

**Η επανα-διαπραγμάτευση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών ως
μοχλός επαγγελματικής ανάπτυξης στο μάθημα της ιστορίας**

Δρ. Μαρία Μαμούρα, Εντεταλμένη Διδάσκουσα Τμήματος ΦΠΨ του ΕΚΠΑ

**Re-negotiation of teachers' conceptions as a means of
professional development in history teaching**

Maria Mamoura, PHD, Adjunct Assistant Professor, National and Kapodistrian
University of Athens, Department of Philosophy, Pedagogy and Psychology

Abstract

This paper discusses history teachers' perceptions of history as academic and teaching object, and the importance of these perceptions in selecting teaching practices, decisions and generally manners in dealing with their subject. The displacements of the conceptualization of history as academic and teaching object from modern to post-modern example today illuminate even more the importance of these teachers' perceptions. Do teachers know these displacements, so as to have some new benchmarks to negotiate their initial perceptions? This is the main argument of this paper: history teachers renew their teaching practices and are developed professionally, not when they are simply trained on new historiographical and didactic trends and shifts, but when they re-negotiate their initial perceptions in relation to the relevant trends and shifts, in order to transform them fully or partially.

Key words: teachers' professional development, history teaching, teachers' conceptions, negotiation, transformation

Περίληψη

Η εργασία αυτή πραγματεύεται τις αντιλήψεις των καθηγητών της ιστορίας για την ιστορία ως ακαδημαϊκό και διδακτικό αντικείμενο και τη σημασία αυτών των αντιλήψεων για την επιλογή διδακτικών πρακτικών, αποφάσεων και γενικότερων τρόπων αντιμετώπισης του διδακτικού αντικειμένου. Οι μετατοπίσεις των εννοιολογήσεων για την ιστορία ως ακαδημαϊκό και διδακτικό αντικείμενο από το νεωτερικό στο μετανεωτερικό παράδειγμα καθιστούν σήμερα ακόμη πιο κρίσιμη την σημασία των σχετικών αντιλήψεων των εκπαιδευτικών. Παρακολουθούν οι εκπαιδευτικοί αυτές τις μετατοπίσεις, ώστε να έχουν κάποια νέα σημεία αναφοράς για να επαναδιαπραγματευθούν τις αντιλήψεις τους; Από το ερώτημα αυτό απορρέει και το βασικό επιχείρημα της εργασίας: ότι οι καθηγητές της

ιστορίας ανανεώνουν τις διδακτικές τους πρακτικές και αναπτύσσονται επαγγελματικά όχι όταν απλά επιμορφώνονται για τις νέες ιστοριογραφικές και διδακτικές τάσεις και μετατοπίσεις, αλλά όταν διαπραγματεύονται τις αρχικές τους αντιλήψεις σε σχέση με τις σχετικές τάσεις και μετατοπίσεις, με σκοπό να τις μετασχηματίσουν ολικώς ή μερικώς.

Λέξεις κλειδιά: επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών, διδασκαλία ιστορίας, αντιλήψεις εκπαιδευτικών, διαπραγμάτευση, μετασχηματισμός

1. Από τη νεωτερικότητα στη μετανεωτερικότητα. Βασικές επιστημολογικές μετατοπίσεις και επαναπροσδιορισμοί

Η νεωτερικότητα, ως έννοια και ως δομή σκέψης, συνδέθηκε με το έθνος/κράτος ως ιδεολογικό σύστημα. Η ανάδυσή της ανάγεται στην προσπάθεια των διανοητών του 18^{ου} αιώνα να συγκροτήσουν μια αντικειμενική επιστήμη, η οποία να διέπεται από καθολικούς πολιτικούς και ηθικούς νόμους (Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, 1998: 21-24). Η επιστήμη έδωσε έμφαση στην αυτονομία του ανθρώπου, ο οποίος, προκειμένου να οδηγηθεί στην αποκάλυψη της αλήθειας, έπρεπε να χρησιμοποιήσει τον ορθό λόγο, που έχει δυνατότητα εφαρμογής σε όλα τα πεδία της ζωής. Η επιστήμη στη νεωτερικότητα εμφανίζεται ως ουδέτερη και αντικειμενική και αποτελεί το παράδειγμα για όλες τις κοινωνικές χρήσεις της γνώσης (Sagur, 1993).

Τα προτάγματα της νεωτερικότητας επηρέασαν και εξακολουθούν να επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό την διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας, καθώς διείσδυσαν ως προσανατολισμοί αλλά και ως συγκεκριμένοι σκοποί και στόχοι στην ιστορική εκπαίδευση.

Ένας βασικός προσανατολισμός στη διδασκαλία της ιστορίας στο νεωτερικό παράδειγμα είναι αυτός που ο Seixas (2000) ονομάζει επιστημονική/πειθαρχική προσέγγιση (disciplinary approach). Η ιστορική σκέψη αναφέρεται εδώ σε ένα «πραγματικό παρελθόν», το οποίο λειτουργεί ως όριό της. Το παρελθόν αυτό, αν και δεν γίνεται άμεσα γνωστό, ωστόσο υπάρχει. Σε διδακτικό επίπεδο, βασικός σκοπός είναι η απομάκρυνση από την παραδοχή μίας μόνο οπτικής των ιστορικών γεγονότων, και η προσπάθεια να κατανοήσουν οι μαθητές, με χρήση αξιολογημένων κριτηρίων, τα στοιχεία που κάνουν έγκυρη και αξιόπιστη μία ιστορική αφήγηση (Seixas, 2000: 20-21).

Αυτή η προσέγγιση, χωρίς να αρνείται τη σπουδαιότητα της ιστορικής γνώσης, στοχεύει να επιτύχει μεγαλύτερη ισορροπία μεταξύ της διδασκαλίας του παρελθόντος και της παροχής στους μαθητές των μέσων για να σκεφτούν *οι ίδιοι* ιστορικά γι' αυτό· δίνει, έτσι, μεγαλύτερη έμφαση στην ανάπτυξη της δεξιότητας των μαθητών να αναλύουν, να ερμηνεύουν, και να συνθέτουν αποδεικτικά στοιχεία που προέρχονται από μια ποικιλία πρωτογενών και δευτερογενών πηγών, συχνά αντιτιθέμενων (Stradling, 2003: 9-10). Ενσωματώνει, λοιπόν, εργαλεία της επιστημονικής σκέψης. Πρόκειται για μια

προσέγγιση που κινείται μεταξύ δύο άκρων. Στο ένα της άκρο, μπορεί να χαρακτηριστεί και ιδιογραφική: δίνει, δηλαδή, έμφαση στην αναπαράσταση/ανακατασκευή της ιστορίας, άρα και στην αντικειμενική εξαγωγή συμπερασμάτων από τις ιστορικές πηγές. Ιστορικοί, εκπαιδευτικοί και μαθητές υποβάλλουν τα αποδεικτικά στοιχεία σε κριτική ανάλυση, σύμφωνα με μεθοδολογικούς κανόνες. Η ορθή εφαρμογή τους θεωρείται ότι μπορεί να προφυλάξει από την υποκειμενικότητα της αναπαράστασης ενός γεγονότος. Στο άλλο της άκρο, ωστόσο, αναγνωρίζει ότι η επιλογή των γεγονότων και ιστορική ερμηνεία είναι υποκείμενες στη διαμεσολάβηση του ιστορικού (Carr, 1987).

Η επιστημολογία που υποστηρίζει αυτήν την προσέγγιση, εναρμονίζεται με τις αρχές του δημοκρατικού σχολείου: την εκπαίδευση κριτικά σκεπτόμενων πολιτών σε μια δημοκρατική κοινωνία και την ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να φτάνουν με όρους αυτοδυναμίας σε ορθολογικά, μετριοπαθή και τριμηριωμένα συμπεράσματα.

Η διδασκαλία της ιστορίας, λοιπόν, αρχίζει να επιφυλάσσει ουσιαστικό και ενεργό ρόλο για τους μαθητές από τη στιγμή που συνδέεται με την έρευνα και την επιχειρηματολογία. Επισημαίνεται βέβαια ο κίνδυνος, οι τελευταίοι, «από τη στιγμή που θα τους πούμε ότι η ιστορία δεν είναι μόνο τα γεγονότα» να γίνουν επιφυλακτικοί απέναντι σε όλους τους ισχυρισμούς γνώσης και να «χαθούν σε έναν σχετικισμό» (Seixas, 2000: 25). Πρόκειται, όμως, για έναν μάλλον θεωρητικό κίνδυνο, δεδομένου ότι οι έρευνες παρουσιάζουν μια διαφορετική εκδοχή εφαρμογής της συγκεκριμένης προσέγγισης στη σχολική τάξη. Εκεί φαίνεται να κυριαρχεί η μία ιστορική αφήγηση (του εκπαιδευτικού ή του σχολικού εγχειριδίου), η οποία εμφανίζεται ως αντικειμενική. Παράλληλα, «ερευνητικά» εργαλεία που προαναφέρθηκαν, όπως η χρήση διαφορετικών ή/και αντιτιθέμενων εκδοχών ενός ιστορικού συμβάντος, χρησιμοποιούνται επιφανειακά ή και προσχηματικά, καθώς ο τρόπος χρήσης τους παραινεί τους μαθητές να υιοθετήσουν μια συγκεκριμένη ερμηνεία, την «καλύτερη» (Seixas, 2000· Kelly, Meuwissen & Vansledright, 2007).

