

Κριτική Ιστορική Εκπαίδευση: Από την εξερεύνηση του παρελθόντος στην κριτική της αναπαράστασής του εντός και εκτός σχολείου¹

Μαρία Ρεπούση
Καθηγήτρια Α.Π.Θ.

Πρόλογος

Σκοπός αυτού του κειμένου είναι να παρουσιάσει τις σύγχρονες εξελίξεις που αφορούν την ιστορική εκπαίδευση² διεθνώς. Ιδιαίτερα ενδιαφέρεται να φωτίσει τη μετάβαση από την ιστορική εκπαίδευση στην κριτική ιστορική εκπαίδευση, να αναδείξει τα νέα ερωτήματα που κατευθύνουν τη σχετική, θεωρητική και εμπειρική, έρευνα αλλά και τις σχετικές εκπαιδευτικές πρακτικές. Η μετάβαση αυτή συναρτάται με κορυφαία θεωρητικά ρεύματα της εποχής μας όπως είναι οι κριτικές θεωρίες, η κριτική παιδαγωγική, οι σπουδές για την ταυτότητα, οι σπουδές φύλου και φυλής, οι θεωρίες της διαθεματικότητας, οι σπουδές για τις υποκειμενικότητες και οι θεωρίες της αντίστασης.

Τα μικρά ερωτήματα και οι μεγάλες απαντήσεις της ιστορικής εκπαίδευσης

Οι χρόνοι της ιστορικής εκπαίδευσης απλώνονται στη μακρά διάρκεια του χρόνου: αρχαίου, μεσαιωνικού και σύγχρονου. Από τη στιγμή που η ιστορία,

1. Οι σκέψεις αυτές παρουσιάστηκαν στις 17/12/2021 στην επιμορφωτική δράση του Εργαστηρίου Ιστορίας και Κοινωνικών Επιστημών με θέμα: Επιχειρώντας μια αποτίμηση της Ιστορικής Εκπαίδευσης και της Διδακτικής της Ιστορίας σε παγκόσμια κλίμακα με συνομιλητές το Δημήτρη Μαυροσκούφη και τον Κώστα Αγγελάκο και διοργανωτές το Γιώργο Κόκκινο και την Κυριακή Φαρδή.

2. Με τον όρο ιστορική εκπαίδευση εννοείται τόσο η σχολική εκδοχή της ιστορίας όσο και οι εξωσχολικοί τόποι στους οποίους παράγεται ιστορικό νόημα και διαμορφώνονται οι ιδέες και οι αντιλήψεις για το παρελθόν. Εννοείται δηλαδή τόσο η τυπική ιστορική εκπαίδευση –σχολική ιστορία– όσο και η άτυπη, δηλαδή η ιστορία στο δημόσιο χώρο. Ο όρος ιστορική εκπαίδευση περιλαμβάνει επίσης τη διδακτική της ιστορίας, το διεπιστημονικό δηλαδή αντικείμενο το οποίο μελετά, αποκωδικοποιεί, προβληματίζει, ασκεί κριτική και προτείνει τόσο στην τυπική όσο και στην άτυπη ιστορική εκπαίδευση. Βλ. την εισαγωγή στο Maria Repoussi. «History Education in Greece», Elisabeth Erdmann και Wolfgang Hasberg (επιμ.), *Facing, Mapping, Bridging Diversity. Foundation of a European Discourse on History Education*, Erlangen 2011, σ. 329-370.

