

Task Force

Εκπαίδευση

Και Νέοι

Ενισχυμένη Διαδικασία Graz

Τράπεζα Εργασίας 1

Σύμφωνο Σταθερότητας για την Νοτιοανατολική Ευρώπη



**ΠΟΛΥΠΡΙΣΜΑΤΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ
ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ:
ΟΔΗΓΟΣ ΓΙΑ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ**

Δρ Robert Stradling

Φωτογραφία εξώφυλλου: Χιουμοριστικός χάρτης της Ευρώπης στον οποίο οι χώρες παρουσιάζονται ως διάφορες προσωπικότητες. Copyright Mansell/Timerix

Σελίδα 63: Έφοδος στα Χειμερινά Ανάκτορα, Οκτώβριος 1917, του Β. Κ. Μπούλα. Copyright Κρατικό Κεντρικό Μουσείο Σύγχρονης Ιστορίας της Ρωσίας

Σελίδα 65: Copyright Μουσείο Σύγχρονης Ιστορίας και Βιβλιοθήκη Σύγχρονης Διεθνούς Τεκμηρίωσης (Musée d'Histoire Contemporaine-BDIC), Παρίσι

Σελίδα 67: Απεικόνιση επίθεσης ελεύθερων σκοπευτών (francs-tireurs) εναντίον Γερμανών στρατιωτών από Γερμανό καλλιτέχνη. 31 Αυγούστου 1914, «Illustrierte Weltkriegschronik der Leipziger Illustrierten Zeitung, 1914»

Σελίδα 69: Copyright AKG London

Στο παρόν έγγραφο διατυπώνονται απόψεις του συγγραφέα, οι οποίες δεν αντικατοπτρίζουν απαραίτητα την επίσημη πολιτική του Συμβουλίου της Ευρώπης

Το **Συμβούλιο της Ευρώπης** ιδρύθηκε το 1949 με σκοπό την επίτευξη μεγαλύτερης ενότητας μεταξύ των ευρωπαϊκών κοινοβουλευτικών δημοκρατιών. Είναι ο παλαιότερος από τους ευρωπαϊκούς πολιτικούς θεσμούς και αριθμεί 45 κράτη μέλη¹, συμπεριλαμβανομένων των 15 μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Αποτελεί το μεγαλύτερο διακυβερνητικό και διακοινοβουλευτικό οργανισμό στην Ευρώπη και εδρεύει στο Στρασβούργο.

Καθώς από το έργο του Συμβουλίου της Ευρώπης εξαιρούνται μόνο τα ζητήματα εθνικής άμυνας, ο οργανισμός δραστηριοποιείται στους ακόλουθους τομείς: δημοκρατία, ανθρώπινα δικαιώματα και θεμελιώδεις ελευθερίες· μέσα μαζικής ενημέρωσης και επικοινωνία· κοινωνικές και οικονομικές υποθέσεις· εκπαίδευση, πολιτισμός, κληρονομιά και αθλητισμός· νέοι· υγεία· περιβάλλον και περιφερειακός σχεδιασμός· τοπική δημοκρατία· και δικαστική συνεργασία.

Η **Ευρωπαϊκή Σύμβαση για τον Πολιτισμό** ετέθη προς υπογραφή το 1954. Στη διεθνή αυτή συνθήκη μπορούν επίσης να προσχωρήσουν ευρωπαϊκές χώρες που δεν είναι μέλη του Συμβουλίου της Ευρώπης και να συμμετέχουν στα προγράμματα του Συμβουλίου για την εκπαίδευση, τον πολιτισμό, τον αθλητισμό και τους νέους. Μέχρι σήμερα, 48 κράτη έχουν προσχωρήσει στην Ευρωπαϊκή Σύμβαση για τον Πολιτισμό: τα κράτη με ιδιότητα πλήρους μέλους του Συμβουλίου της Ευρώπης, η Λευκορωσία, η Αγία Έδρα και το Μονακό.

Τέσσερις διευθύνουσες επιτροπές – η Διευθύνουσα Επιτροπή για την Εκπαίδευση, η Διευθύνουσα Επιτροπή για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και την Έρευνα, η Διευθύνουσα Επιτροπή για τον Πολιτισμό και η Διευθύνουσα Επιτροπή για την Πολιτιστική Κληρονομιά – εκτελούν καθήκοντα που άπτονται της εκπαίδευσης και του πολιτισμού στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Σύμβασης για τον Πολιτισμό. Διατηρούν επίσης στενές σχέσεις συνεργασίας με τις διασκέψεις των Ευρωπαίων υπουργών που ειδικεύονται στην εκπαίδευση, τον πολιτισμό και την πολιτιστική κληρονομιά.

Τα προγράμματα των τεσσάρων αυτών επιτροπών αποτελούν αναπόσπαστο μέρος του έργου του Συμβουλίου της Ευρώπης και, όπως τα προγράμματα σε άλλους τομείς, συμβάλλουν στην επίτευξη των τριών στόχων πολιτικής του οργανισμού:

- προάσπιση, ενδυνάμωση και προαγωγή των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των θεμελιωδών ελευθεριών, καθώς και της πλουραλιστικής δημοκρατίας·
- ενίσχυση της συνείδησης της ευρωπαϊκής ταυτότητας·
- αναζήτηση κοινών απαντήσεων στις σημαντικές προκλήσεις που αντιμετωπίζει η ευρωπαϊκή κοινωνία.

1. Άγιος Μαρίνος, Αζερμπαϊτζάν, Αλβανία, Ανδόρρα, Αρμενία, Αυστρία, Βέλγιο, Βοσνία-Ερζεγοβίνη, Βουλγαρία, Γαλλία, Γερμανία, Γεωργία, Δανία, Ελβετία, Ελλάδα, Εσθονία, Ηνωμένο Βασίλειο, Ιρλανδία, Ισλανδία, Ισπανία, Ιταλία, Κάτω Χώρες, Κροατία, Κύπρος, Λεττονία, Λιθουανία, Λιχτενστάιν, Λουξεμβούργο, Μάλτα, Μολδαβία, Νορβηγία, Ουγγαρία, Ουκρανία, Πολωνία, Πορτογαλία, «η Πρώην Γιουγκοσλαβική Δημοκρατία της Μακεδονίας», Ρουμανία, Ρωσική Ομοσπονδία, Σερβία και Μαυροβούνιο, Δημοκρατία της Σλοβακίας, Σλοβενία, Σουηδία, Τουρκία, Τσεχική Δημοκρατία, Φινλανδία.

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα της Διευθύνουσας Επιτροπής για την Εκπαίδευση και της Διευθύνουσας Επιτροπής για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και την Έρευνα καλύπτει σήμερα τη σχολική, την εξωσχολική και την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Επί του παρόντος, υπάρχουν σχέδια σχετικά με την εκπαίδευση για δημοκρατική συνείδηση των πολιτών, την ιστορία, τις σύγχρονες γλώσσες, τους δεσμούς και τις ανταλλαγές μεταξύ των σχολείων, τις στρατηγικές εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, το διαθρησκευτικό και διαπολιτισμικό διάλογο, την επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού, την αναγνώριση των προσόντων, τη δια βίου εκμάθηση για ισότητα και κοινωνική συνοχή, τα πανεπιστήμια ως χώρους διαμόρφωσης της συνείδησης των πολιτών, την εκμάθηση και τη διδασκαλία στην κοινωνία της επικοινωνίας, την εκπαίδευση για τα παιδιά των Ρομά/Τσιγγάνων στην Ευρώπη, τη διδασκαλία του Ολοκαυτώματος και την κληρονομιά των ευρωπαϊκών πανεπιστημίων. Το Συμβούλιο της Ευρώπης συνεισφέρει επίσης στη Διαδικασία της Μπολόνια για τη μεταρρύθμιση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, η οποία αποσκοπεί στη δημιουργία ενός Ευρωπαϊκού Χώρου Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης έως το 2010.

Οι εν λόγω πολυμερείς δραστηριότητες συμπληρώνονται από την παροχή επικεντρωμένης ενίσχυσης στα νεότερα κράτη μέλη για την εναρμόνιση των εκπαιδευτικών συστημάτων τους με τους ευρωπαϊκούς κανόνες και τη βέλτιστη πρακτική. Υλοποιούνται σχέδια τα οποία συντονίζονται στο πλαίσιο μιας στρατηγικής «εταιρικών σχέσεων για την εκπαιδευτική ανανέωση» και αφορούν ειδικότερα τη νομοθεσία και τις δομές της εκπαίδευσης, την ταυτότητα των πολιτών και τη διδασκαλία της ιστορίας. Περιοχές προτεραιότητας είναι η Νοτιοανατολική Ευρώπη και οι χώρες που σχηματίστηκαν από την πρώην Σοβιετική Ένωση.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

	Σελίδα
Πρόλογος	7
Εισαγωγή και γενικό πλαίσιο	8
Τι είναι η πολυπρισματική θεώρηση;.....	13
Ορισμένα πιθανά προβλήματα της πολυπρισματικής θεώρησης στη διδασκαλία της ιστορίας.....	22
Θέτοντας τα θεμέλια για την πολυπρισματική θεώρηση.....	27
Δραστηριότητες εκμάθησης	32
Αξιοποίηση των υφιστάμενων δυνατοτήτων.....	32
Μύηση των μαθητών στην ιστοριογραφία.....	35
Ενσωμάτωση της πολυπρισματικής θεώρησης στην ιστορική αφήγηση.....	48
Επέκταση του εύρους και της εμβέλειας της ιστορικής ερμηνείας.....	57
Συμπεράσματα	66
Προσάρτημα: Φωτογραφίες	69
Η Έφοδος στα Χειμερινά Ανάκτορα.....	71
Γαλλική καρτ ποστάλ που απεικονίζει το μύθο των «ακρωτηριασμένων χεριών»	73

Απεικόνιση επίθεσης ελεύθερων σκοπευτών (francs-tireurs) εναντίον Γερμανών στρατιωτών από Γερμανό καλλιτέχνη.....	75
Προπαγανδιστική καρτ ποστάλ που απεικονίζει υποτιθέμενες θηριωδίες των Γερμανών.....	77

Πρόλογος

Το Συμβούλιο της Ευρώπης κλήθηκε να συντονίσει την ομάδα εργασίας για την ιστορία και τη διδασκαλία της ιστορίας στη Νοτιοανατολική Ευρώπη, στο πλαίσιο του Συμφώνου Σταθερότητας. Επιπλέον, το Συμβούλιο της Ευρώπης έλαβε χρηματοδότηση από ορισμένα κράτη μέλη, προκειμένου να χρηματοδοτήσει τις δραστηριότητες που αναπτύσσει το ίδιο στον τομέα της διδασκαλίας της ιστορίας στην Νοτιοανατολική Ευρώπη.

Η Ελβετία χορήγησε ενίσχυση με σκοπό τη χρηματοδότηση του έργου που αφορά τη συνεχή επιμόρφωση των καθηγητών ιστορίας, ενώ συμφωνήθηκε ότι με την υπόλοιπη χρηματοδότηση το Συμβούλιο της Ευρώπης μπορεί να αναθέσει την εκπόνηση της παρούσας έκδοσης «Πολυπρισματική θεώρηση στη διδασκαλία της ιστορίας: οδηγός για καθηγητές». Η έκδοση αυτή θα μεταφραστεί επίσης στις γλώσσες των χωρών της Νοτιοανατολικής Ευρώπης και θα διανεμηθεί σε ένα μεγάλο αριθμό καθηγητών ιστορίας.

Έμπνευση για τον παρόντα οδηγό αποτέλεσαν οι συνομιλίες στη διάρκεια των περιφερειακών επιμορφωτικών σεμιναρίων σχετικά με την «Εναρξη του Δεύτερου Παγκοσμίου Πολέμου στη Νοτιοανατολική Ευρώπη» (Bled, Σλοβενία, Οκτώβριος 2001) και «Τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι καθηγητές ιστορίας τον 21ο αιώνα σε περιφερειακό επίπεδο» (Βουδαπέστη, Νοέμβριος 2001). Οι καθηγητές και οι εκπαιδευτές καθηγητών από όλες τις χώρες της Νοτιοανατολικής Ευρώπης εξέφρασαν την ανάγκη για παραδείγματα πολυπρισματικής θεώρησης που θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν στην τάξη.

Ωστόσο, υπέδειξαν ότι χρειαζόνταν παραδείγματα τα οποία να μην σχετίζονται άμεσα με την κατάσταση που επικρατεί στις χώρες τους. Τα παραδείγματα που παρουσιάζονται μπορούν να προσαρμοστούν στις συνθήκες των χωρών της Νοτιοανατολικής Ευρώπης. Ορισμένα παραδείγματα είναι πολύ γνωστά, αλλά ο τρόπος αντιμετώπισής τους είναι πρωτοποριακός, ενώ το ζήτημα της πολυπρισματικής θεώρησης έχει εξεταστεί σε μερικά από τα περιφερειακά επιμορφωτικά σεμινάρια τόσο στις χώρες του Συμφώνου Σταθερότητας όσο και στις δημοκρατίες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης. Ο οδηγός θα αποτελέσει τη βάση για τυχόν μελλοντικά σεμινάρια επιμόρφωσης καθηγητών.

Ο συγγραφέας του οδηγού, Δρ Robert Stradling, εκπόνησε επίσης το εγχειρίδιο για τη διδασκαλία της ευρωπαϊκής ιστορίας του 20ού αιώνα και παρακολούθησε τις δραστηριότητες σχετικά με την ιστορία και τη διδασκαλία της ιστορίας στη Νοτιοανατολική Ευρώπη που διεξήχθησαν στο πλαίσιο του Συμφώνου Σταθερότητας. Υπήρξε εισηγητής σε πολλά συμπόσια και σεμινάρια του Συμβουλίου της Ευρώπης και θα διατελέσει σύμβουλος έργου της νέας Διευθύνουσας Επιτροπής για το εκπαιδευτικό σχέδιο σχετικά με την ευρωπαϊκή διάσταση στη διδασκαλία της ιστορίας, το οποίο θα ξεκινήσει το 2003.

Εισαγωγή και γενικό πλαίσιο

Ο όρος «πολυπρισματική θεώρηση» χρησιμοποιείται σπάνια στο πλαίσιο της διδασκαλίας της ιστορίας στα σχολεία πριν από τη δεκαετία του 1990, παρόλο που ο καθηγητής Μπόντο Φον Μπόρις (Bodo von Borries) παρατήρησε ότι η έννοια αυτή αποτελούσε αντικείμενο συζητήσεων και υποστηριζόταν ενεργά από ορισμένους Γερμανούς ιστορικούς, συμπεριλαμβανομένου του ίδιου, ήδη από τη δεκαετία του 1970². Ο όρος άρχισε να χρησιμοποιείται ευρύτερα στην Ευρώπη στις αρχές της δεκαετίας του 1990, ιδίως σε διασκέψεις σχετικά με την ιστορία, σεμινάρια και εργαστήρια συνεχούς επιμόρφωσης καθηγητών, τα οποία διοργανώνονταν από το Συμβούλιο της Ευρώπης και το EUROCLIO, την Ευρωπαϊκή Μόνιμη Διάσκεψη των Ενώσεων Καθηγητών Ιστορίας³. Εντούτοις, οι ιδέες που εμπερικλείει η «πολυπρισματική θεώρηση», αν όχι ο ίδιος ο όρος, έχουν παλαιότερη προέλευση και είναι βαθιά ριζωμένες σε τρεις διαφορετικές αλλά σαφώς συνδεδεμένες εξελίξεις που σημειώθηκαν στη σχολική εκπαίδευση.

Η πρώτη από αυτές τις εξελίξεις ήταν η εμφάνιση της αποκαλούμενης προσέγγισης της «νέας ιστορίας», αρχικά στη Δυτική και Βόρεια Ευρώπη, στη δεκαετία του 1970 και στις αρχές της δεκαετίας του 1980· από τότε, άρχισε να ασκεί όλο και μεγαλύτερη επιρροή στη διδασκαλία της ιστορίας στην υπόλοιπη Ευρώπη, αρχικά στη Νότια Ευρώπη και κατόπιν σε πολλές χώρες της Κεντρικής και Ανατολικής Ευρώπης, μετά τα γεγονότα του 1989-90. Η προσέγγιση της «νέας ιστορίας» αντανακλούσε τη δυσαρέσκεια που προκαλούσε η πιο παραδοσιακή προσέγγιση της διδασκαλίας της ιστορίας στα σχολεία, η οποία έδινε έμφαση:

- στη μετάδοση της γνώσης·
- στο περιεχόμενο των μαθημάτων με ιδιαίτερη βαρύτητα στην πολιτική και συνταγματική ιστορία·
- στην εστίαση κυρίως σε γεγονότα και προσωπικότητες·
- στο αναλυτικό πρόγραμμα που στρέφεται γύρω από μια πλούσια σε περιεχόμενο, χρονολογική μελέτη της εθνικής ιστορίας·
- στη βασική υπόθεση ότι η εθνική ιστορική αφήγηση συνέπιπτε κυρίως με την ιστορία της μεγαλύτερης εθνικής ομάδας και της κυρίαρχης γλωσσικής και πολιτιστικής κοινότητας.

Αντιθέτως, η προσέγγιση της «νέας ιστορίας», χωρίς να αρνείται τη σπουδαιότητα της χρονολογίας και της ιστορικής γνώσης, είχε ως στόχο τη μεγαλύτερη εξισορρόπηση, στο πλαίσιο της διδασκαλίας της ιστορίας, μεταξύ της μετάδοσης

² Bodo von Borries, (2001) “Multiperspectivity” – *Utopian Pretensions or Feasible Fundament of Historical Learning in Europe?*, στο Joke van der Leeuw-Roord (επιμ.), *History for Today and Tomorrow: What does Europe mean for School History?* Αμβούργο, Körber Stiftung.

³ Το σχέδιο του Συμβουλίου της Ευρώπης, *Εκμάθηση και διδασκαλία της ιστορίας της Ευρώπης στον 20ό αιώνα*, υποστήριξε επίσης την ιδέα της πολυπρισματικής θεώρησης και ένα συναφές κεφάλαιο συμπεριλήφθηκε στο εγχειρίδιο για καθηγητές που συντάχθηκε στη συνέχεια. Βλ. Robert Stradling, (2000), *Teaching 20th-Century European history*, Στρασβούργο, Council of Europe Publishing.

γνώσεων για το παρελθόν στους μαθητές και της παροχής σε αυτούς των μέσων που θα τους επέτρεπαν να αναπτύξουν την ιστορική σκέψη όσον αφορά το παρελθόν. Κατά συνέπεια, το μάθημα της ιστορίας επικεντρωνόταν περισσότερο στη μάθηση τρόπων ανάλυσης, ερμηνείας και σύνθεσης των τεκμηρίων που συγκέντρωναν οι μαθητές από ποικίλες πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές.

Αναπτύσσοντας την ιστορική σκέψη, αντιλαμβάνεται κανείς ότι οι ιστορικοί και όσοι άλλοι επιζητούν να αναπλάσουν το παρελθόν, συμπεριλαμβανομένων των εφόρων μουσείων, των δημιουργών ταινιών, των τηλεοπτικών παραγωγών και των δημοσιογράφων, θα περιοριστούν από το φάσμα των πηγών στις οποίες μπορούν να έχουν πρόσβαση, θα ερμηνεύσουν και θα χρησιμοποιήσουν τα ίδια τεκμήρια με διαφορετικούς τρόπους, θα επιλέξουν και θα τονίσουν διαφορετικές πτυχές των τεκμηρίων. Με άλλα λόγια ότι τα περισσότερα, αν όχι όλα, τα ιστορικά φαινόμενα μπορούν να ερμηνευθούν και να αναπλάσθουν από ποικίλες οπτικές γωνίες, οι οποίες αντικατοπτρίζουν τους περιορισμούς των τεκμηρίων, τα υποκειμενικά συμφέροντα αυτών που τα ερμηνεύουν και τα αναπλάθουν και τις μεταβαλλόμενες πολιτιστικές επιρροές που καθορίζουν, ως έναν βαθμό, αυτό που κάθε νέα γενιά θεωρεί σημαντικό στο παρελθόν.

Η δεύτερη ευρεία εκπαιδευτική εξέλιξη που συνέβαλε στην πρόσφατη εκδήλωση ενδιαφέροντος για την πολυπρισματική θεώρηση ήταν η παραδοχή από όλο και περισσότερους ότι στο παρελθόν η ιστορία διδασκόταν πολύ συχνά από μια οπτική γωνία που ήταν μονοπολιτισμική, εθνοκεντρική, επιλεκτική παρά καθολική και βασιζόταν στην υπόθεση ότι η εθνική αφήγηση συνέπιπτε με την ιστορία της μεγαλύτερης εθνικής ομάδας και της κυρίαρχης γλωσσικής και πολιτιστικής κοινότητας. Η ίδια τάση ήταν συχνά εμφανής και σε προσεγγίσεις της ακαδημαϊκής ιστορίας. Ωστόσο, οι ακαδημαϊκές εξελίξεις που σημειώθηκαν κατά την τελευταία 25ετία περίπου, ιδίως στην κοινωνική και ανθρωπολογική ιστορία, την πολιτιστική ιστορία και τις σπουδές σχετικά με την ισότητα των δύο φύλων, είχαν ως αποτέλεσμα να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στην ιστορία των κοινωνικών κατηγοριών και ομάδων που παλαιότερα παραβλέπονταν σε μεγάλο βαθμό: γυναίκες, άποροι, εθνοτικές μειονότητες, παιδιά, οικογένειες και μετανάστες. Σήμερα υπάρχουν ενδείξεις ότι το ενδιαφέρον αυτό διεισδύει σταδιακά στη διδασκαλία της ιστορίας στα σχολεία.

Για παράδειγμα, το Συμβούλιο της Ευρώπης και ορισμένοι μη κυβερνητικοί οργανισμοί, όπως το EUROCLIO, το Ινστιτούτο Georg Eckert και το Ίδρυμα Körber Stiftung, έχουν διοργανώσει τον τελευταίο καιρό διασκέψεις, εργαστήρια και σεμινάρια συνεχούς επιμόρφωσης για καθηγητές ιστορίας που πραγματεύονται θέματα όπως η ιστορία των γυναικών, η ιστορία της καθημερινής ζωής και η θέση των μειονοτήτων στη διδασκαλία της εθνικής ιστορίας. Το Συμβούλιο της Ευρώπης έχει επίσης ετοιμάσει ένα διδακτικό πακέτο σχετικά με την ιστορία των γυναικών⁴. Ωστόσο, είναι ακόμα υπό συζήτηση ο τρόπος με τον οποίο μπορεί να εισαχθεί στο σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα η ιστορία ομάδων και κοινωνικών κατηγοριών που παλαιότερα είχαν περιθωριοποιηθεί ή παραβλεφθεί. Η εισαγωγή περιορισμένου αριθμού θεμάτων σχετικά με προσωπικότητες ή γεγονότα που είναι σημαντικά για τις εν λόγω ομάδες, όπως ο αγώνας των γυναικών για να τους αναγνωριστεί το δικαίωμα της ψήφου, μπορεί μόνο επιτείνει την περιθωριοποίησή τους. Η πλήρης ενσωμάτωση

⁴ Ruth Tudor, (2000) *Teaching 20th Century women's history: a classroom approach*, Στρασβούργο, Council of Europe Publishing.