Άλλη μια προσέγγιση, στο πλαίσιο των αρχών της νεωτερικότητας, υποδεικνύει την αναγκαιότητα να παρατηρούν οι μαθητές το παρελθόν εκκινώντας από σύγχρονα κοινωνικά φαινόμενα (Wiles et al., 2001). Δηλαδή, το παρόν χρησιμεύει ως εργαλείο για την κατανόηση του παρελθόντος, με όρους του παρόντος. Εδώ, η διδασκαλία της ιστορίας θεμελιώνεται στη δυνατότητα να αποκαλυφθούν μοντέλα και νόμοι της ανθρώπινης συμπεριφοράς, και εξηγητικά σχήματα/πλαίσια για την κατανόηση του παρελθόντος, αξιοποιώντας παράλληλα έναν οικείο τρόπο σκέψης: κατανοούμε το νέο εκκινώντας, συνήθως, από τα δικά μας οικεία γνωστικά πλαίσια. Σ' αυτή την προσέγγιση, ο εκπαιδευτικός δίνει έμφαση στην πρόοδο διαμέσου των αιώνων, και εστιάζει στην ομοιότητα μεταξύ παρελθόντος και παρόντος. Λ.χ. οι έννοιες δημοκρατία, μετανάστευση κλπ. χρησιμοποιούνται σαν να διατρέχουν τους αιώνες ιστορικά αναλλοίωτες. Ο κίνδυνος που επισημαίνεται εδώ αφορά στο σημαντικό πρόβλημα των αναχρονισμών και της χρήσης όρων και ηθικών αξιών του παρόντος, προκειμένου οι μαθητές να κρίνουν το παρελθόν. Για την αποτροπή ενός τέτοιου κινδύνου, προτείνεται η εξέταση των μαθητών σε μια κριτική απόσταση από το παρελθόν (Κάββουρα, 2010) και η

επισήμανση όχι μόνο των ομοιοτήτων αλλά και των διαφορών μεταξύ χρονικών περιόδων, ιστορικών συνθηκών, ιστορικών υποκειμένων. Δεν μπορούμε, λ.χ., να μιλάμε για προλετάριους στην αρχαιότητα ή για ιμπεριαλιστική πολιτική των Αθηναίων της ίδιας χρονικής περιόδου.

Ο μετανεωτερικός λόγος, από την άλλη, υποστηρίζει ο Harvey (1990), εκφράζει μια σκεπτικιστική και διερωτητική στάση απέναντι στην κληρονομιά της νεωτερικότητας και του Διαφωτισμού: τον επιστημονικό ορθολογισμό, τους καθολικούς ισχυρισμούς αλήθειας, την προοδευτική χειραφέτηση, τη συνεχή βελτίωση του ανθρώπου και των κοινωνιών· εκφράζει, επίσης, αμφισβήτηση απέναντι στις αξιώσεις της νεωτερικότητας για καθολικό λόγο, αντικειμενικότητα, ουδετερότητα, ανωτερότητα της επιστήμης, ακαδημαϊκή ανιδιοτέλεια (Giroux, 1988). Όλα τα προηγούμενα θα πρέπει να αντιμετωπίζονται με σκεπτικισμό, και να ειλαμβάνονται ως ιδεολογικές εκφράσεις συγκεκριμένων λόγων που ενσωματώνουν κανονιστικά συμφέροντα και νομιμοποιούν ιστορικά συγκεκριμένες σχέσεις εξουσίας (Giroux, 1998).

Πολλοί θεωρητικοί βέβαια αποστασιοποιούνται από την πλήρως αποδομητική διάσταση της μετανεωτερικότητας και την νοηματοδοτούν με μεγαλύτερη μετριοπάθεια. Λ.χ., οι Lord και Tomlinson (2006: 127) υποστηρίζουν ότι «η μετανεωτερικότητα δεν απορρίπτει, αλλά έχει σκοπό να διευρύνει έννοιες, όπως ο Διαφωτισμός, ο λόγος, η ελευθερία, η πρόοδος. Οι έννοιες αυτές δεν είναι κενές νοήματος, αλλά μάλλον δεν μπορούν να έχουν μία θεμελιώδη και κανονιστική λειτουργία». Ομοίως, οι Edwards & Usher (2001: 277) αλλά και ο Lyotard (1984) υποστήριξαν ότι η μετανεωτερικότητα δεν αντιπροσωπεύει τον θάνατο ή την αντικατάσταση της νεωτερικότητας, αλλά μια μορφή συνάντησης με αυτήν. Σύμφωνα με τον Burbulus, ο μετανεωτερικός λόγος έχει τις ρίζες του περισσότερο στην αμφιβολία παρά στην άρνηση (1995: 84), και συνιστά ίσως μια πιο περιεκτική και ευέλικτη κατανόηση του λόγου και της λογικής (ό.π.: 85), ενώ σύμφωνα με τους Blakeet al. (1998), μάλλον, η μετανεωτερικότητα αντιπροσωπεύει μια προσπάθεια να φωτίσει την αποτυχία των νεωτερικών όψεων του ορθολογισμού να εξηγήσουν τις πολύ βαθιές αλλαγές (κοινωνικές, πολιτικές, πολιτισμικές), που αποτελούν χαρακτηριστικό του μετανεωτερικού κόσμου. Τέλος, ο Foucault υποστήριξε ότι η μετανεωτερικότητα διατηρεί την ιδέα του κριτικού υποκειμένου, δεν απορρίπτει, επομένως, την ιδέα της συνεκτικής ταυτότητας (ή υποκειμενικότητας), αλλά την παραγωγή συγκεκριμένων τύπων συνεκτικής ταυτότητας και με συγκεκριμένους τρόπους (Foucault, 1987, στο Φρυδάκη, 2015). Στο πεδίο της ιστορίας, ο Evans (2002) επισημαίνει ότι η έμφαση που έδωσε η μετανεωτερικότητα σε έννοιες, όπως η ταυτότητα, η ιστορική συνείδηση και η νοστρωπία, βοήθησαν τους σύγχρονους ιστορικούς να επικοινωνήσουν με μια ευρύτερη ομάδα ανθρώπων, με διαφορετικό υπόβαθρο.

Ένα χαρακτηριστικό του μετανεωτερικού λόγου είναι ότι εγείρει ερωτήματα για την αντικειμενικότητα της επιστημονικής γνώσης και την δυνατότητα της επιστήμης να γενικεύει γνώση και αλήθεια, καθώς βλέπει τις τελευταίες ως κοινωνικά κατασκευασμένες και

απολύτως εξαρτώμενες από τη γλώσσα (Patton, 2002), η οποία αντιμετωπίζεται ως σχετική ανάλογα με τον χρόνο και τον τόπο, παρά ως απόλυτη κατάσταση (Patton, 2002: 100). Οτιδήποτε, επομένως, καλείται αντικειμενική γνώση αποτελεί μια συγκεκριμένη γλωσσική και πολιτισμική κατασκευή, της οποίας οι πρακτικές επικοινωνίας, η εξήγηση, η αιτιολόγηση, η αλήθεια, διαφέρουν σε μεγάλο ή μικρότερο βαθμό από άλλες πολιτισμικές κατασκευές (Lemke, 1994·Burbules, 1995). Με τον τρόπο αυτόν, έρχεται στο προσκήνιο η γλώσσα και η υποκειμενικότητα, αλλά και τα παρεπόμενα θέματα της νοηματοδότησης, της ταυτότητας και της πολιτικής (Giroux, 1988).

Στην επιστημολογία της ιστορίας, τα προηγούμενα εκφράζονται μέσα από τη γλωσσολογική στροφή (linguistic turn), που θεωρεί ότι οι ιστορικές πηγές είναι κείμενα/γλωσσολογικά τεκμήρια (linguistic documents) (White, 1978), που συνιστούν αφηγηματική αναπαράσταση του παρελθόντος. Η αντίληψη αυτή υποδεικνύει τη συνεχή γλωσσική διαμεσολάβηση μεταξύ του ιστορικού και των πηγών, καθώς και των ιστορικών πηγών και του παρελθόντος. Η γλωσσική διαμεσολάβηση υπονομεύει ριζικά την έννοια της ιστορίας ως αναπαράστασης του παρελθόντος, όπως την προέβαλαν οι νεωτερικές αρχές. Στο μετανεωτερικό πλαίσιο στοχασμού δεν υπάρχει μία προνομιούχος οπτική, με βάση την οποία το παρελθόν μπορεί να εξεταστεί και να ερμηνευθεί. Ο White (1978) υποστηρίζει την αυτονομία της συνείδησης του ιστορικού απέναντι στην εξωτερική πραγματικότητα, καθώς ο τελευταίος διαμορφώνει τα ερωτήματά του προς το παρελθόν, πάντοτε σε συνάρτηση με την εποχή που ζει και με τα ποικίλα ιδεολογικά, κοσμοθεωρητικά και φιλοσοφικά ρεύματα που διαμορφώνουν τη σκέψη του. Οι Rorty & White θεωρούν ότι η ιστορία αποτελεί μία αφήγηση για το παρελθόν, όχι όμως αντανάκλασή του· είναι μια αφήγηση εγγεγραμμένη στους λόγους και τη γλώσσα του παρόντος (Munslow, 2001).