το είδος αυτό, αποκτά τον 5^ο π.Χ. αιώνα, δικό του όνομα που το διαφοροποιεί από τα υπόλοιπα λόγια είδη, ένα βασικό ερώτημα πλανάται πάνω της. *Γιατί χρειάζεται η ιστορία;* Με διαφορετικό τρόπο θα απαντήσουν στο ερώτημα αυτό οι τρεις μεγάλοι ιστοριογράφοι της αρχαιότητας: Ηρόδοτος, Θουκυδίδης και Πολύβιος. Με ανατρεπτικό στους προηγούμενους και διαφοροποιημένο και μεταξύ τους τρόπο θα απαντήσουν οι χριστιανοί θεωρητικοί και ιστοριογράφοι της ύστερης αρχαιότητας και του Μεσαίωνα. Οι διαφοροποιήσεις πληθαίνουν όσο εξελίσσονται οι δυτικές κοινωνίες και περνούν από τις αντιλήψεις του χριστιανικού χρόνου στον εκκοσμικευμένο χρόνο της νεωτερικότητας. Το ερώτημα, ωστόσο, συνεχίζει να ταλαιπωρεί τους χρόνους της ιστορίας³ και κληροδοτείται και στη σχολική ιστορία από τη στιγμή που το αντικείμενο ιστορία κάνει, στη διάρκεια του 18^{ου} αι., δειλά και πολύ καθυστερημένα σε σχέση με άλλα αντικείμενα, την εμφάνισή του στα δυτικά σχολεία.⁴ Το έθνος-κράτος, που αναλαμβάνει πια την εκπαίδευση των υπηκόων του, δίνει στη διάρκεια του 19^{ου} αι. μια απάντηση που παρά την γενναία αμφισβήτησή της παραμένει σε πολλές περιπτώσεις ακόμα κυρίαρχη. Η χρησιμότητα της ιστορίας συνδέεται πλέον στο πλαίσιο του ρομαντικού αυτού αιώνα με την εθνική συνείδηση των μελλοντικών πολιτών, τη διαμόρφωσή τους ως κατεξοχήν εθνικών υποκειμένων και την ταύτισή τους, ψυχολογική και ιδεολογική, με τις εθνικές επιδιώξεις,⁵ στο πλαίσιο της γενικότερης εθνικοποίησης των μαζών⁶ που αναλαμβάνει το σχολείο. Το ιστορικό σχολικό αφήγημα ακολουθεί τον εθνικό ιστοριογραφικό εθνικισμό και προσαρμόζει σ' αυτόν το περιεχόμενο και τις μεθόδους διδασκαλίας του μαθήματος της ιστορίας. Στο ερώτημα: *Γιατί χρειάζεται να διδάσκουμε ιστορία προστίθενται τα ερωτήματα: Τί πρέπει να διδάσκουμε και Πώς πρέπει να διδάσκουμε.* Αυτά τα ερωτήματα: *Γιατί; Τί; και Πώς;* διατρέχουν τη σχολική ιστορία από το 18ο αιώνα και εξής και τη διδακτική της ιστορίας από τη στιγμή της συγκρότησής της σε διεπιστημονικό αντικείμενο στο τέλος της δεκαετίας του 1960 και στη διάρκεια των επόμενων δυο δεκαετιών. Οι απαντήσεις είναι φυσικά διαφορετικές, συναρτώμενες με κοινωνικές, ιδεολογικές και επιστημολογικές συνθήκες και διαφορετικές πεποιθήσεις. Κάποιες από αυτές γίνονται κυρίαρχες, όπως αυτή που επιβλήθηκε από το έθνος-κράτος και εργαλειοποίησε εθνικά τη σχολική ιστορία. Ωστόσο, όταν ακόμα και οι κυρίαρχες απαντήσεις παύουν να είναι πειστικές για την κοινωνία και την εκπαίδευση, το ερώτημα του σκοπού της ιστορικής εκπαίδευσης τίθεται εκ νέου επιτακτικά. Στα μεγάλα περάσματα της ιστορικής εξέλιξης, όπως αυτά (α) από το παλαιό καθεστώς στη νεωτερικότητα και τη δημιουργία των

3. Για όλη αυτή την εξέλιξη βλ. Μαρία Ρεπούση, *Μαθήματα Ιστορίας. Από την ιστορία στην ιστορική εκπαίδευση*, Αθήνα 2004, σ. 39-124.

4. Στο ίδιο, σ. 129-132.

5. Mario Carretero, *Constructing Patriotism. Teaching History and Memories in Global Worlds*, Charlotte 2011.

6. Δανείζομαι την έκφραση από τον George Mosse, *The Nationalization of the Masses*, Νέα Υόρκη 1975.

