικούς θεσμούς και δομές στη σκέψη και τις εμπειρίες των ανθρώπων.

Παρακολουθούμε την ανάπτυξη της Νέας Πολιτισμικής Ιστορίας, τα χαρακτηριστικά της οποίας είναι η προτίμηση για «πολιτισμικές ερμηνείες» (Burke, 2009, p. 86), η ποιοτική μεθοδολογία σε αντίθεση με τις ποσοτικές μεθόδους της δεκαετίας του 1960, και η θεώρηση της ιστορίας ως είδους «αναδρομικής εθνογραφίας» (Burke, 2009, p. 98). Όπως το έθεσε και ο Λιάκος, η Νέα Πολιτισμική Ιστορία δεν ερμηνεύει το παρελθόν μέσα από μια σειρά γεγονότων, αλλά το επίκεντρο της μελέτης αποσυνδέεται από το αντικείμενο της και συνιστά θεωρητικό διάλογο. Ο Liakos (2000) λοιπόν, φέρνει το παράδειγμα της *Συγκρότησης της*

Αγγλικής Εργατικής Τάξης του Thompson, έργο το οποίο αντί να εστιάζει σε λεπτομέρειες σχετικά με μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο, προσπαθεί να απαντήσει στο ερώτημα πώς μπορεί να οριστεί μια κοινωνική τάξη και να περιγράψει «τη σχέση μεταξύ εμπειρίας, κουλτούρας και ιδεολογίας». Η κουλτούρα δε θεωρείται μόνο ιστορικά δομημένη αλλά «αναπόσπαστο τμήμα του αγώνα αλλά και της εξουσίας» (Gordon, 2004).

Επίσης, λόγω αποαποικιοποίησης έρχονται στο ιστοριογραφικό προσκήνιο οι «υποδεέστεροι» (subalterns) και οι εμπειρίες τους. Δίνεται έτσι έμφαση στην «υποκειμενική εμπειρία των αντικειμενικών υλικών συνθηκών» (Young, 2003) και δεδομένου ότι η εμπειρία της αντικειμενικής πραγματικότητας ήταν αναγκαστικά υποκειμενική, η πολυπρισματικότητα εμφανίστηκε επίσης ως αναλυτική στρατηγική. Ενώ η ιστοριογραφία άλλαξε το περιεχόμενό της και επικεντρώθηκε περισσότερο στην εμπειρία των γεγονότων παρά στα ίδια τα γεγονότα, η έμφαση στις πολύπλευρες ή πολλαπλές προοπτικές και ερμηνείες του παρελθόντος έγινε το επίκεντρο της ιστορικής μελέτης τις επόμενες δεκαετίες.

Πώς όμως μεταφέρονται τα παραπάνω στη διδακτική της ιστορίας;

Στη δεύτερη περίοδο της διδακτικής της ιστορίας παρατηρούμε μία έμφαση στην ανάπτυξη της ιστορικής συνείδησης των μαθητών αντί της ιστορικής τους σκέψης, έτσι ώστε να συνδέσουν οι μαθητές το παρελθόν με το παρόν τους. Ταυτόχρονα, δίνεται έμφαση στις ταυτότητες και τα συναισθήματα: οι μαθητές πρέπει να δημιουργήσουν «συνάφεια»(relevance) (Kitson et al., 2011) με το παρελθόν, αυτό που διδάσκονται στη σχολική ιστορία πρέπει να σχετίζεται με την ταυτότητα των μαθητών, την προσωπική εμπειρία και το «συναίσθημα» (Kitson et al., 2011).

Η εστίαση στην ιστορική συνείδηση οδήγησε σε μια πιο συμπεριληπτική προσέγγιση όσον αφορά τη σχέση των μαθητών με το παρελθόν, μία προσέγγιση που δεν βασίστηκε αποκλειστικά στον ιστορικό γραμματισμό, και την ιστορική σκέψη. Ο Seixas (2004, p. 10) προτείνει τον ορισμό της ιστορικής συνείδησης όπως παραδίδεται στο περιοδικό "History and Memory", «η περιοχή στην οποία η συλλογική μνήμη, η συγγραφή της ιστορίας και άλλοι τρόποι διαμόρφωσης εικόνων του παρελθόντος που διαμορφώνονται από το κοινό στο δημόσιο χώρο, συγχωνεύονται». Με αυτόν τον τρόπο, η ιστορική συνείδηση φαίνεται να περιλαμβάνει εξίσου επιστημονικούς και 'καθημερινούς' τρόπους σκέψης. Ο συμπεριληπτικός χαρακτήρας της ιστορικής συνείδησης τονίζεται επίσης από την Grever (2019), στον επίλογο του έργου *Contemplating Historical Consciousness, Notesfrom the Field* (Στοχαζόμενοι πάνω στην Ιστορική Συνείδηση, Σημειώσεις από το Πεδίο), ενός σημαντικού τόμου για την ιστορική συνείδηση. Εξηγώντας τον τίτλο του παραπάνω έργου, ο «στοχασμός» αναφέρεται στο γεγονός ότι η μελέτη της ιστορικής συνείδησης έχει ήδη ξεκινήσει δεκαετίες πριν, η Grever (2019) αναφέρει μια σωρεία δημοσιεύσεων ξεκινώντας από τη δεκαετία του 1970, και τελικά ο παραπάνω τόμος θα μπορούσε να είναι ο δεύτερος πιο σημαντικός συλλογικός τόμος που δημοσιεύτηκε στο θέμα, με πρώτο τον τόμο *Theorizing Historical Consciousness*, που εκδόθηκε από τον Seixas το 2004. Ο υπόλοιπος τίτλος, «σημειώσεις από το πεδίο» αναφέρεται στο γεγονός ότι σχεδόν όλοι οι συνεισφέροντες στον τόμο έχουν υποβάλει την εμπειρική τους έρευνα. Η Grever (2019) δηλώνει ότι η ιστορική συνείδηση «σχετίζεται και εκφράζεται σε διαφορετικούς τομείς: σχολική εκπαίδευση, ακαδημαϊκή ιστορία, δημόσια ιστορία, μέσα μαζικής ενημέρωσης, οικογενειακή και τοπική ιστορία, πολιτισμική κληρονομιά και μουσεία» (p. 227).

Σε μεγάλο βαθμό, ο λόγος που γενικά ασχολούμαστε με την ιστορική συνείδηση θα μπορούσε να είναι η ιστορική εκπαίδευση: όπως το έθεσε ο Rüsen (1987), «Οι ιστορικοί αντιμετώπισαν την πρόκληση της νομιμοποίησης του ρόλου της ιστορίας στην πολιτιστική ζωή και εκπαίδευση… Οι ιστορικοί άρχισαν να σέβονται εκείνες τις διαστάσεις των ιστορικών μελετών όπου οι ανάγκες, [και] τα ενδιαφέροντα …[των ανθρώπων], εμφανίζονται ως καθοριστικοί

παράγοντες της ιστορικής σκέψης» (p. 279). Με άλλα λόγια, υπήρξε συνειδητοποίηση μεταξύ των ιστορικών και των παιδαγωγών της ιστορίας, ότι, εάν επρόκειτο να παραμείνει η ιστορία στο σχολικό πρόγραμμα σπουδών, θα πρέπει να εξυπηρετεί και ανάγκες εκτός της ιστορικής επιστήμης, δηλαδή να συνδεθεί η σχολική ιστορία και με την καθημερινή ζωή. Επιπλέον, ο Ahonen (2005) σχολίασε ότι «Η προοδευτική παιδαγωγική του 20ου αιώνα απαιτούσε από την ιστορική εκπαίδευση προσωπική και κοινωνική συνάφεια…» (p. 698). Έτσι οι Αμερικανοί, στην επιδίωξή τους, του ιστορικού 'γραμματισμού', ενέτασσαν ανέκαθεν ηθικούς στόχους και στόχους πολιτειότητας (Ahonen, 2005). Ομοίως, ο Seixas (2004), στην εισαγωγή του έργου *Theorizing Historical Consciousness,* καταλήγει με έναν ορισμό της ιστορικής συνείδησης που περιλαμβάνει, «ιστοριογραφία, συλλογική μνήμη και ιστορική εκπαίδευση» (p. 4).

Οι Clark και Grever (2018) στη συμβολή τους σε έναν τόμο για την ιστορική εκπαίδευση επισημαίνουν ότι «παρά την ποικιλία στις ερμηνείες της ιστορικής συνείδησης, οι ερευνητές συνεχίζουν να επιδιώκουν να κατανοήσουν και να εξηγήσουν τους τρόπους με τους οποίους οι άνθρωποι κατανοούν το παρελθόν στο παρόν, «τώρα», αλλά και στο παρελθόν, «τότε», τόσο με επιστημονικό τρόπο, όσο και ως μνήμη –όπως και τη σημασία [του παρελθόντος] στη δημόσια και ιδιωτική ζωή» (p. 178). Οι Clark και Grever (2018), όπως και ο Rüsen (1987) και ο Seixas (2004), φαίνονται να συμπίπτουν όσον αφορά τον ορισμό της ιστορικής συνείδησης, από τη στιγμή που δε θεωρούν ότι σχετίζεται μόνο με την ιστορική γνώση και ιστορική σκέψη, αλλά ότι συμπεριλαμβάνει και μη ακαδημαϊκούς τρόπους αναφοράς στο παρελθόν. Η ιστορική συνείδηση φαίνεται να περιλαμβάνει όλους τους πιθανούς τρόπους με τους οποίους κάποιος νοηματοδοτεί το παρελθόν προκειμένου να επιλύσει προβλήματα του παρόντος. Επιπλέον, ο Körber (2015), στο πλαίσιο του ερευνητικού του προγράμματος για την ιστορική συνείδηση, «F.U.E.R.» (το γερμανικό ακρωνύμιο του προγράμματος), ορίζει ως ένα τουλάχιστον από τα στοιχεία της ιστορικής σκέψης την ικανότητα των μαθητών να «αποδομήσουν» τις τρέχουσες αφηγήσεις για το παρελθόν: «… οι μαθητές πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν στην ιστορική κουλτούρα της κοινωνίας τους…» (p. 23). Για άλλη μια φορά, συναντάμε το αίτημα των παιδαγωγών της ιστορίας, να συνδέσουν οι μαθητές το παρελθόν με το παρόν και το μέλλον τους.