Η σημαντική συνεισφορά του μετανεωτερικού λόγου στο αντικείμενο της ιστορίας είναι ότι διεύρυνε τον σκοπό και το περιεχόμενο της ιστορικής έρευνας: πέρα από την πολιτική ιστορία, τα κατορθώματα των πολιτικών προσωπικοτήτων και τις μεγάλες αφηγήσεις, συμπεριέλαβε τις κοινωνικές σπουδές, τις ζωές των καθημερινών ανθρώπων, την κοινωνική και πολιτισμική ανάλυση ιστορικών περιόδων, την ιστορία των ανθρώπων για τους οποίους δεν υπάρχουν γραπτές πηγές, των καταπιεσμένων· έδωσε έμφαση σε όσα έχουν αποσιωπηθεί, στην αναγνώριση διαφορετικών και αντιτιθέμενων οπτικών, στις ποικίλες εξηγήσεις για γεγονότα και καταστάσεις. Με λίγα λόγια, αναγνώρισε τον ρόλο της υποκειμενικότητας στην ιστορική ερμηνεία, που ορίζεται από την οπτική, την εθνικότητα, και τις ιδεολογικές και φιλοσοφικές αφετηρίες των ιστορικών (Burke, 1992: 1-6).

Μια βασική, επομένως, διαφορά της μετανεωτερικής από τη νεωτερική προσέγγιση εντοπίζεται στην αντίληψη που διαμορφώνει για το παρελθόν και για το παρόν. Για τη μετανεωτερική οπτική, το παρελθόν έχει οριστικά χαθεί, τα δε κατάλοιπά του δεν μπορούν να οδηγήσουν ούτε στη γνώση του, ούτε όμως και σε κάποια αναδόμησή του: συνιστούν απλώς το ερέθισμα για την περιπλάνηση της ερμηνείας (Eco, 1993: 24, 37-38). Το δε παρόν, όπως και το παρελθόν, νοείται ως αποδομημένη πραγματικότητα. Η πολυπλοκότητα

και τα χάσματα του παρελθόντος μεταμορφώνονται στο παρόν σε ιστοριογραφία (Νάικου, 2000: 62). Έτσι, οι ιστορικές ερμηνείες συνιστούν κατασκευές, που επηρεάζονται από τις ιδεολογικές θέσεις και τα συμφέροντα των ιστορικών -όπως αυτά έχουν διαμορφωθεί σε σχέση με τις μορφές εξουσίας μέσα στις αποδομημένες κοινωνίες του παρόντος-και οριοθετούνται εν δυνάμει ως προς τα όρια που θέτει, κυρίως, η πρόθεση του ιστορικού (Bennett, 1990).

Ο μετανεωτερικός λόγος αποτυπώνεται και στο πεδίο της διδακτικής της ιστορίας. Σύμφωνα με τον προσανατολισμό του Seixas (2001)-που ο ίδιος ονομάζει μετανεωτερικό-επιστημολογικά δίνεται έμφαση στην αβεβαιότητα και την αμφιβολία σχετικά με την ύπαρξη της «καλύτερης ιστορίας». Διδακτικά, οι μαθητές καλούνται να μελετήσουν τις διαφορετικές ιστορικές εκδοχές με την υποστηρικτική τεκμηρίωση ποικίλων ιστορικών πηγών. Ο βασικός στόχος, όμως, δεν είναι απλώς η ερμηνεία του παρελθόντος, αλλά η συσχέτιση των εκδοχών του παρελθόντος με τις πολιτικές τους χρήσεις και τον αντίκτυπο που αυτές έχουν στο βιούμενο παρόν. Ανοίγει, έτσι, ο δρόμος να κατανοήσουν οι μαθητές τη σχέση μεταξύ των ποικίλων αφηγήσεων για το παρελθόν και των πολιτικών ενδιαφερόντων που απορρέουν από αυτές και οικοδομούν το παρόν. Στόχος δεν είναι να φτάσουν οι μαθητές σε μία αποδεκτή και έγκυρη ιστορική απόφαση, αλλά να κατανοήσουν πώς διαφορετικές ομάδες ιστορικών οργανώνουν το παρελθόν σε ιστορίες και πώς οι ρητορικές και αφηγηματικές τους στρατηγικές μπορούν να υπηρετήσουν τους σκοπούς και τις απαιτήσεις του παρόντος και της σύγχρονης ζωής. Ο Seixas (2001: 546) υποστηρίζει ότι η εξοικείωση του μαθητή με τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους το παρελθόν γίνεται προσιτό, αντιληπτό, και αποκτά νόημα, είναι αναγκαία για την καλλιέργεια ιστορικής συνείδησης: εάν οι μαθητές συνειδητοποιήσουν ότι οι ιστορικοί, λόγω διαφορετικών ιστορικών προσανατολισμών, κατασκευάζουν και διαφορετικές ερμηνείες για το παρελθόν, τότε θα μπορέσουν να κατανοήσουν την πολυπλοκότητα του παρελθόντος, των ανθρώπων, και των ιστορικών διαδικασιών αλλά και την πολυπλοκότητα του δικού τους παρόντος, και να συγκροτηθούν ως ιστορικά υποκείμενα. Και αντίστροφα, εάν οι καθηγητές της ιστορίας εκτιμήσουν την πολλαπλότητα των ιστορικών εξηγήσεων, παράλληλα με τις υποθέσεις και τις ιδεολογίες που τις υποστηρίζουν, τότε θα βοηθήσουν τους μαθητές όχι μόνο να κατασκευάζουν τη δική τους ιστορική εξήγηση, αλλά και να κατανοήσουν βαθύτερα παρελθόν και παρόν σε πολλές διαστάσεις. Μία, λοιπόν, βασική διαφορά από τη νεωτερική προσέγγιση αποτελεί η απομάκρυνση από τη γραμμική αντίληψη της ιδέας της προόδου και της ομοιότητας παρελθόντος-παρόντος και η έμφαση στην ασυνέχεια και στη διαφοροποίησή τους, και στους τρόπους με τους οποίους οι σύγχρονες κοινωνίες δίνουν μορφή στο παρελθόν.

Η μετανεωτερική προσέγγιση στην ιστορία υπονομεύει, λοιπόν, τον ισχυρισμό της νεωτερικής προσέγγισης για τη δυνατότητα του ιστορικού να μένει ουδέτερος παρατηρητής του παρελθόντος: όλες οι ιστορικές θεωρήσεις είναι απολύτως καθορισμένες και πολιτικοποιημένες. Η ιστορία γίνεται έτσι *ένας* από τους πολλούς τρόπους αναπόλησης, ανασυγκρότησης και νοηματοδότησης του παρελθόντος.

Το συμπέρασμα στο οποίο οδηγούμαστε είναι ότι οι μετατοπίσεις των αντιλήψεων, που συντελέστηκαν από το 1990, για το παρελθόν και τη γνώση του, και επομένως και γι' αυτό που διδάσκει η σχολική ιστορία, είναι μεγάλες. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που διδάσκουν ιστορία, για να μετασχηματιστούν ή να επαναπροσδιοριστούν, χρειάζεται να αναμετρηθούν με κάτι ιδιαίτερα περίπλοκο, κάτι που δεν έχει καν οριστικά αποκρυσταλλωθεί σε ένα αναγνωρίσιμο παράδειγμα. Ιδιαίτερα, όταν οι αντιλήψεις αυτές δεν έχουν ενδεχομένως αναμετρηθεί ούτε με τη νεωτερική στροφή, το να αναμετρηθούν απευθείας με τη μετανεωτερική φαίνεται εξαιρετικά δύσκολο εγχείρημα. Παρόλα αυτά, κανένας άλλος δρόμος πλην αυτού της επαναδιαπραγμάτευσης των αντιλήψεων δεν φαίνεται πειστικός για την ανανέωση της διδασκαλίας και την επαγγελματική ανάπτυξη των ίδιων των εκπαιδευτικών. Αυτό είναι το θέμα του επόμενου κεφαλαίου.

2. Επαγγελματική ανάπτυξη και αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την ιστορία ως ακαδημαϊκό αντικείμενο και σχολικό μάθημα

Ο όρος επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού σήμερα δεν νοείται μονοσήμαντα. Η τάση που τείνει να κυριαρχήσει είναι ότι πρόκειται για τη συνολική ανάπτυξη της επαγγελματικής και προσωπικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού ως δρώντος υποκειμένου στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ενώ υπάρχουν πολλές και διαφορετικές οπτικές για την επαγγελματική ταυτότητα και ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, όλες φαίνεται να εμπεριέχουν την αλληλεπίδραση μεταξύ του εκπαιδευτικού ως προσώπου και του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία (Beijaard et al., 2004· Day et al., 2007). Η ταυτότητα του εκπαιδευτικού μπορεί να οριστεί ως το τι πιστεύει ένας εκπαιδευτικός ότι είναι, τι νόημα δίνει σ' αυτό (Beijaard, 1995). Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, σύμφωνα με πολλούς ερευνητές, είναι μια δυναμική και συνεχής διαδικασία, που εμπεριέχει την ερμηνεία και την επανερμηνεία των εμπειριών και την επαναδιαπραγμάτευση των αντιλήψεων, κυρίως μέσα από την αλληλεπίδραση με τους άλλους (Cooper & Olson, 1996· Φρυδάκη, 2015).

