

Δημόσια Ιστορία και εκπαιδευτικές πρακτικές

Χαράλαμπος Κουργιαντάκης

kourgiant@ionio.gr

Μέλος ΕΔΙΠ στο Τμήμα Ιστορίας του Ιονίου Πανεπιστημίου,
με γνωστικό αντικείμενο «Παιδαγωγικά-Διδακτική της Ιστορίας»

Περίληψη. Η εργασία αυτή επιδιώκει αφενός να αποτελέσει μια συνοπτική και χρηστική για τον αναγνώστη-εκπαιδευτικό επισκόπηση του φαινομένου «Δημόσια Ιστορία» και των εκφάνσεών του μέχρι σήμερα και αφετέρου να παρουσιάσει και να συζητήσει χαρακτηριστικά της σχέσης που δυνητικά έχει η Δημόσια με τη Σχολική Ιστορία, με τη διδασκαλία της Ιστορίας στο σχολείο. Στις πρώτες πέντε ενότητες της εργασίας γίνεται σε αδρές γραμμές αναφορά στο παρελθόν και στο παρόν της Δημόσιας και Προφορικής Ιστορίας, ενώ η έκτη (η εκτενέστερη) ενότητα ασχολείται με τη συνάντηση της Δημόσιας Ιστορίας με την εκπαιδευτική πρακτική. Η συζήτηση αφορά τη διερεύνηση της σχέσης των δυο και τους ποικίλους προβληματισμούς που προκύπτουν μέσα από αυτή, και καταλήγει σε μια ανακεφαλαιωτική σύνθεση (συμπεράσματα-προτάσεις), με βάση τη βιβλιογραφία και την οπτική του συγγραφέα. Η σύνθεση αυτή φιλοδοξεί -όντας δυνητικά αξιοποιήσιμη στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Ιστορίας στο Σχολείο- να διευρύνει το διδακτικό ορίζοντα του εκπαιδευτικού.

Λέξεις κλειδιά: Δημόσια Ιστορία, Προφορική Ιστορία, Σχολική Ιστορία, Διδακτική της Ιστορίας.

Δημόσια Ιστορία· ορισμοί, γέννηση και διαδρομή μέχρι σήμερα

Δημόσια Ιστορία (Public History), ως αποτύπωση και χρήση δεδομένων του παρελθόντος στη δημόσια σφαίρα, είναι η ιστορική γνώση που δεν παράγεται από τους «ειδικούς», δηλαδή τα Πανεπιστήμια ή τα ερευνητικά κέντρα, αλλά διαμορφώνεται μέσα από τα μουσεία, τα αρχεία, τα μνημεία, τα ΜΜΕ, το διαδίκτυο, τον κινηματογράφο, την τηλεόραση κ.λπ. Παρότι η σχετική ορολογία διαφοροποιείται (Cauvin, 2018) μέσα στο χρόνο, εξαιτίας της εξέλιξης της επιστήμης, η Δημόσια Ιστορία αποκαλείται επίσης και «εφαρμοσμένη Ιστορία» (Applied History), με την έννοια ότι επιδιώκει μεν να υιοθετεί τις μεθόδους και τους κανόνες της Ακαδημαϊκής Ιστορίας, αλλά απευθύνεται στην καθημερινότητα του ευρύτερου κοινού. Δημόσια Ιστορία είναι οποιαδήποτε «Ιστορία» διαφέρει από την επιστημονική/Ακαδημαϊκή και γενικότερα οποιαδήποτε εμπεριστατωμένη αναφορά στο παρελθόν συμβαίνει στο δημόσιο -μη ακαδημαϊκό- λόγο· είναι, δηλαδή, εντέλει οτιδήποτε δεν είναι η «Ακαδημαϊκή Ιστορία» και δημιουργία μη επαγγελματιών ιστορικών, σκηνοθετών, ξεναγών, επιμελητών εκθέσεων, μουσειοπαιδαγωγών, δασκάλων, συνθετών κ.λπ., ενώ απευθύνεται σε όλους τους πολίτες. Στο φάσμα της Δημόσιας Ιστορίας εντάσσεται και οτιδήποτε αφηγείται μια ιστορία για το παρελθόν: ένα ντοκιμαντέρ, ένα μνημείο, προφορικές μαρτυρίες αυτοπτών μαρτύρων, μια κινηματογραφική ταινία κ.λπ.

Διεκδικώντας να αναγνωριστεί ως έγκυρη, ως επιστημονικό αντικείμενο, η Δημόσια Ιστορία διαπραγματεύεται μείζονα εθνικά ή πολιτικά ζητήματα και διαμορφώνει ιστορική ταυτότητα, ιστορική κουλτούρα και ιστορική συνείδηση. Ως προς την επιστημονική διάστασή της η Δημόσια Ιστορία μελετά και καταγράφει τους τρόπους με τους οποίους το παρελθόν

ανασυγκροτείται και αποτυπώνεται, μέσα από νέες μορφές παραγωγής ιστορικής γνώσης και κουλτούρας και από φορείς που διαχειρίζονται το παρελθόν στη δημόσια σφαίρα (επετειακούς εορτασμούς, μνημεία, μουσεία, δημόσια-ιδιωτική εκπαίδευση, ΜΜΕ, κινηματογράφο, διαδίκτυο, τηλεόραση, ραδιόφωνο κ.λπ.).

Στα τέλη της δεκαετίας του 1980 ο Hayden White αναφέρεται στην ανάγκη καλλιέργειας μιας ιστορικής κουλτούρας διαφορετικής από αυτήν που είχε προτείνει και καθιέρωσε η κυρίαρχη ιστοριογραφία· μιας κουλτούρας που να δίνει τη δυνατότητα στους ανθρώπους να πάρουν στα χέρια τους τη διαδικασία νοηματοδότησης της ζωής τους και να αναλάβουν την ηθική ευθύνη που απορρέει από αυτήν. Σύμφωνα με τον White, η πολιτική της ιστορικής ερμηνείας συνδέεται άρρηκτα με μια ερμηνεία της πολιτικής, η οποία άπτεται ιστορικών ζητημάτων και εκβάλλει στη Δημόσια Ιστορία (White, 1987). Για τον White η ερμηνευτική προσέγγιση των ιστορικών γεγονότων δεν έχει μόνο γνωστικό και διανοητικό ενδιαφέρον για τους μελετητές, αλλά οφείλει να συνυπολογίσει και τον αντίκτυπο του βιώματος και της εμπειρίας, στοιχεία καθοριστικά για μια ανθρώπινη κοινότητα που βίωσε ένα ιστορικό γεγονός ή μια κατάσταση και απαιτεί τη μεταφορά τους από το πεδίο της -κατά κανόνα τραυματικής- μνήμης στο πεδίο της Ιστορίας. Ισχυρίζεται ακριβώς ότι «*η μελέτη της Ιστορίας sine ira et studio δε μπορεί να εκφράσει τις υποτελείς κοινωνικές ομάδες που αντιστέκονται και για τις οποίες οι έννοιες “αντικειμενικότητα”, “ρεαλισμός” και “κοινωνική υπευθυνότητα”, ως τρόποι αντιμετώπισης της Ιστορίας, δεν είναι παρά υποκριτικές παραινήσεις, που προέρχονται από κέντρα οργανωμένης πολιτικής εξουσίας*» (White, 1987, 81).

Η εμφάνιση, ωστόσο, της Δημόσιας Ιστορίας στο κοινωνικό, πολιτικό και επιστημονικό προσκήνιο φαίνεται ότι προκύπτει στα μέσα της δεκαετίας του 1990 και συνδέεται άμεσα με την ενίσχυση των Σπουδών Μνήμης και τη λεγόμενη «Συναισθηματική Στροφή» (Affective Turn) στις ανθρωπιστικές και κοινωνικές επιστήμες. Κύριο χαρακτηριστικό αυτής της κίνησης είναι αφενός η ιδιαίτερη έμφαση στη σχέση της εξουσίας με τα συναισθήματα και την υποκειμενικότητα και αφετέρου η επίδρασή της στη διαμόρφωση των ατομικών και συλλογικών αναπαραστάσεων. «*Η εκμετάλλευση του φόβου από την εξουσία, η αναγκαιότητα του θρήνου και του πένθους και η σχέση τους με την Ιστορία, ο φετιχισμός του τραύματος, η ενοχή και η ντροπή, ο ενθουσιασμός και ο φανατισμός, τα μη εκφρασμένα συναισθήματα, ο τρόμος, η τρομοκρατία και τα βασανιστήρια, ο ηθικός πανικός, το καθήκον της μνήμης καθώς και πλήθος άλλων εκδοχών μιας “συναισθηματικής κοινότητας” που επιμένει, εκούσια ή ακούσια, να αντιστέκεται στις ορθολογικές προδιαγραφές της συγκρότησης του σύγχρονου κόσμου, αποτελούν πλέον ιδιάζοντα και ενδιαφέροντα ζητήματα έρευνας στο χώρο των ιστορικών επιστημών*» (Σμυρναίος, 2013, 68). Για τη σημασία της «συναισθηματοποίησης» του παρελθόντος και τη συμβολή της στη γένεση της Δημόσιας Ιστορίας ο Λιάκος αναρωτιέται: «*είναι το παρελθόν απαλλαγμένο από συναισθήματα; Όχι. Εκείνο που συνέβη είναι ότι αυτά τα συναισθήματα, τα οποία κρατούνταν σε μικρές ξεχωριστές σφαίρες, χωρίς να γίνουν γενικά, κατέκλυσαν τη δημόσια σφαίρα και κυριάρχησαν πάνω στις σχέσεις του παρόντος με το παρελθόν*» (Λιάκος, 2015, 39).

Σημαντικές επιπλέον αιτίες για τη δημιουργία και τη ραγδαία εξάπλωση της Δημόσιας Ιστορίας μπορούν επίσης να θεωρηθούν η αύξηση των μεταναστευτικών ροών και της ευρύτερης κινητικότητας που εμφανίζεται σε παγκόσμιο επίπεδο κατά τη μετα-ψυχροπολεμική εποχή, η διάδοση των ψηφιακών τεχνολογιών και η συνακόλουθη δικτύωση που αυτή παράγει, η μείωση των πόρων του κράτους για την Εκπαίδευση (άρα τα υψηλά επίπεδα ανεργίας για τους επαγγελματίες ιστορικούς, οι οποίοι αναζητούν εναλλακτικές

επαγγελματικές διεξόδους¹), αλλά και «η μεταμοντέρνα στροφή στην Ιστορία, η θέση δηλαδή ότι η ιστορική γραφή είναι σε κάθε εποχή μια παροντική απάντηση-προβολή στα ζητήματα-προβλήματα του παρελθόντος» (Μπουζάκης, 2013, 26).