Μία συνέπεια της απαίτησης αυτής, δηλαδή το να μπορούν να συνδέουν οι μαθητές το παρελθόν με το παρόν τους, ήταν και η συμπερίληψη των αμφιλεγόμενων και συγκρουσιακών θεμάτων στη σχολική ιστορία. Τα αμφιλεγόμενα ιστορικά ζητήματα καταδεικνύουν την αλληλεξάρτηση μεταξύ παρελθόντος και παρόντος και ταυτόχρονα είναι ενδεικτικά των μετατοπίσεων της ιστορικής συνείδησης (Seixas & Clark, 2004). Στη δεκαετία του 1980 υπήρξε εκτεταμένη βιβλιογραφία σχετικά με τα αμφιλεγόμενα ζητήματα στην εκπαίδευση και ειδικότερα στην ιστορική εκπαίδευση, με γνωστά τα εμβληματικά έργα *Controversial Issues in the Curriculum* του Wellington, και *Teaching Controversial Issues* των Stradling et al (1984). Στη Γαλλία, χρόνια αργότερα, πραγματοποιήθηκαν ανάλογες δημοσιεύσεις από τους Tutiaux-Guillon (2015), Chevallard (1997) και άλλους, και έχουμε ακόμη ίδρυση σχετικών ερευνητικών ομάδων όπως αυτή του Πανεπιστημίου Aix-Marseille. Στις Η.Π.Α. ενδεικτικά αναφέρουμε το βιβλίο του Percoco (2001) *Divided we Stand: Teaching about Conflict in U.S. History*, ή δημοσιεύσεις για συγκεκριμένα αμφιλεγόμενα θέματα όπως της Schweber (2007)για την ιστορική εκπαίδευση σε σχέση με το Ολοκαύτωμα. Τέλος στις Η.Π.Α. υπήρξαν σχετικές δημοσιεύσεις από τις αρχές του εικοστού αιώνα, πιθανώς λόγω της στενής σύνδεσης της ιστορίας στα σχολεία με την κοινωνική και πολιτική αγωγή.

Ο ορισμός που δίνει ο Stradling (2001) στα αμφιλεγόμενα ζητήματα είναι ο εξής: «τα αμφιλεγόμενα ζητήματα που είναι κοινωνικώς διχαστικά ή διαιρούν έθνη, είναι συνήθως και επίμαχα: ενοχλούν ή αναστατώνουν τις ευαισθησίες των ανθρώπων, προκαλούν τις πεποιθήσεις τους, κεντρίζουν τις προκαταλήψεις τους» (p. 102). Ο Stradling (2001) παρείχε μια επίσης περιγραφή των «στρατηγικών διδασκαλίας» σε σχέση με αμφιλεγόμενα ζητήματα.

Μέχρι τώρα, έχει γίνει εκτεταμένη έρευνα για τα αμφιλεγόμενα ζητήματα, ένα μέρος της οποίας επικεντρώνεται στις θέσεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Ο Kosmas (2019) διακρίνει τρία είδη δημοσιεύσεων όσον αφορά τα αμφιλεγόμενα ζητήματα, την έρευνα που επικεντρώνεται στη μείωση της έντασης σε διαιρεμένες κοινωνίες, την έρευνα που επικεντρώνεται στην καλλιέργεια ανθρωπιστικών αξιών, και τέλος την έρευνα που επικεντρώνεται στην πολυπρισματικότητα (Kosmas, 2019).

Δεδομένου ότι ο κύριος στόχος της διδακτικής της ιστορίας στη δεκαετία του 1980 φαίνεται να ήταν η σύνδεση από τους μαθητές του παρελθόντος με το παρόν, ένα μεγάλο μέρος της έρευνας που πραγματοποιήθηκε εκείνα τα χρόνια αναφέρεται επίσης στις πολιτικές στάσεις και ταυτότητες των μαθητών, καθώς οι τελευταίες με τη σειρά τους συνδέονται με το παρελθόν και την ιστορική συνείδηση. Μια εμβληματική έρευνα στο χώρο αυτό ήταν το *Youth and History*, πανευρωπαϊκή έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε 23 χώρες, συμπεριλαμβανομένων του Ισραήλ και της Παλαιστίνης. Περιλάμβανε 32.000 ερωτηματολόγια, διεξήχθη το σχολικό έτος 1994-1995, και συμμετείχαν έφηβοι ηλικίας 14 -15 ετών. Στόχος ήταν η μελέτη της ιστορικής και πολιτικής κοινωνικοποίησης των μαθητών και ο εντοπισμός ομοιοτήτων και διαφορών μεταξύ των εφήβων σε ολόκληρη την Ευρώπη. Ο πλήρης τίτλος ήταν *Νεολαία και Ιστορία: Μια συγκριτική ευρωπαϊκή έρευνα για την Ιστορική Συνείδηση και τις Πολιτικές Στάσεις των Εφήβων* (Angvic & Von Borries, 1997). Τα ερωτηματολόγια περιλάμβαναν 55 ερωτήσεις, οι περισσότερες εκ των οποίων ήταν στη διαβαθμισμένη κλίμακα Likert, τα ελληνικά ευρήματα δημοσιεύτηκαν στον τόμο 18(2) του περιοδικού *Journal of Modern Greek Studies* (Dragonas & Frangoudaki, 2000). Είναι δύσκολο να συνοψισθούν αλλά η συγκεκριμένη έρευνα θεωρείται εμβληματική διότι 'επαναλήφθηκε' πολλές φορές σε διαφορετικές χώρες, σε διδακτορικά, είτε εξολοκλήρου, είτε τμηματικά, είναι σημαντική για την προσέγγισή της, συνδυασμός ιστορικών γνώσεων περιεχομένου των μαθητών και στάσεων τους σε διλήμματα καθημερινής ζωής, και τη μεθοδολογία της.

Μια «συναισθηματική» στροφή παρατηρείται επίσης από την πλευρά των παιδαγωγών της ιστορίας στη δεκαετία του 1980 και μετά. «Αν δεν αποταθούμε και στα συναισθήματα, υπάρχει κίνδυνος, η γνωστική κατανόηση από μόνη της, να μην επηρεάσει τη σκέψη και τις αξίες των νέων πέρα από την τάξη» (McCully & Montgomery, 2009, p. 93). Από την άλλη πλευρά, ο Husbands (2001) τονίζει ότι «η ιστορική έρευνα δεν πρέπει να αποκόπτεται από την προσωπική εμπειρία… και ότι αποτελεί τρόπο συσχέτισης του εσωτερικού, του προσωπικού, με το εξωτερικό και το δημόσιο» (p. 134).

Ενώ στην πρώτη περίοδο της διδακτικής της ιστορίας, οι παιδαγωγοί της ιστορίας επιχειρηματολόγησαν ενάντια στις πολιτικές χρήσεις της σχολικής ιστορίας, υπονοώντας την εκδοχή της «συλλογικής μνήμης» που υποστήριζε την εθνική ταυτότητα (Seixas, 2000), τη δεκαετία του 1980 και μετά, σημειώνουμε μια προσπάθεια σύνδεσης με τις ταυτότητες των μαθητών, εθνικές, πολιτικές και άλλες. Σε αυτό το πλαίσιο, ο Seixas (1993a) μας εφιστά την προσοχή στο ότι οι οικογενειακές και κοινοτικές αφηγήσεις, όταν μεταφέρονται σε ιστορικά προβλήματα μπορεί να βοηθήσουν τους μαθητές να κατανοήσουν το παρελθόν, ή το αντίθετο, ότι η σχολική, επιστημονική, εκδοχή της ιστορίας μπορεί να τους βοηθήσει να κατανοήσουν την ιστορία της κοινότητάς τους.