Μέσα σε αυτή τη δυναμική διαδικασία των αλληλεπιδράσεων, ο εκπαιδευτικός μπορεί να συνειδητοποιήσει ότι οι διδακτικές του πρακτικές εκκινούν από τις πεποιθήσεις και τις αντιλήψεις του για τη διδασκαλία και τη μάθηση, από τα πλαίσια αναφοράς του για το είδος του εκπαιδευτικού που είναι/ή που θα ήθελε να είναι (Mezirow, 2000, στο Φρυδάκη, 2015). Εισέρχεται σε αυτό που περιγράφεται ως διαρκής στοχαστική και αναστοχαστική διαδικασία. Η σημασία των πεποιθήσεων και των αντιλήψεων του εκπαιδευτικού για το αντικείμενο που διδάσκει και τον ρόλο του ως εκπαιδευτικού, γενικότερα, είναι κομβική, και αντικατοπτρίζεται στις διδακτικές του πρακτικές, τις αποφάσεις του, στον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζει το αντικείμενό του (Norton, Richardson, Hartley, Newstead, & Mayes, 2005· Leinhardt, 1988). Οι αντιλήψεις και οι πεποιθήσεις παίζουν θεμελιώδη ρόλο, καθώς όχι μόνο δομούν τα πλαίσια δράσης και αναφοράς του εκπαιδευτικού, αλλά και καθορίζουν τους τρόπους με τους οποίους ο τελευταίος ερμηνεύει τις προθέσεις και τις

δράσεις των άλλων σε ένα δεδομένο κοινωνικό περιβάλλον (Brophy & Good, 1974· Ekeblad & Bond, 1994· Pratt, 1992· Ross, 1987· Tobin, 1990).

Ο όρος αντιλήψεις, όπως ορίζεται από μεγάλο μέρος της διεθνούς βιβλιογραφίας, αναφέρεται στις προθέσεις, τις ερμηνείες, και τη συμπεριφορά, που αλληλεπιδρούν συνεχώς. Έτσι, οι αντιλήψεις του εκπαιδευτικού μπορούν να οριστούν ως «*μια στοχαστική, κοινωνικά προσδιορισμένη ερμηνεία της εμπειρίας που χρησιμεύει ως βάση για την μετέπειτα δράση του*» (Clark & Peterson, 1986: 287). Ο Pratt (1998) προσδιόρισε τρία είδη αντιλήψεων: τις επιστημονικές αντιλήψεις (γνώσεις, απόκτηση γνώσεων, διαδικασία της γνώσης), τις κανονιστικές αντιλήψεις (ρόλοι και ευθύνες του εκπαιδευτικού και σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών), και τις διαδικαστικές αντιλήψεις (προθέσεις όσον αφορά τις διδακτικές πρακτικές και στρατηγικές). Στην εργασία αυτή, μας ενδιαφέρει η πρώτη κατηγορία των αντιλήψεων, αυτές δηλαδή που συνδέονται με την επιστημολογία και τη διδακτική του αντικειμένου της ιστορίας και, κυρίως, σε συσχέτιση με τη δυνατότητα της επαναδιαπραγματεύσης ή και του μετασχηματισμού τους.

Πολλοί ερευνητές έχουν ασχοληθεί με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που διδάσκουν ιστορία, για τη φύση του αντικειμένου της ιστορίας και της ιστοριογραφίας αλλά και για τη διδασκαλία του μαθήματος. Το ερευνητικό ενδιαφέρον εστίασε περισσότερο στις σχέσεις μεταξύ των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και των διδακτικών πρακτικών, σε παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη των αντιλήψεων για την ιστορία, στον τρόπο με τον οποίο αυτές οι αντιλήψεις ενσαρκώνονται από διαφορετικούς τύπους εκπαιδευτικών (Evans, 1988, 1989, 1990· Nichol & Guyver, 2004· Virta, 2001· Wilson & Wineburg, 1988· Wineburg, 1991a, 1991b· Yeager & Davis, 1995· Hartzler-Miller, 2001· Leinhardt, Beck, & Stainton, 1994· Yilmaz, 2008· McCrum, 2013· Μαμούρα, 2016· Mamoura, 2016).

Μεταξύ των πιο σημαντικών αποτελεσμάτων-διαπιστώσεων αυτών των ερευνών είναι: α) Η πλειοψηφία των καθηγητών που διδάσκουν ιστορία βλέπουν προς έναν εμπειρισμό και μία προσπάθεια να προσεγγίσουν την αντικειμενικότητα των ιστορικών γεγονότων. Οι Wilson & Wineburg (1988) βρήκαν ότι πολλοί εκπαιδευτικοί τείνουν να αντιμετωπίζουν την ιστορία ως παρέλαση γεγονότων. Αυτό αποδίδεται στην κυρίαρχη αναπαράστασή τους για τη διδασκαλία της ιστορίας, στην οποία κεντρική θέση κατέχει μόνο το παρελθόν· β) Η πλειοψηφία των υποκειμένων αυτών των ερευνών αντιλαμβάνονται την ιστορική γνώση ως περιγραφική και κυρίως εξηγητική. Αντιλαμβάνονται την ιστορική αφήγηση ως περιγραφή και εξιστόρηση γεγονότων στους μαθητές, και όχι ως μία διαδικασία σύστασης των γεγονότων και ερμηνείας τους· γ) Θεωρούν, επίσης, ότι η ιστορική γνώση μπορεί να οδηγήσει σε γενικευτικά συμπεράσματα, ανεξάρτητα από τις ιστορικές συνθήκες και τις ερμηνείες των ιστορικών (Μαμούρα, 2016: 222)· δ) Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων, σύμφωνα πάντα με τις προηγούμενες έρευνες, θεωρεί πως ο σκοπός διδασκαλίας της ιστορίας είναι κυρίως γνωστικός, και ο ρόλος της η μετάδοση ιστορικών πληροφοριών στους μαθητές και η γνωριμία με την παράδοσή τους· τα γεγονότα συνδέονται μεταξύ τους αποκλειστικά με

αιτιακές και χρονικές συνδέσεις· ε) Ελάχιστοι αναφέρονται στη σχετικότητα της ιστορικής πληροφορίας και στην ανάγκη καλλιέργειας κριτικών δεξιοτήτων από τους μαθητές, μέσα από την κριτική έρευνα και τη μελέτη αντικρουόμενων πηγών. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι, ακόμα και όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν επιμορφωθεί στις στρατηγικές για τη διδασκαλία και την ιστορική έρευνα, συχνά καταφεύγουν στην παραδοσιακή διδασκαλία, χρησιμοποιώντας μία, την επίσημη, ιστορική αφήγηση (Van Sledright, 1996· Van Hover & Yeager, 2003).

Τα περισσότερα ερευνητικά ευρήματα ευθυγραμμίζονται με τη διαπίστωση των Davis και Klages (1997), ότι η δευτεροβάθμια εκπαίδευση εστιάζει περισσότερο στο περιεχόμενο της ιστορικής γνώσης απ' ό, τι στην προσπάθεια ερμηνείας της. Η σχολική ιστορία συχνά αγνοεί την ιστορική σκέψη και τις διαδικασίες διαμόρφωσής της, παρουσιάζοντας μια συγκεντρωτική και αποστειρωμένη εκδοχή του παρελθόντος (Levstic, 1997). Οι μαθητές έχουν πολύ μικρή ιδέα για το πώς κατασκευάζεται η ιστορική γνώση, για το ότι μια αφηγηματική πλοκή αποτελεί ένα σύνολο δεδομένων, που έχουν επιλεγεί και οργανωθεί λογικά, ώστε να νομιμοποιήσουν τη δημιουργία ιστορικών υποθέσεων, τεκμηριωμένων ερμηνειών και ιστορικών συμπερασμάτων.

Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν ιστορία αναπόφευκτα ενσωματώνουν και αναπαράγουν το συγκεκριμένο στίγμα της ιστορικής εκπαίδευσης. Επιλέγουν διδακτικές στρατηγικές, όπως για παράδειγμα, την παρουσίαση ιστορικών πηγών αποπλαισιωμένων από τον χρόνο δημιουργίας τους, τον σκοπό τους, και την υποκειμενική οπτική του συντάκτη τους· επιλέγουν μια αφήγηση για τα γεγονότα χωρίς την ερμηνεία τους· οδηγούν, έτσι, τους μαθητές τους σε προδιαγεγραμμένα συμπεράσματα για τα ιστορικά γεγονότα (Van Sledright, 1996· Van Hover & Yeager, 2003). Πολλοί εκπαιδευτικοί εμμένουν απλώς στην παρουσίαση της επίσημης ιστορικής αφήγησης του σχολικού εγχειριδίου, κάνουν διάλεξη, χωρίς να επισημαίνουν ότι πρόκειται κι εδώ για μία κατασκευή, που υπόκειται κι αυτή σε επιλογές (Barton & Levstik, 2004).