εθνών-κρατών, (β) από τη νεωτερικότητα στην ύστερη νεωτερικότητα και την κρίση του κόσμου των εθνών-κρατών και (γ) από την ύστερη νεωτερικότητα στην παγκοσμιοποίηση, τον μετά-αποικιακό κόσμο και στην πολυπολιτισμικότητα, διαδικασίες μετά-εθνικές και ακόμα ανοικτές, οι ισχύουσες κυρίαρχες απαντήσεις κλονίζονται και αντικαθίστανται από άλλες. Ο Southgate θα τις συναρτήσει επίσης με εξωτερικές, όπως τις ονομάζει, προκλήσεις και διαθεματικές προοπτικές, όπως αυτές που έχουν αφετηρία την ψυχολογία, τη γλωσσολογία και τη φιλοσοφία, καθώς και με εσωτερικές προσκλήσεις με αφετηρία το μαρξισμό, το φεμινισμό και τις μετα-αποικιακές σπουδές.⁷

Στην περίπτωση της ιστορικής εκπαίδευσης, ένα δυναμικό momentum είναι στο τέλος της δεκαετίας του 1960 και στη διάρκεια της δεκαετίας του 1970 και του 1980, εκεί στο πέρασμα από τη νεωτερικότητα στην ύστερη νεωτερικότητα, όταν έγινε η υπέρβαση των μεγάλων εθνικών ιστοριογραφικών αφηγήσεων, πύκνωσαν οι κριτικές για τον εθνοποιητικό ρόλο της σχολικής ιστορίας και ευδοκίμησαν πολλές ανατροπές και στο επίπεδο της σκοποθεσίας του μαθήματος της ιστορίας αλλά και στο επίπεδο του περιεχομένου και των μεθόδων. Για τη σκοποθεσία, με κινητήρια δύναμη τη διδακτική της ιστορίας που δίνει πια τους ερευνητικούς καρπούς της για το πως τα παιδιά μαθαίνουν ιστορία, η ανατροπή έρχεται με την εμφάνιση της ιστορικής σκέψης ως μιας έννοιας που συνοψίζει τις επεξεργασίες που γίνονται ταυτόχρονα σε πολλές γωνιές του δυτικού κόσμου. Η διαμόρφωση της ιστορικής σκέψης ως σκοπός τη ιστορικής εκπαίδευσης πρόκειται με διαφοροποιήσεις να κυριαρχήσει τις επόμενες δεκαετίες στη θεωρία της διδακτικής αλλά και στη διδακτική πράξη όπως δείχνουν πολλά προγράμματα σπουδών στο δυτικό κόσμο.⁸ Ταυτόχρονα, μετασχηματίζεται το περιεχόμενο και η μεθοδολογία του μαθήματος. Η σχολική τάξη οφείλει να μεταβληθεί σε ένα εργαστήριο ιστορίας όπου τα παιδιά εργάζονται σαν «μικροί ιστορικοί», επεξεργάζονται κριτικά τις πηγές στη βάση ιστορικών ερωτημάτων και δημιουργούν μικρές αφηγήσεις για την απάντησή τους. Το μάθημα της ιστορίας οφείλει επίσης να ξεφύγει από τον σφικτό εθνικό εναγκαλισμό και το μονοπώλιο του εθνικού παρελθόντος και να συμπεριλάβει όχι μόνον τους άλλους, αλλά και τα αντικείμενα της νέας ιστοριογραφίας που κατακερματίζει τις μεγάλες εθνικές αφηγήσεις για χάρη τους. Η νέα ιστορία στο σχολείο,⁹ όπως με επιτυχία ονομάστηκε το νέο διδακτικό παράδειγμα στον αγγλοσαξονικό χώρο, –ή εναλλακτικά το λεγόμενο inquiry-based history learning ή και disciplinary approach– εμπλουτίζεται διαρκώς με νέες επεξεργασίες και εισχωρεί στα σχολεία όπου οι αντίστοιχες πολιτικές

7. Beverley Southgate, *History: What and Why? Ancient, Modern, and Postmodern Perspectives*, Λονδίνο και Νέα Υόρκη 1996.

8. Για την ιστορική σκέψη ως ζητούμενο της ιστορικής εκπαίδευσης βλ. Μαρία Ρεπούση, «Διδακτική της ιστορίας: 50 χρόνια μετά. Εξελίξεις, τάσεις, προοπτικές», *Η Κλειώ πάει σχολείο II, Πρακτικά διημερίδας Ομίλου για την Ιστορική Εκπαίδευση στην Ελλάδα*, Θεσσαλονίκη 2020, <https://aheggr.files.wordpress.com/2020/12/cliopaei-sholeio-ii.pdf>.

9. Το μανιφέστο της είναι η μπροσούρα του Peter Rogers, *The New History: Theory into Practice*, Λονδίνο 1978.

