

KEITH C. BARTON, LINDA S. LEVSTIK

**ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΑΣ ΙΣΤΟΡΙΑ
ΓΙΑ ΤΟ ΣΥΛΛΟΓΙΚΟ ΑΓΑΘΟ**

ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ 

Π Ε Ρ Ι Ε Χ Ο Μ Ε Ν Α

ΠΡΟΛΟΓΟΣ	11
1. Μια κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση στην ιστορική εκπαίδευση. .	17
Η χρήση της θεωρίας και της έρευνας για την κατανόηση της ιστορικής εκπαίδευσης	20
Οι τέσσερις σκοπιές: σκοπός και πρακτική στη μάθηση της ιστορίας . . .	25
Εργαλεία για την κατανόηση του παρελθόντος	28
Παιδιά και ενήλικες ως ενεργοί συμμετέχοντες στην ιστορική μάθηση	31
Περιβάλλοντα ιστορικής μάθησης.	38
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	41
2. Συμμετοχική δημοκρατία και δημοκρατικός ανθρωπισμός	48
Η ανάγκη για μια λογική της ιστορικής εκπαίδευσης	49
Δημόσια εκπαίδευση και δημοκρατική πολιτειότητα	52
Εκπαίδευση για τη δημοκρατική συμμετοχή	62
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	68
3. Η σκοπιά της συγκρότησης ταυτότητας	74
Η ταύτιση με την προσωπική και οικογενειακή ιστορία	76
Η εθνική ταυτότητα	78
Η ταύτιση του παρόντος με το εθνικό παρελθόν.	85
Ταυτότητα, συμμετοχή και πλουραλισμός	89
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	98

4. Η αναλυτική σκοπιά	104
Η ιστορία του παρόντος.	106
Τα μαθήματα του παρελθόντος.	112
Μαθαίνοντας πώς διαμορφώνονται οι ιστορικές θεωρήσεις	120
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	125
5. Η σκοπιά της ηθικής απόκρισης.	131
Μνήμη και λήθη	132
Δικαιοσύνη	138
Ήρωες και ηρωισμός	145
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	151
6. Η σκοπιά της παρουσίας	155
Η παρουσίαση για την προσωπική ικανοποίηση.	156
Η παρουσίαση ως απολογισμικότητα	159
Η παρουσίαση ως υπηρεσία προς τους άλλους	165
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	173
7. Αφηγηματική δομή και ιστορική εκπαίδευση	179
Το νόημα του αφηγήματος.	180
Οι μαθητές και τα ιστορικά αφηγήματα	183
Οι αρετές και τα όρια του αφηγήματος.	187
Η αφηγηματική δομή ως πολιτισμικό εργαλείο	191
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	200
8. Αφηγήματα ατομικών επιτευγμάτων και κινήτρων	204
Ο ρόλος των ατομικών αφηγημάτων στην ιστορική εκπαίδευση.	205
Οι αρετές και τα όρια των ατομικών αφηγημάτων	209
Τα ατομικά αφηγήματα ως πολιτισμικά εργαλεία	215
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	219
9. Η ιστορία της ελευθερίας και της προόδου του έθνους	224
Κυριαρχία του αμερικανικού εθνικού αφηγήματος.	225
Οι αποκλίσεις στη χρήση του εθνικού αφηγήματος	231

Οι αρετές και τα όρια του ιστορικού αφηγήματος της ελευθερίας και της προόδου	238
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	244
10. Έρευνα	248
Η έρευνα ως αναστοχασμός	249
Οι αρετές της έρευνας ως εργαλείου	252
Η έρευνα στο σχολείο: προβλήματα και προοπτικές	256
Το εργαλείο της έρευνας και τα συστατικά στοιχεία του	263
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	268
11. Η ιστορική ενσυναίσθηση ως αναγνώριση της εκάστοτε οπτικής	273
Τα συστατικά στοιχεία της ιστορικής ενσυναίσθησης	275
<i>Η επίγνωση της ετερότητας.</i>	278
<i>Η κοινότητα της κανονικότητας.</i>	280
<i>Το ιστορικό πλαίσιο</i>	283
<i>Η πολλαπλότητα των ιστορικών οπτικών.</i>	285
<i>Το ιστορικό πλαίσιο του παρόντος</i>	289
Το όριο της ενσυναίσθησης ως αναγνώρισης της εκάστοτε οπτικής	292
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	295
12. Η ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον	301
Τα είδη του ενδιαφέροντος στην ιστορική εκπαίδευση	302
<i>Το προσωπικό ενδιαφέρον.</i>	303
<i>Η απόκριση στο παρελθόν ως ενδιαφέρον.</i>	307
<i>Το ενδιαφέρον για τα θύματα αδικίας.</i>	309
<i>Το ενδιαφέρον για δράση</i>	313
Η θέση του ενδιαφέροντος στην εργαλειοθήκη της ιστορικής εκπαίδευσης	316
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	318
13. Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και οι σκοποί της ιστορίας	322
Η γνώση των εκπαιδευτικών και η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση	323
Η παιδαγωγική γνώση περιεχομένου των εκπαιδευτικών που διδάσκουν ιστορία	325