Τα υποκείμενα των συγκεκριμένων ερευνών δείχνουν να μην έχουν αντιληφθεί βασικά χαρακτηριστικά για τη διδασκαλία του πολύσημου αυτού μαθήματος τόσο στο νεωτερικό όσο και στο μετανεωτερικό παράδειγμα· δείχνουν, δηλαδή, να αγνοούν βασικά χαρακτηριστικά που αποδίδονται σήμερα στην ιστορία και τη διδακτική της, όπως ότι η ιστορία είναι: α) ερμηνευτική (αντανανικά αναπόφευκτα μια άποψη και βασίζεται σε επιλογή αποδεικτικών ερμηνειών), β) υποκείμενη στην αλλαγή (καθορίζεται από νέους τρόπους θεώρησης του παρελθόντος), γ) υποκειμενική (δεν είναι αξιολογικά ουδέτερη, λόγω του διαφορετικού πλαισίου αναφοράς των ιστορικών που την κατασκευάζουν), δ) υποκείμενη στη φύση της γλώσσας που χρησιμοποιείται (γλωσσικές επιλογές, αφηγηματική πλοκή), και ε) κοινωνικά και πολιτισμικά εξαρτημένη (κοινωνικο-πολιτιστικό κλίμα της εποχής στην οποία ο ιστορικός ζει και επηρεάζει τις εξηγήσεις και τις ερμηνείες του για γεγονότα, ανθρώπους, διαδικασίες και θεσμούς του παρελθόντος) (Iggers, 1997· White, 1997· Marwick, 2001· Lemon, 2003· Yilmaz, 2008).

Τέλος, οι έρευνες αυτές είναι περιγραφικές και ερμηνευτικές. Δεν προχωρούν δηλαδή στη διερεύνηση των δυνατοτήτων για επαναδιαπραγμάτευση ή και μετασχηματισμό των επιστημονικών αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την κατασκευή της ιστορικής γνώσης.

3. Η επανα-διαπραγμάτευση των αντιλήψεων του εκπαιδευτικού ως μοχλός επαγγελματικής ανάπτυξης στο μάθημα της ιστορίας

Επανερχόμαστε, λοιπόν, στο βασικό επιχείρημα της εργασίας: ότι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν ιστορία ανανεώνουν τις διδακτικές τους πρακτικές και αναπτύσσονται επαγγελματικά όχι όταν απλώς επιμορφώνονται για τις νέες ιστοριογραφικές και διδακτικές τάσεις και μετατοπίσεις, αλλά όταν *διαπραγματεύονται* τις αρχικές τους αντιλήψεις σε σχέση με αυτές τις τάσεις και μετατοπίσεις, με σκοπό να τις μετασχηματίσουν ολικώς ή μερικώς.

Η έννοια του μετασχηματισμού παραπέμπει στη Θεωρία της Μετασχηματιστικής Μάθησης (Mezirow, 2003). Κεντρική έννοιά της αποτελεί ο κριτικός στοχασμός, ο οποίος μπορεί να οδηγήσει στην αμφισβήτηση των παραδοχών μας, που αφομοιώθηκαν άκριτα/των πλαισίων αναφοράς μας, και θεμελιώνεται στην αναζήτηση κριτηρίων εγκυρότητας της σκέψης μας. Σύμφωνα με τον ορισμό του Mezirow (2003: 58), ως μετασχηματιστική ορίζεται η μάθηση που μετασχηματίζει προβληματικά πλαίσια αναφοράς, ώστε να τα κάνει πιο περιεκτικά, διεισδυτικά, ανοιχτά, στοχαστικά και συναισθηματικά πρόσφορα στην αλλαγή. Ο μετασχηματισμός, λοιπόν, μπορεί να επέλθει εάν οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν ιστορία κατανοήσουν όχι μόνο τη φύση της ως ακαδημαϊκού αντικειμένου, αλλά και τον βαθμό στον οποίο οι αντιλήψεις και οι παραδοχές τους επιδρούν στον τρόπο που οι ίδιοι ερμηνεύουν και διδάσκουν ιστορικά κείμενα (Wineburg, 1991·Yilmaz, 2008).

Με ποιους τρόπους θα μπορούσαν τα παραπάνω να ενταχθούν σταδιακά στον τρόπο σκέψης και δράσης των εκπαιδευτικών; Το ερώτημα αυτό ανοίγει ένα νέο πεδίο έρευνας σχετικά με το ποιοι είναι εκείνοι οι παράγοντες που θα μπορούσαν να ενεργοποιήσουν αλλαγές σε/να μετασχηματίσουν εδραιωμένες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, στο πλαίσιο της εκπαίδευσής τους (Gillema, 2000). Η μικρής κλίμακας ελληνική και διεθνής εκπαιδευτική έρευνα που εστιάζει στο συγκεκριμένο ερώτημα, έχει αναδείξει κάποιους παράγοντες, που δείχνουν ότι μπορούν να ενεργοποιήσουν τον μετασχηματισμό των αρχικών πεποιθήσεων και αντιλήψεων μελλοντικών εκπαιδευτικών που διδάσκουν ιστορία.

Η αρχική επαγγελματική κατάρτιση φαίνεται να μπορεί να ενδυναμώσει τους εκπαιδευτικούς να αποκτήσουν γνώση των αντιλήψεων και των πρακτικών τους, ώστε να τις διαπραγματευθούν και ενδεχομένως να τις μετασχηματίσουν, σύμφωνα με τις νέες επιστημολογικές και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις (Richardson, 1994·Richardson & Placier, 2001· Μαμούρα & Φρυδάκη, 2011).

Σε λίγες έρευνες, αν και δεν είναι εστιασμένες στη διδασκαλία της ιστορίας, αναδείχτηκαν κάποιοι κρίσιμοι παράγοντες μετασχηματισμού, μεταξύ των οποίων

αναφέρονται: ο κριτικός στοχασμός (Cranton & Carusetta, 2004· Kreber, 2004, στο Taylor, 2007), η οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης, μη ιεραρχικής δομής, εθελοντικής συμμετοχής, επιλογή κοινών στόχων, και αυθεντικότητα (Eisen, 2001· Lyon, 2001· Carter, 2002, στο Taylor, 2007), η ανάληψη του ρόλου του μέντορα ως πρόκληση αναστοχαστικών διαδικασιών, η εμπλοκή στην πρακτική άσκηση (Frydaki & Mamoura, 2011), η συνεχής διερώτηση, η ανοιχτότητα των πλαισίων αναφοράς, και η δημιουργία κοινότητας μάθησης μεταξύ των εκπαιδευτικών-μεντόρων, και η αυθεντική τους αλληλεπίδραση μέσα από οικοδόμηση σχέσεων αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης, και ενός κλίματος ανοιχτού στην καινοτομία, τη διαπραγμάτευση και την ανάληψη ρίσκου (Frydaki & Mamoura, 2014).

Όσον αφορά στη διδασκαλία της ιστορίας, πολύ λίγες έρευνες αναφέρονται σε παράγοντες που δείχνουν ότι μπορούν να ενεργοποιήσουν τον μετασχηματισμό των αρχικών πεποιθήσεων και αντιλήψεων μελλοντικών εκπαιδευτικών. Σε ποιοτική έρευνα που διερεύνησε αν και σε ποιο βαθμό οι αρχικές (προ-νεωτερικές) αντιλήψεις δεκαεσσάρων μεταπτυχιακών φοιτητών-μελλοντικών εκπαιδευτικών για τη φύση και τη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας φάνηκε να μετασχηματίζονται μέσα από τα αντίστοιχα πανεπιστημιακά μαθήματα και από τη συμμετοχή τους στην Πρακτική Άσκηση (Μαμούρα, 2016), αναδείχθηκαν οι ακόλουθοι παράγοντες: α) η δημιουργία αποπροσανατολιστικού διλήμματος από τον πανεπιστημιακό επόπτη, στις περιπτώσεις που οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί δεν ήταν σε θέση να δικαιολογήσουν προνεωτερικές ή/και αντιεπιστημονικές επιλογές (π.χ. γραμμική αφήγηση γεγονότων, έμφαση στη δηλωτική γνώση, προβολή μίας οπτικής για ένα ιστορικό γεγονός). β) η ενθάρρυνση του κριτικού στοχασμού και αναστοχασμού μέσα σε κλίμα ελευθερίας, κριτικού και διερευνητικού διαλόγου πάνω στις αρχικές τους αντιλήψεις, και η διατήρησης ισορροπίας μεταξύ της πρόκλησης, της υποστήριξης, και της ενδυνάμωσης (Mezirow, 2000). Ο δεύτερος παράγοντας φάνηκε ότι παρείχε ευκαιρίες για τη δημιουργία κοινότητας μάθησης μεταξύ των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών, μέσα στην οποία οι τελευταίοι κατόρθωσαν σταδιακά να αντιλαμβάνονται, να μοιράζονται, να θέτουν σε διερώτηση, να προκαλούν, αλλά και να μετασχηματίζουν τις αρχικές τους αντιλήψεις (Borko, 2004· Μαμούρα, 2016). Πράγματι, ενώ οι εκπαιδευτικοί της ιστορίας δεν εργάζονται ως ερευνητική κοινότητα όπως οι ιστορικοί (Seixas, 1993), αυτή η προσέγγιση αξίζει να ερευνηθεί περαιτέρω. Το να εμπλακούν οι εκπαιδευτικοί σε κοινότητες πρακτικής που «κάνουν ιστορία», λέει ο Sears (2014: 18), έχει μεγάλη πιθανότητα να σπάσει τις αντιστάσεις μακροχρόνιων ανελαστικών γνωστικών πλαισίων και αντιλήψεων, και να αναπτύξει το είδος εκείνο της σύνθετης κατανόησης, που είναι προαπαιτούμενο για την καλλιέργεια ιστορικής σκέψης.