Στο κύριο μενού της Δημόσιας Ιστορίας περιλαμβάνονται οι διαμάχες για την Ιστορία στη δημόσια σφαίρα, οι οποίες καταδεικνύουν το αυξημένο ενδιαφέρον των ΜΜΕ και του ευρύτερου πληθυσμού για το συγκεκριμένο αντικείμενο. Το έντονο ενδιαφέρον της κοινωνίας για τα ιστορικά ζητήματα και η πολλαπλασιαστική αύξηση των μέσων διαμόρφωσης ιστορικής κουλτούρας (ένθετα εφημερίδων, εκπομπές τηλεοπτικών ή ραδιοφωνικών σταθμών, ίδρυση τοπικών και θεματικών μουσείων, ιστορικοί περίπατοι, ιστοσελίδες, ψηφιακά αρχεία, ψηφιακές αναπαραστάσεις του παρελθόντος κ.λπ.) αποτελούν την ίδια στιγμή αντικείμενα μελέτης, αλλά και φορείς της Δημόσιας Ιστορίας. Ωστόσο, παρά την έντονα εμφανή αύξηση του ενδιαφέροντος του κοινού για την Ιστορία, η ακαδημαϊκή κοινότητα δε φαίνεται να έχει αναπτύξει ούτε τις κατάλληλες μεθόδους προσέγγισης αυτού του κοινού (αφήνοντας ελεύθερο το πεδίο για κάθε μορφή χειραγώγησης και επιλεκτικής χρήσης της Ιστορίας από μη ειδικούς), ούτε τα απαραίτητα εργαλεία ανάλυσης της «εφαρμοσμένης» Ιστορίας στη δημόσια σφαίρα. Το κενό αυτό αποπειράται να καλύψει η Δημόσια Ιστορία, συνδυαζόμενη με τη δυναμική των κοινωνικών αιτημάτων που σχετίζονται με τις πολιτικές ταυτότητας, την τραυματική ιστορική μνήμη/δικαίωση και την ανάγκη επαναπροσδιορισμού της φύσης και των σκοπών κάθε ιστοριογραφικού εγχειρήματος, αλλά και την αμφισβήτηση της πολιτισμικής χρησιμότητας της μελέτης του παρελθόντος, όπως εκφράστηκε και ασκήθηκε από την κυρίαρχη εκδοχή της επαγγελματικής ιστοριογραφίας (Κουφού, 2018).

Σήμερα, στις Ηνωμένες Πολιτείες η Δημόσια Ιστορία είναι διδακτικό αντικείμενο στα προπτυχιακά Προγράμματα Σπουδών σε τμήματα Ιστορίας, αλλά και σε μεταπτυχιακά προγράμματα ειδίκευσης σε πολλά αμερικανικά πανεπιστήμια, ενώ η οργάνωση National Council for Public History εκδίδει ανά τρίμηνο το περιοδικό Public Historian. Στην Ευρώπη η Δημόσια Ιστορία εμφανίζεται κυρίως σε μεταπτυχιακά προγράμματα πανεπιστημίων (Ελεύθερο Πανεπιστήμιο του Βερολίνου, Πανεπιστήμιο του Άμστερνταμ, Πανεπιστήμιο του Μπρίστολ, Πανεπιστήμιο του Μάντσεστερ, Τρίνιτυ Κόλλετζ του Δουβλίνου, Πανεπιστήμιο της Γάνδης κ.ά.). Η κυριότερη εκτός πανεπιστημίων οργάνωση για τη Δημόσια Ιστορία θεωρείται η «Διεθνής Ομοσπονδία για τη Δημόσια Ιστορία» (International Federation for Public History, IFPH, γαλλ. FIPH), η οποία ιδρύθηκε το 2010 και διοργανώνει σε όλο τον κόσμο ετήσια διεθνή συνέδρια, με αντικείμενο τις εξελίξεις στο χώρο [2013 Οτάβα, 2014 Άμστερνταμ, 2015 Τζινάν (Κίνα), 2016 Μπογκοτά, 2017 Ραβέννα, 2018 Σάο Πάολο, 2020 Βερολίνο]. Από την Ευρώπη εκκινεί -και φυσικά απευθύνεται σε όλο τον πλανήτη- και το διαδικτυακό περιοδικό Public History Weekly, στο οποίο δημοσιεύονται σε συστηματική βάση εργασίες έγκριτων - ακαδημαϊκών ή μη- ιστορικών, ανοιχτές για το κοινό, μάλιστα με δυνατότητα ανάγνωσης αλλά και σχολιασμού τους σε πάνω από μια γλώσσες.

Η Δημόσια Ιστορία σήμερα, έχοντας να διαχειριστεί είτε το τραύμα και τις διαιρεμένες και τραυματισμένες μνήμες είτε τη νοσταλγία, τη μελαγχολία και την ελπίδα, είναι μια Ιστορία στην οποία τα συναισθήματα και η έμφαση σε αυτά έχουν κεντρικό ρόλο. Έχει σχέση με την εμπειρία, εφόσον αυτό που ο καθένας θεωρεί σημαντικό για την Ιστορία σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με τις όψεις του παρελθόντος και τον τρόπο με τον οποίο αυτές

¹ Φωνές προειδοποιούν ότι το επάγγελμα του ιστορικού οδηγείται σε μία «αργή αυτοκτονία», λαμβάνοντας υπόψη τον αριθμό εκείνων που επιλέγουν συνειδητά να σπουδάσουν Ιστορία (Brands & Gavin, 2018).

διαμορφώνουν την ταυτότητά του. Η επιστημονικοποίησή της σχετίζεται άμεσα όχι μόνο με την παρουσία των σπουδών της μνήμης ή του τραύματος, την οικογενειακή γενεαλογία, τη βιωμένη εμπειρία ή την πολιτιστική κληρονομιά και τον «εκδημοκρατισμό» της ιστορικής κουλτούρας και σκέψης, αλλά και με τη δυναμική των πολιτισμικών σπουδών, την έντονη παρουσία της κοινωνιολογίας της κουλτούρας και της πολιτισμικής και λογοτεχνικής θεωρίας, τη διεισδυτικότητα, την κοινωνική εμβέλεια και την ιστορική αναγκαιότητα της Προφορικής Ιστορίας (Ανδρέου, κ.ά., 2015).

Είδη, χρήσεις και διαστάσεις της Δημόσιας Ιστορίας

Ο Χ. Αθανασιάδης προτείνει τρεις τύπους/είδη Δημόσιας Ιστορίας:

- α) εκείνη που ασκείται από ακαδημαϊκούς και ιστορικοποιεί τα σύγχρονα προϊόντα Δημόσιας Ιστορίας, που συνήθως δημιουργούνται από μη ιστορικούς,
- β) εκείνη που παράγεται «από τα κάτω», όπως π.χ. τα δίκτυα Προφορικής Ιστορίας, και
- γ) εκείνη που απευθύνεται σε μη ακαδημαϊκά ακροατήρια και παράγεται είτε από επαγγελματίες ιστορικούς, είτε από μη ειδικούς (Αθανασιάδης, 2015).

Στο ευρύτερο πλαίσιο της Δημόσιας Ιστορίας εντάσσεται πλέον και η Δημόσια Αρχαιολογία. Όσοι ασχολούνται ενεργά με το αντικείμενο ορίζουν τη Δημόσια Αρχαιολογία ως «ένα σύνολο θεωριών, μεθόδων και πρακτικών που εμπνέουν και κινητοποιούν όλο το φάσμα της αρχαιολογικής διαδικασίας: από την ανακάλυψη και παρουσίαση των αρχαιολογικών μαρτυριών έως την ανάδειξη των αρχαιολογικών χώρων και των τοπίων που τους περιβάλλουν» (Γαλανίδου & Dommasnes, 2012, 12). Στο ίδιο αντικείμενο εμπίπτουν και η μεταφορά του επιστημονικού και βιωματικού κεκτημένου της αρχαιολογικής επιστήμης στο κοινό, η πρόσληψη των πορισμάτων της αρχαιολογικής επιστήμης από το δημόσιο χώρο και η διάδρασή τους, ένας ευρύτερος εναγκαλισμός μεταξύ των αρχαιολόγων και του κοινού που ενδιαφέρεται ή (δυσνητικά) απορρίπτει τα κάθε είδους αρχαιολογικά ευρήματα και τις αρχαιολογικές προσεγγίσεις. Η Δημόσια Αρχαιολογία προκύπτει από την κατανόηση της αδυναμίας της αρχαιολογικής κοινότητας να φέρει σε πέρας μόνη, μακριά από το μεγάλο κοινό, την προσπάθεια να προστατέψει τα μνημεία και τις αρχαιότητες, για να τα παραδώσει στις επόμενες γενιές. Μετά τη δημοσίευση στη Νέα Υόρκη του βιβλίου *Public Archaeology* από τον McGrimsy, το 1972, το οποίο θεωρείται η αφετηρία αυτού που για πρώτη φορά αποκαλείται «Δημόσια Αρχαιολογία», η Αρχαιολογία προσπαθεί πλέον να επιδιώκει την ενεργό συμμετοχή του κοινού στην προστασία των μνημείων και της πολιτιστικής κληρονομιάς, μέσα από τα μονοπάτια της Εκπαίδευσης, της γνώσης και της συμμετοχής, αξιοποιώντας συνέδρια, μονογραφίες, έντυπα, ηλεκτρονικά περιοδικά, πανεπιστημιακά μαθήματα και Προγράμματα Σπουδών, διδακτορικές διατριβές κ.λπ. (Γαλανίδου & Dommasnes, 2012). Σε κάθε περίπτωση, η παρουσία της Δημόσιας Αρχαιολογίας συνεπικουρεί στους σκοπούς της Δημόσιας Ιστορίας, διευρύνοντας τη δυνατότητα για μελέτη και ερμηνευτική προσέγγιση του παρελθόντος στη δημόσια σφαίρα.