Παιδαγωγική γνώση περιεχομένου και διδακτική πρακτική	327
Η πρακτική της διδακτικής της ιστορίας.	332
Ο ρόλος του σκοπού στην ιστορική εκπαίδευση	335
Αλλάζοντας την πρακτική της διδακτικής της ιστορίας.	340
ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΟΝΟΜΑΤΩΝ	349

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Συμμετοχική δημοκρατία και δημοκρατικός ανθρωπισμός

Όστε η ταύτιση με το λαό, η οποία συνιστά τη βασική ιδέα της Δημοκρατίας, είναι η πηγή και η έκφραση της κοινωνικής ηθικής. Είναι σαν να διψούσαμε για το νερό της μεγάλης πηγής της ανθρώπινης εμπειρίας, επειδή γνωρίζαμε ότι ένα λιγότερο ορμητικό ή δυνατό ρεύμα δεν θα μας έφερνε στο τέλος του ταξιδιού, όπως έπρεπε, μέσα στο συνωστισμό και στη φούρια του πλήθους.

JANE ADDAMS¹

ΓΕΝΕΑΛΟΓΟΙ, ΙΣΤΟΡΙΚΟΙ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ, ΤΟΙΧΟΓΡΑΦΟΙ, ΑΡΧΕΙΟΦΥΛΑΚΕΣ, ντοκιμαντερίστες, διευθυντές μουσείων, παππούδες – όλοι αυτοί (και πολλοί άλλοι) χρησιμοποιούν πληροφορίες για το παρελθόν προκειμένου να κατανοήσουν τον κόσμο, οι σκοποί τους όμως είναι διαφορετικοί. Κάποιοι από αυτούς τους σκοπούς είναι συμπληρωματικοί, κάποιοι είναι αλληλοσυγκρουόμενοι και κάποιοι δεν έχουν καμία σχέση μεταξύ τους. Όπως υποστηρίξαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο, η εξέταση, για παράδειγμα, της ιστορίας του Κολόμβου μπορεί να αποτελεί μέρος μίας αξιολογικά ουδέτερης εξήγησης για την αλληλεπίδραση των ανθρώπινων κοινωνιών, μία καταγγελία των ευρωπαϊκών κατακτήσεων ή έναν μοντέρνο μύθο της δημιουργίας ο οποίος προσδίδει το αίσθημα της ταυτότητας. Κατά ανάλογο τρόπο, ο Ιρλανδικός Λιμός μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εξήγηση των ειδικών για τη μετανάστευση στις Ηνωμένες Πολιτείες, ως πολιτικό παράδειγμα της βρετανικής αδιαφορίας για την ταλαιπωρία των Ιρλανδών ή ως αναμασμένο, αποσπασμένο θέμα σε ένα διαγώνισμα. Όλα τα γνωστά ιστορικά ζητήματα – η δουλεία, τα πολιτικά δικαιώματα, ο Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος, το δικαίωμα ψήφου, η Αμερικανική Επανάσταση κ.ο.κ. – μπορούν να (εξ)υπηρετήσουν διαφορετικούς σκοπούς, για διαφορετικούς ανθρώπους, σε διαφορετικά συγκείμενα.