Σε μια άλλη ποιοτική έρευνα που διερεύνησε τις αρχικές πεποιθήσεις δύο μελλοντικών εκπαιδευτικών της ιστορίας και τον ενδεχόμενο μετασχηματισμό τους, μετά την εμπλοκή τους σε πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών και σε μια εξαμήνης διάρκειας πρακτική άσκηση (Mamoura, 2016), ο κυριότερος παράγοντας που αναδείχθηκε ως μοχλός μετασχηματισμού είναι η δημιουργία αυθεντικού κλίματος στοχασμού και διερευνητικών

συζητήσεων μεταξύ του πανεπιστημιακού επόπτη και των μελλοντικών εκπαιδευτικών, τόσο στα πανεπιστημιακά μαθήματα όσο και στη διάρκεια της πρακτικής άσκησης, που οδήγησε σε σταδιακή μετατόπιση από την ατομική μάθηση στην από κοινού, διαπραγματεύσιμη μάθηση. Η διαδικασία αυτή φάνηκε να οδήγησε σε μια διαρκή διερώτηση επάνω σε προηγούμενα ανελαστικά πλαίσια αναφοράς, και σε προηγούμενες πεποιθήσεις για τη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας. Συναφής με τα προηγούμενα παράγοντας που αναδείχθηκε, είναι η έννοια της ενδυνάμωσης, μέσα από νέες διαδικασίες μάθησης, για διαπραγμάτευση, πρόκληση, εξερεύνηση. Η ικανότητα, η ανοιχτότητα και η αυθεντική θέληση για κριτικό στοχασμό, λοιπόν, θα μπορούσαν να αποτελέσουν σημαντικές αφετηρίες για την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Ο κριτικός (ανα-)στοχασμός σχετικά με τα αρχικά ανελαστικά πλαίσια αναφοράς που κατευθύνουν τις αντιλήψεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών φαίνεται, λοιπόν, να είναι ένας ενδεδειγμένος τρόπος για την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Mezirow, 2000). Εδώ, ο κριτικός στοχασμός δεν εννοείται απλώς ως εργαλειώδης ανα-στοχασμός πάνω στις διδακτικές επιλογές, αλλά ως στοχασμός πάνω στις προσωπικές αντιλήψεις, τους ιδεολογικούς λόγους, και τις υποθέσεις/παραδοχές, που διαμορφώνουν με τη σειρά τους τις εκπαιδευτικές πρακτικές (Milner, 2006· Atkinson, 2012· Mezirow, 1997). Ένας τύπος τέτοιας ποιότητας στοχασμού των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών που αναδείχθηκε μέσα από την έρευνα αυτή, είναι: *μήπως μέχρι τώρα κεντρική έννοια στη διδασκαλία μου ήταν η μετάδοση συγκεκριμένων/προσωπικών μου αντιλήψεων για ένα γεγονός; Γιατί η προτεραιότητά μου δεν ήταν ως τώρα η δυνατότητα των μαθητών να οριοθετούν χρονικά κάθε τι, προκειμένου να το ερμηνεύουν, ή ότι κάθε πηγή, μαρτυρία, κείμενο αποτελεί μια κατασκευή; Και στις δύο έρευνες που προαναφέρθηκαν, οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί φάνηκε να μετασχηματίζουν τις αρχικές τους αντιλήψεις για το αντικείμενο της ιστορίας και τη διδασκαλία του, και να υιοθετούν περισσότερο στοιχεία του νεωτερικού παραδείγματος (ενσωμάτωση εργαλείων επιστημονικής σκέψης, αξιοποίηση του παρόντος για την ερμηνεία του παρελθόντος, αξιοποίηση αντιτιθέμενων πηγών). Η επανα-διαπραγμάτευση των αρχικών τους αντιλήψεων και η δέσμευσή τους σε νέους τρόπους σκέψης και πράξης φάνηκε ότι μπόρεσαν να δώσουν σε ένα βαθμό νέο περιεχόμενο στον ρόλο και την ταυτότητά τους ως εκπαιδευτικών της ιστορίας. Αν και εκπαιδευόμενοι, μπόρεσαν να οδηγήσουν τους μαθητές να κατασκευάσουν τη δική τους ερμηνεία του παρελθόντος, χωρίς να υιοθετούν άκριτα κάποια συγκεκριμένη εκδοχή του (Seixas, 2000).*

Με δεδομένο ότι η εκπαιδευτική έρευνα τα τελευταία χρόνια θέτει, μεταξύ άλλων, στο κέντρο τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι μπορούν να διαπραγματεύονται και να διερευνούν κριτικά αντιλήψεις και πρακτικές, μπορούμε αβίαστα να οδηγηθούμε σε μια έννοια που εφάπτεται ή/και φωτίζει από άλλη οπτική τις προϋποθέσεις για την επαγγελματική τους ανάπτυξη: πρόκειται για τη συνεργατική έρευνα δράσης, καθώς και αυτή προϋποθέτει και συνεπάγεται υψηλά επίπεδα αναστοχασμού. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν, μέσα από την έρευνα δράσης, να αναπτύσσονται και να ενδυναμώνονται. Η μάθηση που συντελείται μέσα από ανάλογες διαδικασίες συνεπιφέρει αλλαγές σε επίπεδο ατομικών και ομαδικών πρακτικών,

ενώ ταυτόχρονα διαμορφώνει τις συνθήκες για ευρύτερους εκπαιδευτικούς μετασχηματισμούς (Κατσαρού, 2016). Ενώ έχουν πραγματοποιηθεί έρευνες, οι οποίες αποκαλύπτουν τη δυνατότητα της έρευνας δράσης να οδηγήσει σε μετασχηματισμό των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας (Gravett, 2004), δεν εντοπίσαμε αντίστοιχες έρευνες που να εστιάζουν σε μετασχηματισμό των αντιλήψεων καθηγητών της ιστορίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

4. Συνοψίζοντας

Σκοπός αυτής της εργασίας δεν είναι να προκρίνει έναν ενδεδειγμένο τρόπο διδασκαλίας της ιστορίας, άρα και μια συγκεκριμένη επιλογή/εφαρμογή από τους εκπαιδευτικούς χαρακτηριστικών από το νεωτερικό και το μετανεωτερικό παράδειγμα. Οι δύο αυτές προσεγγίσεις στη διδασκαλία του μαθήματος δεν είναι απλώς τεχνικές που πρέπει να υιοθετηθούν από τους εκπαιδευτικούς μέσα από διαδικασίες επιμόρφωσης/εμπλουτισμού των γνώσεων και των διδακτικών δεξιοτήτων τους (το κυρίαρχο –ως πρόσφατα– παράδειγμα των ικανοτήτων/επάρκειας υποχωρεί, Larrivee, 2000· Φρυδάκη, 2015)· πρόκειται για μια γενικότερη στάση, που υποδεικνύει τη συνεχή διαπραγμάτευση των εκπαιδευτικών, και τη δέσμευσή τους σε έναν νέο τρόπο σκέψης· πρόκειται, μάλλον, για μια διανοητική στροφή, που μπορεί να εγείρει έναν σκεπτικισμό απέναντι στον τρόπο που μέχρι και σήμερα διδάσκεται, σε πολλές περιπτώσεις, το μάθημα της ιστορίας. Οι εκπαιδευτικοί του μαθήματος, έχουν τη δυνατότητα να προωθήσουν και να εμπλουτίσουν την κατανόηση του παρελθόντος από τους μαθητές τους, εξοικειώνοντάς τους με τις ποικίλες κατευθύνσεις της ιστοριογραφίας, ώστε οι τελευταίοι να αποκτούν εργαλεία να ερμηνεύουν το δικό τους παρόν, να μπορούν να έχουν εμπειρίες ενδυναμωτικές, γεμάτες νόημα, και σχετικές με τη ζωή τους.

Με βάση τα προηγούμενα, μπορούμε να αναζητήσουμε μία σύγκλιση στοιχείων του νεωτερικού και του μετανεωτερικού παραδείγματος: από τη μια το αίτημα για τη βελτίωση και την αυτόνομη ανάπτυξη του ατομικού και κοινωνικού υποκειμένου, από την άλλη την συνεχώς ανανοηματοδοτούμενη πράξη σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον χωρίς αποκλεισμούς (Γσάφος, 2014).