τέτοιων ομάδων στο αναλυτικό πρόγραμμα της ιστορίας, με την αναγνώριση, για παράδειγμα, ότι ενδέχεται η καθεμία να βλέπει από διαφορετική οπτική γωνία τα βασικά γεγονότα και τις εξελίξεις της εθνικής ιστορίας -προσέγγιση που είναι μερικές φορές γνωστή ως «mainstreaming» αλλά που θα μπορούσε επίσης να χαρακτηριστεί ως πολυπρισματική- θα μπορούσε να αποδειχθεί πολύ δύσκολη στις περιπτώσεις που το αναλυτικό πρόγραμμα της ιστορίας είναι ήδη υπερβολικά μεγάλο για να καλυφθεί σε σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα⁵.

Η τρίτη από αυτές τις ευρείες εκπαιδευτικές εξελίξεις πήγαζε από τον εντεινόμενο προβληματισμό σχετικά με το γεγονός ότι τα σχολεία έπρεπε να μεριμνούν περισσότερο για την προετοιμασία των νέων να ζήσουν σε έναν κόσμο που χαρακτηρίζεται από εθνοτική, πολιτιστική, γλωσσική και θρησκευτική πολυμορφία. Και πάλι, ο προβληματισμός αυτός εμφανίστηκε αρχικά στη δεκαετία του 1970 στη Δυτική και Βόρεια Ευρώπη, και ειδικά σε χώρες με αποικιοκρατικό παρελθόν ή πρόσφατο ιστορικό απασχόλησης αλλοδαπών εργατών σε ορισμένες βιομηχανίες και θέσεις εργασίας για ανειδίκευτο προσωπικό. Ο προβληματισμός επεκτάθηκε, καθώς οι πληθυσμοί των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης απέκτησαν μεγαλύτερη πολιτιστική και εθνοτική πολυμορφία, λόγω της αυξημένης κινητικότητας του εργατικού δυναμικού.

Οι πρώτες εκπαιδευτικές απαντήσεις στην αυξημένη πολιτιστική πολυμορφία έτειναν να δίνουν έμφαση στην αφομοίωση και την ενσωμάτωση· επομένως, τα σχολεία επικεντρώνονταν στη διδασκαλία της εντόπιας γλώσσας και των τοπικών εθίμων και πολιτιστικών «κανόνων» στα παιδιά των οικογενειών μεταναστών, ούτως ώστε να είναι εύκολη η απορρόφησή τους από την κοινότητα που τα φιλοξενούσε. Από τις αρχές της δεκαετίας του 1980 εκφραζόταν όλο και μεγαλύτερος προβληματισμός σχετικά με την πολιτική αυτή, καθώς υπήρχαν ενδείξεις αυξανόμενων διαπολιτισμικών εντάσεων (εντός και εκτός σχολείου), σε συνδυασμό με τις συστηματικά χαμηλές επιδόσεις πολλών παιδιών που ανήκαν σε εθνοτικές μειονότητες. Παράλληλα, όλο και περισσότεροι αναγνώριζαν το γεγονός ότι οι μειονότητες, συμπεριλαμβανομένων των μειονοτήτων μεταναστών, είχαν το δικαίωμα να διατηρήσουν τη δική τους πολιτιστική κληρονομιά⁶.

Οι νεότερες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις άρχισαν να παρουσιάζουν την πολιτιστική πολυμορφία ως κάτι που θα έπρεπε να τιμούν όλοι οι μαθητές και όχι μόνον όσοι ανήκαν σε πολιτιστικές, γλωσσικές, εθνοτικές και εθνικές μειονότητες. Όροι όπως «πολυπολιτισμικότητα» και «διαπολιτισμική εκπαίδευση» άρχισαν να χρησιμοποιούνται ευρύτερα, ενώ οι αρμόδιοι για την κατάρτιση αναλυτικών προγραμμάτων άρχισαν να ερευνούν τρόπους με τους οποίους θα μπορούσαν να προσδώσουν μια πολυπολιτισμική διάσταση σε διάφορα μαθήματα και τομείς του αναλυτικού προγράμματος. Ως αποτέλεσμα, σε κάποια αναλυτικά προγράμματα ιστορίας στη Δυτική Ευρώπη, το περιεχόμενο ορισμένων καθιερωμένων κεφαλαίων και θεμάτων αναθεωρήθηκε, ούτως ώστε οι μαθητές που μελετούν, για παράδειγμα, τις Σταυροφορίες να μαθαίνουν ορισμένα πράγματα τόσο για την ισλαμική όσο και για τη χριστιανική πλευρά, και όταν ασχολούνται με τα ταξίδια των ανακαλύψεων, το αυτοκρατορικό παρελθόν του έθνους τους και την εποχή της αποαποικιοποίησης να

⁵ Για λεπτομερέστερη εξέταση ορισμένων εκ των θεμάτων αυτών σχετικά με την ιστορία των γυναικών, βλ. Tudor, (2000) ό.π.

⁶ Σχετικά με τα θέματα αυτά, βλ. M. Craft (1984), *Education and Cultural Pluralism*, Μπράιτον, Falmer Press.

μαθαίνουν επίσης κάποια πράγματα σχετικά με τους λαούς που είχαν «ανακαλυφθεί», είχαν αποικιοποιηθεί, ή τους είχε «δοθεί» ανεξαρτησία.

Η τάση αυτή είχε επίσης αντίκτυπο στη διδασκαλία της παγκόσμιας και της ευρωπαϊκής ιστορίας. Πριν από το 1989, στις συζητήσεις σχετικά με τον τρόπο διδασκαλίας της ευρωπαϊκής ιστορίας που διεξάγονταν σε διεθνείς οργανισμούς, όπως το Συμβούλιο της Ευρώπης, κυριαρχούσαν οι συμμετέχοντες από τη Δυτική Ευρώπη. Ίσως, χωρίς αυτό να αποτελεί έκπληξη, να είχε δοθεί έμφαση στην Ευρώπη που καθορίζεται από την κοινή ιστορία και πολιτιστική κληρονομιά της· δηλαδή, την ελληνορωμαϊκή και ιουδαιοχριστιανική παράδοση, την κοινή καλλιτεχνική και αρχιτεκτονική κληρονομιά, την εμφάνιση του έθνους-κράτους και κοινά ιστορικά βιώματα όπως ο φεουδαλισμός, οι Σταυροφορίες, η Αναγέννηση, η Μεταρρύθμιση και η Αντιμεταρρύθμιση, ο Διαφωτισμός, η βιομηχανική επανάσταση, ο εθνικισμός και οι παγκόσμιοι πόλεμοι, καθώς και οι πολιτικές και οικονομικές κρίσεις του 20ού αιώνα. Μετά το 1989, οι πρόσφατες και συνεχείς εξελίξεις στην Κεντρική και Ανατολική Ευρώπη και στην πρώην ΕΣΣΔ υπογράμμισαν τη σημασία της διεύρυνσης του φάσματος των οπτικών γωνιών που θα μπορούσαν να εμπλουτίσουν τη διδασκαλία της ευρωπαϊκής ιστορίας. Συνεπεία αυτού, όλο και περισσότεροι αναγνώρισαν ότι η ευρύτερη Ευρώπη χαρακτηριζόταν περισσότερο από την πολυμορφία της (εθνοτική, γλωσσική, θρησκευτική, κοινωνική και πολιτιστική) παρά από την κοινή ιστορία και πολιτιστική κληρονομιά της⁷.

Όλες αυτές οι χώρες, οι οποίες βρίσκονταν σε κατάσταση πολιτικής και οικονομικής μετάβασης κατά τη δεκαετία του 1990, προέβαιναν σε αναμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος της σχολικής ιστορίας. Σε ορισμένες χώρες, όπως η Ρωσική Ομοσπονδία, ήταν απαραίτητη η κατάρτιση νέου αναλυτικού προγράμματος ιστορίας και η συγγραφή νέων εγχειριδίων που θα αντικατόπτριζαν την πολυπλοκότητα των πολιτισμών, των εθνοτικών ομάδων και των θρησκειών που υπήρχαν στις εν λόγω χώρες. Εκτιμόταν επίσης ότι επακόλουθο αυτών δεν θα ήταν απλώς οι αλλαγές του περιεχομένου του αναλυτικού προγράμματος. Θα έπρεπε επίσης να δοθεί προτεραιότητα στις διδακτικές προσεγγίσεις: τρόπος ενσωμάτωσης πηγών υλικού που αντικατοπτρίζει διαφορετικές οπτικές γωνίες, τρόπος παρουσίασης αντίθετων ερμηνειών των ίδιων γεγονότων και εξελίξεων και τρόπος αντιμετώπισης θεμάτων που πιθανώς αποτελούν επίμαχα και λεπτά ζητήματα σε μια πολυεθνική και πολυπολιτισμική κοινωνία⁸. Σε κάποιες άλλες χώρες με μακρά ιστορία προσάρτησης και κατοχής, οι αναμορφωτές επεδίωκαν να αποκαταστήσουν ή ακόμα και να ανακαλύψουν εκ νέου την εθνική τους ιστορία, ιδίως εκείνα τα «σκοτεινά σημεία» στην ιστορική τους αφήγηση που είχαν απαλειφθεί από διαδοχικές γενιές ιστορικών, τους οποίους είχε απασχολήσει περισσότερο η προβολή πρώτα της αυτοκρατορικής και μετά της σοβιετικής οπτικής γωνίας⁹.

Στις περισσότερες από τις χώρες αυτές η προσοχή ήταν στραμμένη στην κατάρτιση αναλυτικού προγράμματος εθνικής ιστορίας και στη συγγραφή σχετικών εγχειριδίων· εκδηλωνόταν, ωστόσο, έντονο ενδιαφέρον και προβληματισμός σχετικά με το πώς θα

⁷ Για λεπτομερέστερη εξέταση του θέματος αυτού, βλ. R. Stradling, (2000) *Teaching 20th-Century European history*, κεφάλαιο 2.

⁸ Για περαιτέρω εξέταση των θεμάτων αυτών, βλ. Robert Stradling, (1999) *The Secretary General's New Initiative: The reform of history teaching and the preparation of new history textbooks*, Στρασβούργο, Council of Europe publishing.

⁹ Ο.π., σ.31 επ.

ήταν δυνατό να εξεταστεί, με ισορροπημένο και λεπτό τρόπο, η ιστορία των σχέσεων μεταξύ εθνικών, εθνοτικών και θρησκευτικών πλειονοτήτων και μειονοτήτων και η ιστορία των σχέσεων με τις γειτονικές χώρες. Οι συγκρούσεις που σημειώθηκαν σε περιοχές της Νοτιοανατολικής και Ανατολικής Ευρώπης στη διάρκεια της δεκαετίας του 1990 μεταξύ των δημοκρατιών της πρώην Γιουγκοσλαβίας, μεταξύ Σερβίας και Αλβανίας για το Κοσσυφοπέδιο, μεταξύ Ρώσων και Τσετσένων, οι διενέξεις και οι εντάσεις για το θέμα των συνόρων μεταξύ Αρμενίας και Γεωργίας και μεταξύ Αζερμπαϊτζάν και Αρμενίας για το Ναγκόρνο-Καραμπάχ υπογράμμισαν και αυτές πόσο σημαντικό είναι να μην χρησιμοποιείται η διδασκαλία της ιστορίας για την αναζωπύρωση των εχθροπαθειών και της ξενοφοβίας.

Στο πλαίσιο αυτό, δεν αποτελεί έκπληξη το γεγονός ότι διεθνή ιδρύματα και οργανισμοί, όπως το Συμβούλιο της Ευρώπης, η UNESCO, η Ευρωπαϊκή Ένωση και το Σύμφωνο Σταθερότητας για τη Νοτιοανατολική Ευρώπη, αναγνώρισαν το σημαντικό ενδεχομένως ρόλο που πρέπει να διαδραματίζει η διδασκαλία της ιστορίας στην προαγωγή της αμοιβαίας κατανόησης και της συμφιλίωσης στην Ανατολική και Νοτιοανατολική Ευρώπη. Στη διάρκεια ενός σεμιναρίου του Συμβουλίου της Ευρώπης το 1994, μία από τις βασικές υποστηρίκτριες της πολυπρισματικής θεώρησης στη διδασκαλία της ιστορίας, η καθηγήτρια Γκίτα Στάινερ-Χάμσι (Gita Steiner-Khamsi), παρατήρησε ότι *«η κοινωνική συνοχή, η ειρήνη και η δημοκρατία προϋποθέτουν ένα κοινό όραμα όσον αφορά το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον»*. Η ίδια η δήλωση δεν είναι αντιφατική. Πρόκειται μάλλον για κάτι με το οποίο θα συμφωνούσαν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν ιστορία, συμπεριλαμβανομένων όσων υποστηρίζουν ότι η διδασκαλία της ιστορίας μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση του δημόσιου αισθήματος όσον αφορά την εθνική ταυτότητα και την εθνική πίστη. Ωστόσο, υπήρχε κάποιο προβληματικό σημείο, καθώς η καθηγήτρια Στάινερ-Χάμσι ισχυρίστηκε στη συνέχεια ότι ένα τέτοιου είδους κοινό όραμα δεν είναι δυνατό να επιβάλλεται από αυτούς που είναι στην εξουσία, οι οποίοι εκπροσωπούν επίσης την πλειοψηφική (ή την κυρίαρχη) εθνοτική, γλωσσική ή θρησκευτική ομάδα μιας κοινωνίας. Πηγάζει από τη βαρύτητα που αποδίδεται στην πολυπολιτισμικότητα και την πολυπρισματική θεώρηση παρά από τη μονοφωνία: το γεγονός αυτό, με τη σειρά του, συνεπάγεται την αξιολόγηση των υφιστάμενων αναλυτικών προγραμμάτων της ιστορίας, προκειμένου να διαπιστωθεί *«ποιου την ιστορία αφηγούμαστε και ποιου παραλείπουμε¹⁰»*. Σε άλλο σημείο, υποστήριξε ότι η ανάγκη *«να καλυφθούν τα κενά και να λυθεί η σιωπή στα εγχειρίδια ιστορίας με την προώθηση μιας αντι-αφήγησης που δεν είναι επιλεκτική από εθνοτική άποψη και δεν καθιστά τις μειονότητες εξιλαστήρια θύματα»* είναι εξίσου σημαντική τόσο σε εκείνα τα δυτικοευρωπαϊκά κράτη όπου υπάρχουν μειονότητες μεταναστών όσο και σε εκείνες τις χώρες της Ανατολικής Ευρώπης όπου οι μειονότητες αυτοχθόνων είναι από παλιά εγκατεστημένες - άποψη που μοιάζει να έχει ιδιαίτερο απόηχο στην πρώτη δεκαετία του 21ου αιώνα¹¹.

Παρουσιάζόμενες κατ' αυτόν τον τρόπο, η πολυπρισματική θεώρηση, η πολυπολιτισμικότητα και οι πλουραλιστικές προσεγγίσεις της διδασκαλίας της ιστορίας συνιστούν σημαντική πρόκληση για το στάτους κβο στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες. Όπως επεσήμανε ο Ρόμπερτ Φίλιπς (Robert Phillips), το να

¹⁰ Συναντάται στο D. Harkness, (1994), *History teaching and European awareness*, Στρασβούργο, Συμβούλιο της Ευρώπης.

¹¹ Gita Steiner-Khamsi, (1994) *«History, democratic values and tolerance in Europe: the experience of countries in democratic transition»*, Συμπόσιο του Συμβουλίου της Ευρώπης, Σόφια.

υποστηρίζει κανείς την καθιέρωση της πολυφωνίας και της πολυπρισματικότητας στην εθνική ιστορική αφήγηση καταλήγει συνήθως σε πολιτική διαμάχη. Στο βιβλίο του τεκμηριώνει τις εντονότερες διαμάχες σχετικά με το ζήτημα αυτό μεταξύ πολιτικών, ιστορικών, ειδικών επί θεμάτων παιδείας, καθηγητών ιστορίας και των μέσων μαζικής ενημέρωσης, όταν προτάθηκε τη δεκαετία του 1990 η καθιέρωση μιας περισσότερο πολυπολιτισμικής προσέγγισης της ιστορίας στο εθνικό αναλυτικό πρόγραμμα της Αγγλίας και της Ουαλίας¹².

Φαίνεται ότι όροι όπως «πολυπρισματική θεώρηση» και άλλες έννοιες που συνδέονται συχνά με αυτόν, όπως η έννοια «πολυπολιτισμικότητα», μπορεί να σημαίνουν πολύ διαφορετικά πράγματα για διάφορους ανθρώπους και συχνά υπόκεινται σε επαναπροσδιορισμό προκειμένου να ταιριάζουν σε συγκεκριμένες πολιτικές και ιδεολογικές θέσεις. Επομένως, πριν ασχοληθούμε με πρακτικά ζητήματα που σχετίζονται με την εφαρμογή προσεγγίσεων πολυπρισματικής θεώρησης στο μάθημα της σχολικής ιστορίας, αξίζει να αφιερώσουμε κάποιο χρόνο για να εξετάσουμε τι σημαίνει ο όρος αυτός και τι επιδιώκεται με τις προσεγγίσεις αυτές.

Τι είναι η πολυπρισματική θεώρηση;

Η πολυπρισματική θεώρηση είναι ένας όρος που δεν ορίζεται τόσο συχνά όσο χρησιμοποιείται. Ωστόσο, έχουν γίνει κάποιες προσπάθειες περιγραφής των βασικών του χαρακτηριστικών. Ο Κ. Πήτερ Φρίτσε (K. Peter Fritzsche) τόνισε ότι πρόκειται για μια διεργασία, μια «στρατηγική κατανόησης», κατά την οποία λαμβάνουμε υπόψη μας την οπτική γωνία κάποιου άλλου (ή άλλων) πλέον της δικής μας¹³. Η διεργασία αυτή συνεπάγεται ότι έχουμε συνειδητοποιήσει ότι έχουμε κι εμείς μια οπτική γωνία που έχει φιλτραριστεί μέσα από το δικό μας πολιτιστικό συγκείμενο, εκφράζει την προσωπική μας θέση και ερμηνεία για το τι συνέβη και γιατί, την προσωπική μας γνώμη για το τι είναι σχετικό και τι όχι, ενώ ενδέχεται επίσης να αντικατοπτρίζει άλλες προκαταλήψεις και μεροληπτικές θέσεις. Από αυτή την άποψη, η πολυπρισματική θεώρηση δεν είναι απλώς μια διεργασία ή στρατηγική, είναι και μια προδιάθεση, «σημαίνει να μπορούμε και να είμαστε πρόθυμοι να εξετάζουμε μια κατάσταση από διαφορετικές οπτικές γωνίες¹⁴». Αυτό προϋποθέτει, πρώτον, την προθυμία να παραδεχτούμε ότι υπάρχουν και άλλοι πιθανοί τρόποι θεώρησης του κόσμου εκτός από το δικό μας και ότι αυτοί μπορεί να είναι εξίσου έγκυροι και εξίσου μεροληπτικοί· και δεύτερον, την προθυμία να μπούμε στη θέση κάποιου άλλου και να επιχειρήσουμε να δούμε τον κόσμο όπως τον βλέπει αυτός, δηλαδή, να εφαρμόσουμε την ενσυναίσθηση.

Η Αν Λόου-Μπίαρ (Ann Low-Beer) έχει περιγράψει την πολυπρισματική θεώρηση στην ιστορία και τη διδασκαλία της ιστορίας ως τη διεργασία της «θεώρησης των ιστορικών γεγονότων από διάφορες οπτικές γωνίες¹⁵». Αλλού, στην ιστορική της ανασκόπηση για το έργο του Συμβουλίου της Ευρώπης στον τομέα της σχολικής

¹² R. Phillips, (1998), *History Teaching, Nationhood and the State: A Study in Educational Politics*, Λονδίνο.

¹³ K. Peter Fritzsche, *Unable to be tolerant?* Στο Farnen, R. κ.ά. (2001), *Tolerance in Transition*, Oldenburg.

¹⁴ Fritzsche, στο ίδιο.

¹⁵ Ann Low-Beer, (1994), *The Reform of History Teaching in Schools in European Countries in Democratic Transition*, σεμινάριο του Συμβουλίου της Ευρώπης, Γκρατς, Αυστρία.

ιστορίας, έχει επίσης ισχυριστεί ότι η «πολυπρισματική θεώρηση» είναι βαθιά ριζωμένη στην ιστορική μέθοδο:

Ουσιαστικά, πηγάζει από τη βασική επιστήμη της ιστορίας και την ανάγκη αξιολόγησης των ιστορικών γεγονότων από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Όλοι οι ιστορικοί πράττουν κατ' αυτό τον τρόπο.....Στην ιστορία, συνήθως υπάρχουν πολλές οπτικές γωνίες, οι οποίες πρέπει να εξετάζονται βάσει τεκμηρίων και να λαμβάνονται υπόψη σε κρίσεις και συμπεράσματα¹⁶.

Η Γκίτα Στάινερ-Χάμσι, παρόλο που και η ίδια συνδέει την πολυπρισματική θεώρηση με την ιστορική μέθοδο, δεν φαίνεται να είναι τόσο πεπεισμένη όσο η Αν Λόου-Μπίαρ ότι όλοι οι ιστορικοί πράττουν, απαραίτητως ή συνήθως, κατ' αυτόν τον τρόπο¹⁷. Μας υπενθυμίζει ότι η ιστορία, όπως εφαρμόζεται και διδάσκεται, είναι συχνά μονοπολιτισμική, εθνοκρατική, μονοφωνική παρά πλουραλιστική και επιλεκτική παρά καθολική.

Επομένως, σε γενικές γραμμές, φαίνεται ότι η πολυπρισματική θεώρηση στην ιστορία και τη διδασκαλία της ιστορίας χαρακτηρίζεται κυρίως από το γεγονός ότι αποτελεί έναν τρόπο εξέτασης, και μια προδιάθεση εξέτασης, ιστορικών γεγονότων, προσωπικοτήτων, εξελίξεων, πολιτισμών και κοινωνιών από διαφορετικές οπτικές γωνίες, μέσω της αξιοποίησης διαδικασιών και διεργασιών που είναι θεμελιώδεις για την ιστορία ως επιστήμη.

Ένας ξεκάθαρος, φαινομενικά μη προβληματικός και αυταπόδεικτος ορισμός. Ωστόσο, όπως συμβαίνει συνήθως με τους ορισμούς, είναι πιθανό να θέτει περισσότερα ερωτήματα από αυτά στα οποία δίνει απάντηση. Για παράδειγμα:

- Τι εννοείται με τον όρο «οπτικές γωνίες» σε αυτό το πλαίσιο;
- Ο ιστορικός ή ο καθηγητής ιστορίας αναμένεται ότι θα συμπεριλάβει όλες τις οπτικές γωνίες ή θα επιλέξει μερικές;
- Εάν επιλέξει μερικές οπτικές γωνίες, τότε ποια κριτήρια εφαρμόζει όταν αποφασίζει τι να συμπεριλάβει και τι να παραλείψει;
- Η πολυπρισματική θεώρηση εφαρμόζεται μόνο στην επιλογή και την ερμηνεία των πηγών ή διεισδύει σε όλα τα επίπεδα της ιστορικής ανάλυσης, στην οποία συμπεριλαμβάνονται, για παράδειγμα, η ερμηνεία της αφήγησης, η εξήγηση, τα συμπεράσματα και η κρίση σχετικά με την ιστορική σπουδαιότητα;
- Τι κάνουν ο ιστορικός και ο καθηγητής, όταν οι διάφορες οπτικές γωνίες είναι αντικρουόμενες;
- Η προσέγγιση που βασίζεται στην πολυπρισματική θεώρηση εξασφαλίζει μια πιο ειλικρινή ή μια δίκαια ιστορική καταγραφή ή και τα δύο;

¹⁶ Ann Low-Beer, (1997), *The Council of Europe and School History*, Στρασβούργο, Συμβούλιο της Ευρώπης, σ. 54-55.