Για τις πρακτικές της Δημόσιας Ιστορίας αναφέρεται καταρχήν το ζήτημα του «εκδημοκρατισμού» της επιστήμης της Ιστορίας, εφόσον πλέον δυσνητικά οποιοσδήποτε μέσω του διαδικτύου μπορεί να γίνει «ιστορικός» (Noiret, 2013), αλλά και το σε ποιο βαθμό το «προϊόν» της Δημόσιας Ιστορίας θα μπορούσε να θεωρηθεί επιστημονική Ιστορία. Ο Noiret (Noiret, 2015) θεωρεί ότι η Δημόσια Ιστορία βρίσκεται πολύ κοντά στις «σπουδές μνήμης», καθώς οι δημόσιοι ιστορικοί τοποθετούν στο πλαίσιο της έρευνάς τους ατομικές

και συλλογικές μνήμες. Άλλωστε, οι ερευνητικές πρακτικές των δημόσιων ιστορικών είναι σύμφωνες με εκείνες της μικροϊστορίας («τοπικότητα») (Geertz, 1973).

Εκτός του εκδημοκρατισμού της επιστήμης, επιπλέον διάσταση της Δημόσιας Ιστορίας θεωρείται και η ψηφιακή τεχνολογία. Οι ιστορικοί που ασχολούνται με τη Δημόσια Ιστορία, προκειμένου να αντιμετωπίσουν με επάρκεια και αξιοπιστία το πρόβλημα της ενασχόλησης με μη κειμενικές αλλά (κάθε είδους) ψηφιακές ιστορικές μαρτυρίες, είναι υποχρεωμένοι να αναπτύξουν προσωπικά επιπλέον δεξιότητες και να καλλιεργήσουν νέους «γραμματισμούς», βασιζόμενοι κυρίως στην ψηφιακή νοημοσύνη (Κουργιαντάκης, 2019). Είναι απαραίτητος ο ειδικός ψηφιακός γραμματισμός, προκειμένου να μελετηθούν οι στόχοι και ο τρόπος σκέψης των δημιουργών ψηφιακού υλικού (ταινιών, διαδικτυακών παιχνιδιών κ.λπ.). Είναι αλήθεια ότι κάτι ανάλογο ισχύει πλέον σήμερα και για τους ακαδημαϊκούς ιστορικούς, η έρευνα των οποίων, ωστόσο, δεν έχει απαραίτητα τόσο έντονη ψηφιακή διάσταση. Βασικές δυνατότητες της ψηφιακής τεχνολογίας, οι οποίες σχετίζονται άμεσα με την παραγωγή της Δημόσιας Ιστορίας, εφόσον τη διευκολύνουν και βασίζονται σε αυτές, είναι η απεριόριστη αποθήκευση δεδομένων, η προσέγγιση ερευνητικών τεκμηρίων μέσα από διαδικασίες επικοινωνίας με το ευρύ κοινό (crowd sourcing) και μέσω των κοινωνικών δικτύων, αλλά και η ταχύτητα στην επικοινωνία, όπως αυτή καταγράφεται σήμερα στο ψηφιακό πλαίσιο· όλα αυτά κάνουν ευκολότερη και αμεσότερη τη συλλογή δεδομένων και την παραγωγή ιστορικών προϊόντων (Αποστολίδου, 2020).

Μια τρίτη σημαντική διάσταση της Δημόσιας Ιστορίας είναι η αξιοποίηση της Τέχνης. Το ιστορικό μυθιστόρημα, η ποίηση, ο κινηματογράφος, το θέατρο, αλλά και η ζωγραφική, ο χορός και η μουσική είναι προφανές ότι, εξαιτίας της συμβολικής αναπαράστασης και της συναισθηματικής λειτουργίας τους, καταγράφουν με επάρκεια τα κοινωνικά και πολιτικά μηνύματα, τις αξίες και τις επιλογές των ανθρώπων του παρελθόντος και του παρόντος. Μέσω της Τέχνης προσεγγίζονται ορισμένα από τα πιο ζωτικά κοινωνικά ζητήματα όπως ο θάνατος, η πίστη, η βία, οι σχέσεις της κοινωνίας με το παρόν και το παρελθόν, η ηθική, η μεταφυσική κ.λπ., τα οποία οι (θετικές) επιστήμες προτιμούν να κρατούν μακριά από το πεδίο της παρατήρησής τους. Με τις ιδιότητες αυτές η Τέχνη εντάσσεται στο ευρύτερο πεδίο της Δημόσιας Ιστορίας, εφόσον «προσφέρει παρηγοριά στους πονεμένους και κατανόηση στους ηττημένους, όραμα στους ιδεολόγους και όπλα στους αναμορφωτές» (Μπέλης, 2018, 14). Η Τέχνη ρυθμίζει κοινωνικές συμπεριφορές, αλλάζει τα δεδομένα της πραγματικότητας και την συνδιαμορφώνει. Βασικές μορφές της Τέχνης (θέατρο, κινηματογράφος, αναπαραστάσεις, λογοτεχνία κ.λπ.) αποτελούν πυλώνες της Δημόσιας Ιστορίας και η ιστορική εκπαίδευση καλείται να τις αξιοποιήσει σε επίπεδο περιεχομένου και μεθοδολογίας, γνωρίζοντας εκ των προτέρων ότι αυτό θα διευρύνει τη δυναμική της.

Η Δημόσια Ιστορία στις εκπαιδευτικές πρακτικές· συζήτηση και καταληκτικοί συλλογισμοί

Η Σχολική Ιστορία κινείται ανάμεσα στην Ακαδημαϊκή και στη Δημόσια. Θεωρητικά, επιδιώκει να συμβαδίζει με τις εξελίξεις στην ιστοριογραφία, να ανανεώνεται και να ενσωματώνει τα ευρήματα της Ακαδημαϊκής και της Δημόσιας Ιστορίας. Σοβαρό ανάχωμα στη διαδικασία αυτή αποτελεί ο ασφυκτικός εγκλωβισμός της στα Προγράμματα Σπουδών, τα οποία εκπορεύονται από την εκάστοτε πολιτική εξουσία και αποτυπώνουν την (κατά κανόνα) παλαιολιθική επίσημη κρατική ιδεολογία και τις κυρίαρχες παραδοχές της κοινωνίας για το παρελθόν της. Θα έλεγε κανείς ότι η Σχολική Ιστορία εκ των πραγμάτων κινείται ακριβώς στο

μεταίχμιο ανάμεσα στις πρακτικές της Ακαδημαϊκής και της Δημόσιας Ιστορίας, και συνεργάζεται -αλληλεπιδρώντας- μαζί τους. Κατά μία έννοια και με βάση τους κανόνες και τους ορισμούς, περισσότερο συγκλίνει προς τη Δημόσια Ιστορία, δεδομένου ότι παράγεται επί της ουσίας στο χώρο του Σχολείου από εκπαιδευτικούς και μαθητές, οι οποίοι είναι μέλη της ευρύτερης κοινωνίας, οφείλοντας πάντοτε να σέβεται και να τηρεί, όσο κάτι τέτοιο είναι εφικτό και ελεγχόμενο, τους κανόνες που προτείνει (επιβάλλει) η κρατική παρέμβαση (Πρόγραμμα Σπουδών, διδακτέα ύλη κ.λπ.). Στο συγκεκριμένο πλαίσιο η καθόλου Σχολική Ιστορία (ΠΣ, διδακτικά εγχειρίδια, εκπαιδευτικοί, μαθητές, σχολείο γενικά) καλείται να συμβάλει, ώστε η Δημόσια Ιστορία να αντιμετωπίζεται ως μια παράμετρος της ζωής και της Ιστορίας, του παρόντος και του παρελθόντος, η οποία εντέλει οφείλει να ισορροπεί ανάμεσα στους κανόνες της επιστήμης και στην «αυθαιρεσία», στη χρήση και στην κατάχρηση, στην Ιστορία και στην παρα-Ιστορία.

Ολοένα και περισσότερο ισχυροποιείται η άποψη (Seixas, 2016) ότι η Ιστορία που παράγεται στη δημόσια σφαίρα πρέπει σταδιακά να ενσωματωθεί ως περιεχόμενο στη Σχολική Ιστορία (και ενδεχομένως ως διδακτικό αντικείμενο στα Προγράμματα Προπτυχιακών ή Μεταπτυχιακών Σπουδών των Τμημάτων Ιστορίας των πανεπιστημίων. Ήδη, όπως επισημαίνεται νωρίτερα στην εργασία αυτή, υπάρχουν τέτοιες πρωτοβουλίες, τόσο σε ξένα όσο και σε ελληνικά Πανεπιστήμια). Η Σχολική Ιστορία κατεξοχήν θεραπεύει δυο από τις βασικές ιδιότητες της Δημόσιας· αφενός απευθύνεται στα συναισθήματα των μαθητών και αφετέρου συγκροτεί την ιστορική και πολιτισμική ταυτότητά τους. Ο πολλαπλασιασμός των εθνικών/πολιτισμικών ταυτοτήτων, η συνεχής τροφοδότηση της ατομικής και συλλογικής μνήμης, αλλά και η ανάγκη των ανθρώπων για έκφραση των συναισθημάτων τους σχετίζονται άμεσα με την ιστορική εκπαίδευση και πλέον κάνουν τους «πολέμους για την Ιστορία»² ιδιαίτερα έντονους.

Την ίδια στιγμή μουσεία στον κόσμο καλούν τους συμμετέχοντες να «μάθουν» και να «κατανοήσουν», μέσω της προσωπικής τους εμπειρίας· μια διαδικασία για την οποία ο De Groot χρησιμοποιεί τον όρο «embodiment» (κατανόηση μέσω του σώματος) (De Groot, 2009). Τόσο τα συνεχώς αναδυόμενα μουσεία κάθε είδους, τα οποία ενθαρρύνουν τους επισκέπτες να καταθέσουν τις σχετικές με τα μουσειακά εκθέματα προσωπικές αναμνήσεις τους, σε διαδικασίες του τύπου «μοιράσου την ανάμνησή [σου]», όσο και η συνεπαγόμενη δυνατότητα διαμόρφωσης προσωπικής «υποκειμενικότητας», με την εύκολη και άμεση πρόσβαση σε αρχεία και ιστορικές μαρτυρίες, και την ανάρτησή της σε ιστοσελίδες, ιστολόγια, κ.λπ., στα οποία ο καθένας μπορεί να προβάλει την άποψή του σε κοινή θέα, κάνουν τη Δημόσια Ιστορία ελκυστική στους μαθητές, διότι καλύπτουν την ανάγκη να δημοσιοποιηθούν προσωπικές απόψεις και οπτικές, να εκπληρωθεί το καθήκον της μνήμης («οφείλω να μην ξεχάσω»), είτε επανορθωτικά, είτε διεκδικητικά, είτε με τη μορφή μεταμέλειας για αδικίες που διαπράχθηκαν, και να διαμορφωθεί με τον τρόπο αυτό μια επιδραστική (ενίοτε καθοριστική) παρέμβαση στο χώρο της Ιστορίας. Είναι προφανές ότι θέλοντας και μη η ιστορική κουλτούρα-συνείδηση των μαθητών οικοδομείται πλέον σε μεγάλο βαθμό και μέσα από τη Δημόσια Ιστορία· έρευνες διεθνώς καταγράφουν την αυξανόμενη επιρροή της στους μαθητές (παράλληλα με την ένταξη της Προφορικής Ιστορίας στη σχολική τάξη, η οποία διευρύνει τον «ορίζοντα» του μαθήματος, ενθαρρύνει δυναμικά εκπαιδευτικούς και μαθητές να συνεργάζονται και διαμορφώνει προϋποθέσεις για

² Χρήσιμη για το θέμα η παραπομπή στο Κόκκινος, Γ. (2006), Συμβολικοί πόλεμοι για την Ιστορία και την κουλτούρα, Αθήνα: Μεταίχμιο.