Αν είχαμε χρόνο, πιθανόν να παρουσιάζαμε στους μαθητές όλους αυτούς τους σκοπούς και να τους μιλούσαμε σε πολλούς, διαφορετικούς τρόπους πληροφόρησης για το παρελθόν. Τότε θα μπορούσαν και οι μαθητές να επιλέξουν από ένα φάσμα μορφών ιστορικής γνώσης και να σκεφτούν τα δικά τους επιχειρήματα ως προς το

γιατί αξίζει τον κόπο να μελετήσουν την ιστορία. Και αν είχαμε άπειρους πόρους, άπειρα κίνητρα και αστείρευτο ενδιαφέρον, θα μπορούσαμε να καλύψουμε κάθε ζήτημα στην παγκόσμια ιστορία, από τους πρώτους ανθρώπους έως τα πρωτοσέλιδα της τελευταίας εβδομάδας. Οι προδιαγραφές της ιστορικής εκπαίδευσης που καθιερώθηκαν κατά τη δεκαετία του '90 ανταποκρίνονταν ακριβώς σε αυτή την προσέγγιση: Πρότειναν τόση ιστορική ύλη που, αν ακολουθούσαν κατά γράμμα, οι μαθητές δεν θα είχαν χρόνο για κανένα άλλο μάθημα και θα μελετούσαν μόνο ιστορία, όλη μέρα, κάθε μέρα, επί δώδεκα χρόνια. Ακόμα και όσοι από εμάς είμαστε αφοσιωμένοι με πάθος στη διδασκαλία και τη μάθηση της ιστορίας, μάλλον θα θεωρούσαμε αυτή την προσέγγιση υπερβολική. Όταν σκεφτόμαστε τον πραγματικό κόσμο της σχολικής εκπαίδευσης – με όλες τις απαιτήσεις και τα όριά του – αντιλαμβανόμαστε ότι πρέπει να γίνουν κάποιες επιλογές. Δεν μπορούμε να διδάξουμε όλα όσα έγιναν στο παρελθόν, ούτε μπορούμε να αντιμετωπίζουμε ισότιμα κάθε σκοπό. Στο κεφάλαιο αυτό, παρουσιάζουμε μία λογική βάση για την πραγματοποίηση αυτών των επιλογών και τη στηρίζουμε σε ένα όραμα ανθρωπιστικής εκπαίδευσης προσανατολισμένο στην προετοιμασία των μαθητών για τη συμμετοχική δημοκρατία. Κάποια στιγμή, πρέπει να βρεθούν «μέσα στο συνωστισμό και στη φούρια του πλήθους», όπως το έθεσε η Jane Addams, και η ιστορία θα τους βοηθήσει να ταυτιστούν «με το λαό», κάτι το οποίο είναι «η βασική ιδέα της δημοκρατίας».

Η ανάγκη για μια λογική της ιστορικής εκπαίδευσης

Κάποιοι αναγνώστες ενδέχεται να αντιδράσουν στο επιχείρημα ότι η ιστορική εκπαίδευση χρειάζεται μία λογική βάση, επειδή πολλοί άνθρωποι πιστεύουν ότι η μελέτη του παρελθόντος έχει αυτονομιμοποιηθεί και, επομένως, δεν απαιτεί καμία αιτιολόγηση. Μάλιστα κάποιοι φαίνεται να πιστεύουν ότι η ανάπτυξη μίας ειδικής αιτιολόγησης προδίδει κατά κάποιον τρόπο την ιστορία, λες και αυτή είναι «υπεράνω» σκοπών. Σύμφωνα με αυτή την άποψη, η επίκληση ενός συγκεκριμένου λόγου για τη μελέτη της ιστορίας αποτελεί αποκλειστικά και μόνο μία ξεκάθαρη απόπειρα να εισαχθεί η ιδεολογία ή η «κοινωνική μηχανική» στο σχολικό πρόγραμμα διδασκίας ύλης. Στη Μεγάλη Βρετανία, για παράδειγμα, κάποιοι εκπαιδευτικοί μάς έχουν πει με μεγάλη σοβαρότητα ότι η ιστορία είναι ένα «ακαδημαϊκό αντικείμενο» και ότι ο σκοπός της διδασκαλίας του είναι να περάσουν τις εξετάσεις οι μαθητές. Θεωρούν ότι η ένταξη της ιστορίας στο σχολικό πρόγραμμα είναι αυτοσκοπός, και δεν περιμένουν ούτε επιθυμούν κάποιον καλύτερο λόγο για τη διδασκαλία ή τη μάθηση του αντικειμένου. Είναι απαράδεκτο να υποστηρίζεται ότι η μάθηση της ιστορίας χρειάζεται ευρύτερη λογική βάση.²