Η τρίτη περίοδος για τη Διδακτική της Ιστορίας, έμφαση στην ιστορική κουλτούρα

Πώς άλλαξαν οι πρακτικές και οι ανησυχίες της επιστήμης της ιστορίας την περίοδο της δεκαετίας του 1990; Όσον αφορά τα ιστορικά ερωτήματα παρατηρούμε μια διευρυνόμενη βιβλιογραφία για τις δημοφιλείς χρήσεις του παρελθόντος. Ένα εμβληματικό έργο σε αυτόν τον τομέα είναι *το The Presence of the Past, Popular Uses of History in American Life*, των Rosenzweig και Thelen, που δημοσιεύθηκε το 1998. Τα κύρια ευρήματα έδειξαν ότι οι

συμμετέχοντες στην έρευνα δεν ενδιαφέρονταν για το 'ακαδημαϊκό' ιστορικό παρελθόν αλλά για εκείνο το παρελθόν που σχετιζόταν με την καθημερινή, την προσωπική και την οικογενειακή τους ζωή, τις φωτογραφίες, τα περιστατικά του οικογενειακού τους παρελθόντος, τις προφορικές μαρτυρίες συγγενών που συμμετείχαν σε γεγονότα του παρελθόντος. Συνολικά, οι συμμετέχοντες ενδιαφέρονταν περισσότερο για το προσωπικό και βιωμένο παρελθόν, και μάλιστα εκείνο το παρελθόν που δεν αποτελούσε αντικείμενο κειμενικής ιστορικής αφήγησης, αλλά για τις κινηματογραφικές ταινίες, τα κόμικς, τα βιντεοπαιχνίδια και άλλα. Αυτή η έρευνα επαναλήφθηκε πολλές φορές σε διαφορετικά πλαίσια, ενδεικτικά, στην Αυστραλία, τον Καναδά, την Κίνα.

Όσον αφορά τις επαγγελματικές πρακτικές, οι ιστορικοί φαίνεται να εργάζονται σε ένα ριζικά αλλαγμένο περιβάλλον: τα μέσα οπτικής ψυχαγωγίας, το διαδίκτυο, και τα κοινωνικά μέσα δικτύωσης. Όσον αφορά τα οπτικά μέσα ψυχαγωγίας, δεν μπορεί κανείς να αρνηθεί την επικράτηση της εικόνας στη διαμόρφωση της σύγχρονης ιστορικής συνείδησης. Ο Kansteiner (2017) αποτίει φόρο τιμής στη σύγχρονη οπτική ιστορική μας κουλτούρα και σημειώνει ότι «η κινηματογραφική ταινία και η τηλεόραση αντιπροσωπεύουν τη μνήμη της ανθρωπότητας για τη (μετα) νεωτερική εποχή» (p. 182). Επιχειρεί δε μία σύγκριση ανάμεσα στον κινηματογράφο και την τηλεόραση, που είναι αναλογικά μέσα της νεωτερικότητας, και τα διαδραστικά ψηφιακά παιχνίδια και πλατφόρμες που αφορούν τη μετανεωτερική εποχή. Η Bookspan (2003) υπογραμμίζει την ανάγκη ο [δημόσιος] ιστορικός όχι μόνο να κατακτήσει τον οπτικό γραμματισμό, αλλά και να παραγάγει «ορατές ιστορικές αφηγήσεις» (p. 10) και μιλά για την πιθανότητα ενός «κινηματογραφικού ιστορικού» (Bookspan, 2003). Όσον αφορά τα ψηφιακά μέσα, καταρχάς φαίνονται να διευρύνουν τις δυνατότητες των ιστορικών να συσσωρεύουν, να διατηρούν και να έχουν πρόσβαση σε δεδομένα, ενώ 'εκδημοκρατίζουν' και το χώρο. Όπως το θέτει η Βαλατσού (2014), «… ψηφιακή τεχνολογία και ψηφιακά μέσα, κάνουν την ιστορία ελεύθερα και απεριόριστα προσβάσιμη, εξίσου ως εμπειρία και ως γνώση, σε οποιονδήποτε διαθέτει μια συσκευή συνδεδεμένη στο διαδίκτυο» (σ. 52). Όσον αφορά τις επιστημονικές δημοσιεύσεις, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης φαίνεται να δίνουν ευκαιρίες για εναλλακτικές ερμηνείες εκτός των καθιερωμένων διαδικασιών νομιμοποίησης [της γνώσης], διαδικασίες που ελέγχονται από τα επιστημονικά περιοδικά και τους χορηγούς και ιδίως όσον αφορά τους αρχάριους ερευνητές (Is social media good for history?, 2020).

Όλα τα παραπάνω φαίνονται να σηματοδοτούν διαδικασίες μετάβασης στις διαδικασίες έρευνας, συγγραφής και δημοσίευσης στην ιστορία. Όσον αφορά τις αλλαγές στην τρέχουσα ιστορική συνείδηση, δεν μπορεί κανείς παρά να εντοπίσει τα δύο παρακάτω: πρώτον, οι συλλογικές μνήμες συνήθως αναφέρονται σε εικονικά είδη κοινού και όχι στα κλασικά δίκτυα οικογενειών, επαγγελματιών και άλλων ομάδων που μπορεί να επικοινωνούν δια ζώσης ή με τη χρήση παραδοσιακών μέσων (Kansteiner, 2007) Δεύτερον, οι άνθρωποι ενώ παίζουν βιντεοπαιχνίδια, ή συμμετέχουν σε άλλες διαστάσεις του καθημερινού [υλικού] πολιτισμού, για παράδειγμα επισκέψεις σε ιστορικούς χώρους, μπορεί να βιώνουν πολλές φορές μία συγχώνευση χρονικών διαστάσεων, παρελθόντος, παρόντος, μέλλοντος (Samida, 2018· Zagal & Mateas, 2010).

Συνολικά, και δεδομένου ότι η επιστήμη της ιστορίας αναφέρεται στην επαγγελματική και ερευνημένη αφήγηση των γεγονότων στο χρόνο, αυτό που μπορεί κανείς να παρακολουθήσει σήμερα, είναι η αποκέντρωση της διαδικασίας με την παραγωγή ιστοριών στη δημόσια σφαίρα, μαζί με αλλαγές στην ιστορική συνείδηση των ανθρώπων.

Ας πάμε όμως στις αποτυπώσεις των παραπάνω στη διδακτική της ιστορίας.

Σύμφωνα με τους Grever και Adriaansen (2017), τόσο οι έννοιες της ιστορικής συνείδησης όσο και της ιστορικής κουλτούρας προέρχονται από τη γερμανική διδακτική της ιστορίας και επικράτησαν στην ιστορική εκπαίδευση «όταν οι παιδαγωγοί της ιστορίας άρχισαν να

εξετάζουν βαθύτερα τις εξωσχολικές πηγές ιστορικής γνώσης που επηρέαζαν την ιστορική σκέψη των μαθητών» (p. 74). Η διδασκαλία της ιστορίας στα σχολεία πρέπει να εξυπηρετεί και άλλους στόχους εκτός από την ιστορική επιστήμη. Σύμφωνα με τους Grever και Adriaansen (2017), η έννοια της ιστορικής κουλτούρας ορίστηκε για πρώτη φορά από τον Rüsen (1987), ο οποίος επισήμανε ότι η ιστορική μάθηση έχει μια εσωτερική πλευρά που είναι η ιστορική συνείδηση, και η οποία περιγράφεται κυρίως με γνωστικούς όρους, και μία εξωτερική πλευρά που είναι η ιστορική κουλτούρα. Η τελευταία φαίνεται να περιλαμβάνει εκείνα τα ιδρύματα και τους οργανισμούς που συγκροτούν την υποδομή για την ιστορική μάθηση (Rüsen, 1987). Μιλώντας για την ιστορική κουλτούρα, η έμφαση φαίνεται να είναι περισσότερο στην «κατανάλωση» πολιτισμικών προϊόντων από τους ανθρώπους και λιγότερο στην παραγωγή τους, μια τάση που σχετίζεται με τη λεγόμενη «πολιτισμική μετατόπιση» στην ιστοριογραφία. Η ιστορία δεν πρέπει να περιγράφει μόνο τους θεσμούς που παράγουν πολιτισμό, αλλά και την αλληλεπίδραση μεταξύ κοινωνικών και οικονομικών δομών και των ανθρώπων, όχι μόνο τα «γεγονότα», αλλά και την υποδοχή τους, την κατανόηση και πρόσληψή τους από τους ανθρώπους. Οι Grever και Adriaansen (2017) θεωρούν ότι ένα πρόβλημα με τις μελέτες μνήμης μέχρι στιγμής είναι η έμφαση στο κοινωνικό πλαίσιο της μνήμης σε αντίθεση με τις διαδικασίες αναπαραγωγής μνήμης από διαφορετικά άτομα και τη διάδοσή της (Grever & Adriaansen, 2017). Έτσι, οι Grever και Andriaansen (2017) μας υπενθυμίζουν αυτό που είπε ο Cappelletto (2003) για τον Halbwachs: εστιάζοντας αποκλειστικά στο επίπεδο της κοινότητας, ο Halbwachs απέτυχε να περιγράψει το «πώς οι μεμονωμένες αναμνήσεις μπορούν να ενώνονται για να σχηματίσουν μια μνήμη που θα αφορά την ομάδα και μέσω μιας πραγματικής κοινωνικής αλληλεπίδρασης - όπως είναι για παράδειγμα η αφήγηση ιστοριών ή η ανταλλαγή αναμνήσεων μεταξύ ατόμων» (p. 242).