επικοινωνία και κατανόηση μεταξύ κοινωνικών τάξεων και γενεών) (Chapman & Edwards, 2015), και αντίστροφα την ταυτόχρονη συρρίκνωση της επιρροής της -στενά εννοούμενης- Σχολικής Ιστορίας, δηλαδή της «Ιστορίας» του διδακτικού εγχειριδίου και του δασκάλου. Εκ των πραγμάτων πλέον ο ρόλος των εκπαιδευτικών που καλούνται να διδάξουν Ιστορία και να καλλιεργήσουν τον ιστορικό γραμματισμό των παιδιών γίνεται πολυδιάστατος: πέρα από την απαραίτητη γνώση για το παρελθόν και τις μεθόδους της Ιστορίας, οι μαθητές θα πρέπει να αποκτήσουν και τις απαραίτητες ικανότητες για τη δημιουργία εμπειριών μάθησης, ώστε να καλλιεργήσουν την ιστορική γνώση και σκέψη τους (McCrum, 2013).

Περιδιαβάζοντας συνοπτικά και ενδεικτικά τη θέση της Δημόσιας ή/και της Προφορικής Ιστορίας σε εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών, διαπιστώνεται ότι στις ΗΠΑ οι κυριότερες προκλήσεις της κοινωνικής Ιστορίας (όπως λ.χ. το ότι μια πληθώρα νέων θεμάτων θα έπρεπε να ενταχθούν στην έρευνα και -δυνάμει- στην Εκπαίδευση, το ότι η συμβατική χρονολογική κατανομή των γεγονότων σε περιόδους μπορεί να αναθεωρηθεί, έτσι ώστε να προβληθούν οι εμπειρίες καθημερινών ανθρώπων, το ότι η αιτιολόγηση και η κάλυψη γεγονότων θα έπρεπε να απομακρυνθούν από τα επίσημα δρώντα πρόσωπα, με αναφορές σε ευρύτερη ομάδα συμμετεχόντων προσώπων) ποτέ δεν απασχόλησαν τη διδασκαλία της Ιστορίας στο Σχολείο (πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια Εκπαίδευση), ενώ η κοινωνική Ιστορία και η ακόλουθη «πολιτισμική στροφή» έχουν επηρεάσει τις ιστορικές σπουδές σε μετασχολικό επίπεδο (κολέγιο κ.λπ.) (Stearns, 2010).

Στην Ιαπωνία, η προσπάθεια του εκπαιδευτικού συστήματος επικεντρώνεται στο να μεταβληθεί η Προφορική Ιστορία σε μια κατασκευή/εργαλείο που συμβάλει στην αντίληψη ότι το παρελθόν και η ιστορική εκπαίδευση έχουν τη δυνατότητα να διαμορφώνουν το δρόμο για αυθεντική ιστορική έρευνα, ανάλογη με αυτή των ιστορικών. Στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας -όπως στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα- η Ιστορία αντιμετωπίζεται ως διδακτικό αντικείμενο κατεξοχήν για αποστήθιση και απομακρύνεται από την αυθεντική-επιστημονική πρακτική των ιστορικών. Στη Σχολική Ιστορία παρατηρούνται τα φαινόμενα της δόμησης της γνώσης έξω από το χώρο της Ιστορίας αλλά και της ταύτισής της με την απλή συσσώρευση γνώσεων. Εξαιτίας αυτών των πρακτικών τα σχολικά διδακτικά εγχειρίδια μετατρέπονται σε παρόχους «αυθεντικής» ιστορικής γνώσης, η οποία μετεξελίσσεται σε μια άκαμπτη και στείρα γνώση, εφόσον οι διδάσκοντες στερούνται τη δυνατότητα να θέσουν σε αμφισβήτηση το κυρίαρχο αφήγημα των σχολικών εγχειριδίων. Μέσα στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό περιβάλλον, η προσπάθεια για ενσωμάτωση της Προφορικής Ιστορίας στο σχολείο φιλοδοξεί να εμπλουτίσει τις διδακτικές πρακτικές, δίνοντας στους μαθητές τη δυνατότητα να υπερβούν την αίσθηση ότι η γνώση και τα ιστορικά νοήματα δομούνται έξω από την επικράτεια της Ιστορίας και να μάθουν να διερευνούν από μόνοι τους -με βάση τα πρότυπα και τους κανόνες της ιστορικής μεθοδολογίας- τα νοήματα αυτά (Yurita, 2015).

Και στην Τουρκία ζητούμενο παραμένει η αποτελεσματική διαχείριση της έντασης που προκύπτει, όταν προφορικές αφηγήσεις από διαφορετικές οπτικές και κουλτούρες, όπως τις υποδέχονται οι μαθητές μέσω του δημόσιου λόγου, συγκρούονται με τον επίσημο ιστορικό λόγο στα σχολικά εγχειρίδια. Στο τουρκικό εκπαιδευτικό σύστημα παραμένουν αναπάντητα τα ερωτήματα για το κατά πόσο και με ποιους τρόπους είναι δυνατό η διδασκαλία της Ιστορίας στο σχολείο να ενσωματώσει τις δυναμικά διαφορετικές αφηγήσεις της Δημόσιας Ιστορίας (Dilek & Dilek, 2015).

Τέλος, στην Αγγλία η εμπλοκή της Προφορικής Ιστορίας στην Εκπαίδευση ξεκινά από τη δεκαετία του 1960 και σχετίζεται με τη Νέα Ιστορία (New History), η οποία πρότεινε την εισαγωγή και την άσκηση των παιδιών στη μέθοδο της Ιστορίας με την ερμηνευτική

αξιοποίηση ιστορικών πηγών και την επεξεργασία θεμάτων που αφορούν την ιστορία καθημερινών ανθρώπων κ.λπ. (Νάκου, 2015). Στα τελευταία 15 χρόνια δρομολογήθηκαν στη χώρα τρία προγράμματα σχολικής Προφορικής Ιστορίας: το πρόγραμμα *Putting Life into History*/Ζωντανεύοντας την Ιστορία, που διερευνά το σεβασμό προς την εξουσία κατά το παρελθόν, το πρόγραμμα *Up the Manor*/Μπράβο Μάνορ και το πρόγραμμα *Hemel at War*/Η (πόλη) Χέμελ στον πόλεμο. Και τα τρία συνεργατικά προγράμματα πραγματοποιήθηκαν σε δημόσια σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, δημοσίευσαν μέρος των δράσεών τους στο περιοδικό *Teaching History* (της *Historical Association*), ενώ τα δυο τελευταία προχώρησαν και στην κατασκευή ενημερωτικών ιστοσελίδων, με αναλυτικές πληροφορίες για το περιεχόμενο του κάθε προγράμματος (Charman & Edwards, 2015).

Γενικά η δημόσια διάσταση της Ιστορίας φαίνεται ότι έχει θετική επίδραση στη διδασκαλία του μαθήματος στο σχολείο, κυρίως επειδή κινητοποιεί τους μαθητές για την εμπλοκή τους με το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, διευκολύνει τη μεταβίβαση της ιστορικής γνώσης και ενθαρρύνει την ιστορική ερμηνεία-κατανόηση (Howell; 2015, Milo; 2017). Παρόμοια συμπεράσματα εξάγονται και στην πιο πρόσφατη δημοσιευμένη έρευνα στην Ελλάδα, τα αποτελέσματα της οποίας έδειξαν ότι οι δημόσιες εκφάνσεις της Ιστορίας είναι δυνατό να συμβάλλουν στην ενίσχυση της σχέσης φοιτητών/τριών με το παρελθόν και στην καλλιέργεια κλίματος ιστορικού γραμματισμού (Ταμίσογλου, 2020). Δυνητικά η αξιοποίηση της Δημόσιας και της Προφορικής Ιστορίας στην Εκπαίδευση διευρύνει την προοπτική για τη συρρίκνωση στερεοτυπικών κοινωνικών, πολιτισμικών, ιστορικών και πολιτικών αντιλήψεων, εφόσον απαιτεί εμπάθυση στις πολύπλοκες διασυνδέσεις μνήμης και Ιστορίας, αλλά και «σε καίρια ζητήματα που αφορούν τη συναισθηματική και κοινωνική δυναμική της μνήμης, σε αντιδιαστολή με τον επιστημονικό ορθολογισμό της Ιστορίας, που δεν αποσκοπεί στην αναπαράσταση του βιωμένου παρελθόντος, αλλά στην παραγωγή γνώσης για αυτό» (Νάκου, 2015, 174).

Από την εργασία των VanSledright και Maggioni (2016) για την έννοια της επιστημονικής γνώσης στην Ιστορία, συνάγεται ότι στην ερμηνευτική διαδικασία μεταξύ αντικειμένου (ιστορική μαρτυρία) και υποκειμένου (δάσκαλος/μαθητής) εμφανίζονται τρεις κύριες κατηγορίες προσέγγισης: α) η αντικειμενική, η οποία βλέπει το αντικείμενο ως στατική Ιστορία, «όπως αυτή συνέβη», β) η υποκειμενική, η οποία αντιμετωπίζει το αντικείμενο ως μια πιθανή ερμηνεία ή εκδοχή του παρελθόντος, μεταξύ πολλών σχετικών ερμηνειών, και γ) η κριτική, σύμφωνα με την οποία η ερμηνευτική δράση καθοδηγείται από ένα σύνολο κριτηρίων για την αξιολόγηση των μαρτυριών, το οποίο είναι βασισμένο στη δουλειά των ιστορικών (VanSledright & Maggioni, 2016). Γι' αυτό σε κάθε περίπτωση, σε οποιαδήποτε εμπλοκή των μαθητών με τη Δημόσια και την Προφορική Ιστορία, πρέπει να λαμβάνεται υπόψη και να τονίζεται emphatically η επιστημονική φύση της Ιστορίας (όροι, κανόνες, προϋποθέσεις, μέθοδος κ.λπ.), στην οποία είναι αναγκαίο να βασίζεται αυστηρά κάθε διδασκαλία και ερμηνεία/κατανόηση του παρελθόντος (Stoddard, 2018).