¹⁷ Παρατίθεται στο D. Harkness, (1994), *History teaching and European awareness*, Στρασβούργο, Συμβούλιο της Ευρώπης

- Εξασφαλίζει μια πληρέστερη και περιεκτικότερη ή μια πιο πολύπλοκη καταγραφή ή και τα δύο;
- Αποτελεί απλώς μέρος της διεργασίας ή του συνόλου των διαδικασιών που εφαρμόζει κάθε ικανός ιστορικός ή πρόκειται για μια δεξιότητα που ορισμένοι αξιοποιούν πιο αποτελεσματικά από άλλους;

Η οπτική γωνία είναι μια άποψη που περιορίζεται από την προσωπική θέση του ατόμου που την εκφράζει. Αυτό, φυσικά, ισχύει τόσο για τους «παραγωγούς» πηγαίου υλικού (τους συμμετέχοντες σε παλαιότερα γεγονότα, τους αυτόπτες μάρτυρες, τους χρονικογράφους, τους ανώτερους υπαλλήλους και τους συλλέκτες-αναλυτές πληροφοριών) όσο και για τον ιστορικό.

Ακριβώς όπως η οπτική γωνία του εικαστικού καλλιτέχνη περιορίζεται από πρακτικές παραμέτρους, όπως η τεχνική και η θέση από την οποία επιλέγει να σχεδιάσει ένα συγκεκριμένο αντικείμενο, έτσι και οι ιστορικοί αντιμετωπίζουν σαφώς αρκετούς πρακτικούς περιορισμούς. Η οπτική γωνία υπό την οποία εκτιμούν ένα συγκεκριμένο ιστορικό γεγονός ή εξέλιξη θα περιοριστεί από τον αριθμό των σχετικών γλωσσών τις οποίες γνωρίζουν καλά, από την εξοικείωσή τους με τα είδη της γραφής που χρησιμοποίησαν οι συντάκτες των εγγράφων στα οποία πρέπει να ανατρέξουν, από τον όγκο των διαθέσιμων πληροφοριών και τεκμηρίων, από το φάσμα των πηγών που μπορούν να χρησιμοποιήσουν (ιδιαίτερο πρόβλημα όταν επιχειρείται ο προσδιορισμός και η κατανόηση των αντιλήψεων και των εμπειριών ανθρώπων που είναι αναλφάβητοι ή ημιαναλφάβητοι) και από τη δυνατότητα πρόσβασης στις εν λόγω πηγές. Όλα αυτά αποτελούν πρακτικούς περιορισμούς και εξασφαλίζουν, σε μεγάλο βαθμό, ότι οι περισσότερες ιστορικές καταγραφές βασίζονται σε μια *επιλογή τεκμηρίων* από το πιθανό πλήθος των πληροφοριών που ενδεχομένως είναι συναφείς.

Παρεμφερείς περιορισμοί όσον αφορά το χρόνο και τον τόπο επηρεάζουν τις πηγές που χρησιμοποιεί ο ιστορικός, ενώ οι μαθητές που μαθαίνουν να εργάζονται χρησιμοποιώντας ένα συνδυασμό πρωτογενών και δευτερογενών πηγών διδάσκονται ότι πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους τα εξής:

πόσο κοντά στα γεγονότα που αποτελούν αντικείμενο μελέτης βρισκόταν η πηγή: ένας συμμετέχοντας, ένας αυτόπτης μάρτυρας, ένας δημοσιογράφος που παίρνει συνέντευξη από συμμετέχοντες και μάρτυρες αμέσως μετά το γεγονός, ένας φωτογράφος εφημερίδας, ένας τηλεοπτικός ανταποκριτής, ένας ανώτερος υπάλληλος που συλλέγει και αναλύει τεκμήρια από ποικίλες πηγές, ένας ιστορικός που κατόπιν γράφει για το γεγονός κ.λπ.

και

πόσο γρήγορα μετά το γεγονός καταγράφηκαν οι παρατηρήσεις που περιλαμβάνονται στην πηγή.

Ευτυχώς, μαθαίνουν επίσης ότι η εγγύτητα στα γεγονότα, τόσο από άποψη χρόνου όσο και τόπου, δεν εγγυάται απαραίτητα μια πιο αξιόπιστη και έγκυρη περιγραφή των όσων συνέβησαν. Όπως φαίνεται στο *Παράδειγμα Α*, η περιγραφή των γεγονότων μπορεί να διαφέρει ακόμα και μεταξύ αξιόπιστων μαρτύρων. Εδώ, ένας σύγχρονος ιστορικός, ο Χάρβεϊ Πίτσερ (Harvey Pitcher), συνέκρινε τις περιγραφές

αρκετών Αμερικανών και Βρετανών αυτόπτων μαρτύρων που ήταν παρόντες στη σύγκληση του Δεύτερου Πανρωσικού Συνεδρίου των Σοβιέτ, η οποία πραγματοποιήθηκε στις 25 Οκτωβρίου 1917 στα Ανάκτορα Σμόλνυ της τότε Πετρούπολης, όταν οι πυροβολισμοί που σήμαναν το πραξικόπημα των Μπολσεβίκων και την κατάληψη των Χειμερινών Ανακτόρων είχαν ως αποτέλεσμα την αποχώρηση πολλών εξαγριωμένων αντιπροσώπων άλλων κομμάτων. Φαίνεται ξεκάθαρα ότι οι παρατηρήσεις μπορεί να διαφέρουν σημαντικά ακόμα και όταν προέρχονται από εκπαιδευμένους παρατηρητές που βρίσκονταν στον ίδιο τόπο, την ίδια ώρα. Προβάλλεται επίσης άλλο ένα πολύτιμο ενδεχομένως μάθημα για το μαθητή, δηλαδή, ότι μια πηγή που στηρίζεται σε τεκμήρια από πρώτο χέρι, τα οποία προέκυψαν εκείνη την εποχή, δεν είναι απαραίτητως πιο αξιόπιστη από μια καταγραφή που πραγματοποιεί πολύ μεταγενέστερα ένας ιστορικός, ο οποίος είχε την ευκαιρία να συγκρίνει και να διασταυρώσει ποικίλες πηγές. Όπως παρατηρεί ο ίδιος ο Πίτσερ:

«Ασφαλώς, κανένας μάρτυρας, όσο καλά ενημερωμένος και δραστήριος κι αν ήταν, όσο πλεονεκτική κι αν ήταν η θέση του, δεν θα μπορούσε να δει παρά ένα μικρό μέρος των όσων συνέβαιναν· μέσω της άντλησης όμως στοιχείων από ένα σύνολο μαρτύρων με διαφορετικές πλεονεκτικές θέσεις, θα μπορούσε να διαμορφωθεί μια πολύ πληρέστερη εικόνα¹⁸».

Στο σημείο αυτό, η χρήση του όρου «πλεονεκτική θέση» βοηθά. Περιγράφει έναν τρόπο με τον οποίο η οπτική γωνία σχετικά με ένα ιστορικό γεγονός ή εξέλιξη μπορεί να περιοριστεί από τη θέση του ατόμου που την εκφράζει. Οι περιορισμοί είναι φυσικοί και σχετίζονται με το χρόνο και τον τόπο.

Ωστόσο, ο όρος «θέση» έχει και μια δεύτερη σημασία, «μια άποψη» που περιορίζεται και ταυτόχρονα αντανάκλα τις προσωπικές προσδοκίες, προλήψεις και προβληματισμούς κάποιου.

Παράδειγμα Α

«Ο αριθμός των αντιπροσώπων που εγκατέλειψαν την αίθουσα του Συνεδρίου τη στιγμή εκείνη διαφέρει ανάλογα με κάθε μάρτυρα: 'πενήντα' (Ρηντ), 'περίπου ογδόντα' (Ρις Ουίλιαμς), 'εκατό ή περισσότεροι από τους συντηρητικούς επαναστάτες' (Μπράιαντ), 'περίπου το είκοσι τοις εκατό του συνόλου του Συνεδρίου', ήτοι πάνω από εκατό (Φίλιπς Πράις).»

Harvey Pitcher, (2001) *Witnesses of the Russian Revolution*, Λονδίνο, Pimlico, σ. 201.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ:

Τζον Ρηντ (John Reed), Αμερικανός δημοσιογράφος και συγγραφέας του βιβλίου *Οι δέκα μέρες που συγκλόνισαν τον κόσμο*, το οποίο εκδόθηκε για πρώτη φορά το 1919.

Άλμπερτ Ρις Ουίλιαμς, κληρικός από τη Βοστώνη, Η.Π.Α., που εκείνη την εποχή επισκεπτόταν τη Ρωσία.

Λουίζ Μπράιαντ (Louise Bryant), επίσης Αμερικανή, γυναίκα του Τζον Ρηντ. Συγγραφέας δύο βιβλίων για τα γεγονότα εκείνης της εποχής στη Ρωσία, *Six Red Months in Russia* (1918) και *Through the Russian Revolution* (1923).

Μόργκαν Φίλιπς Πράις (Morgan Philips Price), Βρετανός δημοσιογράφος, ανταποκριτής της εφημερίδας *Manchester Guardian*. Επίσης, συγγραφέας του βιβλίου *My Reminiscences of the Russian Revolution*, που εκδόθηκε το 1921.

Ας παραθέσουμε άλλο ένα απόσπασμα από τον Pitcher:

«το τι βλέπει κανείς έχει μικρότερη σημασία από το πώς το βλέπει. Ένας μάρτυρας βλέπει έναν αναμαλλιασμένο όχλο που προκαλεί αναστάτωση στους

¹⁸ Pitcher, ό.π., σ. xiii

δρόμους· ένας άλλος βλέπει μια ηρωική λαϊκή διαδήλωση· ενώ ένας τρίτος εντυπωσιάζεται περισσότερο από το χρώμα και το θέαμα.... Οι διάφοροι μάρτυρες πλησιάζουν τον τόπο των γεγονότων έχοντας διαφορετικές προσδοκίες και προβληματισμούς. Οι νεαροί Αμερικανοί μάρτυρες κουβαλούσαν μαζί τους την προσδοκία ότι επρόκειτο να γεννηθεί ένα τελείως νέο είδος ανθρώπινης κοινωνίας, ενώ τους περισσότερους Βρετανούς μάρτυρες απασχολούσε όχι τόσο η ίδια η Επανάσταση όσο οι συνέπειές της για τον Πρώτο Παγκόσμιο Πόλεμο¹⁹.»

Επομένως, ως μάρτυρες της ιστορίας, δεν περιγράφουν απλώς αυτό που βλέπουν, αλλά και το ερμηνεύουν· αποδίδουν δηλαδή ένα ιδιαίτερο νόημα σε αυτό που είδαν και το νόημα αυτό αντανακλά τις προσωπικές τους υποθέσεις, προλήψεις, προκαταλήψεις, στερεότυπα και προσδοκίες.

Οι ιστορικοί έχουν και αυτοί προλήψεις και προβληματισμούς. Η οπτική τους γωνία δεν διαμορφώνεται μόνο από τα στοιχεία που παρέχουν οι πηγές στις οποίες έχουν πρόσβαση. Ενίοτε, οι εν λόγω προλήψεις και προβληματισμοί είναι προσωπικοί και επαγγελματικοί. Ένας ιστορικός που επιδιώκει να παρουσιάσει μια πολιτική διάσταση των γεγονότων είναι πιθανό να περιγράψει αυτά που έγιναν με διαφορετικό τρόπο, να δώσει έμφαση σε διαφορετικούς παράγοντες, να αποδώσει μεγαλύτερη σημασία σε ορισμένες συνέπειες και εξελίξεις από τον οικονομικό ή κοινωνικό ιστορικό, για παράδειγμα.

Παρομοίως, οι προσωπικές και επαγγελματικές προσδοκίες και προλήψεις άλλων ερμηνευτών της ιστορίας, όπως τηλεοπτικών παραγωγών που γυρίζουν ντοκιμαντέρ σχετικά με συγκεκριμένα γεγονότα, θα αντανακλούν την πρόθεσή τους όχι μόνο να εξιστορήσουν στο κοινό τι συνέβη και γιατί, αλλά και να το εξιστορήσουν με τρόπο που μπορεί να εκφράζει το σύγχρονο σκεπτικό σχετικά με το ποια είναι τα συστατικά ενός καλού ντοκιμαντέρ ιστορίας, αποδίδοντας μερικές φορές μεγαλύτερη σημασία στο σε τι συνίσταται η καλή τηλεόραση παρά στο σε τι συνίσταται η ορθή ιστορία²⁰.

¹⁹ Στο ίδιο σ. xiii

²⁰ Ένας ιστορικός με σημαντική συνεισφορά στην τηλε-ιστορία συμπέρανε από τις εμπειρίες του ότι «η τηλεόραση δείχνει πολύ έντονο ενδιαφέρον για το υλικοτεχνικό πλαίσιο της παραγωγής προγραμμάτων και σχεδόν καθόλου για το περιεχόμενό τους». Felipe Fernández-Armesto στο D. Cannadine (2002), *What is History Now?*, Λονδίνο, Palgrave Macmillan.

Ταυτόχρονα, όπως συνήθως αποκαλύπτουν οι ιστοριογραφικές μελέτες, οι ιστορικοί και άλλοι σχολιαστές του παρελθόντος, όπως και όλοι εμείς, είναι παιδιά της εποχής τους. Η οπτική τους γωνία επηρεάζεται από τη γενιά στην οποία ανήκουν και θα έχουν την τάση να ερμηνεύουν το παρελθόν υπό το πρίσμα της σύγχρονης εποχής.

Όπως παρουσιάζεται στο **Παράδειγμα Β**, οι ιστορικοί κάνουν επίσης χρήση εννοιολογικών σχημάτων και πλαισίων που, ως έναν βαθμό, έχουν προσδιοριστεί από πολιτιστική άποψη και ενδέχεται να μην χρησιμοποιούνται με τον ίδιο τρόπο (ή να μην χρησιμοποιούνται καθόλου) από τους συμμετέχοντες στα γεγονότα τα οποία επιχειρούν να περιγράψουν και να εξηγήσουν.

Παράδειγμα Β

Το Πρωτόκολλο της Λωζάννης, της 30^{ης} Ιανουαρίου 1923, προέβλεπε την υποχρεωτική ανταλλαγή μειονοτήτων μεταξύ Ελλάδας και Τουρκίας. Αναφερόμενα στο Πρωτόκολλο, ορισμένα εγχειρίδια ιστορίας της Δυτικής Ευρώπης και της Αμερικής (και μάλιστα κάποιοι ιστορικοί) περιγράφουν τους εμπλεκόμενους λαούς με εθνοτικούς ή εθνικούς όρους. Δηλαδή, αναφέρονται στη μετακίνηση των Ελλήνων από την Τουρκία στην Ελλάδα και των Τούρκων από την Ελλάδα στην Τουρκία. Στην πραγματικότητα, οι λαοί αυτοί δεν περιγράφονται κατ' αυτό τον τρόπο στο Πρωτόκολλο. Τα άτομα που επρόκειτο να συμμετέχουν στην ανταλλαγή αναφέρονται σαφέστατα ως: «*Τούρκοι υπήκοοι της ελληνικής ορθόδοξης θρησκείας που διαμένουν στην Τουρκία*» και «*Έλληνες υπήκοοι της μουσουλμανικής θρησκείας που διαμένουν στην Ελλάδα*».

Με άλλα λόγια, τα άτομα που επρόκειτο να μετακινηθούν δεν προσδιορίζονταν ως εθνικές μειονότητες, αλλά ως οπαδοί μιας συγκεκριμένης θρησκείας και υπήκοοι συγκεκριμένου κράτους.

Έως εδώ λοιπόν έχουν προσδιοριστεί τρεις συναφείς διαστάσεις που είναι ενδεχομένως σημαντικές για την πολυπρισματική θεώρηση:

1. Μπορούμε να εξετάσουμε τα ιστορικά γεγονότα και τις εξελίξεις μέσα από μια πληθώρα πλεονεκτικών θέσεων. Για να γίνει αυτό, πρέπει να γνωρίζουμε τι άκουσαν, τι είδαν και τι ένιωσαν οι πηγές μας. Πρέπει επίσης να μάθουμε πόσο αξιόπιστη είναι κάθε πηγή, εν μέρει συγκρίνοντας και διασταυρώνοντας τα τεκμήρια που παρέχει, καθώς και αξιολογώντας τις συναφείς πληροφορίες που αφορούν κάθε πηγή: ποιοι ήταν, ποιος ήταν ο ρόλος τους, πού βρίσκονταν και τι έκαναν τη συγκεκριμένη στιγμή, πώς απέκτησαν τις πληροφορίες και ούτω καθεξής. Πάνω απ' όλα, αυτή η διαδικασία αξιολόγησης πρέπει να λάβει υπόψη τις συνθήκες που ενδέχεται να επέβαλαν κάποιους περιορισμούς σε όσα είδε, άκουσε ή ένιωσε κάθε πηγή, είτε πρόκειται για φυσικούς, είτε για τεχνικούς είτε για επιβαλλόμενους από την ίδια την πηγή περιορισμούς.
2. Μπορούμε να εξετάσουμε τα ιστορικά γεγονότα και τις εξελίξεις μέσα από μια πληθώρα απόψεων. Για να γίνει αυτό, πρέπει να κατανοήσουμε τα κίνητρα που στηρίζουν τις ποικίλες αυτές απόψεις, είτε πρόκειται για την οπτική γωνία των συγγραφέων των διαφόρων πηγών είτε του ατόμου ή των ατόμων στα οποία γίνεται αναφορά στις εν λόγω πηγές. Σε γενικές γραμμές, η διεργασία αυτή αποτελείται από τρία συστατικά στοιχεία. Πρώτον, συνεπάγεται την προσπάθεια κατανόησης της λογικής που υπάρχει πίσω από την άποψη που διατυπώνεται. Γιατί να πίστευαν κάτι τέτοιο; Σε ποιους λόγους βάσιαν την άποψη αυτή; Γιατί μπορεί να πίστευαν κάποιες πληροφορίες και όχι άλλες; Γιατί θεώρησαν σημαντικές κάποιες πληροφορίες και απέρριψαν τις υπόλοιπες; Ποιες επιλογές είχαν; Τι τους οδήγησε να επιλέξουν αυτό το συγκεκριμένο τρόπο δράσης από όλες τις δυνατότητες που είχαν; κ.λπ. Δεύτερον, συνεπάγεται την αποδόμηση της γλώσσας του κειμένου

(διαφοροποίηση, για παράδειγμα, μεταξύ επαληθεύσιμων γεγονότων, γνωμών ειδικών, μη τεκμηριωμένων απόψεων και διαδόσεων, επισήμανση όσων έχουν παραλειφθεί από την καταγραφή, επισήμανση της χρήσης βιωματικού λόγου, εσφαλμένων αναλογιών και στερεοτύπων). Η ίδια διαδικασία αποδόμησης ισχύει τόσο για άλλες πηγές, όπως προφορικές μαρτυρίες, φωτογραφίες, ταινίες, αφίσες και γελοιογραφίες, όσο και για έγγραφα. Τρίτον, συνεπάγεται επίσης τη συλλογή και ανάλυση των συναφών πληροφοριών που αφορούν κάθε πηγή, εφόσον αυτό μας δίνει τη δυνατότητα να κατανοήσουμε πληρέστερα από που «προέρχεται» το άτομο που εκφράζει μια άποψη, το υπόβαθρό του, τον περίγυρό του, τις σχέσεις εξάρτησης και τους δεσμούς του.

3. Μπορούμε επίσης να εξετάσουμε τα ιστορικά γεγονότα και τις εξελίξεις μέσα από μια πληθώρα ιστορικών καταγραφών και ερμηνειών (συμπεριλαμβανομένων των καταγραφών που πραγματοποιούνται σε διαφορετικά χρονικά διαστήματα, για διαφορετικούς σκοπούς και για διαφορετικό κοινό). Αυτό συνήθως συνεπάγεται την επισήμανση των ομοιοτήτων και των διαφορών, όσον αφορά την εστίαση, την αφηγηματική δομή, την ερμηνεία και την έμφαση, και των βασικών σημείων ομοφωνίας και διαφωνίας, ήτοι την ιστοριογραφική ανάλυση²¹.

Άραγε λοιπόν αυτό σημαίνει ότι η πολυπρισματική θεώρηση είναι απλώς μια λέξη που περιγράφει, όπως υποδεικνύει η Αν Λόου-Μπίαρ, αυτό που πράττει ούτως ή άλλως κάθε ιστορικός (ή, τουλάχιστον, κάθε καλός ιστορικός); Πιστεύω ότι η πολυπρισματική θεώρηση έχει άλλη μια διάσταση την οποία δεν έχουμε ακόμη εξετάσει. Η έγκυρη και αξιόπιστη ιστορική μελέτη μπορεί να διεξαχθεί σε πολλά διαφορετικά επίπεδα. Για παράδειγμα, ένας ιστορικός του Ισπανικού Εμφύλιου Πολέμου θα μπορούσε να αποφασίσει να γράψει μια αφηγηματική ιστορία για τις στρατιωτικές εκστρατείες ή να επικεντρωθεί σε μία συγκεκριμένη εκστρατεία, όπως η άμυνα της Μαδρίτης, ή να μελετήσει μία ομάδα, όπως οι φαλαγγίτες ή οι κομμουνιστές, να διεξάγει μια συγκριτική μελέτη σχετικά με τη χρήση τρομοκρατικών τακτικών από κάθε πλευρά ή να εξετάσει τι συνέβη σε μία περιοχή της Ισπανίας, όπως η χώρα των Βάσκων, ή να γράψει μια βιογραφία για έναν από τους πρωταγωνιστές ή ακόμη να επικεντρωθεί στην ιστορία ενός συγκεκριμένου συμβάντος. Κάθε ιστορικός θα χρειαστεί να κάνει μια επιλογή μεταξύ όλων των διαθέσιμων πληροφοριών σχετικά με τον Εμφύλιο Πόλεμο. Θα υπήρχε λόγος να εκφράσουμε ανησυχία μόνο εάν μπορούσε να αποδειχθεί ότι ο ιστορικός έχει παραλείψει σημαντικά τεκμήρια ή αγνοεί συστηματικά σημαντικές πηγές, επειδή δεν θα επιβεβαίωναν τα συμπεράσματά του.

Η πολυπρισματική θεώρηση δεν αποτελεί απλώς εφαρμογή της ιστορικής μεθόδου. Αποσκοπεί στη διεύρυνση της έκτασης και του πεδίου που καλύπτει η ιστορική ανάλυση ενός συγκεκριμένου θέματος ή φαινομένου. Αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί με ποικίλους τρόπους.

Για παράδειγμα, μπορεί να πραγματοποιηθεί εάν θέσουμε υπό αμφισβήτηση τις συμβατικές αντιλήψεις σχετικά με το ποια οπτική γωνία είναι και ποια δεν είναι

²¹ Για μια άλλη άποψη σχετικά με την πολυπρισματική θεώρηση στη διδασκαλία της ιστορίας, βλ. Bodo von Borries, (2001) ό.π. Οι απόψεις μας συμπίπτουν σε ορισμένα θέματα και δίστανται σε άλλα και, μέχρις ενός σημείου, οι διαφορές αφορούν την ορολογία και αντανακλούν τις διαφορετικές εκπαιδευτικές μας παραδόσεις.