Ο λόγος για τον οποίο συνδέω μια τρίτη περίοδο διδακτικής ιστορίας με την ιστορική κουλτούρα είναι το ότι το επίκεντρο πολλών εμπειρικών μελετών στη διδακτική της ιστορίας εδώ και χρόνια, είναι η σημασία των περιβαλλόντων όπου μαθαίνουν οι μαθητές για το παρελθόν, και που είναι περιβάλλοντα μη τυπικής εκπαίδευσης, όπως για παράδειγμα τα μουσεία, τα μνημεία και άλλοι «lieux de mémoire», τόποι μνήμης. Παρά το γεγονός ότι η ιστορική κουλτούρα θεωρείται ότι περιλαμβάνει τόσο επιστημονικά προϊόντα, όπως η ιστοριογραφία, όσο και μη επιστημονικά θεσμικά προϊόντα όπως τα κρατικά εγχειρίδια, αλλά και μη θεσμικά, η εμπειρική έρευνα που διεξάγεται αυτή τη στιγμή από τους παιδαγωγούς της ιστορίας φαίνεται να επικεντρώνεται περισσότερο στη συμβολή των «εναλλακτικών» περιβαλλόντων για την ιστορική εκπαίδευση και την ιστορική σκέψη, ενδεικτικά, στα μουσεία, στον κινηματογράφο, τα ψηφιακά περιβάλλοντα, (Barsch & Mathis, 2020˙ Donnelly, 2013˙ Seixas, 1993a, 1993b˙ Seixas & Clark, 2004˙ Wineburg, 2001, 2018 και άλλοι).

Επιπλέον, τα σχολικά προγράμματα σπουδών και το εκπαιδευτικό υλικό εμπλουτίζονται με στοιχεία της παραπάνω δημοφιλούς κουλτούρας: πολλές φορές, οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να χρησιμοποιούν τη δημοφιλή ιστορική κουλτούρα στα μαθήματά τους ή τα «παραδοσιακά» μέσα διδασκαλίας, όπως τα εγχειρίδια, ανανεώνονται και αποκτούν ένα εφαρμοσμένο εργαστηριακό χαρακτήρα, βιωματική και διαδραστική μορφή. Οι διεθνείς οργανισμοί παράγουν ηλεκτρονικά βιβλία ή εκπαιδευτικό υλικό on-line, για παράδειγμα το *Shared Histories* (2014) από το Συμβούλιο της Ευρώπης και οι ψηφιοποιημένες συλλογές ή οι εφαρμογές για Android από το πρόγραμμα Europeana (Vergouwen, 2015).

Όσον αφορά τη χρήση του υλικού πολιτισμού στα μαθήματα της ιστορίας, τα αντικείμενα, τα μνημεία, και τα τοπία, οι παιδαγωγοί της ιστορίας και οι ειδικοί των μουσείων τονίζουν τα πλεονεκτήματά τους για την εισαγωγή των μαθητών στη μεθοδολογία της ιστορικής έρευνας (Baron, 2012˙ Cooper, 2018˙ Zarmati, 2020 και άλλοι). Αντικείμενα, μνημεία και τοπία, ξυπνούν το ενδιαφέρον των μαθητών λόγω της «υλικότητάς τους», και της «άμεσης και πολυαισθητηριακής εμπειρίας που προσφέρουν». Όπως το έθεσε η Pearce (1994), «στο παράδειγμα

που επιλέχθηκε εδώ [κάποιο αντικείμενο σε μουσείο], το αντικείμενο μπορεί και συμβολίζει κάτι που έχει νόημα [για τους επισκέπτες του μουσείου], επειδή σε αντίθεση με μας που θα πεθάνουμε, [το αντικείμενο] φέρει μια «αιώνια» σχέση με το παρελθόν και είναι αυτό που βιώνουμε ως τη δύναμη του «πραγματικού αντικειμένου» (p. 25). Επίσης, σύμφωνα με τη Nakou (2006), τα αντικείμενα επειδή συνήθως δεν φέρουν κείμενο, αφήνουν περιθώρια για εναλλακτικές ερμηνείες εκ μέρους των μαθητών, έτσι ώστε οι τελευταίοι να εξοικειώνονται με τον υποθετικό και προσωρινό χαρακτήρα των ιστορικών αφηγήσεων. Άλλοι εκπαιδευτικοί υπογραμμίζουν τα πλεονεκτήματα του υλικού πολιτισμού, και ιδιαίτερα των αντιπαραθέσεων σχετικά με αυτόν, για να εξοικειωθούν οι μαθητές με την πολυπλοκότητα της ιστορικής ερμηνείας και τις μετατοπίσεις στην ιστορική συνείδηση (Apostolidou, 2016 · Seixas & Clark, 2004). Η συναισθηματική διάσταση του υλικού πολιτισμού μπορεί επίσης να συμβάλει στην ιστορική κατανόηση. Οι McCully και Montgomery (2009) θα χρησιμοποιήσουν μια επίσκεψη στο Kilmainham Gaol για να βοηθήσουν τη «μικτή» τάξη εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών, Καθολικών και Προτεσταντών, να αντιμετωπίσουν τα συναισθήματά τους σε σχέση με τον εμφύλιο πόλεμο στην Ιρλανδία και προκειμένου να αναπτυχθεί ενσυναίσθηση μεταξύ τους.

Ένα άλλο δημοφιλές περιβάλλον που φέρνει συχνά τους μαθητές σε επαφή με το παρελθόν είναι ο κινηματογράφος. Οι παιδαγωγοί της ιστορίας συνειδητοποιώντας την προνομιακή θέση του κινηματογράφου στην ιστορική κουλτούρα των μαθητών, και γενικά την εξάρτηση των μαθητών από τη δημοφιλή ιστορική κουλτούρα για να μαθαίνουν για το παρελθόν, ασχολήθηκαν με τον καθορισμό και τη διδασκαλία ενός κινηματογραφικού γραμματισμού που θα επέτρεπε στους μαθητές να αξιολογήσουν τις ταινίες ως πηγές για το παρελθόν, και επομένως να τις χρησιμοποιήσουν στην τάξη της ιστορίας. Ο Van Nieuwenbuyse (2016) στο άρθρο του έδωσε μια συνόψιση των παραμέτρων του κινηματογραφικού γραμματισμού: οι μαθητές θα πρέπει, για παράδειγμα, να είναι σε θέση, ή να εκπαιδευτούν, να συγκρίνουν τις ταινίες ως ιστορικές αναπαραστάσεις με άλλες ιστορικές αναπαραστάσεις, π.χ. ιστοριογραφία, από άποψη περιεχομένου και πραγματολογικής ακρίβειας. Επιπλέον, πρέπει να είναι προετοιμασμένοι να ανιχνεύουν την ιδεολογία ή το «μήνυμα» του σκηνοθέτη, τη λογική της αφήγησης και τη χρήση των οπτικοακουστικών μέσων. Η κύρια δυσκολία να προσεγγίσει κανείς το παρελθόν μέσω κινηματογραφικών ταινιών θα μπορούσε να είναι αυτό που ο Rosenstone (1995) περιέγραψε ως «αρχές παραγωγής μιας ιστορικής ταινίας από το δημιουργό της, ξεκινώντας από τη θεμελιώδη υπόθεση, ότι ο εμπορικός κινηματογράφος, τόσο η μυθοπλασία, όσο και το ντοκιμαντέρ, «επενδύει στο συναίσθημα, προσωποποιεί και δραματοποιεί την ιστορία» (Kansteiner, 2017, p. 170). Στα καθ' ημάς υπάρχουν πλέον ανάλογες εκδόσεις και διδακτορικά (Λεμονίδου, 2017˙ Στάμος, 2020).

Συνολικά, και συζητώντας «μη συμβατικές» πηγές όπως ο κινηματογράφος ή τα ψηφιακά μέσα, οι Barber και Peniston-Bird (2009) καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι «η μεθοδολογία που αφορά την αξιοπιστία εναλλακτικών πηγών έχει πολλά κοινά με τη μεθοδολογία που αφορά τις παραδοσιακές πηγές, για παράδειγμα, ο 'έλεγχος' του συγγραφέα, του κοινού στο οποίο απευθύνεται η πηγή, η ανάλυση συγκεκριμένου περιεχομένου και πλαισίου, οι υποθέσεις σχετικά με την ιστορική σημασία της πηγής» (p. 10).