Όλα τα προηγούμενα, όμως, δεν μπορούν να γίνουν πράξη, αν οι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίσουν πρώτα και δεν διαπραγματευθούν έπειτα τις ήδη υπάρχουσες αντιλήψεις τους, που οδηγούν σε συγκεκριμένες διδακτικές πρακτικές. Οι διαδικασίες αυτές είναι που φέρνουν στο φως νέες προσεγγίσεις στην έννοια της ταυτότητας του εκπαιδευτικού: η τελευταία δεν νοείται ως μια δεδομένη ολότητα, αλλά ως μια διαλογική και δυναμική ταυτότητα, η κατασκευή της οποίας απαντά συνεχώς στο ερώτημα: *ποιος είμαι αυτή τη στιγμή, αλλά και ποιος θέλω να γίνω* (Φρυδάκη, 2015). Οι κοινωνικές και εκπαιδευτικές αλλαγές υπαγορεύουν ότι και η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού βρίσκεται, ή πρέπει να βρίσκεται, σε συνεχή αλλαγή, διαπραγμάτευση και μετασχηματισμό (Hargreaves, στο

Φρουδάκη, 2015). Και μια τέτοιου είδους επαγγελματική ανάπτυξη, μη κανονιστική και προδιαγεγραμμένη, δεν μπορεί να θεμελιωθεί παρά μόνο στην εμπλοκή των ίδιων σε ερευνητικές διαδικασίες διαπραγμάτευσης και επαναπροσδιορισμού των αντιλήψεών τους. Δηλαδή σε έρευνες-δράσης που προχωρούν πέρα από τη διερεύνηση και αλλαγή των πρακτικών προς τη διερεύνηση των αντιλήψεων, πεποιθήσεων και άδηλων παραδοχών προς την κατεύθυνση του μετασχηματισμού τους.

Ανάλογη στροφή κρίνουμε ότι χρειάζεται και η αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Η εκπαίδευση προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών στην ιστοριογραφία και στη διδακτική της ιστορίας με κεντρικό ζητούμενο την εξοικείωση με τις βασικές έννοιες της ιστορίας, όπως η συνέχεια και η αλλαγή, η αιτία και το αποτέλεσμα, αλλά και την κατανόηση των διαδικασιών της κατασκευής της ιστορικής γνώσης και της φύσης των αντικρουόμενων ιστορικών πλαισίων, τα οποία «νευρογούν ως η καλύτερη ασφαλιστική δικλείδα απέναντι στη δογματική μετάδοση μιας μοναδικής εκδοχής του παρελθόντος, μια πρακτική που παραβιάζει τις βασικές αρχές του αντικειμένου της ιστορίας» (Stearns, Seixas, & Wineburg, 2000: 12), δεν αρκεί για τη δημιουργία νέων πλαισίων αναφοράς.

Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί χρειάζονται εξίσου –ή και περισσότερο– τις ευκαιρίες που θα παρείχε σε αυτούς ένας πιο (δι-) ερευνητικός προσανατολισμός των σπουδών τους: ευκαιρίες να διαπραγματεύονται τις δικές τους οπτικές και αντιλήψεις, να τις μοιράζονται, να τις ερμηνεύουν, και να αναγνωρίζουν ποια είναι τα δικά τους πλαίσια αναφοράς, που τους οδήγησαν να τις υιοθετήσουν, και σε ποιο επιστημολογικό παράδειγμα ανήκουν. Αυτή η συνεχής διαπραγμάτευση μπορεί να απομακρύνει από ή/και να μετασχηματίσει την υιοθέτηση παραδοσιακών ή/και αντιεπιστημονικών διδακτικών στρατηγιών περισσότερο από κάθε έμφασή τους στη νέα γνώση είτε αυτή αφορά το αντικείμενο είτε τους κυρίαρχους παιδαγωγικούς και διδακτικούς λόγους.

Τέλος, η εκπαιδευτική έρευνα χρειάζεται να αρχίσει να εστιάζει περισσότερο στη δυναμική των διαδικασιών και των διαπραγματεύσεων, μέσα από τις οποίες οικοδομείται, μετασχηματίζεται και νοηματοδοτείται η εκπαιδευτική θεωρία και η εκπαιδευτική ταυτότητα –και συγκεκριμένα του εκπαιδευτικού που διδάσκει ιστορία (Sachs, 2001)– αντί να περιορίζεται είτε σε στατικές αποτυπώσεις των αντιλήψεων και των πρακτικών τους είτε σε απόπειρες βελτίωσης των πρακτικών, όταν δεν έχει αναζητηθεί πρώτα από πού έρχονται και γιατί είναι αυτές που είναι.

Βιβλιογραφία

Atkinson, B. M. (2012). Rethinking Reflection: Teachers' Critiques. *The Teacher Educator* 47, 175-194.

- Barton, K. C. & Levstik, L. S. (2004). *Teaching History for the Common Good*. New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Beijaard, D. (1995). Teachers' prior experiences and actual perceptions of professional identity. *Teachers and teaching*, 1: 2, 281-294.
- Beijaard, D., P.C. Meijer & N. Verloop. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education* 20: 2, 107–128.
- Bennett, T. (1990). *Outside Literature*. London-New York: Routledge.
- Blake, N., Smeyers, P., Smith, R. & Standish, P. (1998). *Thinking Again. Education after postmodernism*. Westport: Bergin & Garvy.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational researcher* 33:8, 3-15.
- Brophy, J. E. & Good, T. (1974). Teacher behaviors and student learning in second and third grades. In G. D. Borich (Ed.) *The Appraisal of Teaching: Concepts and Process*. Addison-Wesley, MA.
- Burbules, N. C. (1995). Reasonable doubt: Toward a postmodern defense of reason as an educational aim. In K. Wendy (Ed.) *Critical conversations in philosophy of education* (pp.82-102). New York: Routledge.
- Burke, P. (ed.) (1992). *New Perspectives on Historical Writing*. University Park: The Pennsylvania State University Press.
- Carr, E. H. (1987). *What is history?* London: Penguin.
- Clark, C. M. & Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.) *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 255–296). New York: Macmillan.
- Cooper, K., & Olson, M. R. (1996). The multiple 'T's' of teacher identity. In M. Kompf, W. R. Bond, D. Dworet, & R. T. Boak (Eds.) *Changing research and practice: Teachers' professionalism, identities and knowledge* (pp. 78–89). London/Washington, DC: The Falmer Press.
- Cranton, P. & Carusetta, E. (2004). Perspectives in authenticity in teaching. *Adult Education Quarterly* 55: 1, 5-22.
- Day, C., P. Sammons, G. Stobart, A. Kington, & Q. Gu. (2007). *Teachers matter: Connecting lives, work and effectiveness*. Berkshire, UK: Open University Press.
- Davis, O. L. & Klages, C. L. (1997). FDR?: "He was a president" and "I can't remember back then?". *The Social Studies* 88: 4, 173-175.
- Eco, U. (1993²), *Ta óρια της ερμηνείας*, μτφρ. Μαριάννα Κονδύλη, Αθήνα: Γνώση.
- Edwards, R. & Usher, R. (2001). Lifelong Learning: A postmodern condition of education? *Adult Education Quarterly* 51, 273–287.
- Eisen, M. J. (2001). Peer-based Professional Development Viewed through the Lens of Transformative Learning. *Holistic Nursing Practice* 16, 30–42.

- Ekeblad, E. & Bond, C. (1994). The nature of a conception: Questions of context. In R. Ballantyne & C. Bruce (Eds.) *Phenomenography: Philosophy and practice* (pp. 343–353). Brisbane, Australia: Queensland University of Technology.
- Evans, R. W. (1988). Lessons from history: Teacher and student conceptions of the meaning of history. *Theory and Research in Social Education* 16, 203–225.
- Evans, R. W. (1989). Teacher conception of history. *Theory and Research in Social Education* 17, 210–240.
- Evans, R. W. (1990). Teachers' conceptions of history revisited: Ideology, curriculum and student belief. *Theory and Research in Social Education* 18, 101–138.
- Evans, R. J. (2002). From historicism to postmodernism: historiography in the twentieth century. *History and Theory* 41: 2, 79-87.
- Foucault, M. (1987). *Η Αρχαιολογία της Γνώσης*, μτφρ. Κωστής Παπαγιώργης, Σύγχρονη Κλασική Βιβλιοθήκη. Αθήνα: Εξάντας.
- Frydaki, E. & Mamoura, M. (2011). How Can Practicum Experiences Transform Pre-Service Teachers' Knowledge about Teaching and Learning? *The International Journal of the Humanities* 9: 1, 225-236.
- Frydaki, E. & Mamoura, M. (2014). Mentoring as a means for transforming mentor-teachers' practical knowledge: A case study from Greece. *International Education Research* 2: 1, 01-16. ISSN:2291-5273 (Print) ISSN:2291-5281(Online).
- Φρουδάκη, Ε. (2015). *Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και το μέλλον της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Giroux, H. (1988). Postmodernism and the Discourse of Educational Criticism. *Journal of Education* 170: 3, 5-30.
- Gravett, S. (2004). Action research and transformative learning in teaching development. *Educational Action Research* 12:2, 259-272.
- Harvey, D. (1989). *The Condition of Postmodernity*. Cambridge, Mass: Basil Blackwell.
- Hartzler-Miller, C. (2001). Making sense of “best practice” in teaching history. *Theory & Research in Social Education* 29: 4, 672-695.
- Iggers, G. G. (1997). *Historiography in the Twentieth Century. From Scientific Objectivity to the Postmodern Challenge*. London: Wesleyan University Press.
- Ιωαννίδου-Κουτσελίνη Μ. (1998). Τα αναλυτικά προγράμματα σε μία μετανεοτερική εποχή. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* 28, 21-24.
- Κάββουρα, Θ. (2011). *Διδακτική της Ιστορίας: Επιστήμη, Διδασκαλία, Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κατσαρού, Ε. (2016). *Εκπαιδευτική έρευνα-δράση. Πολυπαραδειγματική διερεύνηση για την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης*. Αθήνα: Κριτική.
- Kelly, T., Meuwissen, K., & Vansledright, B. (2007). What of history? Historical Knowledge within a System of Standards and Accountability. *International Journal of Social Education* 22: 1, 115-145.