Στον αντίποδα των παραπάνω τίθενται ζητήματα, άλλοτε με έρεισμα -περισσότερο ή λιγότερο σοβαρό- και άλλοτε αυθαίρετα και αβάσιμα, σχετικά καταρχήν με την ίδια την ύπαρξη και την αξιοπιστία της Δημόσιας Ιστορίας και, κατ' επέκταση, με τη χρησιμότητα της αξιοποίησής της στη διδακτική διαδικασία.

Η κριτική στη Δημόσια Ιστορία και τη σχέση της με «εναλλακτικές» αναπαραστάσεις του παρελθόντος (κινηματογράφος, ψηφιακές οπτικές κ.λπ.), επικεντρώνεται κυρίως στην έλλειψη ακρίβειας, στην υπεραπλούστευση και στην ιδεολογική παραμόρφωση των ιστορικών δεδομένων. Σήμερα η πλειονότητα των πολιτών έχουν δυνατότητα πρόσβασης στο

ψηφιακό ιστορικό υλικό· αυτό φυσικά δεν συνεπάγεται αυτονόητα ότι έχουν ορθή πρόσβαση και στο νόημά του, στην ουσία των ψηφιακών ιστορικών μαρτυριών, ούτε καν τη δυνατότητα επαρκώς τεκμηριωμένης ανάλυσης και ερμηνείας τους, δεδομένου ότι η Ιστορία δεν αφορά μόνο ή τόσο την αναπαραγωγή του υλικού των ιστορικών πηγών, όσο την κατανόηση και την ερμηνευτική προσέγγισή τους. Είναι γεγονός ότι οι ψηφιακές αναπαραστάσεις θεωρητικά ελκύουν και εθίζουν αλλά, εντέλει, απομακρύνουν τον αναγνώστη της Ιστορίας από την ερμηνευτική διάσταση της ιστορικής γνώσης και της επιστημολογίας της Ιστορίας και ωθούν στην πεποίθηση ότι το παρελθόν μπορεί να ανασυγκροτηθεί «όπως ήταν» στην πραγματικότητα.

Επόμενη παράμετρος της κριτικής είναι αυτή που εστιάζει στο γεγονός ότι συνήθως η προοπτική των μη ακαδημαϊκών ιστορικών αφηγήσεων είναι εθνοκεντρική, ενώ συχνά υπονοείται ότι το παρελθόν είναι ένα και οριστικό και έχει σκοπό ύπαρξης να οδηγήσει στο συγκεκριμένο παρόν, οπότε στην πραγματικότητα είναι το παρόν που δικαιολογεί το παρελθόν. Είναι αλήθεια ότι στερεότυπα και ρατσιστικές ιαχές (πάντοτε εφόσον οι όροι αυτοί έχουν κοινά αποδεκτό περιεχόμενο και νόημα και είναι απαλλαγμένοι και καθαρμένοι από προκαταλήψεις και συγχύσεις) μπορούν εύκολα να διαδίδονται και να αναπαράγονται μέσω των ψηφιακών και κοινωνικών δικτύων, κάτι που απαιτεί (επιβάλλει) την ενεργοποίηση της κριτικής θεώρησης κάθε είδους ψηφιακού ιστορικού λόγου, ώστε να μειωθεί ο κίνδυνος της άκριτης αποδοχής του.

Η χρήση των νέων τεχνολογιών αποτελεί ταυτόχρονα αιτία και αποτέλεσμα της έκρηξης της Δημόσιας Ιστορίας, εφόσον ο υπολογιστής -και πλέον περισσότερο το διαδίκτυο (clouds κ.λπ.)- λειτουργούν ως σχεδόν ανεξάντλητοι αποθηκευτικοί χώροι για τις ψηφιακές βάσεις δεδομένων και δίνουν τη δυνατότητα άμεσης ανάκλησης και επεξεργασίας των αποθηκευμένων δεδομένων. Με τον τρόπο αυτό η κοινωνική μνήμη γίνεται ποσοτικά απέραντη και ουσιωδώς ενεργή, αποδεσμεύοντας τεράστιες δυνατότητες, επιταχύνοντας την ιστορική αλλαγή και δημιουργώντας γόνιμο έδαφος για κοινωνικό μετασχηματισμό σε πολλά επίπεδα ταυτόχρονα. Την ίδια στιγμή, ωστόσο, η σταδιακή ψηφιοποίηση της πληροφορίας και η δημιουργία μεγάλων ψηφιακών βάσεων δεδομένων κάνει επίκαιρο το ζήτημα της ακεραιότητας των πληροφοριών των βάσεων αυτών. Τα ψηφιακά στοιχεία είναι πολύ πιο «ευάλωτα» από τα φυσικά και περισσότερο εκτεθειμένα σε διορθώσεις/στρεβλώσεις, αλλαγές και κάθε είδους, σκόπιμες ή μη, παραποιήσεις από τα φυσικά στοιχεία. Από τη στιγμή που μια ιστορική πηγή (προφορική ή γραπτή) ψηφιοποιείται, αλλάζει φυσιογνωμία. Από στατική γίνεται δυναμική, με βασικό χαρακτηριστικό τη δυνατότητα εύκολης τροποποίησής της. Η δυνατότητα αυτή μπορεί να γίνει προβληματική για το χρήστη, εφόσον προκύψει ζήτημα στην αυθεντικότητά της. Το ανεπαρκές θεσμικό πλαίσιο στη συγκρότηση και διατήρηση των ιστορικών αρχείων (κατά μια έννοια στη συγκρότηση της συλλογικής μνήμης), είναι επίσης ένα δυνητικό πρόβλημα. Το ίδιο και η αναγκαιότητα εξειδικευμένης εκπαίδευσης και ευαισθητοποίησης των ατόμων που εργάζονται σε κάθε είδους ψηφιακές απογραφές, προκειμένου να διασφαλιστούν οι καλύτερες συνθήκες αξιοποίησης του ιστορικού υλικού. Η ιδιωτικοποίηση πηγών του διαδικτύου και η -σε πολλές περιπτώσεις- αδυναμία προσβασιμότητάς τους από το ευρύ κοινό έχουν ως αποτέλεσμα να αναπτύσσεται έντονος διάλογος σχετικά με τη διαφύλαξη της αυθεντικότητας των ιστορικών ντοκουμέντων ή, αντίστροφα, με τη φαλκίδευσή τους.

Ζητήματα προκύπτουν και από τη χρήση καθαυτή κάθε είδους ιστορικών καταλοίπων. Ο Wineburg επισημαίνει ότι υπάρχει έντονη διαφορά μεταξύ μιας στάσης προς το παρελθόν, που σέβεται την αλυσίδα της μετάδοσης των μαρτυριών και επικεντρώνεται στην προώθηση

ακέραιων μαρτυριών χωρίς επεξεργασία, και μιας στάσης προς το παρελθόν, που διερευνά, εξετάζει και, ορισμένες φορές, αμφισβητεί αυτή την ίδια τη διαδικασία μετάδοσης· και προειδοποιεί ότι *«υποτίθεται πως έχουμε καθήκον να προστατεύουμε με στοργή τα οικογενειακά κειμήλια, όχι να τα υποβάλλουμε σε κριτική ανάλυση και συζήτηση»* (Wineburg, 2007, 7).

Εκπαιδευτικά/παιδαγωγικά, η αξιοποίηση της Δημόσιας και της Προφορικής Ιστορίας στην Εκπαίδευση αντιμετωπίζει έντονες αντιστάσεις από τους υποστηρικτές του ενός μονολιθικού ιστορικού και εθνικού αφηγήματος, που δίνει μεγάλη έμφαση στα εθνικά γεγονότα και στις μεγάλες προσωπικότητες, καθώς και από τους υποστηρικτές μιας πρακτικού και χρηστικού χαρακτήρα εκπαίδευσης. Οι πρόσφατες έρευνες στο πεδίο της Διδακτικής της Ιστορίας καταλήγουν σε συμπεράσματα, τα οποία απορρίπτουν τον αναπαραγωγικό χαρακτήρα της ιστορικής γνώσης, αντιμετωπίζοντάς την ως αγαθό που δε «δωρίζεται έτοιμο», αλλά δομείται σταδιακά, με ενεργητικές διαδικασίες από τα σκεπτόμενα υποκείμενα. Για να έχει νόημα αυτή η αντίληψη, το εκπαιδευτικό σύστημα απαιτεί καταρτισμένους και εξειδικευμένους στη διδασκαλία της Ιστορίας εκπαιδευτικούς, οι οποίοι να μην αντιλαμβάνονται τη διδασκαλία ως απλή αναπαραγωγική παράθεση προφορικών ή γραπτών ιστοριών που ενισχύουν το κυρίαρχο ιστορικό αφήγημα, αλλά ως μια σύνθετη και δυναμική προσέγγιση του παρελθόντος στο παρόν, η οποία αποσκοπεί στην ανάπτυξη κριτικής ιστορικής σκέψης, γνώσης και δεξιοτήτων ιστορικής κατανόησης και ερμηνείας. Τέτοια στοιχεία δυνητικά διευκολύνουν τη σύνθεση ενός ευέλικτου πλαισίου ιστορικής αναφοράς, χρήσιμου για την κατανόηση του κόσμου, του εαυτού και των άλλων στο παρόν. Είναι χρήσιμη και ουσιαστική η επισήμανση της Νάκου ότι η αναφορά στη Δημόσια και Προφορική Ιστορία σε συντηρητικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα μπορεί να είναι επιφανειακή, ανούσια και εντέλει παραπλανητική, επειδή στην περίπτωση αυτή οι προφορικές αφηγήσεις απλώς ελέγχονται/συγκρίνονται με βάση το κυρίαρχο ιστορικό αφήγημα και το ενισχύουν, ενθαρρύνοντας παράλληλα τους μαθητές στην άκριτη αναπαραγωγή του κυρίαρχου λόγου και διαμορφώνοντας στους ίδιους, αλλά και στους εκπαιδευτικούς, την ψευδαίσθηση μιας «σύγχρονης» διδακτικής προσέγγισης (Νάκου, 2015).