Όσον αφορά τις ψηφιακές αναπαραστάσεις, και ειδικά τα βιντεοπαιχνίδια που είναι δημοφιλή στους μαθητές, η κύρια κριτική είναι ότι οι επιλογές των παικτών (κουμπιά, εικονίδια) είναι κατευθυνόμενες (Munslow, 2007). Το τελευταίο αυτό χαρακτηριστικό των βιντεοπαιχνιδιών ονομάζεται από τον Galloway «αλγοριθμική κουλτούρα» (όπ. αναφ. στο Stouraitis, 2018, p. 35). Υπό αυτήν την έννοια, οι ψηφιακές αφηγήσεις είναι προκατασκευασμένες, ένα στοιχείο που δεν συμβαδίζει με τον ανοιχτό και ερμηνευτικό χαρακτήρα της πειθαρχίας της ιστορίας. Μια άλλη κριτική που ασκείται στα βιντεοπαιχνίδια είναι οι πραγματολογικές τους ανακρίβειες. Αντίθετα, ο Chapman (2016) μας ενθαρρύνει να

τα εκτιμήσουμε όχι μόνο από την άποψη του περιεχομένου και συνεπώς να τα συγκρίνουμε με την ιστοριογραφία, αλλά όσον αφορά τον «τύπο» τους, «form», και αναφέρεται στον Rosenstone: «Η αντίληψή μας για το παρελθόν διαμορφώνεται και περιορίζεται από τις δυνατότητες και τις πρακτικές του μέσου με το οποίο μεταφέρεται [σε εμάς]» (Chapman, 2016, p. 7). Ο Chapman σημειώνει ότι πρέπει να κατανοήσουμε την ιδιαιτερότητα ενός συγκεκριμένου μέσου, στην προκειμένη περίπτωση των βιντεοπαιχνιδιών, εάν θέλουμε να κατανοήσουμε το περιεχόμενο που μεταφέρουν (Chapman, 2016, p. 19) και να επικεντρωθούμε στον ιδιαίτερο αυτό κώδικα που αναπαριστά το παρελθόν, όπως και στη 'λογική' του παιχνιδιού που υιοθετεί η συγκεκριμένη ιστορική αφήγηση. Προτείνει τον όρο «παιχνίδι με την ιστορία, historiolucidity» που θα περιλαμβάνει «την αναπαράσταση της ιστορίας … με οπτικές εικόνες, αλλά και μέσω κανόνων και ευκαιριών για δράση και, ως εκ τούτου την άρθρωση ενός λόγου που έχει σχέση με το παιχνίδι και την ψυχαγωγία, ludic discourse» (Chapman, 2016, p. 22). Κατά συνέπεια, θεωρεί περιττή την κριτική για τη μη ιστορική ακρίβεια των βιντεοπαιχνιδιών και επισημαίνει το γεγονός ότι τουλάχιστον κάποια από αυτά ενθαρρύνουν τους παίκτες να αναζητήσουν εναλλακτικά σενάρια, ενώ το παρελθόν δεν αναπαρίσταται ρεαλιστικά, μία επιλογή από τους παραγωγούς που εφιστά την προσοχή μας στη διαδικασία παιχνιδιού και όχι στην αναπαράσταση του ίδιου του παρελθόντος.

Ο McCall (2019) ασκεί μια ιδεολογική κριτική στα βιντεοπαιχνίδια, αλλά ταυτόχρονα ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να τα χρησιμοποιήσουν στην τάξη σε συνδυασμό και σύγκριση με άλλες ιστορικές αναπαραστάσεις, όπως για παράδειγμα την ιστοριογραφία. Ο Trépanier (2014) προτείνει επίσης τη συνδυασμένη χρήση βιντεοπαιχνιδιών μαζί με άλλες πηγές σε μαθήματα ιστορίας, ενώ ο Stouraitis (2018), που αναφέρεται στα MMOGs, τα Διαδικτυακά Παιχνίδια Μεγάλου Πλήθους Παιχτών (Massively Multiplayer Online Games), εφιστά την προσοχή μας στην κατάλληλη προετοιμασία και συστήνει όσοι επιθυμούν να τα χρησιμοποιήσουν στη διδασκαλία της ιστορίας να εξετάζουν προηγουμένως το «πλαίσιο του παιχνιδιού, τα στοιχεία του παιχνιδιού και το πώς αντιδρούν οι παίκτες κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού» (Stouraitis, 2018). Συνολικά, οι παιδαγωγοί της ιστορίας φαίνονται να περιορίζουν την αρνητική κριτική στα βιντεοπαιχνίδια και αντίθετα να επικεντρώνονται στη διαμόρφωση κριτηρίων για τη χρήση τους στην τάξη.

Η Διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα

Πριν αναφερθούμε στη διδακτική της ιστορίας στην Ελλάδα, όπως αυτή υπηρετείται στα πανεπιστήμια, θα κάνουμε μία σύντομη αναφορά στην ιστορική εκπαίδευση στη χώρα, δηλαδή σε κάποιες πλευρές από τη διδασκαλία της ιστορίας όπως τα αναλυτικά προγράμματα τα οποία και πλαισιώνουν, αν και δεν καθορίζουν, την εκπαιδευτική πράξη. Πρέπει να αναφέρουμε ότι υπάρχει συνήθως μεγάλη απόκλιση ανάμεσα σε ό,τι προτείνεται από τις επιστημονικές έρευνες ως καλή πρακτική, και στο τι τελικά εφαρμόζεται στην τάξη. Η απόσταση ανάμεσα στη θεωρία, έρευνα στο πανεπιστήμιο, και την πράξη, μάθημα στο σχολείο, εντοπίζεται σε πολλές χώρες, αλλά και στην Ελλάδα. Για λόγους συντομίας και συνοχής της εργασίας, τα προηγούμενα τμήματα αυτού του άρθρου αναφέρθηκαν αποκλειστικά στις μετατοπίσεις στην έρευνα στη διδακτική της ιστορίας στο πανεπιστήμιο. Όσον αφορά την Ελλάδα όμως, θα ακολουθήσει μία συνοπτική τοποθέτηση, τόσο στη διδασκαλία στο σχολείο, θα δοθούν κάποια στοιχεία για τα αναλυτικά προγράμματα, όσο και στη διδακτική, δηλαδή στην έρευνα στα ελληνικά πανεπιστήμια.

Εάν υιοθετήσουμε τους τρεις διαφορετικούς τύπους για την ιστορική εκπαίδευση του Seixas (2000), τον τύπο εκείνο της ιστορικής εκπαίδευσης που συγκροτεί «συλλογική, εθνική, ταυτότητα» (p. 21), τον τύπο εκείνο που αποσκοπεί στην καλλιέργεια του «ιστορικού τρόπου σκέψης» (Seixas, 2000), καθώς και τον «μετανεωτερικό τύπο» (Seixas, 2000), δύσκολα θα

μπορούσαμε να καταλήξουμε σε έναν που να αποδίδει περισσότερο την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Επίσης φαίνεται να υπάρχει ετεροχρονισμός σε σχέση με τις εξελίξεις που περιγράψαμε παραπάνω για τις δεκαετίες του 1970, 1980, 1990. Οι ερευνητές καταλήγουν πως οι τρεις παραπάνω τύποι ιστορικής εκπαίδευσης του Seixas (2000) πολλές φορές συνυπάρχουν στα ίδια προγράμματα σπουδών όπως και στις πρακτικές των εκπαιδευτικών στην τάξη. Η Repoussi (2011) για παράδειγμα σχολιάζοντας τα διαθεματικά προγράμματα ιστορίας του 2002, τα οποία μάλιστα προσωρινά επανήλθαν και φέτος μετά την απόσυρση αυτών του 2018, καταλήγει ότι είναι τελείως αντιφατικά στα επιμέρους τμήματά τους: ενώ τα Α.Π.Σ. είναι αναλυτικά προγράμματα κλειστού τύπου, εξόχως καθοδηγητικά και λεπτομερή στις οδηγίες τους, τα Δ.Ε.Π.Π.Σ., τα Διαθεματικά Ενιαία Προγράμματα Σπουδών που προηγούνται, θα μπορούσαν να καταχωρισθούν τουλάχιστον στο δεύτερο τύπο ιστορικής εκπαίδευσης του Seixas (2000), αυτόν που καλλιεργεί την ιστορική σκέψη άρα και μια ανεκτική ή κριτικά ιδωμένη εθνική συνείδηση (Repoussi, 2011). Ο Κόκκινος (2020) επίσης καταλήγει πως τα ελληνικά προγράμματα σπουδών είναι «εκλεκτικιστικά», χωρίς «συνέπεια και δομική αντιστοιχία», και το αποδίδει στην πληθώρα των συμβολικών πολέμων που λαμβάνουν χώρα στην Ελλάδα πράγμα το οποίο δημιουργεί παλινδρομήσεις ακόμη κι όταν γίνονται βήματα εκσυγχρονισμού, (Κόκκινος, 2020, σ. 61). Στην πράξη αυτό θα μπορούσε να σημαίνει τους αλληλοσυγκρουόμενους στόχους σε διαφορετικά σημεία των ίδιων προγραμμάτων σπουδών, στόχους εξωγενείς της επιστήμης της ιστορίας, όπως η καλλιέργεια μιας 'κλειστής' εθνικής ταυτότητας και παράλληλα ενδογενείς της επιστήμης της ιστορίας, όπως η καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης. Δεδομένης βέβαια της μεροληψίας της εθνικής ταυτότητας, η Αβδελά (1988) θα καταλήξει ότι οι παραπάνω δύο τύποι στόχων είναι ασυμβίβαστοι (σ. 20), ενώ σε μεγάλο βαθμό οι μαθητές τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό μαθαίνουν απέξω 'κλειστά' κυρίαρχα αφηγήματα (Hourdakis et al., 2018), κάτι το οποίο επιτείνεται στην Ελλάδα και με τη χρήση και δωρεάν διανομή ενός μοναδικού βιβλίου για την κάθε τάξη.

Οι δευτερογενείς, ή μεταϊστορικές έννοιες που προτάσσονται σε πολλά προγράμματα σπουδών στο εξωτερικό και τουλάχιστον σε χώρες της Δυτικής Ευρώπης και στον Καναδά, απουσιάζουν από τα ελληνικά προγράμματα σπουδών με μόνη τη γενικόλογη αναφορά στην ιστορική σκέψη, ή από όλες τις έννοιες, την αιτιότητα, ιδωμένη όμως με δεδομένο και απόλυτο τρόπο, «συρρίκνωση της ιστορικής σκέψης στη σύνδεση αιτίων κι αποτελεσμάτων» (Κάββουρα, 2002).