Στις Ηνωμένες Πολιτείες, κάποιοι ενδέχεται να βρίσκουν παρόμοιους λόγους για τη μελέτη της ιστορίας, ειδικά με την ολοένα και μεγαλύτερη σημασία των εξετάσεων ευρείας κλίμακας. Στις περισσότερες πολιτείες, ωστόσο, οι μαθητές παραδοσιακά δεν εξετάζονταν στην ιστορία, ούτε η απήκηση της επιτυχίας σε μία μοναδική εξέταση ήταν τόσο σοβαρή, όπως στη Μεγάλη Βρετανία. Παρ' όλα αυτά, μία εκδοχή αυτού του επιχειρήματος προέρχεται από εκείνους που υποστηρίζουν ότι η μάθηση της ιστορίας θα έπρεπε να είναι «αυτοσκοπός». Ποτέ δεν καταλάβαμε ακριβώς τι σημαίνει αυτό. Δεν είναι ξεκάθαρο πώς η ιστορία θα μπορούσε να αποτελεί αυτοσκοπό και πώς μπορεί να απαιτήσει την προσοχή μας υποστασιοποιημένη κατά αυτό τον τρόπο. Παράλληλα, δεν καταλαβαίνουμε ακριβώς πώς η μάθηση της ιστορίας μπορεί να αποτελεί αυτοσκοπό όταν υπάρχουν τόσο διαφορετικά είδη ιστορίας – ποιο είδος θα διεκδικούσε τα πρωτεία σε μία τέτοια αναμέτρηση; Όταν αναφέρεται κανείς στη μάθηση της ιστορίας ως αυτοσκοπό, μπορεί να μην προβάλλει τόσο πολύ αποχρώντες λόγους όσο να προσπαθεί να συνδέσει το αντικείμενο με θεότητες που συνήθως επικαλούμαστε – εις το όνομα της ιστορίας, όπως λέμε για όνομα του Θεού, για όνομα του Χριστού και της Παναγίας, κτλ. Όπως το επιχείρημα ότι η μελέτη της ιστορίας είναι αναγκαία για να περνάνε οι μαθητές τις εξετάσεις, έτσι και αυτή η απόφαση είναι αυτονομιμοποιούμενη: Η ιστορία απλώς *υπάρχει*, και δεν έχει νόημα η προσπάθεια να της προσδοθεί κάποια άλλη λειτουργία.³

Όμως η θέση της ιστορίας στο σχολικό πρόγραμμα διδακτέας ύλης απαιτεί μία πιο σαφή λογική βάση από αυτήν. Η ιστορία χρειάζεται αιτιολόγηση, εν μέρει επειδή σε ένα επιβαρυνμένο σχολικό πρόγραμμα δεν υπάρχουν προφανείς λόγοι για να συμπεριληφθεί το αντικείμενό της από τα σχολεία στη θέση περισσότερων διδακτικών ωρών οικονομικών ή γεωγραφίας – ή ακόμα και περισσότερων διδακτικών ωρών μαθηματικών ή χημείας. Μάλιστα, όταν η θέση της ιστορίας στο πρόγραμμα διδακτέας ύλης απειλείται, οι υποστηρικτές της συχνά αρχίζουν να δίνουν προσοχή σε τέτοια ερωτήματα. Αυτό έγινε στα τέλη της δεκαετίας του '80, όταν εμφανίστηκαν μία σειρά έργα για την προάσπιση του αντικειμένου. Παρότι κάποια από αυτά τα επιχειρήματα ήταν συγκροτημένα και ενθουσιώδη, άλλα θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν αόριστα στην καλύτερη περίπτωση, και αντιφατικά στη χειρότερη. Το αποτέλεσμα ήταν ότι, παρόλο που αυτή η μεγάλη προσοχή δημιούργησε πολύ θόρυβο, λίγο, ωστόσο, φώτισε τους λόγους για τους οποίους θα έπρεπε να μελετάται η ιστορία. Μετά τις προσπάθειες αυτές, η ιστορική εκπαίδευση στις Ηνωμένες Πολιτείες συνέχισε να κατέχει την ίδια προνομιακή θέση που απολάμβανε πάντα, αλλά ούτε οι εκπαιδευτικοί ούτε η κοινή γνώμη συμερίζονταν μία εμπειριστατωμένη αντίληψη για την ανελλιπή διδασκαλία του αντικειμένου στους