συναφής με το πώς κατανοούμε ιστορικά ένα συγκεκριμένο γεγονός ή μια εξέλιξη. Από αυτό έχουν προκύψει όλο και περισσότερες καταγραφές στις οποίες ενσωματώνεται η οπτική γωνία ομάδων και κοινωνικών κατηγοριών που συνήθως παραβλέπονταν, εκτός από τις περιπτώσεις που είχαν προκαλέσει προβλήματα στην ελίτ ή την κυρίαρχη ομάδα - η οπτική γωνία των αφανών ομάδων και κοινωνικών κατηγοριών, όπως οι γυναίκες, οι άποροι, οι σκλάβοι, οι μετανάστες, οι γλωσσικές, θρησκευτικές και εθνοτικές μειονότητες. Το επιχείρημα δεν συνίσταται στο ότι η μονοπολιτισμική ή μονοεθνοτική ιστορία δεν είναι έγκυρη, αλλά μάλλον στο ότι στερείται «ισορροπίας». Ο Μακ Κούλακ (McCullagh) εξηγεί τη διάκριση αυτή πολύ καλά, ισχυριζόμενος ότι:

«Εάν πω ότι ο σκύλος μου έχει αντί, μάτι, πόδι και ουρά, αυτή η δήλωση θα ήταν κυριολεκτικά αληθής. Τα έχει όλα αυτά. Η δήλωση όμως αυτή δεν αποτελεί μια σωστή περιγραφή του σκύλου μου, ο οποίος έχει δύο αυτιά, δύο μάτια, τέσσερα πόδια και μία ουρά²²».

Αυτό που έχει σημασία εδώ δεν είναι τόσο η αλήθεια όσο η ορθότητα.

Η πολυπρισματική θεώρηση μπορεί επίσης να διευρύνει το πεδίο της ιστορικής καταγραφής εξετάζοντας τον τρόπο με τον οποίο σχετίζονται μεταξύ τους οι διάφορες οπτικές γωνίες· πώς η μία διαμόρφωσε την άλλη. Πρόκειται για μια διάσταση της πολυπρισματικής θεώρησης που επικεντρώνεται ιδιαίτερα στη **δυναμική** των ιστορικών γεγονότων και διεργασιών: με ποιον τρόπο εκδηλώθηκε η αλληλεπίδραση μεταξύ αυτών που αντιπροσωπεύουν διαφορετικές οπτικές γωνίες, οι αμοιβαίες επιδράσεις, διασυνδέσεις και αλληλεξαρτήσεις που έχουν ως αποτέλεσμα μια πιο σύνθετη καταγραφή του τι συνέβη και γιατί. Τέσσερα πιθανά οφέλη απορρέουν από την υιοθέτηση αυτού του είδους της πολύπλευρης, δυναμικής προσέγγισης κατά την εξέταση των τεκμηρίων που σχετίζονται με συγκεκριμένο γεγονός ή εξέλιξη.

Πρώτον, προστίθεται μια επιπλέον διάσταση στην ιστορική αφήγηση. Κατά μία έννοια, η αφηγηματική μορφή θα μπορούσε να περιγραφεί ως μια ακολουθία από «και μετά» (δηλαδή, αυτό συνέβη ... και μετά ... αυτό συνέβη ... και μετά). Η πολυπρισματική θεώρηση συμπληρώνει αυτή τη γραμμική διαδικασία με μια ακολουθία από «εν τω μεταξύ», τα οποία εκφράζουν τις αντιδράσεις και τις επακόλουθες ενέργειες άλλων προσώπων. Το αποτέλεσμα είναι μια πιο πλούσια και σύνθετη καταγραφή που βασίζεται σε αλληλοσυνδεόμενες αφηγήσεις, οι οποίες θα μπορούσαν να δείξουν με ποιον τρόπο οι οπτικές γωνίες των διαφόρων πλευρών όχι μόνο μεταβάλλονται ή αποκρυσταλλώνονται ως απάντηση στις περιστάσεις, αλλά και διαμορφώνονται από την έλλειψη πληροφοριών σχετικά με το πού βρίσκονται ή τι κάνουν οι άλλοι. Ένα εύστοχο σχετικό παράδειγμα μπορεί να είναι οι διαπραγματεύσεις για την υπογραφή ανακωχής με σκοπό τη λήξη του Πρώτου Παγκοσμίου Πολέμου. Για να κατανοήσουμε τις διαπραγματεύσεις, είναι απαραίτητο να αναγνωρίσουμε ότι δεν διεξάγονταν πάντα διαβουλεύσεις και δεν υπήρχε ενημέρωση μεταξύ των διαφόρων κυβερνήσεων και στρατιωτικών διοικήσεων όσον αφορά τις πράξεις τους και ότι ακόμη και οι θέσεις τους μεταβάλλονταν καθώς άλλαζαν τα γεγονότα. Σε αυτά περιλαμβάνεται η απροθυμία του Ουίλσον να διαβουλευθεί με τους συμμάχους του σχετικά με τους όρους της ανακωχής, τα διαφορετικά συμφέροντα και οι διαφορετικές προτεραιότητες κάθε κυβέρνησης, η

²² C.B. McCullagh, (1999), *The Truth of History*, Λονδίνο, Routledge σ. 58.

αυξανόμενη ένταση μεταξύ της γερμανικής ανώτατης στρατιωτικής διοίκησης στην πόλη Σπα και της πολιτικής κυβέρνησης στο Βερολίνο σχετικά με την αναγκαιότητα ανακωχής, η σκλήρυνση της κοινής γνώμης στις Ηνωμένες Πολιτείες και τη Βρετανία μετά τη βύθιση του Leinster από γερμανικές τορπίλες· οι αυξανόμενες πολιτικές εντάσεις εντός της Γερμανίας και ούτω καθεξής. Η αφήγηση δεν είναι ακριβώς γραμμική (τα «εν τω μεταξύ» είναι τόσο αναγκαία όσο και τα «και μετά» για να κατανοήσουμε τι συνέβη).

Δεύτερον, μπορούν να προβληθούν οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ διαφορετικών ομάδων μιας χώρας, γειτονικών χωρών, συμμαχιών, αντιμάχων ή κατακτητών και κατακτημένων. Για παράδειγμα, στη διάρκεια των δύο τελευταίων χιλιετηρίδων της ευρωπαϊκής ιστορίας, υπήρξαν πολλά δείγματα τοπικών, ηπειρωτικών και διηπειρωτικών αυτοκρατοριών, εδαφικών κατακτήσεων, διενέξεων για το θέμα των συνόρων, εμφύλιων πολέμων και καθυπόταξης μειονοτήτων κάθε είδους. Πολλοί ιστορικοί έχουν καταγράψει σχηματικά τον αντίκτυπο των αυτοκρατορικών δυνάμεων και των δυνάμεων κατοχής στους λαούς και τα εδάφη στα οποία εισέβαλαν οι εν λόγω δυνάμεις. Πολλοί ιστορικοί, ιδίως όσοι κατάγονται από χώρες που έχουν γνωρίσει την αποικιοποίηση και την κατοχή, έχουν κάνει καταγραφές από την οπτική γωνία των λαών που ηττήθηκαν και δέχθηκαν εισβολή. Υπάρχουν πολύ λιγότερα παραδείγματα πολυμερών καταγραφών που διερευνούν επίσης τον αντίκτυπο που είχε η αποικιοποίηση ή η κατοχή στον αποικιστή ή τον κατακτητή και εξετάζουν τους μυριάδες τρόπους με τους οποίους οι καταστάσεις και οι προοπτικές στα κατεχόμενα ή τα αποικισμένα εδάφη επηρέασαν ή περιόρισαν τις δυνατότητες επιλογής των υπευθύνων για τη λήψη αποφάσεων στις δυνάμεις κατοχής ή τις αποικιοκρατικές δυνάμεις²³.

Τρίτον, είναι δυνατή η περαιτέρω διαλεύκανση συγκρουσιακών καταστάσεων, καθώς μπορούμε να κατανοήσουμε ότι συχνά απορρέουν, διαιώνονται και διαμορφώνονται από αντικρουόμενες ερμηνείες, στις οποίες κάθε συγκρουόμενη πλευρά αποδίδει στις ενέργειες της άλλης κίνητρα και προθέσεις που δεν στηρίζονται σε καμία συγκεκριμένη απόδειξη, αλλά αντανακλούν παγιωμένες υποθέσεις, προλήψεις, προκαταλήψεις και στερεότυπα. Η επινόηση μύθων σε συγκρουσιακές καταστάσεις θα ήταν ένα άλλο παράδειγμα αυτής της διεργασίας· στην ενότητα «Δραστηριότητες εκμάθησης» υπάρχει ένα σχετικό παράδειγμα βασισμένο στους αντι-μύθους που δημιουργήθηκαν στη διάρκεια του Πρώτου Παγκοσμίου Πολέμου σχετικά με τις θηριωδίες που διέπραξαν και οι δύο πλευρές (δηλαδή, οι δραστηριότητες των ελεύθερων σκοπευτών (francs-tireurs) και οι ιστορίες Γάλλων και Βέλγων πολιτών στους οποίους ακρωτηρίασαν τα χέρια).

Τέταρτον, μπορεί να αποδειχθεί ότι σε μερικές ιστορικές καταστάσεις οι οπτικές γωνίες συνδέονται με συμβιωτικό τρόπο. Αυτό έχει ιδιαίτερη σημασία κατά τη μελέτη ιστορικών σχέσεων μεταξύ πλειονοτήτων και μειονοτήτων ή μεταξύ διαφορετικών μειονοτικών ομάδων ή μεταξύ ισχυρών χωρών και των λιγότερο ισχυρών γειτόνων, συμμαχών και δορυφόρων τους. Όπως επισημαίνει η Γκίτα Στάινερ-Χάμσι:

²³ Για μια λεπτομερέστερη επιχειρηματολογία υπέρ μιας πολυεπίπεδης, πολυμερούς προσέγγισης κατά τη μελέτη των σχέσεων μεταξύ των αυτοκρατορικών δυνάμεων και των αποικιών τους, βλ. Linda Colley, «*What is Imperial History Now?*» Στο D. Cannadine, (2002) ό.π. και Henk Wesseling, «*Overseas History*» στο P. Burke (1991) *New Perspectives on Historical Writing*, Κέμπριτζ, Polity Press.

«Με το να περιγράφονται οι μειονότητες ως οι 'άλλοι' που είναι δήθεν ξένοι από πολιτιστική και ιστορική άποψη, βοηθούνται συχνά οι άνθρωποι που αποτελούν πλειονότητα να θεωρούν τους εαυτούς τους μέλη μίας κοινότητας και επίσης να νιώθουν σαν στο σπίτι τους..... Η αίσθηση του να ανήκει κανείς κάπου και να νιώθει σαν στο σπίτι του πηγάζει συχνά από την ταύτιση ομάδων που υποτίθεται ότι δεν θα έπρεπε να ανήκουν και να νιώθουν σαν στο σπίτι τους στη χώρα, δηλαδή μετανάστες και ιστορικές μειονότητες²⁴.»

Επίσης, η ιστορία βρίθει παραδειγμάτων στα οποία η μικρότερη χώρα σε τέτοιου είδους σχέσεις γράφει ουσιαστικά την εθνική της ιστορία με γνώμονα τη σχέση της με την ισχυρότερη και κυρίαρχη γειτονική της χώρα, ενώ το κυρίαρχο έθνος έχει την τάση να γράφει την εθνική του ιστορία με γνώμονα τη σχέση του με άλλες ισχυρές χώρες.

Αυτή ήταν μια μάλλον διεξοδική εξέταση του τι είναι και τι δεν είναι η πολυπρισματική θεώρηση, ειδικά για ένα εγχειρίδιο που πραγματεύεται κυρίως τη διδασκαλία της ιστορίας και όχι τη συγγραφή της. Προτού όμως στραφούμε στην πρακτική που εφαρμόζεται στην τάξη, ήταν απαραίτητο να κατανοήσουμε γιατί η δυνατότητα πρόσβασης σε ποικίλες πηγές και διαφορετικές οπτικές γωνίες μπορεί να αποτελεί ουσιαστικό προαπαιτούμενο, δεν εγγυάται όμως από μόνη της ότι η προσέγγιση θα είναι πολυπρισματική. Επιπλέον, είναι σημαντικό να κατανοήσουμε το λόγο για τον οποίο η πολυπρισματική θεώρηση απαιτεί επίσης ανάλυση του τρόπου με τον οποίο οι διαφορετικές οπτικές γωνίες σχετίζονται μεταξύ τους και αναγνώριση του γεγονότος ότι κάθε οπτική γωνία αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου συνόλου: μιας πιο πολύπλοκης αλλά και πιο ολοκληρωμένης εικόνας.

Είναι επίσης σημαντικό να αναγνωρίσουμε ότι υπάρχει ένας αριθμός πρακτικών προβλημάτων που μπορεί να περιορίσουν τη χρήση της πολυπρισματικής θεώρησης στο μάθημα της ιστορίας.

Ορισμένα πιθανά προβλήματα της πολυπρισματικής θεώρησης στη διδασκαλία της ιστορίας

Κατ' αρχάς, υπάρχει ένας αριθμός πρακτικών προβλημάτων και κωλυμάτων που ενδέχεται να περιορίσουν το βαθμό στον οποίο η διδασκαλία της ιστορίας στο σχολείο μπορεί να είναι πολυπρισματική. Αυτά περιστρέφονται γύρω από θέματα χρόνου, χώρου, κόστους, περιθωρίου και βαθμού ελαστικότητας του αναλυτικού προγράμματος.

Από την πλευρά του καθηγητή ιστορίας, υπάρχει το διπλό πρόβλημα του **χρόνου** και της **ελαστικότητας του αναλυτικού προγράμματος**. Απαιτείται χρόνος για να γίνει χρήση μιας πραγματικής πληθώρας οπτικών γωνιών κατά τη διδασκαλία και να εξασφαλισθεί ότι οι μαθητές έχουν ευκαιρίες να αναλύσουν και να εντάξουν στο σωστό πλαίσιο την καθεμία από αυτές. Μια πραγματικά πλουραλιστική προσέγγιση της εθνικής ιστορίας είναι δύσκολη στις περιπτώσεις που το αναλυτικό πρόγραμμα της ιστορίας είναι πλούσιο σε περιεχόμενο και ο καθηγητής είναι υποχρεωμένος να καλύψει πολλά κεφάλαια σε σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα. Η πολυπρισματική

²⁴ Gita Steiner-Khamsi, «History, democratic values and tolerance in Europe: the experience of countries in democratic transition», Συμπόσιο του Συμβουλίου της Ευρώπης, Σόφια, Οκτώβριος 1994

θεώρηση απαιτεί μια σχετικά ελαστική διάρθρωση του αναλυτικού προγράμματος της ιστορίας. Στις χώρες που διακρίνονται για την εθνοτική, εθνική και πολιτιστική τους πολυμορφία, μπορεί να είναι δυνατό να διασφαλισθεί ότι καλύπτονται σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό οι κοινωνικές κατηγορίες και οι μειονότητες που συνήθως βρίσκονταν στο περιθώριο ή αποσιωπούσαν στην ιστορική αφήγηση, ιδίως μέσω ενός αναλυτικού προγράμματος, η διάρθρωση του οποίου προβλέπει ένα βασικό πυρήνα μαθημάτων εθνικής ιστορίας και προαιρετικές ενότητες που αφορούν διαφορετικές μειονότητες. Ένα τέτοιο αναλυτικό πρόγραμμα φαίνεται ότι είναι ιδιαίτερα κατάλληλο για τις χώρες όπου παρατηρείται γεωγραφική συγκέντρωση συγκεκριμένων μειονοτήτων και, εδώ και μερικά χρόνια, διεξάγονται συζητήσεις προς αυτή την κατεύθυνση στη Ρωσική Ομοσπονδία²⁵.

Παρόλο που αυτό το πιο ελαστικό είδος διάρθρωσης του αναλυτικού προγράμματος μπορεί να είναι χρήσιμο για την ενσωμάτωση της ιστορίας των μειονοτήτων, της ιστορίας των γυναικών, της «ιστορίας από τα κάτω» και της ιστορίας της καθημερινής ζωής στο καθιερωμένο σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα της ιστορίας, ενδέχεται ωστόσο να μην εισχωρήσει στην καρδιά του προβλήματος που είναι τόσο βασικό για την πολυπρισματική θεώρηση, δηλαδή στις σχέσεις μεταξύ αυτών των ποικίλων ομάδων με τις διαφορετικές οπτικές γωνίες και εμπειρίες τους.

Ωστόσο, ακόμα και στο πιο φορτωμένο πρόγραμμα ιστορίας θα πρέπει να υπάρχει περιθώριο για την ενσωμάτωση μίας ή δύο υποθέσεων εργασίας κάθε χρόνο, οι οποίες θα βοηθήσουν τους μαθητές να εξοικειωθούν περισσότερο με την εργασία με μια πληθώρα πηγών, ερμηνειών και απόψεων, ώστε να αναπλάσουν μια όσο το δυνατόν πιο ολοκληρωμένη καταγραφή ενός γεγονότος ή μιας εξέλιξης. Τον υπόλοιπο χρόνο, η εκμάθηση της ιστορίας μπορεί να στηρίζεται σε κάποιο βαθμό στην πολυπρισματική θεώρηση, αλλά σε μικρότερη και λιγότερο πλήρη κλίμακα. Εξάλλου, ο στόχος σε αυτή την περίπτωση είναι να βοηθήσουμε τους μαθητές να μάθουν πώς να αναλύουν και να ερμηνεύουν διαφορετικές και αντικρουόμενες οπτικές γωνίες παρά να τους προσφέρουμε πάντα μια όσο το δυνατόν πληρέστερη εικόνα του κάθε γεγονότος.

Όσον αφορά την έκδοση των εγχειριδίων, το περιθώριο που υπάρχει για την πολυπρισματική θεώρηση περιορίζεται συχνά από το **χώρο** και το **κόστος**. Η προσέγγιση ενός κεφαλαίου ή θέματος μέσα από πληθώρα οπτικών γωνιών απαιτεί πολύ περισσότερες σελίδες από αυτές που θα χρειάζονταν κανονικά για τις περιγραφές που υπάρχουν σε ένα συνηθισμένο εγχειρίδιο. Αυτό είναι πραγματικό πρόβλημα, όταν η διάρθρωση του εγχειριδίου βασίζεται σε χρονολογική μελέτη. Είναι ευκολότερο αν πρόκειται για κάποιο διδακτικό υλικό ή βοηθητικό βιβλίο σχετικά με ένα συγκεκριμένο θέμα. Όποιος συγγραφέας εγχειριδίων έχει προσπαθήσει να προσεγγίσει ένα θέμα ακολουθώντας μια αμιγώς πολυπρισματική θεώρηση θα γνωρίζει επίσης ότι πρόκειται για ένα πολύ χρονοβόρο και κοπιαστικό έργο.

Η επικρατούσα πρακτική στη συγγραφή εγχειριδίων αποτελεί επίσης ένα ενδεχόμενο κώλυμα για την πολυπρισματική θεώρηση. Τα αποσπάσματα από πηγές είναι συνήθως αρκετά σύντομα. Ακόμη και σήμερα, δεν είθισται ο συγγραφέας να παρέχει επίσης πολλές συναφείς πληροφορίες που αναφέρονται σε κάθε πηγή που επιλέγει. Οι

²⁵ Βλ. τη συζήτηση σχετικά με το θέμα αυτό στο R. Stradling (1999), *The Secretary General's New Initiative: the reform of history teaching and the preparation of new history textbooks*, Στρασβούργο, Council of Europe Publishing, κεφάλαιο 2.

μαθητές ενδέχεται να κληθούν να συγκρίνουν και να διασταυρώσουν τα τεκμήρια που προέρχονται από διάφορες πηγές, παρόλο που σε μερικές περιοχές της Ευρώπης διατηρείται ο παραδοσιακός σχεδιασμός των εγχειριδίων, βάσει του οποίου οι μαθητές πρέπει μόνο να εξάγουν πληροφορίες από τις πηγές και όχι να προβαίνουν σε ιδιαίτερη ανάλυσή τους προκειμένου να εξετάζουν τις οπτικές γωνίες και να τις ερμηνεύουν. Συχνότατα, η προσέγγιση «πηγές Α-Στ» που εφαρμόζεται στα εγχειρίδια απαιτεί από το μαθητή να προβαίνει σε πολύ ευρείες κρίσεις και γενικεύσεις, βασιζόμενος σε σχετικά περιορισμένα τεκμήρια (πρόκειται συνήθως για κρίσεις και γενικεύσεις τις οποίες κάνει ούτως ή άλλως ο συγγραφέας του εγχειριδίου, βασιζόμενος στη σχετική ιστοριογραφία που έχει διαβάσει). Με αυτό τον τρόπο, το επεξηγηματικό υλικό μετατρέπεται με επιδέξιο τρόπο σε «αντικειμενικό τεκμήριο». Ακόμη και σήμερα, σπανίως οι διάφοροι ιστορικοί συμπεριλαμβάνουν υλικό από συγκριτικές πηγές, το οποίο αντλείται από διαφορετικές χώρες, και γράφουν σε διαφορετικές περιόδους, με σκοπό να παρουσιάσουν στους μαθητές ορισμένα βασικά σημεία της ιστοριογραφικής ανάλυσης.

Το τελευταίο πρακτικό κώλυμα συνίσταται στο ότι το περιθώριο για πολυπρισματική θεώρηση είναι επίσης πιθανό να περιοριστεί από τον αριθμό των γλωσσών που μπορούν να διαβάσουν οι μαθητές και ο καθηγητής ιστορίας κατά την κάλυψη θεμάτων που εμπεριέχουν μια περιφερειακή, ευρωπαϊκή ή παγκόσμια διάσταση. Μεγάλος όγκος υλικού, ειδικά όσον αφορά την ιστορία του 19ου και του 20ού αιώνα, διατίθεται πλέον στο Ίντερνετ και καλύπτει ποικίλες οπτικές γωνίες, επίσημες και ανεπίσημες, σύγχρονες και άλλες που είναι προϊόν ύστερης γνώσης. Εκτός από το υλικό που προέρχεται από πρωτογενείς πηγές σε ακατέργαστη και επεξεργασμένη μορφή, είναι επίσης δυνατό να βρει κανείς στο Ίντερνετ πληθώρα οπτικών γωνιών από διάφορους ιστορικούς. Ωστόσο, πολλοί από αυτούς τους δικτυακούς τόπους είναι αμερικανικοί, η επιλογή υλικού αντικατοπτρίζει αμερικανικά συμφέροντα και προλήψεις και ο χρήστης πρέπει να γνωρίζει καλά την αγγλική γλώσσα. Εντούτοις, η κατάσταση σταδιακά βελτιώνεται. Υπάρχουν πλέον όλο και περισσότεροι δικτυακοί τόποι με θέματα ιστορίας, ιδίως όσοι προέρχονται από την Ευρώπη και όχι από τις Ηνωμένες Πολιτείες, που δίνουν τη δυνατότητα πρόσβασης σε αρκετές γλώσσες, ενώ ορισμένοι από αυτούς χρησιμοποιούν το πρόγραμμα μετάφρασης που παρέχουν οι βασικές μηχανές αναζήτησης, όπως η Alta Vista.