Όσον αφορά την περιοδολόγηση που επιχειρήσαμε στα προηγούμενα τμήματα αυτής της εργασίας και που αφορά την εξέλιξη όχι της σχολικής ιστορίας αλλά της έρευνας στη διδακτική της ιστορίας, στην Ελλάδα επιστημονική κίνηση με συνέδρια και δημοσιεύσεις για την ιστορία στο σχολείο εμφανίζεται από το 1980 και έπειτα, έρευνα και δημοσιεύσεις που, όπως λέει η Αβδελά (1988), εστιάζουν περισσότερο σε κριτική όσον αφορά το πλαίσιο της κρατικής ιστορικής εκπαίδευσης, αναλυτικά προγράμματα και βιβλία, και λιγότερο τις στάσεις ή τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών και μαθητών, έρευνα δηλαδή που θα διεξαγόταν στο πλαίσιο της γνωστικής ψυχολογίας και της ιστορικής συνείδησης, πάνω δηλαδή στην «αντιληπτική ικανότητα των μαθητών και τις δεξιότητες που το μάθημα επιτρέπει να αναπτύξουν». Η έννοια της ιστορικής συνείδησης εμφανίζεται αδιευκρίνιστα όπως και η ιστορική σκέψη, σε αναλυτικά προγράμματα ήδη από το 1957, σχετικά περιγεγραμμένη στο αναλυτικό πρόγραμμα του 2015, και πλήρως ανεπτυγμένη μέσα από την κυρίαρχη τυπολογία του Rüsen (1987), στα αναλυτικά προγράμματα του 2018. Όμως, όπως παρατηρούν και οι Κόκκινος και Γατσώτης (2008), από τη δεκαετία του 1990, αλλά περισσότερο από το 2000, έχουμε πολλά διδακτορικά και δημοσιευμένη έρευνα που μετατοπίζεται στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, ενώ η Ελλάδα θα συμμετάσχει το 1994 μαζί με άλλες 22 χώρες στην πανευρωπαϊκή έρευνα *Youth and History*, που αφορούσε τη συμπλήρωση ερωτηματολογίων από δεκατετράχρονους μαθητές και καθηγητές στης ιστορίας, πάνω σε ζητήματα ιστορικών

γνώσεων και ηθικο-πολιτικών διλημμάτων. Σε αυτό το σημείο να επισημάνουμε ότι αξίζει κάποιος να διαβάσει την ανάλυση του ελληνικού δείγματος, όπως δημοσιεύτηκε το 2000 στο δεύτερο τεύχος του περιοδικού *Journal of Modern Greek Studies*, και όπου συμμετέχουν ιστορικοί, κοινωνικοί ψυχολόγοι, κοινωνιολόγοι. Καθώς εκδίδονται συλλογικοί τόμοι και υπάρχουν ερευνητικές συνεργασίες μεταξύ Ελλήνων ερευνητών και παιδαγωγών της ιστορίας στο εξωτερικό, φαίνεται πως ο αρχικός ετεροχρονισμός όσον αφορά την έρευνα έχει ξεπεραστεί (ενδεικτικά Κόκκινος & Νάκου, 2006 · Nakou & Barca, 2008). Τα παραπάνω είναι τόμοι με συμβολές Ελλήνων και ξένων ερευνητών. Η ελληνική κοινότητα των διδακτικολόγων της ιστορίας θα μπορούσε να θεωρηθεί αυτή τη στιγμή εμπεδωμένη στις διεθνείς επιστημονικές ενώσεις για τη διδακτική της ιστορίας, με εκπαιδευτικούς από όλες της βαθμίδες της εκπαίδευσης να συμμετέχουν σε διεθνή συνέδρια, τέσσερα από τα οποία οργανώθηκαν από ελληνικά πανεπιστήμια και σε συνεργασία με διεθνείς επιστημονικές εταιρείες για τη διδασκαλία της ιστορίας στο σχολείο: το 2007 στη Θεσσαλονίκη, το συνέδριο της International Society of History Didactics, με τίτλο *Public Uses of History*, το 2015 και 2019 στην Αθήνα τα συνέδρια της International Research Association of History and Social Sciences Education, και τέλος το 2018 στην Κέρκυρα, αυτό της ένωσης History Educators International Research Network. Τέλος, η Ένωση [Εκπαιδευτικών] για την Ιστορική Εκπαίδευση στην Ελλάδα, AHEG στα αγγλικά, είναι αντίστοιχα συνδεδεμένη με τη Euroclio, μη κυβερνητικό οργανισμό με μέλη ενώσεις εκπαιδευτικών απ' όλη την Ευρώπη που διδάσκουν ιστορία.

Άλλωστε, από το 1990 περίπου, αρχίζει και διδάσκεται το μάθημα της διδακτικής της ιστορίας στα παιδαγωγικά μόνο, δυστυχώς, τμήματα των πανεπιστημίων χώρας (Kokkinos, 2019), ενώ ιδρύονται υβριδικές, καταρχάς, έδρες, ιστορίας και διδακτικής (ή διδασκαλίας) της ιστορίας. Τα πρώτα πανεπιστημιακά βιβλία για την ιστορία στο σχολείο γράφτηκαν από ιστορικούς που ασχολήθηκαν με την ιστορική εκπαίδευση, όπως το *Ιστορία και Σχολείο* της Αβδελά, ενώ δημιουργήθηκαν και πολύ πετυχημένες εκδοτικές σειρές αποκλειστικά για το αντικείμενο, όπως η σειρά από το Μεταίχμιο. Όσον αφορά τη στροφή της έρευνας στη διδακτική της ιστορίας και σε ό,τι αποκαλέσαμε ιστορική κουλτούρα και για την περίοδο μετά το 1990, έχουμε και στην Ελλάδα πλέον έρευνα όσον αφορά τα μη κειμενικά στοιχεία των σχολικών βιβλίων ιστορίας, τις εικόνες, έρευνα όχι αποκλειστικά πολιτική, ιστορική, αλλά και παιδαγωγική, έρευνα επίσης που σημαίνει ότι υπήρξαν και τα κατάλληλα ερεθίσματα, δηλαδή παρήχθησαν σχολικά βιβλία εργαστηριακού τύπου και πολυτροπικά ή τουλάχιστον «ψευδο-πολυτροπικά» όπως τα αποκαλεί και η Κάββουρα σε σχετικό άρθρο της του 2011 (Κάββουρα, 2011, σ. 630). Παράλληλα, έχουμε δημοσιεύσεις, μεταπτυχιακές εργασίες και διδακτορικά που αφορούν τον ψηφιακό κόσμο, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, και τα βιντεοπαιχνίδια (Καλόγηρος & Σμυρναίος, 2012· Λούτα, 2021· Στουραΐτης, 2021) και παραγωγή εκπαιδευτικού ψηφιακού υλικού, λογισμικό *Κασταλία*, (Κάββουρα κ. συν., 2014) *Περιπλάνηση στο Χωροχρόνο*, (Γκίκα κ. συν., 2010) όπως και η πλατφόρμα M.O.G., *Μνήμες από την Κατοχή και την Αντίσταση* (https://www.occupation-memories.org/). Στον ιστότοπο επίσης της *Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων* (https://museduc.gr/el/), μπορεί να βρει κανείς συμβατικό στην κατασκευή του υλικό, αλλά ψηφιοποιημένο, και μπορεί κανείς να βρει ολόκληρα διδακτικά εγχειρίδια. Η ανάλογη στροφή είχε παρατηρηθεί από καιρό σε ιστοριογραφικά έργα, συνέδρια και περιοδικά, δηλαδή στην ιστορία εκτός εκπαίδευσης, αναφέρεται ενδεικτικά το συνέδριο του περιοδικού Historein, το 2019 στην Αθήνα.

Συμπέρασμα

Αυτό ήταν ένα σύντομο 'ταξίδι' στην εξέλιξη της διδακτικής της ιστορίας όπως ερευνήθηκε αλλά και βιώθηκε από τη γράφουσα τόσο στην εκπαίδευση όσο και την έρευνα. Αυτό που θα έβλεπα ως κοινή βάση σε αυτήν την εξέλιξη, εκτός από τη χρήση θεωρητικών εργαλείων

δανεισμένων από την ίδια την ιστοριογραφία, είναι επίσης η τάση εκ μέρους των παιδαγωγών της ιστορίας να χειραφετήσουν αλλά και να 'πλησιάσουν' τον μαθητή της ιστορίας: από τη δεκαετία του 1970, όταν οι μαθητές απελευθερώθηκαν από την απομνημόνευση των γεγονότων, από την «έμφαση στο θετικισμό» (Megill, 2016), τη δεκαετία του 1980 η διδακτική της ιστορίας αναπτύσσεται με την απαίτηση για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς να συνδέσουν τη σχολική ιστορία με την καθημερινή ζωή στο πλαίσιο της ιστορικής συνείδησης. Τέλος, φαίνεται να υπάρχει μια στροφή στη χρήση της δημοφιλούς (popular) ιστορικής κουλτούρας από τους μαθητές, είτε πρόκειται για υλικό πολιτισμό, κινηματογράφο, ή ψηφιακό πολιτισμό. Η ψηφιακή κουλτούρα αφορά επίσης τους ιστορικούς, λόγω των μετασχηματισμών που παρατηρούνται στο πώς οι άνθρωποι αναφέρονται στο παρελθόν, και την ιστορική τους συνείδηση, ενώ μια 'ψηφιακή στροφή' λαμβάνει χώρα επίσης στην ιστοριογραφία. Παράλληλα, είναι πολλοί πια οι 'γραμματισμοί' που απαιτούνται από τους μαθητές να αναπτύξουν σε αυτόν τον «γενναίο, νέο, και [ψηφιακό] κόσμο»: ενώ τη δεκαετία του 1970 μιλάγαμε απλώς για ιστορικό γραμματισμό, τώρα μιλάμε για οπτικό γραμματισμό, κινηματογραφικό γραμματισμό, τέλος για ψηφιακό γραμματισμό.