και κοινωνικές ηγεσίες τής αφήνουν το χώρο και η ιστορική κουλτούρα των πολιτών της το επιτρέπει. Στη χώρα μας για παράδειγμα η νέα αυτή σχολική ιστορία απασχολεί την κοινότητα της διδακτικής της ιστορίας και γίνεται μέρος της σχετικής πανεπιστημιακής διδασκαλίας για την εκπαίδευση των δασκάλων και των εκπαιδευτικών της Β'θμιας σε κάποιες φιλοσοφικές σχολές αλλά δεν καταφέρνει να βρει θέση στην υποχρεωτική εκπαίδευση παρά μόνον ως προσπάθεια συγκερασμού της με την ιστορική παραμόρφωση που γίνεται στα σχολεία, προσπάθεια που την ακυρώνει.

Το νέο αυτό παιδαγωγικό παράδειγμα¹⁰ συνεκτικό και εμπεδωμένο μέσα από μεγάλα ερευνητικά προγράμματα¹¹ και τροφοδοτούμενο διαρκώς από νέες έρευνες γίνεται στην καμπή του 20 προς τον 21^ο αιώνα το κανάλι για τη διεθνοποίηση της διδακτικής της ιστορίας και τη διαμόρφωση βασικών κοινών τόπων αναφοράς. Ταυτόχρονα, κλονίζεται από νέα ερωτήματα που έρχονται από τη διασταύρωση της ιστορικής εκπαίδευσης με τις κριτικές θεωρίες, τις πολιτισμικές σπουδές, τις σπουδές ταυτότητας, τις μετα-αποικιακές σπουδές, τις σπουδές φύλου και γενικότερα τις σπουδές που ευδοκίμούν στο μεταδομιστικό, μετανεωτερικό σύγχρονο περιβάλλον. Η τρέχουσα επιτάχυνση της διαδικασίας παγκοσμιοποίησης με τη συνεπαγόμενη αποδυνάμωση της νομιμοποίησης του εθνικού κράτους που ομογενοποιεί εθνικά και ιεραρχικά τους/τις πολίτες του και την έκρηξη πολιτισμικών ταυτοτήτων που βασίζονται στη φυλή, τη θρησκεία, το φύλο, την ταυτότητα φύλου, το σεξουαλικό προσανατολισμό, κ. ά. φέρνουν στο προσκήνιο μια σειρά από νέα ερωτήματα για την ιστορική εκπαίδευση που ριζοσπαστικοποιούν το περιεχόμενό της και προβληματοποιούν τις μεθόδους και τα εργαλεία της:

- Ποια Ιστορία να διδάξουμε όταν κλονίζεται το κοινωνικό σύμφωνο/συμβόλαιο;¹²
- Ιστορία για ποιους/ες;
- Ποιοι έχουν την εξουσία να ορίζουν το σκοπό και το περιεχόμενο της ιστορικής εκπαίδευσης; Ποιοι/ες δεν την έχουν και γιατί;
- Ποιοι επωφελούνται από τις τρέχουσες παιδαγωγικές πρακτικές και ποιοι/ες όχι;

10. Αξιοποιώ εδώ την έννοια του παιδαγωγικού παραδείγματος όπως την επεξεργάστηκαν οι Chevrel και Bruter. Πρόκειται για ένα παιδαγωγικό μοντέλο που δημιουργεί μια εκπαιδευτική παράδοση που απαρτίζεται από ένα σύνολο παιδαγωγικών πρακτικών, προσδοκώμενων ικανοτήτων και στρατηγικών μάθησης. Ένα νέο παιδαγωγικό παράδειγμα επανατοποθετείται για τη λειτουργία του μαθήματος, αναδιανέμει τους ρόλους στο εσωτερικό του παιδαγωγικού τριγώνου και υποχρεώνει τους θεσμούς να το υιοθετήσουν επανασχεδιάζοντας τα προγράμματα σπουδών και επαναπροσδιορίζοντας την εκπαιδευτική του πολιτική. Βλ. Annie Bruter, *L'Histoire enseignée au grand siècle. Naissance d'une pédagogie*, Παρίσι 1997, σ. 38.

11. Αναφέρομαι εδώ στα προγράμματα: Schools Council History Project, Cambridge History Project, CHATA αλλά και Benchmarks of Historical Thinking, European Youth and History, Historical Thinking Competencies in History.