- Larrivee, B. (2000). Transforming teaching practice: Becoming the critically reflective teacher. *Reflective practice*, 1: 3, 293-307.
- Leinhardt, G. (1988). Situated knowledge and expertise in teaching. In J. Calderhead (Ed.) *Teachers' professional learning* (pp. 146–168). London: Falmer Press.
- Leinhardt, G., Beck, I. L., & Stainton, C. (Eds.). (1994). *Teaching and learning in history*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Lemke, J. L. (1994). Semiotics and the Deconstruction of Conceptual Learning. *Journal of Accelerative Learning and Teaching* 19, 67–110.
- Lemon, M. C. (2003). *Philosophy of history*. London: Routledge.
- Levstic, L. S. (1997). Any history is someone's history. Listening to multiple voices from the past. *Social Education* 61: 1, 48-51.
- Lord, B. & Tomlinson, J. (2006). Debate: Postmodernism and history. *Journal of Scottish Historical Studies* 26, 121–136.
- Lyon, C. R. (2001). Hear our Stories: Relationships and Transformations of Women Educators who Worked Overseas. *Studies in the Education of Adults* 33, 118–26.
- Liotard, J. F. (1984). *The Postmodern Condition*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Μαμούρα, Μ. & Φρουδάκη, Ε. (2011). Η δημιουργία ως μετασχηματισμός: Προάγοντας τη μετασχηματιστική μάθηση εκπαιδευτικών και μαθητών. Παραδείγματα από το μάθημα της Ιστορίας. *Παιδαγωγικός Λόγος* 2, 21-45.
- Mamoura, M. (2016). Postgraduate Greek Student-Teachers' Beliefs about History Teaching, Before and After Their Practicum: An Opportunity for Their Professional Development. *The International Journal of Learning in Higher Education* 23: 3, 37-50.
- Mamoura, M. (2016). Postgraduate students' historical literacy development during their practicum. The role of learning community. *Preschool And Primary Education* 4, 212-225. doi: <http://dx.doi.org/10.12681/ppej.186>
- Marwick, A. (2001). *The new nature of history: Knowledge, evidence, language*. Chicago: Lyceum Books.
- McCrum, E. (2013). History teachers' thinking about the nature of their subject. *Teaching and Teacher Education* 35, 73-80.
- Mezirow, J. (1997). Transformative Learning in Action. *New Directions for Adult and Continuing Education* 74: 5-12.
- Mezirow, J. (2000). Learning to Think Like an Adult. Core Concepts of Transformation Theory. In J. Mezirow et. al. (Eds.) *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress* (pp.3-33). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2003). Transformative learning as discourse. *Journal of Transformative Education* 1: 1, 58-63.

- Milner, H. R. (2006). Preservice teachers' learning about cultural and racial diversity Implications for urban education. *Urban Education* 41: 4, 343-375.
- Munslow, A. (2001). History in Focus, What is History? Ανάκτηση από: www.history.ac.uk/ihr/Focus/Whatishistory/munslow6.html.
- Νάκου Ε. (2000). *Τα παιδιά και η Ιστορία. Ιστορική σκέψη, γνώση και ερμηνεία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Nichol, J., & Guyver, R. (2004). From novice to effective teacher: A study of postgraduate training and history pedagogy. *International Journal of Historical Learning Teaching and Research* 4: 8, 76–126.
- Norton, L., Richardson, T. E., Hartley, J., Newstead, S., & Mayes, J. (2005). Teachers' beliefs and intentions concerning teaching in higher education. *Higher education* 50: 4, 537-571.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pratt, D. D. (1992). Conceptions of teaching. *Adult Education Quarterly* 42: 4, 203–220.
- Pratt, M. G. (1998). “To be or not to be: central questions in organizational identification.” In Whetten, David A., and Paul C. Godfrey (eds.), *Identity in organization*, 171-207. Thousand Oaks: Sage.
- Richardson, V. (1994). The consideration of teachers's beliefs. In V. Richardson (Ed.) *Teacher change and the staff development process: A case in reading instruction* (pp. 90-108). New York: Teachers College Press.
- Richardson, V. & Placier, P. (2001). Teacher change. In V. Richardson (Ed.) *Handbook of research on teaching* (4th ed., pp. 905-947). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Ross, E. W. (1987). Teacher perspective development. A study of preservice social studies teachers. *Theory and Research in Social Education* 15, 225–243.
- Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy* 16:2, 149-161, DOI: 10.1080/02680930116819
- Sarup M. (1993). *An Introductory Guide to Post-Structuralism and Postmodernism*. University of Georgia Press. <http://www.colorado.edu/English/ENGL2012Klages/pomo.html>
- Sears, A. (2014). Moving from the periphery to the core: The possibilities for professional learning communities in history teacher education. In R. Sandwell & A. von Heyking (Eds.) *Becoming a history teacher: Sustaining practices in historical thinking and knowing* (pp. 11-29). Toronto, ON: University of Toronto Press.
- Seixas, P. (2000). Schweigen! die Kinder! or, Does Postmodern History Have a Place in the Schools?. In P. Stearns, P. Seixas, S. Wineburg (Eds.) *Knowing, Teaching and Learning History. National and International Perspectives*. New York and London: New York University Press.

- Seixas, P. (2001). Review of research on Social Studies. In: V. Richardson (Ed.) *Handbook of Research on Teaching*. Washington: American Educational Research Association.
- Seixas, P. (1993). The community of inquiry as a basis for knowledge and learning: The case of history. *American Educational Research Journal*. 30: 2, 305-324.
- Stearns, P. N., Seixas, P. & Wineburg, S. (Eds.). (2000). *Knowing, Teaching and Learning History: National and International Perspectives*. New York University Press: New York.
- Stradling, R. (2003). *Multiperspectivity in history teaching: A guide for teachers*. Strasbourg: Council of Europe.
- Taylor, E. W. (2007). An update of transformative learning theory: A critical review of the empirical research (1999–2005). *International journal of lifelong education* 26: 2, 173-191.
- Tillema, H. H. (2000). Belief change towards self-directed learning in student teachers: Immersion in practice or reflection on action. *Teaching and Teacher Education* 16: 5, 575-591.
- Tobin, K. (1990). Changing metaphors and beliefs: A master switch for teaching. *Theory into Practice* 29, 122–127.
- Τσάφος, Β. (2014). *Αναλυτικό Πρόγραμμα: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί. Αναζητώντας νέες σταθερές σε έναν αβέβαιο κόσμο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Van Sledright, B. A. (1996). Closing the gap between school and disciplinary history? Historian as high school history teacher. *Advances in Research on Teaching* 6, 257-289.
- Van Hover, S. D. & Yeager, E. A. (2003). Making' Students Better People? A Case Study of a Beginning History Teacher. *International Social Studies Forum* 3: 1, 219-232.
- Virta, A. (2001). Student Teachers' Conceptions of History. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research* 2: 1, 1-11.
- White, H. (1978). *The historical Text as Literary Artifact. Tropics of Discourse*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- White, H. (1997). Historical emplotment and the problem of truth. In K. Jenkins (Ed.) *The postmodern history reader* (pp. 392–396). New York: Routledge.
- Wils, K., Schampaert, A., Clarebout, G., Cools, H., Albicher, A., & Verschaffel, L. (2011). Past and present in contemporary history education. An exploratory empirical research on prospective history teachers. *Yearbook of the International Society of History Didactics/Jahrbuch der Internationalen Gesellschaft für Geschichtsdidaktik* (217-237).
- Wilson, M., & Wineburg, S. S. (1988). Peering at history through different lenses: The role of disciplinary perspectives in teaching history. *Teachers College Record* 89, 525–539.
- Wineburg, S. (1991a). Historical problem solving. A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology* 83, 73–87.

- Wineburg, S. (1991b). On the reading of historical texts: Notes on the breach between school and academy. *American Educational Research Journal* 28, 495–519.
- Yeager, E. A., & Davis, O. L., Jr. (1995). Between campus and classroom: Secondary student-teachers' thinking about historical texts. *Journal of Research and Development in Education* 29: 1, 1–8.
- Yilmaz, K. (2008). A vision of history teaching and learning: Thoughts on history education in secondary schools. *The High School Journal* 92: 2, 37-46.