Εκτός από τα πρακτικά αυτά προβλήματα, η πολυπρισματική θεώρηση μπορεί επίσης να δημιουργήσει αρκετά ενδεχόμενα προβλήματα στο μαθητή. Όπως είδαμε, απαιτεί ενσυναίσθηση εκ μέρους του μαθητή ιστορίας. Στα τέλη της δεκαετίας του 1990, διεξήχθη στην Ευρώπη μια μεγάλη διεθνική έρευνα σχετικά με τη στάση των νέων όσον αφορά την ιστορία που διδάσκονται²⁶. Σε μια ερώτηση, ζητήθηκε από τους ερωτώμενους να μουν στη θέση ενός νεαρού άντρα ή μιας νεαρής γυναίκας που ζει στο 15ο αιώνα και εξαναγκάζεται να παντρευτεί κάποιον ή κάποια που δεν είχε επιλέξει. Τους ζητήθηκε να απαντήσουν τι θα είχαν κάνει, εάν ζούσαν εκείνη την εποχή, και τους δόθηκαν έξι δυνατές απαντήσεις:

- Θα είχα αρνηθεί, επειδή είναι απάνθρωπο, ανήθικο και παράνομο να εξαναγκάζεται κάποιος να παντρευτεί κάποιον χωρίς να τον αγαπά αληθινά.

²⁶ M. Angvik & B. von Borries, (1997) *A Comparative European Survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*, Αμβούργο, Körber Stiftung,.

- Θα είχα υπακούσει, επειδή η καλή οικονομική κατάσταση είναι πιο σημαντική για μια οικογένεια από την παράφορη αγάπη μεταξύ των συζύγων·
- Θα είχα καταφύγει σε μοναστήρι, επειδή ο μοναστικός βίος αξίζει περισσότερο από την εγκόσμια ζωή·
- Θα είχα συναινέσει, επειδή όλοι σχεδόν οι νέοι παντρεύονταν σύμφωνα με τις αποφάσεις του πατέρα τους·
- Θα είχα προβάλει αντίσταση, επειδή είναι φυσικό δικαίωμα κάθε ατόμου να παντρεύεται από αγάπη·
- Θα είχα υπακούσει, επειδή η επανάσταση εναντίον της θέλησης των γονιών είναι επανάσταση εναντίον του θείου νόμου.

Παρόλο που παρατηρήθηκαν αποκλίσεις στις συμμετέχουσες χώρες, η πλειονότητα των νέων φάνηκε ότι δυσκολευόταν να αναπλάσει, να αναγνωρίσει και να αποδεχθεί τους διάφορους λόγους για επίδειξη υπακοής που ήταν ευρέως διαδεδομένοι το 15ο αιώνα (παράδοση, πατρική εξουσία που υποστηριζόταν από την παράδοση ή τη βιβλική εντολή και οικονομική σκοπιμότητα). Αντιθέτως, προτίμησαν κυρίως, σύμφωνα με το σύγχρονο τρόπο σκέψης, την ανυπακοή και την αντίσταση στο όνομα της αγάπης και των φυσικών δικαιωμάτων.

Σύμφωνα με μία ερμηνεία των αποτελεσμάτων, η οποία υποστηρίχθηκε από ορισμένα μέλη της ομάδας που ανέλυσαν και ανακοίνωσαν τα πορίσματα, οι περισσότεροι μαθητές δεν ήταν ικανοί να μπουκν στη θέση κάποιου άλλου ατόμου που έζησε στο παρελθόν και να εφαρμόσουν τις διαδικασίες σκέψης που θα είχαν χρησιμοποιηθεί τότε.

Αυτό είναι το απαισιόδοξο συμπέρασμα. Ο Αντρέας Κέρμπερ (Andreas Körber) για παράδειγμα, στηριζόμενος στη θεωρία ηθικής ανάπτυξης του Kohlberg, διερωτάται μήπως οι μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δυσκολεύονται να εφαρμόσουν τέτοιου είδους ιστορική ενσυναίσθηση, επειδή βρίσκονται στη διαδικασία ανάπτυξης της δικής τους ηθικής και δεν είναι ικανοί ή πρόθυμοι να εκτελέσουν γνωστικές λειτουργίες, οι οποίες τους υποχρεώνουν να απομακρυνθούν από τη δική τους ηθική²⁷.

Σύμφωνα με ένα πιο αισιόδοξο συμπέρασμα ορισμένων παρατηρητών, η απάντηση αυτή που δόθηκε από πολλούς νέους δεν αποτελούσε έκπληξη, επειδή η ερώτηση τέθηκε χωρίς το συγκεκριμένο της. Για να απαντήσουν στην ερώτηση αυτή εφαρμόζοντας ενσυναίσθηση, θα έπρεπε να είχαν πρόσφατα μελετήσει αρκετά διεξοδικά την κοινωνία του 15ου αιώνα, να είχαν αποκτήσει κάποιες βαθιές γνώσεις της μεσαιωνικής νοοτροπίας και να τους είχαν δοθεί βασικές συναφείς πληροφορίες για το τι θα περίμεναν οι άνθρωποι εκείνη την εποχή²⁸. Χωρίς αυτές τις συναφείς πληροφορίες, δεν πρέπει να μας εκπλήσσει το γεγονός ότι πολλοί μαθητές κατέφυγαν σε αναχρονιστικό τρόπο σκέψης, οπισθοπροβάλλοντας στο παρελθόν τη δική τους

²⁷ Andreas Körber, «Can our pupils fit into the shoes of someone else?», στο Joke van der Leeuw-Roord (1998), *The State of History Education in Europe*, Αμβούργο, Körber-Stiftung, σ.123-138.

²⁸ Tony McAleavy, σχολιασμός της εργασίας του Andreas Körber, στο Joke van der Leeuw-Roord (1998), ό.π., σ.139-142.

σύγχρονη ηθική, τα βιώματά τους, τις συμπεριφορές, τις προκαταλήψεις, τα συναισθήματα και τα στερεότυπά τους.

Είτε δημιουργείται πρόβλημα είτε όχι - τόσο οι απαισιόδοξοι όσο και οι αισιόδοξοι συμφωνούν ότι η ενσυναίσθηση (και η αιτιώδης σκέψη) μπορεί να είναι δύσκολη για τους εφήβους - είναι εμφανές ότι όταν μελετάμε ιστορία επιχειρούμε να αναπαραγάγουμε τα συναισθήματα και τα βιώματα των ανθρώπων που ζούσαν στο παρελθόν· για να το επιτύχουμε, χρειάζεται πολλές φορές να προσπαθήσουμε να παραμερίσουμε προσωρινά τις δικές μας σύγχρονες υποθέσεις και οπτικές γωνίες. Η ενσυναίσθηση δεν αποτελεί επιλογή, οι καθηγητές ιστορίας πρέπει να βρουν τρόπους να βοηθήσουν τους μαθητές τους να εξασκήσουν την ικανότητα αυτή - ένα ζήτημα στο οποίο θα αναφερθώ παρακάτω²⁹.

Ένα άλλο πρόβλημα που μπορεί να παρουσιάσει η πολυπρισματική θεώρηση σε όσους μαθαίνουν ιστορία, κυρίως στους νεότερους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καθώς και στους λιγότερο ικανούς, είναι ότι μπορεί να συντελέσει στη δημιουργία εντονότερης σύγχυσης, ακόμα και σκεπτικισμού, όσον αφορά τη διαδικασία της ιστορικής έρευνας. Πράγματι, αυτό είναι ένα πιθανό πρόβλημα με τις προσεγγίσεις της διδασκαλίας και, γενικά, της εκμάθησης της ιστορίας οι οποίες βασίζονται σε πηγές. Επίσης, δημιουργείται ιδιαίτερο πρόβλημα σε ορισμένους μαθητές, όταν τα διαθέσιμα τεκμήρια είναι αντικρουόμενα και δεν φαίνεται να υπάρχει μία σωστή εκδοχή των γεγονότων ή όταν το ίδιο τεκμήριο επιδέχεται διαφορετικές ερμηνείες από διάφορους ιστορικούς ή όταν ακόμα και η ίδια, προφανώς σαφής και ξεκάθαρη δήλωση μπορεί να έχει διαφορετικό νόημα για κάποιους ανθρώπους, ανάλογα με την οπτική τους γωνία και τις ιδιαίτερες καταστάσεις, ή όταν όλα τα διαφορετικά τεκμήρια που έχουν επιλεγεί για το ίδιο γεγονός μπορεί να είναι εξίσου σημαντικά και έγκυρα.

Όσοι μαθητές αναζητούν το βέβαιο σε κάθε σχολικό μάθημα και αντιμετωπίζουν την εκμάθηση ως απόκτηση εμπρόθετων γνώσεων τις οποίες μπορούν να «κατέχουν εις βάθος» και να ανακαλούν στη μνήμη τους, θα δυσκολευτούν πολύ να προσαρμοστούν σε αυτή τη μάλλον διαφορετική προσέγγιση της διδασκαλίας και της εκμάθησης. Τα προβλήματα αυτά ενδέχεται επίσης να παρουσιαστούν, όταν ο καθηγητής ιστορίας αρχίζει μόλις να μεταβαίνει από την προσέγγιση της διδασκαλίας της ιστορίας που βασίζεται στη μετάδοση της γνώσης στην προσέγγιση που περιγράφηκε ανωτέρω ως προσέγγιση της «νέας ιστορίας».

²⁹ Μια παρόμοια συζήτηση σχετικά με την αιτιώδη σκέψη διεξάγεται σήμερα μεταξύ των εκπαιδευτικών που διδάσκουν ιστορία. Ορισμένοι, για παράδειγμα, ισχυρίζονται ότι η αιτιώδης σκέψη είναι μια ικανότητα που έρχεται σε αντίθεση με τη διαίσθηση πολλών εφήβων. Διαισθητικά γνωρίζουν ότι ο αιτιώδης παράγοντας που ασκεί την πιο ισχυρή επίδραση κατά την έναρξη ενός γεγονότος ή μιας εξέλιξης (π.χ. η δολοφονία του Αρχιδούκα Φραγκίσκου Φερδινάνδου και της συζύγου του, Σοφίας, στο Σεράγεβο στις 28 Ιουνίου 1914) πρέπει να είναι ο σημαντικότερος. Αυτό συμφωνεί με την αντίληψη που έχουν για τη σχέση αίτιου και αιτιατού στην καθημερινή ζωή. Άλλοι πάλι ισχυρίζονται ότι, για να αντεπεξέλθει, ο μαθητής πρέπει να μάθει να οργανώνει τις πληροφορίες σχετικά με ενδεχόμενους αιτιώδεις και συμβάλλοντες παράγοντες (π.χ. σε μεμονωμένες ενέργειες, πολιτικούς παράγοντες, οικονομικούς παράγοντες, παράγοντες που σχετίζονται με κοινωνικές ή πολιτιστικές ή θρησκευτικές διαφορές κ.λπ.) και στη συνέχεια να αξιολογεί αντικρουόμενα επιχειρήματα που προτάσσουν μία ή περισσότερες από αυτές τις αιτίες έναντι των άλλων. Βλέπε, για παράδειγμα, τη συζήτηση σχετικά με την αιτιώδη σκέψη στο Lee, P., Ashby, R. & Dickinson, A. (1996), «*Progression in children's ideas about history*» στο M. Hughes, (επιμ.) *Progression in Learning*, Clevedon, Multilingual Matters.

Ορισμένοι μαθητές μπορεί να αντιμετωπίσουν ένα επιπλέον πρόβλημα όταν επικεντρώνονται στις σχέσεις μεταξύ διαφορετικών οπτικών γωνιών, δηλαδή στις συνδέσεις, τις αλληλεπιδράσεις και τις αλληλεξαρτήσεις. Αυτό ισχύει ακόμα και για τους μαθητές που έχουν διδαχθεί τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να αναλύουν και να ερμηνεύουν τις πηγές και να προβαίνουν σε κρίσεις σχετικά με την αξιοπιστία τους, την προέλευσή τους και τη σπουδαιότητά τους για την κατανόηση ενός συγκεκριμένου ιστορικού γεγονότος ή εξέλιξης. Ωστόσο, η ιστορική κατανόηση τούς υποχρεώνει να προχωρήσουν περισσότερο και να εξετάσουν πώς ταιριάζουν μεταξύ τους τα διάφορα τεκμήρια που αξιολογούν. Με άλλα λόγια, πρόκειται για τη διαδικασία σύνθεσης μιας ιστορικής καταγραφής με τη διάρθρωση των τεκμηρίων κατά ορισμένο τρόπο. Στην παραδοσιακή διδασκαλία της ιστορίας με τη μορφή της μετάδοσης της γνώσης, το κύρος των τεκμηρίων θεωρείτο δεδομένο και η διάρθρωση παρέχονταν από τον καθηγητή και το εγχειρίδιο. Στην προσέγγιση της ιστορίας που βασίζεται σε πηγές, ο μαθητής μαθαίνει να αξιολογεί το κύρος κάθε πηγής και κατόπιν να σκέφτεται πώς μπορεί να συνθέσει μια καταγραφή από τα τεκμήρια (παρόλο που, στην πράξη, τα περισσότερα εγχειρίδια ιστορίας εξακολουθούν να παρέχουν μια έτοιμη διάρθρωση).

Εντούτοις, η πολυπρισματική θεώρηση προσθέτει άλλη μια δυσκολία. Όσα περισσότερα επίπεδα και οπτικές γωνίες εισάγονται στην ιστορική καταγραφή τόσο πιο πολύπλοκο και δύσκολο είναι για τους μαθητές να προβούν σε κρίσεις και να καταλήξουν σε συμπεράσματα, ιδίως όταν ασχολούνται με αποκλίσεις και αντίθετες οπτικές γωνίες, ερμηνείες και συμπεράσματα. Οι μαθητές δυσκολεύονται ακόμη περισσότερο, όταν προσπαθούν επίσης να εξιχνιάσουν τους ποικίλους τρόπους με τους οποίους οι διαφορετικές οπτικές γωνίες αντιδρούν μεταξύ τους και αλληλεπιδρούν. Ο καθηγητής πρέπει να βρει τρόπους να καταστήσει τις συνδέσεις και τις αλληλεξαρτήσεις περισσότερο απτές και λιγότερο αφηρημένες για τους μαθητές, βοηθώντας τους, για παράδειγμα, να αναπτύξουν έναν πολυμερή πίνακα γεγονότων και μια αφηγηματική καταγραφή (τόσο τα «εν τω μεταξύ» όσο και τα «και μετά») ή εξετάζοντας τον τρόπο με τον οποίο μεταβάλλεται η αντίληψη του κάθε ανθρώπου για τους άλλους στη διάρκεια ενός συγκεκριμένου γεγονότος, μέσω της μελέτης δελτίων Τύπου, προπαγανδιστικών ενεργειών ή γελοιογραφιών και ούτω καθεξής.

Ο βαθμός στον οποίο μπορούν να επιλυθούν τα διάφορα αυτά προβλήματα, ιδιαίτερα οι ενδεχόμενες δυσχέρειες εκμάθησης που σχετίζονται με την πολυπρισματική θεώρηση, θα εξαρτηθεί από τη συνολική προσέγγιση που ακολουθούν οι καθηγητές στο μάθημα της ιστορίας και από τον τρόπο με τον οποίο προετοιμάζουν τους μαθητές.

Θέτοντας τα θεμέλια για την πολυπρισματική θεώρηση

Η πολυπρισματική θεώρηση στη διδασκαλία της ιστορίας δεν προϋποθέτει απαραίτητα ότι οι μαθητές έχουν εμπειρία στην ανάλυση των πηγών, την ερμηνεία των τεκμηρίων και τη σύνθεση των πληροφοριών, προκειμένου να συνθέσουν τις δικές τους ιστορικές καταγραφές, ωστόσο βοηθά πράγματι προς αυτή την κατεύθυνση.

Θα είναι πολύ ευκολότερο για τους μαθητές να συγκρίνουν και να αντιπαραβάλλουν τις οπτικές γωνίες που περιέχουν οι διάφορες πηγές, αν έχουν συνηθίσει να θέτουν

μια σειρά αναλυτικών ερωτήσεων σε κάθε πηγή που συναντούν, είτε πρόκειται για γραπτή είτε για οπτική είτε για οπτικοακουστική πηγή. Σε ένα άλλο εγχειρίδιο, ο συγγραφέας έχει περιγράψει εν συντομία ποικίλους τρόπους οι οποίοι θα βοηθήσουν τους μαθητές να μάθουν πώς μπορούν να αναλύουν διάφορα είδη πηγαιού υλικού³⁰. Ουσιαστικής σημασίας για την προσέγγιση αυτή είναι μια σειρά ερωτήσεων που θα μπορούσαν να ομαδοποιηθούν σε πέντε ευρείες αναλυτικές διεργασίες:

Περιγραφή: Για τι είδους πηγή πρόκειται; Ποιος τη δημιούργησε; Ποια ήταν η ανάμειξη του δημιουργού της στα γεγονότα (συμμετέχων, αυτόπτης μάρτυρας, ανταποκριτής, σχολιαστής, ανώτερος υπάλληλος κ.λπ.); Πότε δημιουργήθηκε; Πόσο σύντομα μετά το γεγονός δημιουργήθηκε; Μας αναφέρει για ποιο κοινό/ποιον αποδέκτη προοριζόταν; Μας αναφέρει ποιος ήταν ο σκοπός της; Τι μας λέει/δείχνει σχετικά με ένα συγκεκριμένο ιστορικό γεγονός ή εξέλιξη;

Ερμηνεία: Εάν δεν γνωρίζουμε το δημιουργό, μπορούμε να συναγάγουμε κάποιο συμπέρασμα για αυτόν από την ίδια την πηγή (επίπεδο ανάμειξης, εγγύτητα στα γεγονότα, θέση, επαφές, ρόλος κ.λπ.); Υπάρχουν κάποιες ενδείξεις σχετικά με το πώς ο δημιουργός απέκτησε τις πληροφορίες; Υπάρχουν κάποιες ενδείξεις σχετικά με την αξιοπιστία των πληροφοριών; Μπορούμε να διαφοροποιήσουμε τα επαληθεύσιμα γεγονότα από τη γνώμη ειδικών και την προσωπική άποψη; Μπορούμε να εντοπίσουμε κάποιο μοτίβο στην οπτική γωνία της πηγής (π.χ. υποστήριξη συγκεκριμένης θέσης, προκατάληψη έναντι κάποιας άλλης κ.λπ.); Ο δημιουργός παρουσιάζει κάποια συμπεράσματα; Υποστηρίζονται από τεκμήρια ή γνώμες;

Σχέσεις με προηγούμενες γνώσεις: Οι πληροφορίες που περιλαμβάνονται στην πηγή επιβεβαιώνουν ή διαψεύδουν πληροφορίες που είναι διαθέσιμες σε άλλες συναφείς πηγές;

Εντοπισμός κενών στα τεκμήρια: Λείπουν ονόματα, ημερομηνίες ή άλλα στοιχεία που θα ήταν χρήσιμα για να δοθεί απάντηση στα παραπάνω ερωτήματα;

Προσδιορισμός πηγών για περαιτέρω πληροφορίες: Πού θα μπορούσε να ανατρέξει κανείς για να ελέγξει τις πληροφορίες που περιλαμβάνονται σε αυτή την πηγή ή την ερμηνεία του δημιουργού;

Εντούτοις, παρόλο που η προσέγγιση που βασίζεται σε πηγές τοποθετεί την ιστορική μέθοδο και έρευνα στην καρδιά της διδασκαλίας της ιστορίας, το γεγονός αυτό εγκυμονεί αρκετούς πιθανούς κινδύνους (όλοι εκ των οποίων θα μπορούσαν να επιδράσουν αρνητικά σε μια πολυπρισματική προσέγγιση) και είναι ανάγκη να ληφθούν μέτρα για την αποτελεσματική αντιμετώπισή τους.

³⁰ Robert Stradling (2000), *Teaching 20th Century European history*, ιδίως τα κεφάλαια 8, 10, 15, 16 και 17.

Πρώτον, η διαδικασία εξαγωγής επαληθεύσιμων πληροφοριών και περιγραφής αυτού που μας λέει ή μας δείχνει η πηγή είναι ευκολότερο να γίνει αντιληπτή από τις διαδικασίες που συνδέονται με την ερμηνεία, τη διατύπωση διαπιστώσεων και την εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με την αξιοπιστία των πηγών. Ορισμένοι μαθητές χρειάζονται βοήθεια για να αποσαφηνίσουν και να εφαρμόσουν αυτές τις διαφοροποιήσεις σε επίπεδο ανάλυσης. Οι καθηγητές ιστορίας έχουν αναπτύξει μια σειρά στρατηγικών για το σκοπό αυτό.

Σύμφωνα με μία προσέγγιση, δίδεται στους μαθητές ένας πίνακας, **Παράδειγμα Γ**, στον οποίο θα πρέπει να διακρίνουν αυτό που τους λέει μια πηγή από αυτό που

υποδηλώνει (τι μπορούν να συμπεράνουν από αυτή) και από αυτό που δεν αναφέρει³¹. Μόλις εξοικειωθούν με αυτού του είδους την προσέγγιση, μπορούν στη συνέχεια να προχωρήσουν σε μια πιο σύνθετη ανάλυση η οποία τους βοηθά, για παράδειγμα, να συγκρίνουν και να αντιπαραβάλουν διάφορες πηγές, συμπεριλαμβανομένων εκείνων που βασίζονται στα ίδια τεκμήρια, για να καταλήξουν σε διαφορετικές ερμηνείες και συμπεράσματα.

Μια άλλη στρατηγική είναι να ζητηθεί από τους μαθητές να σημειώσουν τις πραγματολογικές και περιγραφικές δηλώσεις και τις διαπιστώσεις, χρησιμοποιώντας διαφορετικούς χρωματιστούς μαρκαδόρους υπογράμμισης ή υπογραμμίζοντάς τις με χρωματιστά στυλό ή μολύβια.

Παράδειγμα Γ

Απόσπασμα από πηγή:

Αυτή η πηγή μου λέει:	Αυτή η πηγή υποδηλώνει ότι:	Δεν αναφέρει:

³¹ Ο πίνακας αυτός βασίζεται σε προσεγγίσεις που έχουν αναπτύξει οι C. Riley (1999), «*Evidential understanding, period knowledge and the development of literacy*», Teaching History, 99 και T. Wiltshire, (2000), «*Telling and suggesting in the Conwy Valley*», στο Teaching History, τόμος 100.

Μια ακόμη στρατηγική, που βοηθά τους μαθητές να κάνουν αυτές τις βασικές διακρίσεις βάσει τεκμηρίων, είναι να τους δοθούν πλαίσια προς συμπλήρωση, τα οποία διαμορφώνουν την αναλυτική διαδικασία (βλέπε **Παράδειγμα Δ**). Και πάλι, πρόκειται για μια στρατηγική που σχεδιάστηκε αρχικά με σκοπό να γνωρίσουν οι μαθητές την ανάλυση που βασίζεται σε πηγές και η οποία μπορεί να παύσει να εφαρμόζεται καθώς οι μαθητές εξοικειώνονται όλο και περισσότερο με αυτή.

Παράδειγμα Δ: Πλαίσια προς συμπλήρωση για την ανάλυση που βασίζεται σε πηγές

Η πηγή Α γράφτηκε από τον _____, Αμερικανό διπλωμάτη στη Μόσχα το 1946. Είναι μια αναφορά σχετικά με _____.

Η αναφορά του στάλθηκε _____.