μαθητές κάθε σχολικό έτος. Χωρίς μία τέτοια κοινή αντίληψη, τα σχολεία στερούνταν σοβαρής βάσης επί της οποίας θα έπαιρναν αποφάσεις για τα αντικείμενα σπουδών ή για τον τρόπο μελέτης τους, η δε αρτηριοσκλήρωση της παράδοσης συνέχισε να ασκεί καθοριστικό έλεγχο στην ιστορική εκπαίδευση.⁴

Ο στόχος μας στο κεφάλαιο αυτό δεν είναι μία κατάθεση για κάποια κατασκευασμένη κρίση στην ιστορική εκπαίδευση, αλλά να προτείνουμε μία ξεκάθαρη λογική για τη μελέτη του αντικειμένου, προκειμένου οι επιλογές στο πρόγραμμα σπουδών και στη διδασκαλία να γίνονται επί ουσιαστικότερης βάσης. Στη σύνταξη ή την εφαρμογή οποιουδήποτε προγράμματος διδακτέας ύλης, πρέπει να κάνουμε επιλογές σχετικά με το τι διδάσκουμε και πώς το διδάσκουμε· αυτές οι επιλογές βασίζονται στις παραδοχές μας για τους σκοπούς της εκπαίδευσης. Οι μαθητές θα πρέπει να μαθαίνουν για τους πρώτους αποίκους της Αμερικής ή για τη Mother Jones;* θα πρέπει να διδάσκονται περισσότερη αμερικανική ή παγκόσμια ιστορία; θα πρέπει να χρησιμοποιούν ένα εγχειρίδιο ή να μελετούν πρωτογενείς πηγές; Όλοι κάνουν τέτοιες επιλογές –ιστορικοί, εκδότες σχολικών εγχειριδίων, σχολικά συμβούλια και καθηγητές– επειδή κανένας δεν μπορεί να καλύψει όλα όσα συνέβησαν στο παρελθόν ή να χρησιμοποιήσει όλες τις διαθέσιμες διδακτικές μεθόδους. Επιπλέον, δεν υπάρχει «ουδέτερη» ή «αντικειμενική» προσέγγιση στην ιστορία που θα μπορούσε να διέπει αυτές τις επιλογές· ο προσανατολισμός δίνεται μόνο από τους σκοπούς που δεχόμαστε για το αντικείμενο.

Όπως αναφέραμε στο Κεφάλαιο 1, κάποιοι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι η ιστορία στο σχολείο θα έπρεπε να ακολουθεί το πρότυπο του ακαδημαϊκού κλάδου, και ομολογούμε ότι και εμείς έχουμε προβάλει παρόμοια επιχειρήματα στο παρελθόν. Παρ' όλα αυτά, σήμερα αυτή η σκοπιά δεν μας εμπνέει και δεν μας κινητοποιεί, επειδή κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα έχει ένα ιστορικό και πολιτισμικό πλαίσιο, οι δε πρακτικές κάθε κλάδου είναι πολλές. Όπως έχει υποστηρίξει ο Stephen Thornton, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναγνωρίσουν ότι οι απαιτήσεις και οι σκοποί της ιστορίας ως σχολικού μαθήματος δεν είναι πάντα οι ίδιοι, όπως της ακαδημαϊκής ιστορίας, καθώς και ότι ο ακαδημαϊκός κλάδος δεν μπορεί να θέσει κριτήρια για κάτι που, σε τελική ανάλυση, αποτελεί εκπαιδευτική απόφαση.⁵ Επομένως, προτιμάμε να ξεκινάμε όχι με τον ορισμό της ιστορίας, αλλά με την ανάλυση των σκοπών της και των πρακτικών –από το ευρύ φάσμα των «πραγματικών» ιστορικών δραστηριοτήτων– που μπορούν να τους υποστηρίξουν. Ελπίζου-

* Mary Harris Jones (1830-1930), γνωστή ως «Μάνα Jones»: Αμερικανίδα συνδικαλίστρια ιρλανδικής καταγωγής, η οποία συμμετείχε στην ίδρυση της Ένωσης Βιομηχανικών Εργατών του Κόσμου. (Σ.τ.Μ.)