Ζήτημα που απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή και παράλληλα θεραπεία αποτελεί και ο κίνδυνος της θεώρησης της διδασκαλίας της Ιστορίας ως διασκέδασης και η μετάλλαξη του μαθήματος σε «χαλαρή», «απολαυστική», «τουριστική» και εντέλει προβληματική διαδικασία. Πρόκειται για κάτι συναφές με την αμεριμνησία και την καταναλωτική υπονομια που ο Cross διαπιστώνει πριν είκοσι χρόνια στην αμερικανική κοινωνία (Cross, 2000), η οποία σήμερα έχει ήδη εκπορθήσει την Εκπαίδευση και την ευρύτερη κοινωνία. Μια νοοτροπία που θεωρεί ότι αυθεντικό είναι μόνο αυτό που αποφασίζει η κουλτούρα μιας συγκεκριμένης πολιτικής ορθότητας ότι τη συμφέρει να είναι, και το διαχέει μέσω της Εκπαίδευσης στους πολίτες.

Η τουριστική αντιμετώπιση του παρελθόντος, που ενίοτε επιχειρείται -ηθελμένα ή όχι- στο όνομα της σύγχρονης Διδακτικής της Ιστορίας και επιδιώκεται τάχα να εφαρμοστεί στο συγκεκριμένο πλαίσιο, εθίζει τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς σε μια καταναλωτική και μόνο πρόσληψη του παρελθόντος και απαξιώνει κάθε άλλη δυνατότητα σοβαρής προσέγγισής του. Η πρακτική αυτή ταυτίζεται με τα θεμελιώδη χαρακτηριστικά του καταναλωτισμού, δηλαδή *«το επείγον της ευχαρίστησης, τον εθισμό στα δώρα, το όνειρο της παντοδυναμίας, τη δίψα για διασκέδαση, [...] τη διαρκή αλλοτριοφαγία του παρελθόντος, η οποία είναι πιθανό να καταλήξει στην αυτοφαγία του, στην ακινητοποίηση και στον μαρασμό του αισθήματος της ακολουθίας του χρόνου, όταν πλέον τα πλαστικά προπλάσματα πλημμυρίσουν το πεδίο»* (Σμυρναίος, 2020, 151) και τα εξυπηρετεί με συνέπεια.

Ο λόγος για ό,τι αποκαλείται *histotainment* ή *historical edutainment* (Korte – Paletschek, 2017), για μια διαρκώς παιγνιώδη διάθεση στο μάθημα της Ιστορίας. Είναι πολύ εύκολο η διδακτική διαδικασία να διολισθήσει ανεπαίσθητα εκτός των ορίων και των διαχωριστικών γραμμών της επιστήμης, παρασυρόμενη είτε από τον καταναλωτισμό -όπως περιγράφεται παραπάνω και ήδη αποτελεί χαρακτηριστικό της σύγχρονης Εκπαίδευσης- είτε από την ευελιξία που επιτρέπει (αλλά δεν απαιτεί ούτε επιβάλλει) η Δημόσια Ιστορία, τόσο ως προς τη μεθοδολογία όσο και ως προς το περιεχόμενο της διδασκαλίας είτε -τέλος- από τη στρεβλή προσέγγιση της χρήσης των νέων τεχνολογιών. Ο Munslow επισημαίνει τον κίνδυνο: «σε όλα τα *MME* αυτό που έχει σημασία είναι βασικά η ροή της Ιστορίας και η ψυχαγωγία του κοινού/των καταναλωτών, ενώ απουσιάζει ο διάλογος πάνω σε διαφορετικές απόψεις, που είναι και χαρακτηριστικό του αναλυτικού ιστορικού λόγου» (Munslow, 2007, 73). Η απεγνωσμένη και διαρκής προσπάθεια για την υπέρβαση της πλήξης μέσω της παιγνιότητας είναι πλέον σοβαρός κίνδυνος, που ελλοχεύει απειλητικά στο πεδίο της ιστορικής εκπαίδευσης. Είναι αναγκαίο να δοθεί έγκαιρα η απαραίτητη σημασία σε προειδοποιήσεις, όπως π.χ. του Jablonka, ότι σήμερα έχουμε μεγαλύτερη ανάγκη από την Ιστορία και τις Κοινωνικές επιστήμες «για να προκαλέσουμε την τυραννία της κατανάλωσης και της διαφήμισης, για να βρούμε αντίδοτο στην αορατότητα των εμπειριών» (Jablonka, 2017, 360). Η συνεργασία της Σχολικής με τη Δημόσια Ιστορία έχει νόημα και παραμένει εποικοδομητική, μόνο όταν συνδυάζεται με σοβαρότητα και υπευθυνότητα από όλα τα εμπλεκόμενα στη διδακτική διαδικασία μέρη. Αποδεκτά και επαρκή χαρακτηριστικά/στόχοι της μπορεί να θεωρηθούν α) ως προς το περιεχόμενο: η διεύρυνση της ιστορικής γνώσης με παραμέτρους της κοινωνικής και πολιτισμικής Ιστορίας, η ανάδειξη της ποικιλότητας των κοινωνιών του παρελθόντος, η διασύνδεση του τοπικού με το εθνικό και το παγκόσμιο, η ένταξη του οικογενειακού βιώματος στην ιστορική μελέτη, η ιστορικοποίηση των ανθρώπινων οπτικών, στάσεων και συμπεριφορών, η συγκριτική συνεξέτασή τους σε διαφορετικά ιστορικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα, ο προβληματισμός για την ηθική διάσταση των αποφάσεων των ηγετών και των λαών που τους ακολουθούν κ.λπ. και β) ως προς τη μέθοδο (πάντοτε στο πλαίσιο των όρων και των κανόνων που προτείνουν και απαιτούν οι επιστημονικές και παιδαγωγικές αξίες): η συνεργατική μάθηση, η πολυτροπικότητα, η εναλλαγή εκφραστικών μέσων (ώστε να μην αποκλείονται μαθητές με περιορισμένες γλωσσικές δεξιότητες και ταυτόχρονα να ανακαλύπτεται και να αξιοποιείται η ποικιλότητα των νοημοσυνών), η ποικιλία των αντικρουόμενων ιστορικών πηγών, οι ενσυναισθητικές και πολυπρισματικές προσεγγίσεις, η επιχειρηματολογία με βάση ιστορικά τεκμήρια κ.λπ. (Παληκίδης, 2019).

Το πρόβλημα «χρήση και κατάχρηση» της Ιστορίας είναι ακόμη ένα γνωστό αγκάθι, το οποίο άλλωστε συμφύεται με τη συγκρότησή της ως ακαδημαϊκής γνωστικής πειθαρχίας τον 19ο αιώνα. Με την εμφάνιση της Δημόσιας Ιστορίας έχουν πολλαπλασιαστεί οι φορείς που παράγουν πολιτική και -κατά συνέπεια- οι δημόσιες εκδοχές της, που αντιμάχονται η μία την άλλη. Το συγκεκριμένο πρόβλημα στη Σχολική Ιστορία σχετίζεται αρχικά με τη βαθιά ριζωμένη αντίληψη των μαθητών (και της κοινωνίας) ότι η ιστορική γνώση που προσφέρεται στο σχολείο είναι «κλειδωμένη» και «παραδεδομένη άνωθεν» και αποτελεί το θεμέλιο της εθνικής τους ταυτότητας. Τόσο οι μαθητές που παίρνουν στα σοβαρά το σχολείο ως θεσμό και τη διδασκαλία της Ιστορίας, όσο και το οικογενειακό περιβάλλον τους, συγκλονίζονται όταν διαπιστώνουν ότι είναι πιθανό η σχολική γνώση να μην ταυτίζεται με τη μόνη και αναντίρρητη ιστορική «αλήθεια». Το μάθημα της Ιστορίας παρουσιάζει σχεδόν σε όλο τον πλανήτη συγκεκριμένες σταθερές: είναι βαρετό και δύσκολο, είναι ανούσιο και αδιάφορο, ενώ συνήθως εμφανίζει υψηλά ποσοστά αποτυχίας. Οι μαθητές δυσκολεύονται να το καταλάβουν, δεν πείθονται για την αναγκαιότητα της ύπαρξής του, δεν αντιλαμβάνονται

οποιαδήποτε χρησιμότητα της ενασχόλησης με το παρελθόν και κατά κανόνα αναγκάζονται (από τις συνθήκες ή από τους εκπαιδευτικούς) να αποστηθίζουν. Στην ίδια κατεύθυνση κινούνται η σκέψη και τα συναισθήματα πολλών από τους εκπαιδευτικούς που καλούνται να διδάξουν Ιστορία σε όλο το φάσμα της Α΄ βάρθμιας και Β΄ βάρθμιας Εκπαίδευσης: το αντικείμενο είναι δυσάρεστο, μονότονο και -κυρίως- κρύβει παγίδες που το καθιστούν επικίνδυνο ή, έστω, πολύ λιγότερο ασφαλές σε σύγκριση με άλλα διδακτικά αντικείμενα, από τη στιγμή που δε μπορούν να είναι βέβαιοι ότι αυτό που θα πουν στην τάξη δε θα στραφεί εναντίον τους, δε θα κατηγορηθούν για ασαφή ή νοθευμένη εθνική συνείδηση, για παραχάραξη της Ιστορίας, για ιστορικό «προσηλυτισμό», για αυθαίρετες παρεκκλίσεις από το σχολικό εγχειρίδιο, για χρήση συγκρουσιακών/αιρετικών μεθόδων διδασκαλίας κ.λπ.

Στο σημείο αυτό αποκαλύπτεται και η δυσλειτουργία στη συνεργασία της Ακαδημαϊκής με τη Σχολική Ιστορία, εφόσον η απόσταση ανάμεσα στα πορίσματα της ιστορικής έρευνας και στο περιεχόμενο της σχολικής ιστορικής αφήγησης αντί να μειώνεται διευρύνεται. Δεν έχουν φτάσει προς το παρόν στο σχολείο (μαθητές, γονείς, αλλά και εκπαιδευτικούς), τουλάχιστον με επάρκεια, αντιλήψεις όπως λ.χ. ότι μπορεί να υπάρχουν διαφορετικές ερμηνείες για το ίδιο ιστορικό φαινόμενο, ότι υπάρχουν διαφορετικά ιστοριογραφικά ρεύματα, ότι δεν συναποτελεί ρόλο της Ιστορίας να προσφέρεται για πολιτική προπαγάνδα κ.λπ. (Αβδελά, 2014).