Όπως σημειώνει ο Chapman (2021) στον τόμο *Knowing history in schools*, υπήρξαν αρκετές μεταβάσεις στην ανάπτυξη της διδακτικής της ιστορίας, στο Ηνωμένο Βασίλειο και αλλού Ξεφυλλίζοντας τον παραπάνω τόμο μαζί με έναν προηγούμενο, *Masterclass in History. Education*, φαίνεται να εξακολουθούν να μας απασχολούν δύο επίμονα προβλήματα ή ερωτήματα σχετικά με τη διδακτική της ιστορίας: πρώτον, το «είδος της γνώσης» που απαιτείται να αποκτήσουν οι μαθητές στο σχολείο (Counsell, 2016), η επιλογή δηλαδή μεταξύ γνώσεως περιεχομένου και δεξιοτήτων που σχετίζονται με την επιστήμη της ιστορίας, δεύτερον, η επιλογή μεταξύ των λεγόμενων «εγγενών», intrinsic, και «εξωγενών» (extrinsic) στόχων της ιστορικής εκπαίδευσης (Αβδελά, 1998˙ Nordgen, 2021). Αυτά τα δύο προβλήματα, όπως λέει ο Chapman (2021), φαίνεται να επανεξετάστηκαν στο πλαίσιο της πρόσφατης «στροφής προς τη γνώση» στην εκπαιδευτική θεωρία, οπότε για άλλη μια φορά έρχεται στο προσκήνιο η ανάγκη καθορισμού των στόχων της σχολικής ιστορίας και της θέσης της στο πρόγραμμα σπουδών μαζί με όλα τα υπόλοιπα μαθήματα.

Αναφορές

Αβδελά, Ε. (1998). *Σχολείο και Ιστορία.* Νήσος.

Ahonen, S. (2005). Historical consciousness: a viable paradigm for history education? *Journal of Curriculum Studies, 37*(6), 697-707.

Angvic, M., & Von Borries, B. (1997). *Youth and history: a comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents.* Körber- Stiftung.

Apostolidou, E. (2016). 'Truman or Lincoln?' Greek students' debate on commemorations decisions made by their community. *International Journal of Historical Learning Teaching and Research, 13*(2), 58-69.

Apostolidou, E. (2019). Parallel lives? History and its didactics, *Public History Weekly*, 6. Retrieved March 16, 2022 from https://public-history-weekly.degruyter.com/7-2019-6/historical-consciousness-didactics/

Apostolidou,E. (2020). History education and historiography: transnational considerations on transitions since the 1980s. In B. Paireder & A. Ecker (Eds.), *Historical consciousness, historical thinking, historical culture* (p. 99). Graz.

Αποστολίδου, Ε. (2019). *Μαθήματα Διδακτικής της ιστορίας.* Πεδίο.

Barber, S., & Peniston-Bird, C. (2009). Introduction. In S. Barber and C. Peniston-Bird (Eds.), *History beyond the text* (pp. 1-11). Routledge.

Baron, C. (2012). Understanding historical thinking in historic sites. *Journal of Educational Psychology, 104*(3), 833–847. https://doi.org/10.1037/a0027476

Barsch, S., & Mathis, C. (2020). 'With these exhibits many interesting things can be learned about past times': Playmobil's history class. *History Education Reasearch Journal*, *17*(2), 151-164.

Berti, E. (1994). Children's Understanding of the Concept of the State. *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences.* Lawrence Erlbaum Associates.

Bookspan, S. (2003). History, historians and visual entertainment media: toward a rapprochement. *The Public Historian*, *25*(3), 9-14.

Burke, P. (2009). *Τι είναι πολιτισμική ιστορία.* Μεταίχμιο.

Βαλατσού, Δ. (2014). *Ανάδυση νέων μνημονικών τόπων στο διαδίκτυο.* Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Chapman, A. (2016). *Digital games as history*. Routledge.

Chapman, A. (2011). Historical interpretations. In I. Davies (Ed.), *Debates in history teaching* (pp. 100-112). Routledge.

Chapman, A. (2021). Introduction. In A. Chapman (Ed.), *Knowing history in schools* (pp. 1-31). UCL Press.

Chevallard, Y. (1997). Questions vives, savoirs, moribonds: le problème curricullaire aujourd' hui. Retrieved January 10, 2022 from http://eloge-des-ses.com/wp-content/uploads/2016/05/Chevallard-Questions-vives.pd.

Clark, A. & Grever, M. (2018). Historical consciousness: conceptualizations and educational applications. In S. A. Metzger & L. McArthur – Harris (Eds.), *The Wiley international handbook of history teaching and learning* (pp.177-201). Wiley & Sons.

Clark, A., (2019). Private lives, public history. In A. Clark & C. Peck (Eds.), *Contemplating historical consciousness* (pp.113-124). Berghahn.

Cooper, H. (2018). *History 5-11. A guide for teachers.* David Fulton.

Counsel, Chr. (2016). History teacher publication and the curricular 'what'. In C. Counsel, K. Burn, & A. Chapman (Eds.), *Masterclass in history education* (pp. 243-252). Bloomsbury.

Counsel, Chr. et al (2016). *Masterclass in history education*. Bloomsbury.

Γκίκα, Ε., Μαρκαντωνάτος, Δ., Κοκκώνης, Δ., Ζαρωτιάδης, Χ. & Βασιλείου, Β. (2010). «Περιπλάνηση στο Χωροχρόνο»: Η διδασκαλία της ιστορίας μέσα από διαδραστικούς χάρτες. Στο Β. Κολτσάκης, Γ. Σαλονικίδης, & Μ. Δοδοντσής (Επιμ.), *Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας* (σσ. 225-235). Νάουσα.

Dragonas, Th. & Frangoudaki, A. (2000), Introduction. *Journal of Modern Greek Studies, 18*(2), 229-238.

Donnelly, D. (2013). Teaching history using feature films. *International Journal of Historical Learning Teaching and Research, 12*(1), 16-27.

Gergen, K. (2011). The social construction of self. In S. Gallgher (Ed.), *The Oxford handbook of the self* (pp. 633-653). Oxford University Press.

Gordon, A. (2004). The new cultural history and urban history: intersections. *Urban History Review*, 33(1), 1-7.

Grever, M. & Adriaansen, R. (2017). Historical culture: a concept revisited. In M. Carretero, St. Berger, & M. Grever (Eds.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Educatio,* (pp. 73-89). Palgrave.

Grever, M. (2019). Why historical consciousness. In A. Clark and C. Peck (Eds.), *Contemplating historical consciousness,* (pp. 224-232). Berghahn.

Hourdakis, A., Calogiannakis, P., & Chiang, T- H. (2018). Teaching history in a global age. *History Eduacation Research Journal*, 15(2), 328-341.

Husbands, C. (2001). What is history teaching? Open University Press.

Husbands, C. & Kitson, A. (2003). *Understanding history teaching.* Open University Press.

Iggers, G. Wang, E. (2015). *Παγκόσμια ιστορία σύγχρονης ιστοριογραφίας.* Νεφέλη.

Is social media good for history? (2020). *History Today, 70*(2), Retrieved March 12, 2022 from https://www.historytoday.com/archive/head-head/social-media-good-history.

Kansteiner, W. (2007). Alternative worlds and invented communities: history and historical consciousness in the age of interactive media. In K. Jenkins et al (Eds.), *Manifestos in history,* (pp. 131-148). Routledge.

Kansteiner, W. (2017). Film, the past and a didactic dead end: from teaching history to teaching memory. In M. Carretero, St. Berger, & M. Grever (Eds.), *Palgrave Handbook of research in historical culture and education* (pp. 169-190). Palgrave.

Κάββουρα, Δ. (2000). Από την επιστημολογία της ιστορίας στη διδακτική έρευνα. *Νεύσις, 8,* 169-186.

Κάββουρα, Δ. (2002). Τα νέα προγράμματα σπουδών υπηρετούν τη μάθηση. Στο Σ. Μπουζάκης (Επιμ.), *Επίκαιρα Θέματα Ιστορίας Εκπαίδευσης* (σ. 423-434). Gutenberg.

Κάββουρα, Δ., Γρηγοριάδου Μ., Κούτρα, Δ., Τσαγκάνου, Γ. (2004). Η σημασία της οργάνωσης της ιστορικής πληροφορίας στο περιβάλλον της ΚΑΣΤΑΛΙΑΣ για τη συγκρότηση της ιστορικής γνώσης. Στο Μ. Γρηγοριάδου, Α. Ράπτης, Σ. Βοσνιάδου, & Χ. Κυνηγός (Επιμ.), *Οι τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας στην εκπαίδευση* (σσ. 607-616). Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Κάββουρα, Δ. (2011). Πολυτροπικότητα και ιστορική σκέψη. Στο Μ. Πουρκός & Ε. Κατσαρού (Επιμ.), *Βίωμα, μεταφορά και πολυτροπικότητα* (σσ. 626-635). Νησίδες.