με να προτείνουμε μία συνεκτική, αλλά πολιτισμικά ευαίσθητη λογική για τη διδασκαλία και τη μάθηση της ιστορίας σε έναν συγκεκριμένο χρόνο, έναν συγκεκριμένο τόπο και ένα συγκεκριμένο πλαίσιο – τα δημόσια σχολεία των Ηνωμένων Πολιτειών τον 21ο αιώνα. Η πραγμάτευσή μας ενδέχεται να είναι συναφής και για άλλα περιβάλλοντα, αλλά η ιστορική εκπαίδευση αλλού μπορεί να στηρίζεται σε διαφορετικό σκεπτικό. Αφήνουμε αυτά τα επιχειρήματα σε άλλους, προκειμένου να εστιάσουμε στα περιβάλλοντα που γνωρίζουμε καλύτερα και για τα οποία έχουμε μεγαλύτερο ενδιαφέρον.

* Το ιδεώδες του ρεπουμπλικανισμού είναι η ενεργή πολιτειακή ζωή με σκοπό το συλλογικό αγαθό, για την επίτευξη του οποίου επιστρατεύεται η ηθικοπολιτική αρετή. (Σ.τ.Μ.)

Στο βιβλίο *Διδάσκοντας ιστορία για το συλλογικό αγαθό* οι Barton και Levstik εξετάζουν αντικρουόμενες απόψεις για τη διδασκαλία της ιστορίας υπό το φως της τρέχουσας έρευνας για την ιστορική σκέψη των μαθητών. Μελετούν τις έρευνες για την ιστορική σκέψη των μαθητών και τις τοποθετούν σε ένα θεωρητικό πλαίσιο *διαμεσολαβημένης δράσης* – προσέγγιση που εφιστά την προσοχή στις συγκεκριμένες πράξεις των ανθρώπων, στους φορείς που είναι υπεύθυνοι γι' αυτές, στα πολιτισμικά εργαλεία που τους βοηθούν ή τους περιορίζουν.

Στο βιβλίο *Διδάσκοντας ιστορία για το συλλογικό αγαθό* οι Barton και Levstik:

- συζητούν τη συμβολή της θεωρίας και της έρευνας στη διδασκαλία της ιστορίας, εξηγούν τη θεωρία της διαμεσολαβημένης δράσης που διέπει την ανάλυσή τους και περιγράφουν την έρευνα για τις γνώσεις και το ενδιαφέρον των παιδιών (και των ενηλίκων) για την ιστορία·
- περιγράφουν ένα όραμα πλουραλιστικής, συμμετοχικής δημοκρατίας και τη σχέση της με την ανθρωπιστική μελέτη της ιστορίας·
- μελετούν τέσσερις βασικές «σκοπιές» για την ιστορία (συγκρότηση ταυτότητας, ανάλυση, ηθική απόκριση και παρουσίαση)·
- πραγματεύονται έξι από τα κύρια «εργαλεία» της ιστορίας (αφηγηματική δομή· αφηγήματα ατομικών επιτευγμάτων και κινήτρων· εθνικές αφηγήσεις· έρευνα· ενσυναίσθηση ως αναγνώριση της εκάστοτε οπτικής και ενσυναίσθηση ως ενδιαφέρον) και
- ανασκοπούν την έρευνα και τις συμβατικές αντιλήψεις για τη γνώση και πρακτική των διδασκόντων.

Το βιβλίο αποτελεί βασικό εγχειρίδιο για τους επαγγελματίες της ιστορίας και των κοινωνικών επιστημών, καθώς και για τους πολιτικούς, τους γονείς και το ευρύ κοινό που ενδιαφέρονται για τη διδασκαλία της ιστορίας και την ιστορική σκέψη των μαθητών.

Ο **Keith C. Barton** είναι καθηγητής στο Τμήμα Προγραμμάτων Σπουδών και Διδακτικής του Πανεπιστημίου της Indiana.

Η **Linda S. Levstik**, Ph.D., είναι καθηγήτρια Εκπαίδευσης στις Κοινωνικές/Ανθρωπιστικές Σπουδές στο Τμήμα Προγραμμάτων Σπουδών και Διδακτικής του Πανεπιστημίου του Kentucky.

ISBN 978-960-455-452-2



9 789604 554522

ΒΟΗΘ. ΚΩΔ. ΜΗΧ/ΣΗΣ 4452