Εξηγεί ότι η σοβιετική κυβέρνηση ήθελε να _____.

Υποδηλώνει ότι οι λόγοι που κρύβει η πολιτική αυτή είναι _____.

Συνιστά στην κυβέρνηση των Η.Π.Α. να _____.

Ένας δεύτερος ενδεχόμενος κίνδυνος που απορρέει από την ευρεία εφαρμογή της εκμάθησης που βασίζεται σε πηγές, όπως ανακάλυψαν ορισμένοι καθηγητές ιστορίας, συνίσταται στο ότι μερικοί μαθητές, ειδικά οι λιγότερο ικανοί και όσοι δεν ενδιαφέρονται ιδιαίτερα για την ιστορία, έχουν την τάση να βλέπουν τη διαδικασία αυτή απλά ως άσκηση που πρέπει να εκτελέσουν, δηλαδή ως αυτοσκοπό παρά ως μέσο για την επίτευξη ενός σκοπού: της ιστορικής κατανόησης. Για παράδειγμα, ορισμένοι μαθητές υιοθετούν ένα είδος ψευδοαποδεικτικής προσέγγισης όσον αφορά την εργασία της ανάλυσης πηγών, κατά την οποία αν και χρησιμοποιούν την τεχνική γλώσσα (τεκμήριο, μεροληψία, πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές κ.λπ.), την κατανοούν σε περιορισμένο βαθμό. Συνεπώς, δεν πιστεύουν ότι μια πηγή είναι χρήσιμη ή έγκυρη, αν υπάρχουν ορισμένοι λόγοι που τους κάνουν να υποθέτουν ότι ορισμένες από τις δηλώσεις που περιλαμβάνει μπορεί να είναι «μεροληπτικές»: υποθέτουν αυτομάτως ότι μια πρωτογενής πηγή είναι «καλύτερη», επειδή είχε γραφτεί εκείνη την εποχή και ούτω καθεξής. Σε τέτοιες περιπτώσεις, είναι πιθανώς προτιμότερο να αποτρέπεται η χρήση όρων όπως «μεροληπτικός» και οι μαθητές να σκέφτονται με γνώμονα τα κίνητρα, τους σκοπούς, τις προθέσεις, τις απόψεις και τις οπτικές γωνίες.

Τρίτον, ορισμένοι καθηγητές έχουν παρατηρήσει ότι, παρόλο που οι μαθητές μαθαίνουν με την εξάσκηση πώς να αναλύουν τις πηγές, δυσκολεύονται περισσότερο όταν πρόκειται να συνδέσουν τις διάφορες πληροφορίες που έχουν εξαγάγει από διαφορετικές πηγές και να τις συσχετίσουν με τις γνώσεις που ήδη διαθέτουν, προκειμένου να συνθέσουν μια συνεκτική ιστορική καταγραφή. Όπως έχει παρατηρήσει ένας ερευνητής, ο πραγματικός κίνδυνος που εγκυμονεί η «προσέγγιση της νέας ιστορίας» είναι οι μαθητές να διδάσκονται πώς να αποκτούν πληροφορίες για να απαντούν σε ερωτήματα που δεν έχουν ακόμη μάθει να θέτουν ή δεν έχουν ακόμη εξετάσει³². Επομένως, αρχικά χρειάζονται επίσης βοήθεια για να οργανώσουν και να διαρθρώσουν τα ερωτήματά τους.

³² D. Shemilt, (1987) «Adolescent ideas about evidence and methodology in History» στο C. Portal (επιμ.) *The History Curriculum for Teachers*, Lewes, Falmer Press.

Αυτό ισχύει ειδικά σε δύο συγκεκριμένες περιπτώσεις:

- όταν οι μαθητές χρειάζονται βοήθεια για να συνδέσουν το θέμα ή το κεφάλαιο που μελετούν με τα συγκεκριμένα και λεπτομερή τεκμήρια που εξετάζουν· και
- όταν οι χρησιμοποιούμενες πηγές παρέχουν αντίθετες ή αντικρουόμενες απόψεις και ερμηνείες των γεγονότων.

Στην πρώτη περίπτωση, οι καθηγητές μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να αποκτήσουν μεγαλύτερη ικανότητα σε αυτό, ενθαρρύνοντάς τους να χρησιμοποιούν πίνακες σύνδεσης θεμάτων (topic webs) και δικτυακά διαγράμματα ή παρέχοντάς τους διαγράμματα ροής, με τα οποία οι μαθητές προσεγγίζουν ένα θέμα με ερωτήσεις τύπου *είτε/ή* ή *ναι/όχι* για σημεία στρατηγικής σημασίας, προκειμένου να προσδιορίσουν κατά πόσο πιστεύουν ότι τα διαθέσιμα τεκμήρια αποδεικνύουν ένα συγκεκριμένο ισχυρισμό σχετικά με το παρελθόν. Αυτό μπορεί να τους βοηθήσει να καταλάβουν με ποιον τρόπο οι πληροφορίες μετατρέπονται σε τεκμήρια. Χρήσιμες μπορούν επίσης να φανούν οι ασκήσεις ταξινόμησης καρτών, στις οποίες διάφορα τεκμήρια (ή διάφορες απόψεις ή ερμηνείες από ιστορικούς κ.λπ.) γράφονται σε χωριστές κάρτες και οι μαθητές ψάχνουν τρόπους να ταξινομήσουν τις κάρτες και να τις συσχετίσουν μεταξύ τους, προκειμένου να συνθέσουν ένα επιχείρημα ή μια συνεκτική καταγραφή των όσων συνέβησαν. Όταν η αφηγηματική μορφή ενδείκνυται για το θέμα, οι καθηγητές μπορούν επίσης να βοηθήσουν τους μαθητές να δημιουργήσουν συσχετισμούς μέσω συγχρονιστικών πινάκων γεγονότων και «ασκήσεων σύνθεσης πλοκής». Για παράδειγμα, οι καθηγητές θα μπορούσαν να τους παροτρύνουν να γράψουν τα κύρια σημεία της πλοκής κινηματογραφικού ή τηλεοπτικού σεναρίου βάσει συγκεκριμένου ιστορικού γεγονότος. Αυτό όχι μόνο τους βοηθά (όπως οι συγχρονιστικοί πίνακες γεγονότων) να χρησιμοποιούν τεκμήρια από διαφορετικές πηγές για να κατανοήσουν την αλληλουχία των γεγονότων, αλλά και τους παρέχει τη δυνατότητα να εξετάζουν τις αντιδράσεις των βασικών παραγόντων μεταξύ τους και απέναντι στα γεγονότα.

Υπάρχουν επίσης αρκετές στρατηγικές που μπορεί κανείς να υιοθετήσει, όταν θέλει να προετοιμάσει για πρώτη φορά τους μαθητές ώστε να αντιμετωπίσουν καταστάσεις όπου οι πηγές παρέχουν αντίθετες ή αντικρουόμενες οπτικές γωνίες. Μια δυνατότητα είναι να χρησιμοποιήσει ως παράδειγμα μια ευρέως γνωστή σύγχρονη ή ιστορική ποινική δίκη (ίσως μια κινηματογραφική ταινία ή ένα τηλεοπτικό δράμα) και να ζητήσει από τους μαθητές να εξετάσουν πώς:

- οι μάρτυρες έχουν διαφορετικές ιδιότητες (αυτόπτες μάρτυρες, πραγματογνώμονες και μάρτυρες κατηγορίας και υπεράσπισης)·
- οι μάρτυρες βρίσκονται σε αντίφαση·
- η μαρτυρία τους ενδέχεται να αντικρούει ή/και να επαληθεύει την κατάθεση των άλλων μαρτύρων·
- Ο συνήγορος υπεράσπισης και ο συνήγορος του προσφεύγοντος χρησιμοποιούν τις μαρτυρίες επιλεκτικά ή χρησιμοποιούν τις ίδιες μαρτυρίες για να συνθέσουν αντιτιθέμενα επιχειρήματα· και

- Οι ένορκοι ανταποκρίνονται στις αντικρουόμενες μαρτυρίες και τα επιχειρήματα βάσει αυτών των μαρτυριών.

Μια άλλη δυνατότητα είναι να αρχίσουν οι μαθητές να κάνουν κάποιες εργασίες που βασίζονται στην πολυπρισματική θεώρηση, αφού προηγουμένως έχουν εξετάσει προφορικές μαρτυρίες και τις έχουν υποβάλει σε λεπτομερή ανάλυση. Έτσι θα έχουν αποκτήσει κάποια προσωπική εμπειρία σχετικά με το πώς η μνήμη επηρεάζει τις προφορικές μαρτυρίες και πώς οι άνθρωποι που μιλάνε για τα ίδια συμβάντα μπορούν να τα περιγράψουν και να τα ερμηνεύσουν με πολύ διαφορετικό τρόπο.

Αφού οι μαθητές εξοικειωθούν με τις βασιζόμενες σε πηγές προσεγγίσεις που εφαρμόζονται στην εκμάθηση της ιστορίας, αναπτύξουν τις απαιτούμενες σχετικές ικανότητες και τις εφαρμόσουν, ούτως ώστε να κατανοούν όλο και πιο πολύπλοκα γεγονότα και εξελίξεις, τότε θα έχουν αποκτήσει την αυτοπεποίθηση να εργάζονται αποτελεσματικά με ένα πλήθος οπτικών γωνιών, χρησιμοποιώντας ένα συνδυασμό πηγών, αντίθετων ερμηνειών και αντικρουόμενων ιστορικών καταγραφών. Στην τελευταία ενότητα του παρόντος εγχειριδίου παρουσιάζονται ποικίλες δραστηριότητες εκμάθησης που έχουν σχεδιαστεί με γνώμονα την πολυπρισματική θεώρηση.

Δραστηριότητες εκμάθησης

Σε ένα σχετικά σύντομο εγχειρίδιο, όπως αυτό, είναι δυνατό να παρουσιαστούν μερικά μόνο παραδείγματα δραστηριοτήτων εκμάθησης και διδακτικών προσεγγίσεων που θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση των πολλαπλών ιστορικών οπτικών γωνιών από τους μαθητές. Για τους λόγους που αναφέρθηκαν περιληπτικά ανωτέρω, καθώς και επειδή πιστεύω ότι η πολυπρισματική θεώρηση στη διδασκαλία και την εκμάθηση της ιστορίας δεν σημαίνει μόνο «ορθή διδασκαλία της ιστορίας», δεν υπάρχει ακόμη «ένα σύνολο ορθών πρακτικών» που μπορεί να προσδιοριστεί και να ενσωματωθεί στην αρχική και συνεχή επιμόρφωση των καθηγητών ιστορίας. Κατά συνέπεια, όσα γράφονται παρακάτω θα πρέπει να θεωρηθούν έναυσμα για συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων και όχι προτεινόμενο υπόδειγμα για την πρακτική που ακολουθείται στην τάξη.

Αξιοποίηση των υφιστάμενων δυνατοτήτων

Δεδομένου ότι πολλοί καθηγητές συναντούν σημαντικά εμπόδια ως προς την έκταση και τη συχνότητα με την οποία μπορούν να εξετάζουν τα ιστορικά γεγονότα και τις εξελίξεις με πολυπρισματικό τρόπο, υπάρχουν πειστικά επιχειρήματα υπέρ του να αξιοποιεί κανείς τις υφιστάμενες δυνατότητες.

Πολλοί καθηγητές ιστορίας σε όλο τον κόσμο ήλθαν πιθανώς αντιμέτωποι με το ίδιο είδος αυτοσχέδιων ερωτήσεων από τους μαθητές τους μετά τα γεγονότα της 11^{ης} Σεπτεμβρίου 2001. Έπρεπε όχι μόνο να μάθουν πώς και γιατί μπόρεσε να συμβεί κάτι τέτοιο, αλλά και να κατανοήσουν τους λόγους και τα κίνητρα που κρύβονταν πίσω από τις ενέργειες των αεροπειρατών που έριξαν τα αεροπλάνα πάνω στους δίδυμους πύργους του Παγκόσμιου Κέντρου Εμπορίου και στο Πεντάγωνο. Σε τέτοιες στιγμές, κάποιοι καθηγητές ιστορίας επιλέγουν να υπερβούν τους περιορισμούς του αναλυτικού προγράμματος που αφορά τη χρονολογική παρουσίαση γεγονότων και να

επιχειρήσουν να δημιουργήσουν συνδέσεις στο χρόνο και στο χώρο, και αναζητούν τρόπους να δείξουν στους μαθητές τους πώς οι εξελίξεις και οι διεργασίες που είχαν εξεταστεί στην προηγούμενη σχολική περίοδο ή ένα χρόνο ή αρκετά χρόνια πριν διαμόρφωσαν και επηρέασαν τα σύγχρονα γεγονότα. Είναι πολύ δύσκολο να πραγματοποιηθεί κάτι τέτοιο χωρίς να υιοθετηθεί μια πολυπρισματική προσέγγιση.

Η τηλεοπτική κάλυψη, οι αντιδράσεις του κόσμου, οι προσπάθειες των σχολιαστών να βγάλουν νόημα από τα όσα είχαν συμβεί, όλα περιείχαν πολλές ιστορικές αναφορές για τις σχέσεις μεταξύ της Δύσης και της Μέσης Ανατολής στο εγγύς και στο απώτερο παρελθόν. Επίσης, η γλώσσα με την οποία διατυπώθηκαν αυτές οι αναφορές έβριθε ιστορικών αποήχων. Έτσι, για παράδειγμα, λίγες μόλις ημέρες μετά, ο Πρόεδρος Μπους αναφέρθηκε για πρώτη φορά σε «μια σταυροφορία» κατά της τρομοκρατίας, την οποία μετονόμασε σε «πόλεμο κατά της τρομοκρατίας» κατόπιν πίεσεως από ορισμένους συμβούλους και διπλωμάτες του και από άλλες χώρες. Η χρήση του όρου «σταυροφορία» θεωρήθηκε όχι μόνον ανάρμοστη, αλλά και απερίσκεπτη από πολιτική και διπλωματική άποψη. Ωστόσο, μπόρεσε να συζητηθεί στο μάθημα της ιστορίας η χρήση του όρου στο πλαίσιο αυτό και να αναζητηθούν τα διαφορετικά υπονοούμενα που μπορεί να είχε η λέξη για κάθε ενδιαφερόμενο. Επίσης, δόθηκε η ευκαιρία να εξεταστεί πώς η χρήση του όρου «σταυροφορία» ήταν κατάλληλη σε άλλα ιστορικά πλαίσια.

Για παράδειγμα, στη σύγχρονη εποχή, προπαγανδιστές από όλες τις πλευρές τόσο στον Πρώτο όσο και στο Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο χρησιμοποίησαν τον όρο «σταυροφορία». Ο Βρετανός πρωθυπουργός, στη διάρκεια του Πρώτου Παγκοσμίου Πολέμου, τον περιέγραψε ως «μεγάλη σταυροφορία», ενώ ο στρατηγός Αϊζενχάουερ έδωσε τον τίτλο *Σταυροφορία στην Ευρώπη* στα απομνημονεύματά του για το Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο. Η λέξη αυτή χρησιμοποιήθηκε επίσης ευρέως από τους Βρετανούς στη διάρκεια των εκστρατειών στην Παλαιστίνη και τη Συρία το 1917-18, κατά τις οποίες κατέλαβαν την Ιερουσαλήμ και τη Δαμασκό από τους Τούρκους. Οι Φαλαγγίτες στην Ισπανία έκαναν λόγο για «σταυροφορία» ή ιερό πόλεμο κατά της δημοκρατικής κυβέρνησης το 1936, ενώ ορισμένα μέλη της Διεθνούς Ταξιαρχίας που υποστήριζαν τους δημοκρατικούς διατείνονταν επίσης ότι συμμετείχαν σε σταυροφορία κατά του φασισμού. Στη δεκαετία του 1980 ο ηγέτης της Λιβύης, συνταγματάρχης Καντάφι, επικαλέστηκε ιερό πόλεμο ή τη τζιχάντ κατά των Αμερικανών «σταυροφόρων». Πιο πρόσφατα, στον Πόλεμο του Κόλπου το 1991, οι Αμερικανοί που ήταν υπεύθυνοι για τη χάραξη στρατηγικής αναφέρονταν σε ηθική σταυροφορία κατά του Σαντάμ Χουσεΐν ο οποίος, με τη σειρά του, αυτοπροσδιοριζόταν απροκάλυπτα ως ένας σύγχρονος Σαλαντίν που θα έδιωχνε τους Αμερικανούς από τη Μέση Ανατολή.

Υπάρχουν και άλλοι ιστορικοί όροι με αυτού του είδους τον απόηχο και ίσως χρειάζεται να εξετάζονται από ποικίλες οπτικές γωνίες, όταν προκύπτουν διάφορα ζητήματα και ερωτήματα λόγω των σύγχρονων γεγονότων. Οι μαζικές εξοντώσεις στη Ρουάντα και σε άλλα μέρη του κόσμου οδήγησαν μερικούς παρατηρητές να χρησιμοποιήσουν τον όρο «ολοκαύτωμα», ενώ άλλοι, όπως ο καθηγητής Λίπσταντ (Lipstadt), αντέταξαν ότι το Ολοκαύτωμα ή η Shoah ήταν ένα μοναδικό γεγονός παγκόσμιας σημασίας³². Από αυτή την άποψη, όροι όπως «γενοκτονία» και «διασπορά» θέτουν επίσης ζητήματα που απαιτούν πολυπρισματική προσέγγιση,

³² D. Lipstadt (1993), *Denying the Holocaust: The Growing Assault on Truth and Memory*, Free Press.

προκειμένου να βοηθήσουμε τους μαθητές να καταλάβουν πώς χρησιμοποιούνται σε διάφορες περιστάσεις. Σε κάθε περίπτωση, πρόκειται για όρους που χρησιμοποιεί μια ομάδα για να περιγράψει την αντιμετώπισή της από άλλη ομάδα ή πλήθος ομάδων, οι οποίες συνήθως αρνούνται ότι ο όρος είναι κατάλληλος να αποδώσει αυτό που συνέβη. Όπως επισημάνθηκε προηγουμένως, μια σημαντική παράμετρος κάθε πολυπρισματικής ανάλυσης είναι η σημασία των λέξεων και ο τρόπος με τον οποίο χρησιμοποιούνται σε συγκεκριμένα ιστορικά πλαίσια.

Επέτειοι, εκατονταετηρίδες και λοιποί δημόσιοι εορτασμοί αποτελούν επίσης ειδικές ευκαιρίες για την εφαρμογή της ιστορικής πολυπρισματικής θεώρησης. Η διακοσιοστή επέτειος της Αμερικανικής Επανάστασης και κατόπιν η διακοσιετηρίδα της Γαλλικής Επανάστασης αποτέλεσαν καλές ευκαιρίες για τέτοιου είδους ανάλυση. Ήταν σημαντικές παγκόσμιες επέτειοι τη στιγμή που πολλοί, και όχι μόνο οι Αμερικανοί ή οι Γάλλοι, στράφηκαν ξανά στη μακροχρόνια σημασία τέτοιου είδους εξελίξεων για τους ίδιους και για τον κόσμο γενικότερα. Αυτές οι περιστάσεις μπορούν να προσφέρουν εξαιρετικά ενδιαφέρουσες δυνατότητες για ιστοριογραφική ανάλυση από μαθητές που εξετάζουν, για παράδειγμα, πώς οι ιστορικοί επανεκτιμούν την ιστορική σπουδαιότητα των γεγονότων αυτών μετά από 50, 100, 150 και 200 χρόνια.

Το παρελθόν των περισσότερων χωρών, καθώς και πολλών εθνοτικών και πολιτιστικών μειονοτήτων, θα περιλαμβάνει γεγονότα με τέτοιο απόηχο για αυτές. Το *Παράδειγμα Ε* έχει αρκετά τοπικό χαρακτήρα, αλλά παρουσιάζει κάποιο ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το συγγραφέα που είναι μισός Ιρλανδός και έκανε μεταπτυχιακές σπουδές στην ιστορία της Ιρλανδίας.

Ένα τρίτο είδος αξιοποίησης των υφιστάμενων δυνατοτήτων κατά την εφαρμογή της πολυπρισματικής θεώρησης μπορεί να είναι η πρόσβαση σε παλιά εγχειρίδια που δεν χρησιμοποιούνται πλέον στα σχολεία. Μερικοί καθηγητές ίσως να είναι αρκετά τυχεροί και να ανακαλύψουν τέτοια βιβλία στη σχολική βιβλιοθήκη ή στο κέντρο πόρων ή στη δική τους βιβλιοθήκη. Άλλοι μπορεί να βρουν αντίγραφα σε δημόσιες βιβλιοθήκες και σε βιβλιοθήκες πανεπιστημίων στα οποία εκπαιδεύονται καθηγητές. Διαφορετικά, πιθανώς να μπορούν να επικαλεστούν τη βοήθεια του Ινστιτούτου Georg Eckert για την Ανάλυση Εγχειριδίων. Η σύγκριση των τρόπων αντιμετώπισης ενός συγκεκριμένου γεγονότος της εθνικής ή διεθνούς ιστορίας σε ένα σύγχρονο εγχειρίδιο και σε εγχειρίδια που γράφτηκαν σε διαφορετικές περιόδους του 20ού αιώνα αποτελεί χρήσιμο σημείο εκκίνησης για την εισαγωγή των μαθητών στην ιστοριογραφική ανάλυση. Τα περιθώρια για πολυπρισματική ανάλυση μεγεθύνονται ακόμη περισσότερο, εάν μπορεί επίσης να καθιερωθεί μια ανταλλαγή με συναδέλφους που διδάσκουν σε γειτονικές χώρες. Έτσι, θα υπάρχουν δυνατότητες σύγκρισης των οπτικών γωνιών στο χρόνο και στο χώρο.

Παράδειγμα Ε: η Ιρλανδική Εξέγερση του 1798

Στην Ιρλανδία, η είδηση της Γαλλικής Επανάστασης ριζοσπαστικοποίησε κινήματα, όπως η Εταιρεία των Ενωμένων Ιρλανδών (Society of United Irishmen), η οποία στο Μπέλφαστ στρατολόγησε μέλη από την πρεσβυτεριανή κοινότητα, στο δε Δουβλίνο από τους προτεστάντες και τους καθολικούς. Στην προσπάθειά του να θέσει τέλος στη βρετανική κυριαρχία, ο ηγέτης της, Γουλφ Τόουν (1763-1798), προτεστάντης από το Δουβλίνο, μετέβη στο Παρίσι όπου και εξασφάλισε τη δέσμευση του Γαλλικού Διευθυντηρίου να οργανώσει την αποστολή εκστρατευτικού σώματος για την υποστήριξη εξέγερσης στην Ιρλανδία. Ωστόσο, τα πλοία του πρώτου εκστρατευτικού σώματος καταστράφηκαν από καταιγίδα που εκδηλώθηκε ανοιχτά των ιρλανδικών ακτών το Δεκέμβριο του 1796. Τον Αύγουστο του 1798, ένα μικρότερο εκστρατευτικό σώμα αποτελούμενο από μόλις 1000 στρατιώτες, υπό τη διοίκηση του στρατηγού Ουμπέρ, αποβιβάστηκε στη βορειοδυτική ακτή της Ιρλανδίας. Ο Ουμπέρ πίστεψε ότι θα τον περίμενε ένας οργανωμένος ιρλανδικός στρατός. Στην πράξη, μόλις που κατάφερε να διπλασιάσει τη δύναμη του δικού του στρατού, χάρη στη συμμετοχή Ιρλανδών εθελοντών. Σε λιγότερο από ένα μήνα ηττήθηκε από μια μεγαλύτερη σε αριθμό βρετανική δύναμη. Αργότερα, ο Γουλφ Τόουν συνελήφθη ως αιχμάλωτος, φέροντας γαλλικά διακριτικά, και αυτοκτόνησε ενώ περίμενε την εκτέλεσή του. Η εξέγερση και η γαλλική εισβολή οδήγησαν στην ψήφιση νόμου περί ενώσεως (Act of Union) το 1800, σύμφωνα με τον οποίο η Ιρλανδία κατέστη τμήμα του βρετανικού κράτους που μετονομάστηκε πλέον σε «Ηνωμένο Βασίλειο της Μεγάλης Βρετανίας και της Ιρλανδίας».