Παρόλα αυτά, είναι δυνατόν να καθοριστούν με ακρίβεια τα όρια της χρήσης και της κατάχρησης της Ιστορίας, τόσο στον επιστημονικό όσο και στο δημόσιο λόγο, αλλά και στο σχολείο; Η πράξη της αποκαθήλωσης ενός ιστορικού μνημείου/κατάλοιπου βασίζεται στη σχέση μνήμης και χώρου και αναδεικνύει τις σχέσεις που αναπτύσσουν συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες με το παρελθόν, σε δεδομένες συγκυρίες του παρόντος. Το παρελθόν υπόκειται σε διαφορετικές χρήσεις και γίνεται αντικείμενο διεκδίκησης από διαφορετικές ομάδες, είτε ως αποκατάσταση της τάξης, είτε ως ακύρωση της αδικίας, είτε ως καταστροφή της ιστορικής κληρονομιάς (Εξερτζόγλου, 2020). Στις αρχές του αιώνα ο Todorov γράφει ότι είναι αφελής αυταπάτη να πιστεύει κανείς ότι η «χρήση» μπορεί να κρατηθεί έξω από την Ιστορία (Todorov, 2003). Αλλά και αν υποστηριχθεί ότι το πρόβλημα δεν είναι η (εντέλει αναπόφευκτη) χρήση, αλλά η κατάχρηση της Ιστορίας, τότε ποιος και με ποια κριτήρια μπορεί να αποφασίσει τι είναι χρήση και τι κατάχρηση; Στο όνομα τίνος ορίζεται και καταγγέλλεται η κατάχρηση της Ιστορίας; Ποια είναι επιστημονικά τα σχετικά κριτήρια; Είναι δυνατόν να υπάρξουν παγκοσμίως κριτήρια για μια τέτοια αξιολόγηση και με ποιο τρόπο αυτά μπορούν να έχουν την ίδια αξιακή ισχύ σε όλες τις εποχές και σε όλους τους τόπους; Αλλά και -ίσως το κυριότερο- πόσο βέβαιη μπορεί να είναι η αγνότητα των προθέσεων και όχι η σκοπιμότητα εκείνων που καλούνται να διατυπώσουν «κριτήρια»; (Σμυρναίος, 2020).

Τέτοια ζητήματα βρίσκονται στον πυρήνα της Δημόσιας Ιστορίας και αναδεικνύουν τη σχέση της με τη μνήμη, αλλά και με την Ακαδημαϊκή και Σχολική Ιστορία, εφόσον η καθεμία αντιμετωπίζει με διαφορετικό τρόπο τη διαχείριση πτυχών του παρελθόντος και αμφισβητεί τον τρόπο και την προσέγγιση της άλλης. Εντέλει, αποδεικνύεται καταλυτικό το ερώτημα αν βρισκόμαστε αντιμέτωποι με μια δραματικά αντιφατική και υποκριτική κοινωνία, η οποία απαιτεί από τα εκκολλητόμενα μέλη της (παιδιά, εφήβους) κατά τη διάρκεια της ενηλικίωσής τους να «οξύνουν την κριτική σκέψη τους», να «αναπτύξουν ισχυρή προσωπικότητα», να «διαμορφώσουν εθνική συνείδηση», να «καλλιεργήσουν μέσα τους τη δημοκρατική πολιτειότητα», να «μάθουν να σέβονται τον “άλλο”, στο παρόν και στο παρελθόν» κ.λπ. (μάλιστα στην ανάπτυξη σχεδόν όλων αυτών των αξιακών δεξιοτήτων το μάθημα της Ιστορίας -θεωρητικά και πρακτικά- έχει κομβικό ρόλο) και είναι αυστηρή απέναντί τους όταν αμελούν

να το κάνουν ή όταν το κάνουν πλημμελώς, ενώ κατόπιν, όταν οι νέοι ενηλικιωθούν, η ίδια αυτή κοινωνία στην πράξη απορρίπτει τις δεξιότητες που με κόπο οικοδόμησαν και αποδομεί τα ίδια τα πρόσωπα, παροτρύνοντάς τα μάλιστα -με διάφορους τρόπους, αλλά πάντοτε με συνέπεια και επιμονή- στις εκ διαμέτρου αντίθετες πρακτικές του μιμητισμού, της αποχαύνωσης, της ακρισίας, της αλαζονείας κ.λπ.

Οι διεργασίες στο χώρο της επιστήμης της Ιστορίας, όσο σχετίζονται και επηρεάζονται από την παρουσία της Δημόσιας Ιστορίας στο σχολείο ή στην ευρύτερη κοινωνία, αποτελούν για άλλους ιστορικούς κατάρα και για άλλους ευλογία· για άλλους κρίση παραδείγματος, που εγκυμονεί κινδύνους για την Επιστήμη, και για άλλους άνθιση και αυτονότητη/πολύφερνη εξέλιξη των ιστορικών σπουδών. Στην πραγματικότητα, αυτό που φαίνεται ότι απαιτείται είναι η συνεργασία των επαγγελματιών ιστορικών με αυτούς που συνδιαμορφώνουν ιστορικές πρακτικές, ιστορική κουλτούρα και συνείδηση. Πάγια ερωτήματα (θεωρητικά απαντημένα στο παρελθόν), όπως λ.χ. ποιοι εκπαιδεύονται στην Ιστορία, για ποιο λόγο εκπαιδεύονται και από ποιους, αλλά και από ποιους, για ποιους και με ποιο σκοπό γράφεται και ξαναγράφεται (αναθεωρείται) η Ιστορία, φαίνεται ότι ζητούν νέες και επαρκώς εμπειριστατωμένες απαντήσεις. Η πρόκληση που διαφαίνεται ήδη έντονα στο χώρο της ιστορικής επιστήμης έχει να κάνει με τον τρόπο εκπαίδευσης των ανθρώπων που θα κάνουν Δημόσια Ιστορία ή θα την κρίνουν (Λιάκος, 2010). Η χρήση της Ιστορίας από το κοινό αποτελεί εκπαιδευτικό υλικό και όχι πρόβλημα για την ιστορική εκπαίδευση. Αυτό που σίγουρα είναι απαραίτητο, είναι η αναθεώρηση των Προγραμμάτων Σπουδών της Ιστορίας, με την εισαγωγή σε αυτά της δημόσιας διάστασης της Ιστορίας. Αναγκαία είναι και η καλλιέργεια των απαραίτητων δεξιοτήτων στους μαθητές, ώστε να αντιμετωπίζουν τις σχετικές με το παρελθόν συγκρούσεις στο παρόν με άνεση αλλά και με ευθυκρισία. Με τον τρόπο αυτό ο αυτόνομος και κομβικός κλάδος της Διδακτικής της Ιστορίας θα μπορεί να ανταποκρίνεται στις ανάγκες Εκπαίδευσης και ταυτόχρονα να διατηρεί την προσήλωση στους κανόνες της επιστήμης της Ιστορίας (Αποστολίδου, 2016).

Τελικά η Ιστορία στο σχολείο οφείλει να διαφοροποιήσει την πορεία της από την απλή γνώση (αποστήθιση) προς την κατανόηση (ερμηνευτική προσέγγιση, διυποκειμενικότητα) μόνο και μόνο για να γίνει πιο διασκεδαστική και για να αποφευχθούν μαθητικά συμπτώματα όπως λ.χ. «ειλικρινά, δεν θυμάμαι τίποτα, αλλά μου φαίνεται ότι υπήρχαν πολλά προβλήματα μεταξύ γαλλόφωνων και αγγλόφωνων Καναδών...» (Lévesque, 2014), τα οποία βιώνουν μέσες άκρες όσοι διδάσκουν Ιστορία σε όλο τον κόσμο; Οπωσδήποτε όχι. Η αναθεώρηση της πορείας της Σχολικής Ιστορίας, στο πλαίσιο της οποίας σημαντικό ρόλο ήδη έχει η Δημόσια Ιστορία, έχει να κάνει με μια ευρύτερη αναπροσαρμογή της στοχοθεσίας της και των πρακτικών εφαρμογών της. Ζητούμενο είναι η συνεργασία και ο συγχρονισμός της Ακαδημαϊκής με τη Δημόσια Ιστορία, έτσι ώστε μέσα από το μάθημα της Ιστορίας στο σχολείο, χωρίς μάλιστα αυτό να γίνεται γελοία διασκεδαστικό ή τουριστικό, οι μαθητές να μην τρομάζουν και να μη δυσανασχετούν όταν στην καθημερινότητά τους έρχονται αντιμέτωποι με «απρόσμενα» φαινόμενα, αλλά να είναι σε θέση λ.χ. να διακρίνουν τις διαφορές ανάμεσα σε διαφορετικές αφηγήσεις για το ίδιο θέμα, να μπορούν να εξηγούν -σύμφωνα με τις δυνατότητές τους- τις διαφορές αυτές, να διακρίνουν τις διαφορές στον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζεται και αναλύεται μια ιστορική άποψη από τον εκπαιδευτικό ή από το σχολικό εγχειρίδιο, να αναζητούν και να εντοπίζουν κριτικά κείμενα και να προτείνουν ερμηνείες για τις διαφορετικές αξιολογήσεις/τοποθετήσεις των ιστορικών, να μοιράζονται την τεκμηριωμένη ιστορική γνώση στη δημόσια σφαίρα με τη χρήση πολυτροπικών μέσων και τεχνικών, να αξιοποιούν υπεύθυνα τις νέες τεχνολογίες για την

παραγωγή ιστορικού υλικού (ιστορικά ντοκιμαντέρ, ιστοσελίδες, ιστολόγια κ.λπ.), να συνδέουν τις ποικίλες μορφές δημιουργικής έκφρασης (ζωγραφική, γκράφιτι, κόμικς, μουσική, θέατρο, χορός κλπ.) με το ενδιαφέρον για την Ιστορία κ.λπ.