12. Alberto Rosa και Ignacio Bresco, «What to teach in History Education When the Social Pact Shakes?», Mario Carrero, Stefan Berger και Maria Grever (επιμ.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*, Λονδίνο και Νέα Υόρκη 2017, σ. 413-426.

- Ποιοι είναι οι νόμιμοι κληρονόμοι του παρελθόντος, ποιοι/ες οι αποκλεισμένοι/ες; Ποιοι/ες οι περιθωριοποιημένοι/ες;
- Πώς οι ταυτότητες επηρεάζουν και επηρεάζονται από τα προγράμματα σπουδών, τα σχολικά βιβλία και τις παιδαγωγικές πρακτικές;
- Πώς λειτουργούν οι διαφορετικές υποκειμενικότητες στην πρόσληψη και αναδιαπραγμάτευση της ιστορικής γνώσης;
- Πού λαμβάνει χώρα η ιστορική εκπαίδευση, ποια είναι σήμερα η γεωγραφία της;

Τα νέα μεγάλα ερωτήματα και οι ανοικτές απαντήσεις της κριτικής ιστορικής εκπαίδευσης

Οι νέοι προβληματισμοί δημιουργούνται ταυτόχρονα σε πολλά επιστημολογικά περιβάλλοντα. Το πρώτο είναι το περιβάλλον της κριτικής κοινωνικής θεωρίας ως ένα ιδιαίτερο θεωρητικό είδος που επιδιώκοντας την κοινωνική δικαιοσύνη θέτει επιπλέον ερωτήματα στις κυρίαρχες υποθέσεις εργασίας και στα αντίστοιχα ερμηνευτικά σχήματα και αμφισβητεί τις αντίστοιχες πρακτικές εντός και εκτός του σχολείου.¹³ Στο πλαίσιο αυτού του χειραφετητικού θεωρητικού ρεύματος που αντλεί έμπνευση από τις θέσεις του Φουκώ για τη σχέση της γνώσης με την εξουσία¹⁴ και υποστηρίζει τον πολύπλευρο αναστοχασμό των παιδαγωγικών και διδακτικών πρακτικών θεωρώντας ότι οι παιδαγωγικοί ρόλοι, οι παιδαγωγικές σχέσεις και οι λόγοι δεν είναι φυσικοί και δεδομένοι αλλά κοινωνικά και ιστορικά διαμορφωμένοι, ανθεί και η κριτική της *Νέας Ιστορίας στο Σχολείο*, όπως στο εξής για λόγους συντομίας θα αναφερθούμε για να οριοθετήσουμε το παιδαγωγικό παράδειγμα που επιχειρεί τη διδακτική μετάθεση της ιστορικής έρευνας και δημιουργεί εργαστηριακές συνθήκες μάθησης που στηρίζονται σε ιστορικές πηγές και την κριτική ανάγνωσή τους. Η *Νέα Ιστορία* εγκυβλάσσεται για απροβλεπτή χρήση της ιστορικής μεθόδου ως μέσου για να συναντήσουν τα παιδιά το παρελθόν και να το νοηματοδοτήσουν.¹⁵ Η κριτική που ασκείται αφορά πρωτίστως την ψευδή ουδετερότητά της, έναν ορθολογισμό που υπονοεί ότι υπάρχει η ιστορική αλήθεια και η αναζήτησή της επαφίεται στην επεξεργασμένη ιστορική μέθοδο που προτείνει,¹⁶ την υποτίμηση της διάδρασης ιστορίας και πολιτικής καθώς και την απουσία της δυναμικής της ιστορικής εκπαίδευσης ως μέσου κοινωνικού μετασχηματισμού και κοινωνικής δικαιοσύνης. Διδάσκω ιστορία για την κοινωνική δικαιοσύνη

13. Catherine Cornbleth, «Critical Theory (s)», Meghan McGlinn Manfra and Cheryl Mason Bolick (επιμ.), *The Wiley handbook of Social Studies Research*, Νέα Υόρκη 2017, σ. 191-208.

14. Μισέλ Φουκώ, *Εξουσία, γνώση και ηθική*, μτφρ. Ζήσης Σαρίκας, Αθήνα 2007.

15. Avner Segall, Brenda Trofanenko και Adam Schmitt, «Critical Theory and History Education», Scott Alan Metzger Lauren McArthur Harris (επιμ.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*, Νέα Υόρκη 2018, σ. 283-309.