Καλόγηρος, Β., & Σμυρναίος, Α. (2012). Διδάσκοντας ιστορία μέσα από σελίδες κοινωνικής δικτύωσης. *I-teacher. Gr*, 4(68-77).

Καραγιάννη, Ε. (2019). *Η αξιοποίηση των αναλογιών όπως φαίνονται στις κοινωνικές αναπαραστάσεις, και η εξέλιξή τους για τη δόμηση της ιστορικής σκέψης από μαθητές της τελευταίας τάξης της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.* Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Kitson, A., Husbands, Chr., & Steward, S. (2011). *Teaching and learning history 11-18*. Open University Press.

Kokkinos, G. (2019). A report on Greek history education. *H.E.R.Z., 16*(2), 179-181.

Körber A (2015) Historical consciousness, historical competencies – and beyond? Some conceptual development within German history didactics. In H. Bjerg, C. Lenz, & E. Thorstensen (Eds.), *Historicizing the uses of the past.*

Scandinavian perspectives on history culture, historical consciousness and didactics of history related to world war II (pp. 1-56). Transcript

Kosmas, V. (2019). Students responses to differing accounts of a controversial historical issue, *HERJ*, 16(2), 209-228.

Κόκκινος, Γ. & Νάκου, Ε. (2006): *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 20ου αιώνα.* Gutenberg.

Κόκκινος, Γ., Μαυροσκούφης, Δ., Γατσωτής, Π. (2010). *Τα συγκρουσιακά ζητήματα στη διδακτική της Ιστορίας.* Νοόγραμμα.

Κόκκινος, Γ. & Γατσωτής, Π. (2008). Η χαρτογράφηση των ερευνητικών πεδίων της διδακτικής της ιστορίας στην Ελλάδα. Στο Α. Ανδρέου, (Επιμ.), *Η διδακτική της ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια* (σσ. 363-387). Μεταίχμιο.

Κόκκινος, Γ. & Γατσωτής, Π. (2008). Επιστημολογία της ιστορίας, διδακτική της ιστορίας και εκπαιδευτική έρευνα. Σε Α. Ανδρέου, (Επιμ.), *Η διδακτική της ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια* (σσ. 389-444). Μεταίχμιο.

Κόκκινος, Γ. (2020). Εκβάλλοντας στην ίδια κοίτη: θεωρία/επιστημολογία της ιστορίας, ιστορία της ιστοριογραφίας, διδακτική της ιστορίας. Σε Γ. Κόκκινος & Π. Γατσωτής, *Για μια σφαιρική και πολυδιάστατη ιστορική εκπαίδευση*. Πεδίο.

Λεμονίδου, Ε. (2017). *Ο κινηματογράφος στη μεγάλη οθόνη*. Ταξιδευτής.

Liakos, A. (2000). Transformation of historical writing from syntagmatic to paradigmatic. *Historein*, *2*, 47-54.

Λούτα, Κ. (2021). *Ψηφιακά παιχνίδια, ιστορία και ιστορική συνείδηση*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

McCall, J. (2019). Playing with past: history and video games, *Journal of Greek Studies, 6*(1), 29-48.

McCully, A. & Montgomery, A. (2009). Knowledge, skills and dispositions: educating history teachers in divided society, *International Journal of Historical Learning Teaching and Research, 8*(2), 92-105.

Megill, A. (2016). On the dual character of historical thinking. In C. Counsell, K. Burn, & A. Chapman (Eds), *Masterclass in History Education* (pp. 159-166). Bloomsbury Press.

Moniot, H. (1993). *Didactique de l' histoire*. Nathan.

Munslow, A. (2007). *Narrative and history*. Palgrave-Macmillan.

Nakou, I. (2006). Museums and history education in our contemporary context. *International Journal of Historical Learning Teaching and Research*, 6, 83-92.

Nakou, I & Barca, I. (2010). *Contemporary Public Debates over History Education.* Information Age Publishing.

Nordgen, K. (2021). Powerful knowledge for what? In A. Chapman (Ed.), *Knowing history in schools* (pp. 177-201) UCL Press.

Pearce, S. (1994). Objects as meaning; Or narrating the past. In S. Pearce (Ed.), *Interpreting objects and collections*, (pp. 19-29). Routledge.

Percoco, J. (2001). *Divided we stand.* Heinemann.

Repoussi, M. (2011). History education in Greece. In E. Erdmann & W. Hasberg (Eds.), *Facing, mapping, bridging diversity* (pp. 329- 370). WochenSchau Wissenschaft.

Ρεπούση, Μ. (2004). *Μαθήματα ιστορίας.* Καστανιώτης.

Στάμος, Ν. (2020). *Η αξιοποίηση του κινηματογράφου στη διδασκαλία και μάθηση της ιστορίας.* Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Eunik;o kai Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Rosenzweig R., & Thelen, D. (1998). *The presence of the past, popular uses of history in American life.* Columbia University Press.

Rüsen, J. (1987). The didactics of history in West Germany: towards a new self-awareness of historical studies. *History & Theory,* 26(3), 275-286.

Samida, St. (2018). Past, present, future: steampunk as bricolage, *Public History Weekly.* Retrieved January 29, 2018 from https://public-history-weekly.degruyter.com/6-2018-37/steampunk-bricolage-history/.

Schweber, S. (2007). *Teaching the Holocaust.* Torah Aura Productions.

Seixas, P. (1993a). Historical understanding among adolescents in a multicultural setting. *Curriculum Inquiry,* 23(3), 301-327.

Seixas, P. (1993b). Popular film and young people's understanding of the history of native American-White relation. *The History Teacher,* 26 (3), 351-370.

Seixas, P. (2000). Does postmodern history have a place in the schools? In P. Stearns, P. Seixas, & S. Wineburg (Eds.), *Knowing, teaching and learning history* (pp. 19-37). New York University Press.

Seixas, P. (2004). Introduction. In P. Seixas (Ed.), *Theorizing historical consciousness* (pp. 3-20). University of Toronto Press.

Seixas, P., & Clark, P. (2004). Murals as monuments. *American Journal of Education, 110*, 146-171.

Seixas, P. (2019). Looking back at 'Canadians and their pasts'. In A. Clark & C. Peck (Eds.*), Contemplating historical consciousness* (pp. 103-112). Berghahn.

Shared Histories (2014). Retrieved January 28, 2022 from *https://www.coe.int/en/web/history-teaching/2010-2014-shared-histories-for-a-europe-without-dividing-lines.*

Shweber, S. (2007). *Teaching the holocaust.* Torah Aura Productions.

Stouraitis, I. (2018) Deconstructing the historical culture of massively multiplayer online games: a participatory interactive past. *Yearbook of the International Society for History Didactics*, *39*, 31-52.

Στουραΐτης, Η. (2021). *Τα διαδικτυακά παιχνίδια μεγάλου πλήθους παιχτών ως μορφές ιστορικής αναπαράστασης.* Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Ιόνιο Πανεπιστήμιο.
Stradling, R., Noctor, M., & Baines, B. (1984). *Teaching controversial issues,* Edward Arnold.
Stradling, R. (2001). *Teaching 20th century European history*. Council of Europe Publishing.
Trépanier, N. (2014). The Assassin's perspective: teaching history with video games. *Perspectives on history,* Retrieved March 31, 2021 from https://www.historians.org/publications-and-directories/perspectives-on-history/may-2014/the-assassins-perspective.
Tutiaux-Guillon, N. (2015). Questions socialement vives et recomposition disciplinaire de l' histoire-géographie: entre opportunités et résistances. In Fr. Audizier, A. Sgard, & N. Tutiaux-Guillon (Eds.), *Sciences de la nature et de la société dans une école en mutation* (pp. 139-150). De Boeck Supérieur.
Van Nieuwenhuyse, K. (2016). Is seeing believing? On the educational use of mainstream historical films in the history classroom. *Yearbook of the International Society of History Didactics*, 37, 191-212.
Vergouwen, G. (2015). *World War I: a battle of perspectives.* Retrieved ~~20~~ January 20, 2022 from https://books.apple.com/us/book/world-war-i-a-battle-of-perspectives/id1044759339.
Wellington, J. (1986). *Controversial issues in the curriculum*. Basil Blackwell.
Wineburg, S. (2001). *Historical thinking,* Temple University Press.
Wineburg, S. (2018). *Why learn history (When it's already on your phone).* Chicago University Press.
Young, R. (2003). *Μεταποικιακή θεωρία.* Πατάκης.
Zagal, J., &Mateas, M. (2010). Time in video games: a survey and analysis. *Simulation & Gaming, 41*(6), 844-868.
Zarmati, L. (2020). Sparking the flame, not filling the vessel: how museum educators teach history in Australian museums. *Historical Encounters*, 7(3), 76-91.

Αναφορά στο άρθρο ως: Αποστολίδου, Ε. (2022). Εξέλιξη της Διδακτικής της Ιστορίας: Επιστημολογικό και Πολιτικοκοινωνικό Πλαίσιο. *Θέματα Επιστημών Αγωγής*, 1(1), 23-38.

https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/thea