Οι Ιρλανδοί εθνικιστές διατήρησαν στη μνήμη τους τα γεγονότα του 1798 και γιόρτασαν την επέτειό τους έναν αιώνα αργότερα. Την ίδια επέτειο γιόρτασε η Ιρλανδική Δημοκρατία το 1998. Ο Ιρλανδός συγγραφέας Κολμ Τόιμπιν (Colm Tóibín) και ο ιστορικός Ντίαρμειντ Φέριτερ (Diarmaid Ferriter) [*The Irish Famine, A Documentary*, Λονδίνο, Profile Books (2001) σ. 41] επισημαίνουν τη διαφορετική ερμηνεία των γεγονότων του 1798 στο πλαίσιο των δύο αυτών εορταστικών επετείων:

«Το αξιωματικό έργο της ιρλανδικής ιστορίας έγκειται εν μέρει στον τρόπο με τον οποίο τα γεγονότα παραμένουν ευρέως δεκτικά ερμηνείας. Το 1898, για παράδειγμα, η εθνικιστική Ιρλανδία χρειάστηκε να θεωρήσει τα γεγονότα του 1798 ως εξέγερση καθολικών εθνικιστών ενάντια στους Άγγλους, καθοδηγούμενη από ιερείς. Το 1998, η φιλελευρωπαϊκή και ημι-πλουραλιστική Ιρλανδία χρειάστηκε να θεωρήσει τα ίδια γεγονότα ως μια εξέγερση χωρικών, καθοδηγούμενη από προτεστάντες διανοούμενους, που είχε τις ρίζες της στον ευρωπαϊκό ορθολογισμό. Κάθε φορά, η εξέγερση του 1798 καταλάγιαζε, αφήνοντας το χείμαρρο της τρέχουσας πολιτικής να την πλημμυρίσει».

Μύηση των μαθητών στην ιστοριογραφία

Όπως σημειώθηκε παραπάνω, η ιστοριογραφική ανάλυση αποτελεί κεντρικό στοιχείο της πολυπρισματικής θεώρησης. Στη συνέχεια εξετάζονται αρκετοί τρόποι με τους οποίους θα μπορούσε να επιτευχθεί αυτό, μέσα από την παρουσίαση στους μαθητές τόσο των συγγραμμάτων ιστορικών όσο και των οπτικών γωνιών όσων παράγουν δημόσια ιστορία: εφόρων μουσείων, δημιουργών ταινιών, τηλεοπτικών παραγωγών, δημοσιογράφων και μυθιστοριογράφων.

Το πρώτο σχετικό παράδειγμα εστιάζεται στη διαμάχη μεταξύ ιστορικών. Οι αντικρουόμενες ερμηνείες του επονομαζόμενου «Υπομνήματος Χόσμπαχ» (Hossabch Memorandum) αποτέλεσαν την αιτία μιας από τις πλέον έντονες αντιπαραθέσεις μεταξύ ιστορικών όσον αφορά τις προθέσεις και την εξωτερική πολιτική του Χίτλερ. Το Υπόμνημα συντάχθηκε από το συνταγματάρχη Χόσμπαχ, ο οποίος τηρούσε τα πρακτικά της συνεδρίασης που έλαβε χώρα στην καγκελαρία του Ράιχ στο Βερολίνο, στις 5 Νοεμβρίου 1937. Στη συνεδρίαση παρέστησαν οι Χίτλερ, Γκαίρινγκ, Νόιρατ, Ρέντερ, Μπλόμπεργκ και Φριτς. Στη διάρκεια των εργασιών της, ο Χίτλερ ανέπτυξε τη θέση του για την εξωτερική πολιτική, ιδιαίτερα την αποφασιστικότητά του να

αποκτήσει ζωτικό χώρο (Lebensraum) για το γερμανικό λαό. Ορισμένα από τα σημεία-κλειδιά της τοποθέτησής του παρουσιάζονται συνοπτικά στο *Παράδειγμα Στ*.

Σήμερα, το πλήρες «Υπόμνημα Χόσμπαχ» διατίθεται στο δικτυακό τόπο Avalon Project³³, ενώ η αντιπαράθεση μεταξύ των ιστορικών περιλαμβάνεται σε πολλά εγχειρίδια. Αυτό που προέχει είναι πώς θα παρουσιαστεί σωστά στο μάθημα. Μια δυνατότητα είναι να ζητηθεί από τους μαθητές να διαβάσουν το υλικό, στη συνέχεια να συγκρίνουν τις διάφορες στάσεις που υιοθετούν οι ιστορικοί και μετά να αντλήσουν στοιχεία από τις γνώσεις που έχουν ήδη αποκτήσει και από τυχόν συναφείς πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές, προκειμένου να καταλήξουν στα δικά τους συμπεράσματα.

Μια άλλη δυνατότητα, ωστόσο, είναι να κληθεί ένας συνάδελφος καθηγητής να παρουσιάσει το θέμα από τη σκοπιά ενός ιστορικού από τα αντίπαλα στρατόπεδα, ενώ ο καθηγητής της τάξης παρουσιάζει την εναλλακτική στάση είτε σε ανοιχτή συζήτηση είτε με τον έναν καθηγητή να παρουσιάζει μια εκδοχή και να απαντά σε ερωτήσεις στη διάρκεια ενός μαθήματος και τον άλλο να παρουσιάζει μια εναλλακτική εκδοχή σε επόμενο μάθημα. Και στις δύο περιπτώσεις, οι καθηγητές θα πρέπει να είναι προετοιμασμένοι να «υποβληθούν σε ανάκριση» (hot seating) και να εμμείνουν στις θέσεις τους. Εδώ, ο γενικός διδακτικός στόχος δεν είναι τόσο να καταλήξουν οι μαθητές σε ένα οριστικό συμπέρασμα υπέρ της μίας ή της άλλης στάσης, αλλά να κατανοήσουν σαφέστερα τους λόγους για τους οποίους αμφισβητείται το εν λόγω θέμα, τη φύση της διαμάχης, το γεγονός ότι το εξεταζόμενο έγγραφο επιδέχεται εναλλακτικές ερμηνείες, τη βάση κάθε ερμηνείας και τα σχετικά ισχυρά και αδύναμα σημεία της. Η αξιολόγηση της κάθε στάσης θα μπορούσε να γίνει ανά ζεύγη ή σε μικρές ομάδες, υποβάλλοντας πιθανώς «σε ανάκριση» τον κάθε μαθητή όσον αφορά την εκτίμηση των επιχειρημάτων του.

³³ Το Υπόμνημα και άλλο χρήσιμο υλικό διατίθενται στο δικτυακό τόπο Avalon Project, στην ιστοσελίδα Nuremberg War Crimes Trial (Δίκη της Νυρεμβέργης για τα εγκλήματα του πολέμου).

Παράδειγμα ΣΤ: το «Υπόμνημα Χόσμπαχ»

Ο Φύρερ [δήλωσε ότι]

Η όποια γερμανική πολιτική είχε ως στόχο να ασφαλίσει και να διαφυλάξει τη φυλετική κοινότητα, καθώς και να τη διευρύνει. Επρόκειτο, συνεπώς, για ένα ζήτημα χώρου. Η γερμανική φυλετική κοινότητα περιλάμβανε περισσότερα από 85 εκατομμύρια ανθρώπους και, λόγω του αριθμού της και του περιορισμένου κατοικήσιμου χώρου στην Ευρώπη, συνιστούσε έναν ασφυκτικά συνωστισμένο φυλετικό πυρήνα, που όμοιός του δεν υπήρχε σε καμία άλλη χώρα και που υποδήλωνε το δικαίωμα σε ένα μεγαλύτερο ζωτικό χώρο απ' ό,τι στην περίπτωση άλλων λαών....

Με τη γενική άνοδο του βιοτικού επιπέδου σε σχέση με 30 έως 40 χρόνια πριν, σημειώθηκε ταυτόχρονα αυξημένη ζήτηση και αυξημένη οικιακή κατανάλωση, ακόμη και από τους παραγωγούς, τους γεωργούς.....Μακροπρόθεσμα δεν ήταν δυνατό, σε μια ήπειρο που ουσιαστικά απέλαυε του μέσου βιοτικού επιπέδου, να υπερκεραστούν οι δυσκολίες στην προμήθεια τροφίμων δια του υποβιβασμού του επιπέδου αυτού και της ορθολογικής οργάνωσης....

Στα κράτη, η ύπαρξη των οποίων εξαρτιόταν από το εξωτερικό εμπόριο, παρατηρούνταν έντονη εξασθένηση σε στρατιωτικό επίπεδο. Καθώς το εξωτερικό μας εμπόριο διεξαγόταν δια των θαλάσσιων οδών στις οποίες κυριαρχούσε η Βρετανία, ήταν μάλλον το θέμα της ασφάλειας των μεταφορών, παρά των εξωτερικών συναλλαγών, αυτό που αποκάλυψε, σε περίοδο πολέμου, την πλήρη αδυναμία όσον αφορά την κατάσταση της σίτισής μας. Η μοναδική λύση, που μάλιστα ίσως να μας φανεί εκτός πραγματικότητας, συνίστατο στην απόκτηση μεγαλύτερου ζωτικού χώρου.... Δεν πρόκειται για την απόκτηση πληθυσμού αλλά χώρου για αγροτική χρήση. Επιπλέον, περιοχές παραγωγής βασικών πρώτων υλών μπορούν να αναζητηθούν ευκολότερα στην Ευρώπη, σε περιοχές άμεσα γειτνιάζουσες με το Ράιχ, παρά σε υπερπόντιες περιοχές... Το ερώτημα όσον αφορά τη Γερμανία ήταν πού θα μπορούσε να επιτύχει μέγιστο όφελος με το χαμηλότερο κόστος. Η γερμανική πολιτική έπρεπε να λάβει υπόψη δύο διαπνεόμενους από μίσος ανταγωνιστές, τη Βρετανία και τη Γαλλία, για τις οποίες ένας γερμανικός κολοσσός στην καρδιά της Ευρώπης αποτελούσε αγκάθι· αμφότερες δε οι χώρες αυτές ήταν αντίθετες με κάθε περαιτέρω ενδυνάμωση της θέσης της Γερμανίας στην Ευρώπη ή πέραν των θαλασσών...

Το πρόβλημα της Γερμανίας μπορούσε να λυθεί μόνο δια της βίας, κι αυτό ποτέ χωρίς συνακόλουθο κίνδυνο....Εάν κανείς αποδεχθεί ως βάση της ακόλουθης έκθεσης την προσφυγή στη βία, με τους συνακόλουθους κινδύνους της, τότε παραμένει η ανάγκη απάντησης στα ερωτήματα «πότε» και «πώς»...Τρεις εκδοχές έπρεπε να αντιμετωπιστούν:

Εκδοχή 1: περίοδος 1943-1945

Μετά την ημερομηνία αυτή, μόνο μια αλλαγή προς το χειρότερο θα περίμενε κανείς, κατά την άποψή μας....Η σχετική μας δύναμη θα μειωνόταν σε σχέση με τον επανεξοπλισμό που θα είχε πραγματοποιήσει έως τότε ο υπόλοιπος κόσμος. Εάν δεν αναλαμβάναμε δράση πριν από τα έτη 1943-45, οποιαδήποτε χρονιά θα μπορούσε, συνεπεία της έλλειψης αποθεμάτων, να προκληθεί η σιτιστική κρίση, για την αντιμετώπιση της οποίας δεν υπήρχαν οι απαιτούμενες εξωτερικές συναλλαγές, κι αυτό πρέπει να θεωρηθεί ως «σημείο καμπής του καθεστώτος»....Κανείς δεν γνώριζε σήμερα ποια θα ήταν η κατάσταση τα έτη 1943-45. Ένα μόνο πράγμα ήταν βέβαιο, ότι δεν μπορούσαμε να περιμένουμε περισσότερο.

Εκδοχή 2:

Εάν η εσωτερική σύγκρουση στη Γαλλία επρόκειτο να εξελιχθεί σε εγχώρια κρίση τέτοιου μεγέθους, ώστε να απορροφήσει ολοκληρωτικά το γαλλικό στρατό και να τον καταστήσει ανίκανο να χρησιμοποιηθεί σε πόλεμο κατά της Γερμανίας, τότε είχε φτάσει η στιγμή για την ανάληψη δράσης κατά των Τσέχων.

Εκδοχή 3:

Εάν η Γαλλία έχει εμπλακεί σε τέτοιο βαθμό σε πόλεμο με άλλο κράτος, έτσι ώστε να μην μπορεί να «βαδίσει» ενάντια στη Γερμανία. Πρώτος μας στόχος, στην περίπτωση που εμπλακούμε σε πόλεμο, πρέπει να είναι η ταυτόχρονη συντριβή της Τσεχοσλοβακίας και της Αυστρίας, προκειμένου να αρθεί η γειτνιάζουσα απειλή στο πλαίσιο όποιος πιθανής επιχείρησης κατά της Δύσης...Εάν η Γερμανία εκμεταλλευόταν τον πόλεμο αυτό για να διευθετήσει το τσεχικό και το αυστριακό ζήτημα, επρόκειτο να υποθεθεί ότι η Βρετανία – ευρισκόμενη η ίδια σε πόλεμο με την Ιταλία – θα αποφάσιζε να μην αναλάβει δράση κατά της Γερμανίας. Χωρίς τη βρετανική υποστήριξη, δεν θα ήταν αναμενόμενη μια εχθρική ενέργεια της Γαλλίας κατά της Γερμανίας.

Παράδειγμα Στ (συνέχεια): η διαμάχη μεταξύ των ιστορικών

Εν συνεχεία, στο πλαίσιο των δικών της Νυρεμβέργης, το Υπόμνημα παρουσιάστηκε από τους κατηγορούς των Συμμάχων ως τεκμήριο της συμμετοχής των κατηγορουμένων στο σχεδιασμό του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου. Η διαμάχη μεταξύ των ιστορικών εστιάζεται στο πρόβλημα κατά πόσο το Υπόμνημα αποτελεί σαφές και άμεσο τεκμήριο του σκεπτικού του Χίτλερ το 1937 και, ιδίως, κατά πόσο καταδεικνύει ότι οι ευρείς στόχοι που είχαν παρουσιαστεί συνοπτικά δεκατρία χρόνια νωρίτερα στο *Ο Αγών μου* είχαν λάβει τη μορφή οριστικού σχεδίου δράσης.

Ορισμένοι ιστορικοί (όπως ο Γερμανός Χίλντεμπραντ (Hildebrand) και ο Βρετανός Τρέβορ Ρόπερ (Trevor Roper)) ισχυρίστηκαν ότι υπάρχει συνοχή μεταξύ των επεκτατικών σκοπών του Χίτλερ στο *Ο Αγών μου*, της δράσης του από τις πρώτες ημέρες του εθνικοσοσιαλισμού και της εξωτερικής πολιτικής που διατυπώνεται στο Υπόμνημα Χόσμπαχ. Προς επίρρωσιν της θέσης τους αναφέρουν ότι, στα μέσα Δεκεμβρίου 1937, οι κατευθυντήριες οδηγίες προς το γερμανικό στρατό άλλαξαν, προκειμένου να συμπεριλάβουν στρατιωτική επίθεση εναντίον της Αυστρίας και της Τσεχοσλοβακίας.

Άλλοι ιστορικοί, ιδίως ο Βρετανός Α. Τ. Π. Τέιλορ (A. J. P. Taylor), υποστήριξαν ότι η σταδιοδρομία του Χίτλερ αποκαλύπτει ότι ο ίδιος ήταν μάλλον ένας καιροσκόπος που περίμενε να συμβούν τα γεγονότα, προκειμένου στη συνέχεια να τα εκμεταλλευτεί, παρά κάποιος που διέθετε ένα προκαθορισμένο πρόγραμμα στο οποίο αποκρυσταλλωνόταν το σύνολο των ενεργειών και στρατηγικών του:

Η έκθεση του Χίτλερ ήταν σε μεγάλο βαθμό μια ονειροπόληση...Ο ίδιος δεν αποκάλυψε τις εσώτατες σκέψεις του...Το Υπόμνημα μάς λέει πράγματα που ξέρουμε ήδη, ότι ο Χίτλερ (όπως και κάθε άλλος Γερμανός πολιτικός) σκόπευε να καταστεί κυρίαρχη δύναμη στην Ευρώπη. Μας λέει επίσης ότι αυτός καιροσκόπησε όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο θα μπορούσε να επιτευχθεί κάτι τέτοιο. Η καιροσκοπία του ήταν εσφαλμένη. Στην πραγματικότητα ελάχιστη σχέση είχε με το ξέσπασμα του πολέμου το 1939.

Τριάντα χρόνια αργότερα, ο Νόρμαν Ντέιβις (Norman Davies) σημειώνει ότι όλοι οι συμμετέχοντες, συμπεριλαμβανομένου του Τέιλορ, περιορίστηκαν σε μια συζήτηση σχετικά με τις προθέσεις της Γερμανίας, χωρίς να ασχοληθούν με τις προθέσεις της ΕΣΣΔ και με το πώς οι ενέργειες καθεμίας από τις χώρες αυτές εξαρτόνταν, έως ένα βαθμό, από τις υποθέσεις που έκανε αναφορικά με τους στόχους και τα σχέδια της άλλης.

Ο Τριακονταετής Πόλεμος αποτελεί ένα άλλο θέμα που παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές να μνηθούν στις ιστοριογραφικές αντιπαραθέσεις. Πρόκειται για ένα θέμα που δεν περιορίζεται σε ένα κράτος, βοηθά τους μαθητές να εξετάσουν το 17ο αιώνα στο σύνολό του, ενώ τα τελευταία 300 χρόνια έχει αποτελέσει αντικείμενο πολύ διαφορετικών προσεγγίσεων και ερμηνειών από διάφορες γενιές ιστορικών. Σύμφωνα με ορισμένους ιστορικούς, εντάσσεται στο πλαίσιο μιας παρατεταμένης γερμανικής διαμάχης ανάμεσα στους πρίγκιπες και τον Αυτοκράτορα. Σύμφωνα με άλλους, είναι

προέκταση των θρησκευτικών πολέμων μεταξύ καθολικών και προτεσταντών. Για μερικούς είναι ένα σημαντικό στάδιο στον αγώνα για κυριαρχία μεταξύ των μεγάλων δυνάμεων της Ευρώπης και για άλλους είναι όλα τα παραπάνω.

Στο *Παράδειγμα Ζ* περιλαμβάνονται οι απόψεις πέντε ιστορικών που έγραψαν σε διαφορετικές περιόδους στη διάρκεια των τελευταίων 150 ετών. Όσον αφορά τους μεγαλύτερους μαθητές που έχουν ενδεχομένως ήδη ολοκληρώσει μια χρονολογική ενότητα της εθνικής ή ευρωπαϊκής ιστορίας και, επομένως, έχουν καλύψει και παλαιότερα το 17ο αιώνα, καθώς και το 18ο, το 19ο και τον 20ό αιώνα, θα πρέπει να είναι ικανοί να διατυπώσουν ορισμένες σκέψεις σχετικά με το υπόβαθρο των πέντε αυτών διαφορετικών απόψεων. Δηλαδή, με τη συνδρομή του καθηγητή και τη χρήση βοηθητικού υλικού, να είναι σε θέση να εξετάσουν ερωτήματα όπως:

Ποια σύγχρονα γεγονότα και εξελίξεις ενδέχεται να ασκήσουν κάποια επίδραση σε ένα Γερμανό ιστορικό ο οποίος γράφει στη δεκαετία του 1860, ούτως ώστε να επηρεάσουν, πιθανώς, τη σκέψη του σχετικά με το 17ο αιώνα; Με τη διοργάνωση ομαδικών συζητήσεων για ανταλλαγή ιδεών και επίλυση προβλημάτων (brainstorming) ενδέχεται να προβληθούν παράγοντες όπως η ενοποίηση της Γερμανίας, το ζήτημα Σλέσβιχ-Χόλσταϊν, ο πρωσικός επεκτατισμός και οι σχέσεις με την Αυστρία, ο εθνικισμός, η πολιτική ισχύς σε τοπικό επίπεδο κ.λπ.

Ποια σύγχρονα γεγονότα και εξελίξεις ενδέχεται να ασκήσουν κάποια επίδραση σε μια Βρετανίδα ιστορικό η οποία γράφει στις αρχές της δεκαετίας του 1950, ούτως ώστε να επηρεάσουν, πιθανώς, τη σκέψη της σχετικά με το 17ο αιώνα; Και πάλι, με τη διοργάνωση συζητήσεων για ανταλλαγή ιδεών και επίλυση προβλημάτων ενδέχεται να προβληθούν προβληματισμοί της εποχής εκείνης, όπως το τέλος ενός σημαντικότερου παγκοσμίου πολέμου με καταστρεπτικά αποτελέσματα για το μεγαλύτερο μέρος της Ευρώπης, 50 χρόνια συγκρούσεων και κρίσεων, τα πρώτα στάδια του Ψυχρού Πολέμου και ούτω καθεξής.

Ποια σύγχρονα γεγονότα και εξελίξεις ενδέχεται να ασκήσουν κάποια επίδραση σε έναν ιστορικό ο οποίος γράφει στη δεκαετία του 1960, ούτως ώστε να επηρεάσουν, πιθανώς, τη σκέψη του σχετικά με το 17ο αιώνα; Σε αυτή την περίπτωση, με τη διοργάνωση συζητήσεων για ανταλλαγή ιδεών και επίλυση προβλημάτων ενδέχεται να ανακύψει η εμφάνιση δύο υπερδυνάμεων και δύο ισχυρών μπλοκ, ο αγώνας για ηγεμονία, κυρίως στην Κεντρική Ευρώπη κ.λπ.

Όσον αφορά τους νεότερους μαθητές, ιδίως όσους δεν έχουν μελετήσει παλαιότερα το 19ο και τον 20ό αιώνα, ίσως να είναι απαραίτητο να τους δοθούν κάποιες συναφείς πληροφορίες που θα τους βοηθήσουν να κατανοήσουν το πολιτικό, κοινωνικό και οικονομικό πλαίσιο, το οποίο μπορεί να επηρέασε ή να χρωμάτισε τις οπτικές γωνίες των διαφορετικών αυτών ιστορικών. Μια δυνατότητα είναι να δοθούν σε ζεύγη ή μικρές ομάδες πέντε κάρτες, καθεμία εκ των οποίων θα περιέχει ένα απόσπασμα από έναν ιστορικό, και να ζητηθεί από τους μαθητές να σημειώσουν τις ομοιότητες και τις διαφορές που παρατηρούν στις απόψεις των ιστορικών. Στη συνέχεια, τα συμπεράσματα των μαθητών θα πρέπει να συζητηθούν στην τάξη, προκειμένου να διατυπωθούν ορισμένα κοινά συμπεράσματα.