16. Στο ίδιο, σ. 287.

για παράδειγμα δεν σημαίνει μόνο διδάσκω μέσα από τις ιστορικές πηγές τις ρίζες και την ανάπτυξη του ρατσισμού ή άλλων μορφών καταπίεσης, αλλά τις εξετάζω ως συστήματα σχέσεων εξουσίας που χαρακτηρίζουν τις κοινωνίες του παρελθόντος όσο και του παρόντος με διαφορετικό τρόπο.¹⁷ Διδάσκω ιστορία για την κοινωνική δικαιοσύνη σημαίνει επίσης ότι δεν επικεντρώνομαι σε ιστορικές δεξιότητες που προσομοιάζουν στις δεξιότητες του/της ιστορικού αλλά στα εργαλεία μέσα από τα οποία προβληματοποιώ την ιστορία σε όλες της τις εκδοχές, αναρωτιέμαι για την ταυτότητα αυτών που νομιμοποιούνται μέσα από τις ιστορικές αφηγήσεις και αξιοποιώ το μάθημα της ιστορίας ως ένα εργαστήριο όπου η διερεύνηση των ερμηνειών γίνεται μέρος της γνώσης και η γνώση αυτή καθαυτή αντικείμενο γνώσης.¹⁸ Προτείνεται επίσης ένα μάθημα της ιστορίας στο οποίο αναζητούνται οι αξίες, οι μεθοδολογίες, οι ειδικές ρυθμίσεις, οι αναπαραστάσεις που δημιουργούν τομές στις σιωπές της ιστορίας και αναδεικνύουν τις παρακάμψεις της.¹⁹

Υποστηρίζεται ότι ακόμα και η πρωτοπόρα δουλειά του Peter Seixas που όχι μόνο συνέχισε και θεωρητικοποίησε περαιτέρω το έργο που ξεκίνησαν στην Βρετανία οι Lee, Ashby και Dickenson, αλλά και ενέταξε στο σχήμα της ιστορικής σκέψης αντίστοιχους προβληματισμούς, «αντί να προβοκάρει και να προκαλεί αναφορικά με το πως φθάσαμε να κατανοούμε τον εαυτό μας και τους άλλους στον κόσμο [...] παίρνει τον κόσμο που ξέρουμε ως δεδομένο και δεν αφήνει χώρο να αναρωτηθούμε ποιοι/ες είναι εκτός των ηγεμονικών δομών που τον συγχροτούν».²⁰

- Ποια ιστορία καλούμαστε λοιπόν να μάθουμε;
- Ποιων τα ιστορικά ερωτήματα και οι ιστορικές πηγές προωθούνται στα σχολεία;
- Είναι ομοιόμορφες οι ερμηνείες που διαμορφώνουν τα υποκείμενα της μάθησης κατά τη συνάντησή τους με τις ιστορικές πηγές και τις διαφορετικές αναπαραστάσεις του παρελθόντος που αυτές εμπεριέχουν;
- Πώς η Νέα Ιστορία αντιμετώπισε τις διαφορετικές υποκειμενικότητες και τις διαφορετικές εμπειρίες των μαθητών και μαθητριών;
- Πώς το εργαστηριακό περιβάλλον μάθησης της ιστορίας έλαβε υπόψη του τις διαφορετικές ταυτότητες των παιδιών;²¹

17. Terrie Epstein, *Interpreting National History. Race, identity, and Pedagogy in Classrooms and Communities*, Νέα Υόρκη και Λονδίνο 2009.

18. Avner Segall, «Critical History: Implications for History/Social Studies Education», *Theory and Research in Social Education* 27 (30 1999 358-374 DOI: 10.1080/00933104.1999.10505885

19. Avner Segall, «What's the Purpose of Teaching the Disciplines, anyway? The Case of History», Avner Segall και άλ. (επιμ.), *Social Studies-the Next Generation: Re-researching in the Post-modern*, Νέα Υόρκη, σ. 125-139.

20. Samantha Cutrara, «To placate or provoke? A Critical Review of the Discipline Approach to History Curriculum», *Journal of the Canadian Association of Curriculum Studies*, 7 (2) (2009) 86-109. Οι συγκεκριμένες αναφορές σ. 86 και 89.

21. Linda Levstik και Cynthia Tyson, *Handbook of Research on Social Studies Education*, Νέα Υόρκη και Λονδίνο 2008.