Τέλος λόγου. Η υιοθέτηση της Δημόσιας Ιστορίας στην Εκπαίδευση είναι αναπόφευκτη, είναι ήδη εδώ· αλλά απαιτεί υπευθυνότητα σε κάθε στάδιό της, ώστε να αποφευχθεί καταρχήν οποιασδήποτε μορφής παραποίηση και ιδεολογική παραμόρφωση των ιστορικών δεδομένων και οποιαδήποτε αλλοίωση της διδακτικής διαδικασίας. Οι εμπλεκόμενοι στη διδασκαλία της Ιστορίας χρειάζεται να είναι επαρκώς υποψιασμένοι, ώστε να μπορούν να παρακάμπτουν κάθε είδους στερεότυπα. Η χρήση των νέων τεχνολογιών, και ειδικά του διαδικτύου και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, είναι μέρος της όλης διαδικασίας, αλλά προϋποθέτει σύνεση, ώστε να εκμηδενιστεί ο κίνδυνος άκριτης χρήσης τους. Η αξιοποίηση της Δημόσιας Ιστορίας στο σχολείο δε γίνεται για εξωτερικούς λόγους πρωτοτυπίας και εντυπωσιασμού, αλλά επειδή αποδεικνύεται ότι συμβάλει στην ανάπτυξη της κριτικής ιστορικής σκέψης των παιδιών, ενός από τα βασικά ζητούμενα της διδασκαλίας της Ιστορίας. Η ίδια η διδασκαλία δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται με ελαφρότητα, ως παιχνίδι, και να επιδέχεται οποιαδήποτε γελοιοποίηση ή τουριστικοποίηση. Ο τρόπος για να εξασφαλιστούν αυτά, άμεσα και ποιοτικά, είναι η επαρκής επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού, η διαρκής και ενεργή παρακολούθηση των εξελίξεων στο πέρασμα (πλέον) των δεδομένων της Διδακτικής της Ιστορίας και, την ίδια στιγμή, η αυτενέργειά του στη σχολική αίθουσα· η υπέρβαση, δηλαδή, των δεσμεύσεων που επιβάλλουν το Πρόγραμμα Σπουδών, το σχολικό εγχειρίδιο, οι τοπικές κοινωνίες, οι συστημικές αγκυλώσεις κ.λπ., μέσω της εμπεδωμένης δηλωτικής και διαδικαστικής γνώσης και της υπευθυνότητας.

Αναφορές

- Brands, H., & Gavin, F. (10.12.2018). *The historical profession is committing slow-motion suicide*, στο <https://warontherocks.com/2018/12/the-historical-profession-is-committing-slow-motion-suicide/> (ανάκτηση 15.10.2020).
- Cauvin, Th. (2018). The Rise of Public History: An International Perspective, *Historia Crítica*, n. 68, pp. 3-26.
- Chapman, A., & Edwards, C. (2015). Φωνές της Ιστορίας, Σκέψεις για σύγχρονες μορφές αξιοποίησης της προφορικής Ιστορίας σε σχολεία της Αγγλίας, στο Γκαζή, Α., & Νάκου, Ειρ. (επιμ.), *Η προφορική Ιστορία στα μουσεία και στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Νήσος, σσ. 199-210.
- Cross, G. (2000). *An All-Consuming Century: Why Commercialism Won in Modern America*, NY: Columbia University Press.
- De Groot, J. (2009). *Consuming History; Historians and heritage in contemporary popular culture*, NY: Routledge.
- Dilek, G., & Dilek, D. (2015). Η οπτική της προφορικής Ιστορίας στη διδασκαλία της Ιστορίας στην Τουρκία, στο Γκαζή, Α. & Νάκου, Ειρ. (επιμ.), *Η προφορική Ιστορία στα μουσεία και στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Νήσος, σσ. 241-251.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of Cultures*. NY: Basic Books.
- Howell, J. (2015). Popularising History; re-igniting pre-service teacher and student interest in history via historical fiction, in *Australian Journal of Teacher Education*, 39 (12) (online journal).
- Jablonka, I. (2017). *Η Ιστορία είναι μια σύγχρονη λογοτεχνία· μαυιφέστο για τις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Πόλις.
- Korte, B., & Paletschek, S. (2017). Historical Edutainment: New Forms and Practices of Popular History, in M. Carretero et al. (eds.). *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*, NY: Palgrave Handbooks, pp. 191-205.

- Lévesque, St (2014). Between Memory Recall and Historical Consciousness: Implications for Education, *Public Historian Weekly*, 2, 33.
- McCrum, E. (2013). History teachers' thinking about the nature of their subject. *Teaching and Teacher Education*, v. 35, pp. 73-80.
- Milo, G. (2017). *Rebooting Social Studies Strategies for Reimagining History Classes*, Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publications.
- Munslow, A. (2007). *Narrative and History*, NY: Palgrave Macmillan.
- Noiret, S. (2013). Digital History 2.0, in Clavert, F., & Noiret, S. (eds), *Contemporary History in the Digital Age*, Peter Lang, Berlin, pp. 155-190.
- Noiret, S. (2015). Υπάρχει τελικά διεθνής δημόσια Ιστορία; στο Ανδρέου, κ.ά., *Η Δημόσια Ιστορία στην Ελλάδα, Χρήσεις και καταχρήσεις, της Ιστορίας*. Αθήνα: Επίκεντρο, σσ. 51-64.
- Seixas, P. (2016). A History/Memory Matrix for History Education, in *Public History Weekly* 4.
- Stearns, P. (2010). History debates: The United States, στο Nakou, I., & Barca, I. (επιμ.), *Contemporary Public Debates over History Education*, Charlotte, N.C.: Information Age Publishing, pp. 47-60.
- Stoddard, J.D. (2018). Learning History Beyond School: Museums, Public Sites, and Informal Education, in Metzger, S.A. - McArthur Harris, L. (eds), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*, NY: Wiley-Blackwell, pp. 631-656.
- Todorov, T. (2003). *Hope and Memory: Reflections on the Twentieth Century*. London: Atlantic Books.
- VanSledright, B., & Maggioni, L. (2016). Epistemic cognition in History, in Greene, J.A., Sandoval, W.A., & Bråten, I. (eds.), *Handbook of Epistemic Cognition*, NY: Routledge, pp. 128-146.
- White, H. (1987). The Politics of Historical representation: Discipline and De-sublimation, in White, H., *The Content of the Form. Narrative Discourse and Historical Representation*. *The Johns Hopkins University Press*, pp. 58-82.
- Wineburg, S. (2007). Unnatural and essential: The nature of Historical Thinking, in *Teaching History*, v. 129, pp. 6-11.
- Yurita, M. (2015). Ιστορική γνώση και ιστορική εκπαίδευση. Διδάσκοντας Ιστορία μέσω μουσειακών εκθεμάτων, στο Γκαζή, Α., & Νάκου, Ε. (επιμ.), *Η προφορική Ιστορία στα μουσεία και στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Νήσος, σσ. 155-166.
- Αβδελά, Ε. (2014). Η σχολική Ιστορία πρόσφορο έδαφος για πολιτική προπαγάνδα, στο *Χρόνος, online περιοδικό με αφετηρία την Ελλάδα*, τχ. 12.
- Αθανασιάδης, Χ. (2015). Η ακαδημαϊκή, η σχολική και η δημόσια Ιστορία, στο Αθανασιάδης, Χ. (επιμ.), *Τα αποσυρθέντα βιβλία: Έθνος και σχολική Ιστορία στην Ελλάδα, 1858-2008*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Ανδρέου, Α., Κακουριώτης, Σ., Κόκκινος, Γ., Λεμονίδου, Ε., Παπανδρέου, Ζ., & Πασχαλούδη, Ε. (2015). *Η Δημόσια Ιστορία στην Ελλάδα, Χρήσεις και καταχρήσεις της Ιστορίας*, Αθήνα: Επίκεντρο.
- Αποστολίδου, Ε. (2016). Το Δέλεαρ της Δημόσιας Ιστορίας: Προσωπική και Δημόσια, in *Public History Weekly* 4, 31.
- Αποστολίδου, Ε. (2020). Είδη Δημόσιας Ιστορίας, Ψηφιακά Μέσα και το Διαδίκτυο, *Public History Weekly*, 8, 4.
- Γαλανίδου, Ν., & Dommasnes, L.H. (επιμ.) (2012). *Μιλώντας στα παιδιά για το παρελθόν*. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.
- Εξερτζόγλου, Χ. (2020). *Η Δημόσια Ιστορία: μια εισαγωγή*. Αθήνα: Εκδόσεις του εικοστού πρώτου.
- Κουργιαντάκης, Χ. (2019). *Ασήμι στο ορυχείο*. Αθήνα: Οσελότος.
- Κουφού, Α. (2018). Πολιτική της ιστορικής ερμηνείας και δημόσια Ιστορία: Η παρέμβαση του Hayden White και η διαμάχη του με τον Dirk Moses, στο *Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης*, τχ. 15-16, σσ. 5-22.
- Λιάκος, Α. (2010). Θα επιβιώσουν οι φιλοσοφικές σχολές;, στο Καλοκαιρινός, Α. (επιμ.), *Ανθρωπιστικές σπουδές, Φιλοσοφικές Σχολές, πρακτικά ομώνυμου σεμιναρίου στο Πανεπιστήμιο Κρήτης*, 5-7 Δεκεμβρίου 2008, Ρέθυμνο: Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστημίου Κρήτης.
- Λιάκος, Α. (2015). Γιατί η προφορική Ιστορία;, στο Γκαζή, Α., & Νάκου, Ε. (επιμ.), *Η προφορική Ιστορία στα μουσεία και στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Νήσος, σσ. 35-42.

- Μπέλης, Κ. (2018). Δημόσια Ιστορία. Εκεί όπου η κοινωνία συναντάει το παρελθόν, στο *Πολιτικές και Κοινωνικές Επιστήμες*, τχ. 7, σσ. 27-43.
- Μπουζάκης, Σ. (2013). Μπορούμε να γράψουμε Ιστορία για τα πρόσφατα;, στο *Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης*, τχ. 11, σσ. 25-38.
- Νάκου, Ειρ. (2015). Προφορική Ιστορία και Εκπαίδευση. Βασικά ζητήματα και προβληματισμοί, στο Γκαζή, Α., & Νάκου, Ειρ. (επιμ.), *Η προφορική Ιστορία στα μουσεία και στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Νήσος, σσ. 169-185.
- Παληκίδης, Α. (2019). Διδάσκοντας Ιστορία για μια δημοκρατική κοινωνία, στο *Ανδρικόσμος, Τμητικός Τόμος στον καθηγητή Κωνσταντίνο Χατζόπουλο*, Θεσσαλονίκη: Σταμούλη/ Χαρπαντίδη, σσ. 507-523.
- Σμυρναίος, Α. (2013). *Ιστορίας μάθησις*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Σμυρναίος, Α. (2020). *Η Ιστορία ως επιτύχωση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ταμίσογλου, Χ. (2020). Αναζωπυρώνοντας τη σχέση των μελλοντικών εκπαιδευτικών με το παρελθόν, μέσω των δημόσιων εκφάνσεων της Ιστορίας: μία μελέτη περίπτωσης, περ. *Νέα Παιδεία* τ. 173.