Κατόπιν, εξακολουθώντας να δουλεύουν ανά ζεύγη ή σε μικρές ομάδες, θα πρέπει να εξετάσουν μια δεύτερη σειρά καρτών, παρόμοιων με αυτές που παρουσιάζονται στο **Παράδειγμα Η**, οι οποίες προβάλλουν σημαντικά ευρωπαϊκά γεγονότα και εξελίξεις που έλαβαν χώρα την περίοδο περίπου κατά την οποία έγραφε κάθε ιστορικός. Είναι χρήσιμο να δοθούν στους μαθητές τόσο σχετικές όσο και λιγότερο σχετικές πληροφορίες. Σε αυτό το σημείο, εάν κρίνουν οι καθηγητές ότι οι μαθητές χρειάζονται κάποια επιπλέον βοήθεια, θα πρέπει να τους δώσουν ημερομηνίες καθώς και περιγραφικές εκφράσεις. Αυτό που πρέπει να κάνουν τώρα οι μαθητές είναι να επιλέξουν τις κάρτες που μπορεί να σχετίζονται με την περίοδο κατά την οποία γράφει κάθε ιστορικός και να τις τοποθετήσουν σε μικρές στοίβες δίπλα από κάθε κάρτα που αντιπροσωπεύει την άποψη ενός ιστορικού. Η τρίτη άσκηση είναι να ελέγξουν προσεκτικά κάθε στοίβα από κάρτες με περιγραφικές εκφράσεις και να αποφασίσουν ποια - αν υπάρχει κάποια - μπορεί να άσκησε έμμεση επίδραση στη σκέψη του ιστορικού. Μετά, θα πρέπει να τους ζητηθεί να συζητήσουν και να δικαιολογήσουν τις επιλογές τους στη μεγαλύτερη ομάδα ή την τάξη.

Είναι πολύ σημαντικό να κατανοήσουν οι μαθητές ότι αυτή η διαδικασία συνεπάγεται την *ερμηνεία* των απόψεων ενός ιστορικού παρά την *εξήγησή* τους. Τι διδάσκονται οι μαθητές από μια τέτοια άσκηση; Πρώτον, ότι οι ιστορικοί είναι παιδιά της εποχής τους και η σκέψη τους φιλτράρεται, έως ενός σημείου, μέσα από σύγχρονους προβληματισμούς και ζητήματα. Δεύτερον, ότι οι προηγούμενες γενιές ιστορικών τους έχουν, ωστόσο, κληροδοτήσει συστήματα ερμηνείας του παρελθόντος, τα οποία επηρεάζουν και αυτά τη σκέψη τους. Τρίτον, και ίσως σημαντικότερο, μαθαίνουν ακόμα ότι το έργο των σύγχρονων ιστορικών δεν είναι απαραίτητως «καλύτερο», «πιο έγκυρο», «πιο αξιόπιστο» ή «πιο ολοκληρωμένο» από το έργο των παλαιότερων ιστορικών, αλλά είναι διαφορετικό· εφαρμόζει διαφορετικά συστήματα και κριτήρια για τον προσδιορισμό του τι είναι σημαντικό ή σχετικό για την κατανόηση ενός συγκεκριμένου ιστορικού γεγονότος ή μιας εποχής.

Παράδειγμα Ζ: Ο Τριακονταετής Πόλεμος

Ο Γκούσταβ Φράιταγκ (Gustav Freytag), Γερμανός ιστορικός του 19ου αιώνα, περιέγραψε τον πόλεμο ως σύγκρουση μεταξύ τοπικών αρχόντων της Γερμανίας και του αυτοκρατορικού οίκου των Αψβούργων, καθώς και ως σύγκρουση μεταξύ προτεσταντών και ρωμαιοκαθολικών: «Η αντίθεση μεταξύ των συμφερόντων του οίκου των Αψβούργων και εκείνων του γερμανικού έθνους, καθώς και μεταξύ της παλαιάς και νέας πίστης, οδήγησε σε αιματηρή καταστροφή». G. Freytag, (1862), *Pictures of German Life in the XVth, XVIth and XVIIth Centuries*, (2η έκδ.).

Στα τέλη του 19ου αιώνα, ο Γκάρντινερ (Gardiner) ερμήνευσε τα γεγονότα ως αγώνα για ανεξίτηρησκία στους κόλπους των ευρωπαϊκών κρατών: όσοι ηγεμόνες, όπως οι Αψβούργοι, αρνούταν να ανεχθούν αποκλίνουσες θρησκευτικές πεποιθήσεις, είδαν τα βασίλειά τους να διασπώνται, ενώ χώρες όπως η Γαλλία, όπου ο Ρισελιέ υποσχέθηκε θρησκευτική ελευθερία σε διαφωνούντες, διατήρησαν ανέπαφα τα βασίλειά τους. Με άλλα λόγια, δεν εστιάστηκε στους καθαυτό πολέμους, αλλά στις ενεργές διεργασίες της εποχής που προσέδιδαν νόημα στη σύγκρουση. S.R. Gardiner, (1889), *The Thirty Years War, 1618-1648* (8η έκδ.) Λονδίνο, Longman.

Στη δεκαετία του 1950, ο Κ.Β. Γουέτζγουντ (C.V. Wedgwood) έγραφε ότι σχεδόν όλοι οι πολεμιστές «ωθούνταν από φόβο, παρά από έντονη επιθυμία κατάκτησης ή πάθος της πίστης. Επιθυμούσαν την ειρήνη και πολέμησαν τριάντα χρόνια για να την εξασφαλίσουν. Δεν έμαθαν ούτε τότε, ούτε και έχουν μάθει μέχρι σήμερα, ότι ο πόλεμος μόνο πόλεμο γεννά».
C.V. Wedgwood, *The Thirty Years War*, Λονδίνο 1957, σ. 460.

Ο Σ.Χ. Στάινμπεργκ (S.H. Steinberg) διαφώνησε με τον Φράιταγκ, παρουσιάζοντας τον Τριακονταετή Πόλεμο ως μια φάση του «ευρύτερου αγώνα μεταξύ Βουρβόνων και Αψβούργων για την ευρωπαϊκή ηγεμονία» που διήρκεσε από το 1609 έως το 1659. Η γαλλική κυβέρνηση των Βουρβόνων αγωνίστηκε για να άρει την περικύκλωση της χώρας από τους Αψβούργους.
S. H. Steinberg, (1966) *The «Thirty Years War» and the Conflict for European Hegemony 1600-1660*, Λονδίνο, Edward Arnold.

Πιο πρόσφατα, ορισμένοι ιστορικοί υποστήριξαν ότι ο Τριακονταετής Πόλεμος αποτέλεσε μέρος μιας «γενικής κρίσης» που έπληξε μεγάλο τμήμα της Ευρώπης στη διάρκεια του πρώτου μισού του 17ου αιώνα. Η κρίση αυτή χαρακτηρίστηκε από συνεχόμενες φτωχές εσοδείες, οικονομικό πληθωρισμό, δημογραφική στασιμότητα και ύφεση, αγανάκτηση για την αυξημένη φορολογία και τις δημόσιες δαπάνες, πολυάριθμους μόνιμους στρατούς, γραφειοκρατική διαφθορά που οδηγούσε σε πολιτικές εξεγέρσεις και μείζονες εντάσεις στους κόλπους του ευρωπαϊκού πολιτικού συστήματος.
Βλ. για παράδειγμα, G. Parker, (1979) *Europe in Crisis, 1589-1648*, Γλασκόβη, Fontana.

Παράδειγμα Η: Κάρτες για την ιστοριογραφία του Τριακονταετούς Πολέμου

Ο Πόλεμος της Κριμαίας, 1854	Ενοποίηση της Ιταλίας
Άνοδος του εθνικισμού το 19ο αιώνα	Ενοποίηση της Γερμανίας
Ανάπτυξη των κοινοβουλευτικών συνελεύσεων στο μεγαλύτερο μέρος της Ευρώπης	Ο Αυστροπρωσικός Πόλεμος του 1866
Ανάπτυξη της βιομηχανοποίησης το 19ο αιώνα	Ανάπτυξη κωμοπόλεων και πόλεων το 19ο αιώνα
Ανάπτυξη των σιδηροδρόμων το 19ο αιώνα	Ο Γαλλοπρωσικός Πόλεμος του 1870
Ο αγώνας για τις αφρικανικές αποικίες τη δεκαετία του 1880	Πρώτος Παγκόσμιος Πόλεμος
Δεύτερος Παγκόσμιος Πόλεμος	Η ατομική βόμβα
Ίδρυση των Ηνωμένων Εθνών	Έναρξη του Ψυχρού Πολέμου
Σχέδιο Μάρσαλ για την παροχή βοήθειας με σκοπό την οικονομική ανάκαμψη της Ευρώπης	Σχηματισμός του ΝΑΤΟ και του Συμφώνου της Βαρσοβίας
Πόλεμος της Κορέας, 1950-53	Αποαποικιοποίηση κατά την περίοδο 1940-60
Ίδρυση και διεύρυνση της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας	Αύξηση της δυσaréσκειας εντός του κομμουνιστικού μπλοκ
Εκτόνωση των σχέσεων μεταξύ των υπερδυνάμεων	Διάσπαση της Σοβιετικής Ένωσης και μετάβαση προς τη δημοκρατία

Πρέπει να τονίσουμε ότι οι κάρτες του *Παραδείγματος Η* είναι απλώς επεξηγηματικές και δεν αποσκοπούν στην εκτενή παρουσίαση ενός θέματος. Οι διάφοροι καθηγητές ιστορίας πιθανώς να θέλουν να τις τροποποιήσουν, ανάλογα με το αναλυτικό πρόγραμμα και τη χώρα στην οποία διδάσκουν. Έχουν συμπεριληφθεί εδώ για να περιγραφεί η προσέγγιση και όχι ως «ετοιμοπαράδοτο» υλικό που πρόκειται να χρησιμοποιηθεί στην τάξη. Ωστόσο, μια παρεμφερής προσέγγιση θα ταίριαζε και με άλλα κεφάλαια και θέματα που παρουσιάζουν ενδιαφέρουσα ιστοριογραφία, την οποία θα ήταν επιθυμητό να κατανοήσουν οι μαθητές, π.χ. οι Σταυροφορίες, η Αναγέννηση ή η Γαλλική Επανάσταση.

Το τρίτο παράδειγμα είναι «η Έφοδος στα Χειμερινά Ανάκτορα» στην Πετρούπολη, τη νύχτα της 25ης Οκτωβρίου και τις πρώτες πρωινές ώρες της 26ης Οκτωβρίου του 1917. Το έχω συμπεριλάβει για δύο λόγους κυρίως. Πρώτον, υπάρχουν αρκετές περιγραφές των γεγονότων από αυτόπτες μάρτυρες, όπως παρατηρητές, συμπεριλαμβανομένων των ξένων παρατηρητών, και συμμετέχοντες, καθώς και μερικές ενδιαφέρουσες αποκλίσεις μεταξύ τους. Δεύτερον, οι δημοσιογράφοι μετέδιδαν τα γεγονότα ενίοτε ως αυτόπτες μάρτυρες, αλλά και αφού είχαν συνομιλήσει με διάφορους ανθρώπους λίγο μετά την κατάληψη των Ανακτόρων. Τρίτον, οι διπλωματικοί υπάλληλοι υπέβαλλαν και αυτοί αναφορές στα οικεία υπουργεία Εξωτερικών και χρωμάτιζαν με το δικό τους τρόπο τα γεγονότα. Τέταρτον, η γνώση του κοινού όσον αφορά τα γεγονότα διαμορφωνόταν επίσης (και διαμορφώνεται ακόμη μέχρι ενός ορίου) από ταινίες όπως η ταινία *Οκτώβρης* του Σεργκέι Αϊζενστάιν· από τον πίνακα της σοσιαλίστριας ρεαλίστριας ζωγράφου Ταμάρα Ντανιλένκο που παρουσιάζει μια ρομαντική εικόνα του γεγονότος και από τα σχέδια του Γιούρι Αννένκοφ για τη μεγαλειώδη θεατρική παράσταση εις μνήμην του γεγονότος, η οποία πραγματοποιήθηκε στην πλατεία έξω από τα Χειμερινά Ανάκτορα με αφορμή την τρίτη επέτειο το 1920.

Οι δραστηριότητες εκμάθησης που περιγράφονται στη συνέχεια προϋποθέτουν ότι οι μαθητές θα αρχίσουν εντός ολίγου, ή μόλις άρχισαν, να μελετούν τη Ρωσική Επανάσταση του 1917 ή ότι μόλις κάλυψαν την Επανάσταση του Φεβρουαρίου και τώρα ασχολούνται με τα γεγονότα που οδήγησαν στο πραξικόπημα των Μπολσεβίκων τον Οκτώβριο του ίδιου έτους ή ότι ασχολούνται με τις εξελίξεις στη Ρωσία ως μέρος της μελέτης τους σχετικά με το Μεγάλο Πόλεμο. Εάν εκτελεστούν διαδοχικά, οι μαθητές κατανοούν ευκολότερα πώς οι νέες πληροφορίες θα αλλάξουν τον τρόπο με τον οποίο εξετάζουμε ένα συγκεκριμένο ιστορικό γεγονός, θα ελέγξουν τις παραδοχές σχετικά με μια συγκεκριμένη πηγή, θα εισαγάγουν νέες εννοιολογικές και ερμηνευτικές αποχρώσεις, και έχουν την ευκαιρία να συλλογιστούν την ίδια τη διαδικασία της ιστορικής έρευνας. Η διαδικασία αρχίζει με μια φωτογραφία [βλέπε προσάρτημα, σελίδα 74, *Παράδειγμα Θ*]. Σε αυτή τη φάση, οι καθηγητές δεν λένε απολύτως τίποτα στους μαθητές σχετικά με τη φωτογραφία αυτή, ούτε καν ότι σκοπός της είναι να παρουσιάσει την έφοδο στα Χειμερινά Ανάκτορα τον Οκτώβριο του 1917. Εάν το επιτρέπουν οι διαθέσιμοι πόροι, οι μαθητές θα έπρεπε να εργαστούν σε μικρές ομάδες, καθεμία εκ των οποίων θα έχει ένα φύλλο χαρτί με τη φωτογραφία στη δεξιά πλευρά και τα πλαίσια με τις ερωτήσεις στην αριστερή πλευρά. Τα πλαίσια αυτά ζητούν από τους μαθητές να περιγράψουν τι βλέπουν, να πουν τι πιστεύουν ότι συμβαίνει, ποιος μπορεί να εμπλέκεται και να μαντέψουν εάν πρόκειται για φωτογραφία ή σκηνή από ταινία (πρόκειται, πράγματι, για μια φωτογραφία από τον εορτασμό της επετείου το 1920).

Η διαδικασία αυτή θα πρέπει να διαρκέσει 20 λεπτά περίπου. Μόλις ολοκληρωθεί, θα πρέπει να αφιερωθεί λίγος χρόνος για τη σύγκριση των παρατηρήσεων, προκειμένου να διαπιστωθεί εάν οι μαθητές εντόπισαν αρκετές ενδείξεις στη φωτογραφία για να μαντέψουν σωστά τι συνέβαινε. Εάν ο καθηγητής διαθέτει την ταινία του Αϊζενστάιν σε βίντεο ή DVD, θα ήταν χρήσιμο σε αυτή τη φάση να προβάλει τα 10 με 15 λεπτά της ταινίας τα οποία παρουσιάζουν την περίοδο αναμονής που κατέληξε στα συνθηματικά πυρά που εκτοξεύθηκαν από το καταδρομικό Αουρόρα και από το Φρούριο Πέτρου και Παύλου, την ανταλλαγή πυρών μεταξύ αφενός ερυθροφρουρών και ναυτών και αφετέρου ευελπίδων και του τάγματος «θανάτου» των γυναικών, την οποία ακολούθησαν η κατάρρευση των οδοφραγμάτων, η παραβίαση της κύριας πύλης και η εισβολή στα Ανάκτορα.

Παράδειγμα I: αφηγήσεις της Εφόδου στα Χειμερινά Ανάκτορα από αυτόπτες μάρτυρες

«Για ένα λεπτό επικράτησε σιωπή. Και μετά διαλύθηκε από τρεις πυροβολισμούς. Στεκόμασταν αμίλητοι, περιμένοντας τα ανταποδοτικά καταγιστικά πυρά, αλλά το μόνο που ακουγόταν ήταν το τρίξιμο σπασμένου γυαλιού που απλωνόταν σαν χαλί πάνω στο λιθόστρωτο. Τα παράθυρα των Χειμερινών Ανακτόρων είχαν γίνει θρύψαλα. Ξαφνικά, ένας ναύτης εμφανίστηκε μες στο σκοτάδι. ‘Όλα τέλειωσαν’, είπε. ‘Παραδόθηκαν’.»

«Σαν μαύρος χείμαρρος που ξεχύνεται στο δρόμο, χωρίς τραγούδι ή ενθουσιασμό, ορμήσαμε μέσα από την Κόκκινη Αψίδα, όταν ο άντρας που βρισκόταν ακριβώς μπροστά μου είπε χαμηλόφωνα: ‘Σύντροφοι, προσοχή! Μην τους εμπιστευέστε. Θα πυροβολήσουν, είναι βέβαιο!’ Αρχίσαμε να τρέχουμε έξω, σκύβοντας και παραμένοντας ο ένας κοντά στον άλλο, και ξαφνικά στριμωχθήκαμε πίσω από το βάθρο του Στύλου του Αλεξάνδρου. ‘Πόσους από σας σκότωσαν;’, ρώτησα. ‘Δεν ξέρω. Καμιά δεκαριά...’.»

«Στις έξι το απόγευμα, οι υπουργοί της προσωρινής κυβέρνησης έλαβαν μήνυμα που τους καλούσε να παραδοθούν αμέσως, αλλά καθώς δεν απαντούσαν, εξαπολύθηκε επίθεση κατά των Ανακτόρων, αρχικά με την εκτόξευση άσφαιρων πυρών από το Φρούριο, ως προειδοποίηση. Ακολούθησε σφοδρότατη επίθεση από κάθε πλευρά, με τεθωρακισμένα οχήματα και πολυβόλα να βάλουν κατά των Ανακτόρων από τη στοά στην πλατεία, ενώ περιστασιακά ο ήχος των όπλων από το Φρούριο ή το καταδρομικό ‘Αουρόρα’ έσχιζε σαν κεραυνός τον αιθέρα και υπερκάλυπτε το γενικό βουητό...»

Ο Βολόντια Άβερμαχ βάδιζε προς την οικία του μέσω της οδού Γκογκόλ, που δεν απείχε ούτε 90 μέτρα από την Πλατεία των Ανακτόρων, γύρω στις 11 μ.μ., την ώρα ακριβώς της τελικής επίθεσης κατά των Χειμερινών Ανακτόρων. «Ο δρόμος ήταν εντελώς ερημωμένος. Η νύχτα ήταν ήσυχη και η πόλη φάνταζε νεκρή. Μπορούσαμε να ακούσουμε ακόμα και την ηχώ των βημάτων μας στο πεζοδρόμιο.»

Ομάδες επιτιθέμενων εισέβαλαν από τις παράπλευρες εισόδους σε αναζήτηση λαφύρων. Αρχικά, οι ομάδες αυτές ήταν μικρές και άοπλες, αλλά ακολούθησαν και μεγαλύτερες ομάδες ναυτών, το Σύνταγμα Παβλόφσκι....ένοπλοι εργάτες, και αυτοί ανέκτησαν υπεροχή αποπλίζοντας τη φρουρά. Η φρουρά άνοιξε πυρ για λίγο και λέγεται ότι μόνο τρεις στρατιώτες της (yunkers) τραυματίστηκαν. Στις 2.30π.μ....τα Ανάκτορα είχαν καταληφθεί.

«Γύρω στις έντεκα σπάσαμε τις πόρτες και μπήκαμε. Ένας-ένας ή σε μικρές ομάδες ανεβαίναμε ελέγχοντας τις διάφορες σκάλες. Αφού ανεβήκαμε, οι ευέλπιδες μάς πήραν τα όπλα· οι δικοί μας συνέχιζαν να ανεβαίνουν, σιγά-σιγά, ώσπου γίναμε περισσότεροι. Έπειτα γυρίσαμε και αποπλίσσαμε τους ευέλπιδες.»

Στην επόμενη δραστηριότητα, **Παράδειγμα I**, οι μαθητές πρέπει να εξετάσουν ορισμένες αφηγήσεις των όσων συνέβησαν. Τέσσερις από αυτές είναι αφηγήσεις από αυτόπτες μάρτυρες, τρεις μάλιστα από ανθρώπους που βρίσκονταν στην πλατεία έξω από τα Χειμερινά Ανάκτορα την ώρα που εκτυλίσσονταν τα γεγονότα. Δύο από τους αυτόπτες μάρτυρες ήταν Αμερικανοί δημοσιογράφοι και ο τρίτος ήταν ένας ναύτης από τη ναυτική βάση Κρόνσταντ, ο οποίος συμμετείχε στην ομάδα επίθεσης. Ο τέταρτος αυτόπτης μάρτυρας, ο Βολόντια Άβερμπαχ, δεν βρισκόταν στην πλατεία αλλά είδε με τα ίδια του τα μάτια πώς ήταν η κατάσταση στην περιοχή γύρω από τα Χειμερινά Ανάκτορα. Η πέμπτη αφήγηση από τη Μέριελ Μπιουκάναν βασιζόταν σε διαδόσεις. Την ώρα της επίθεσης στα Ανάκτορα, βρισκόταν μέσα στη βρετανική πρεσβεία και άκουγε τις εισερχόμενες αναφορές από Βρετανούς διπλωματικούς υπαλλήλους, στρατιωτικούς παρατηρητές και λοιπούς. Ο έκτος αυτόπτης μάρτυρας ήταν ένας αξιωματικός που στάλθηκε από το στρατιωτικό διοικητή της περιφέρειας για να κάνει αναφορά σχετικά με τα αμυντικά έργα των Ανακτόρων και παρέχει μια αφήγηση «από την αντίθετη πλευρά».

Πηγές για το Παράδειγμα I:

1. Μπέσι Μπίτι, Αμερικανή δημοσιογράφος της San Francisco Bulletin και αυτόπτης μάρτυρας.
2. Τζον Ρηντ, Αμερικανός δημοσιογράφος και αυτόπτης μάρτυρας.
3. Μέριελ Μπιουκάναν, κόρη του Βρετανού πρέσβη στην Πετρούπολη.
4. Βολόντια Άβερμπαχ, αναφέρεται στο *A People's Tragedy* του Ορλάντο Φίτζες (Orlando Figes) σ. 493
5. Ένας ναύτης που συμμετείχε στην έφοδο στα Χειμερινά Ανάκτορα.
6. Ένας Ρώσος αξιωματικός, ο Ραγκόσιν, που βρισκόταν στα Ανάκτορα την ώρα της επίθεσης.

Ο καλύτερος ίσως τρόπος να προσεγγίσουμε αυτές τις αφηγήσεις των αυτόπτων μαρτύρων είναι να τις καλύψουμε αρχικά με χαρτάκια. Στη συνέχεια, να τοποθετήσουμε τη σελίδα αυτή δίπλα στο χαρτί με τις σκέψεις των μαθητών, να αποκαλύπτουμε ένα χωρίο τη φορά και να το εξετάζουμε πριν προχωρήσουμε στο επόμενο³². Μόλις οι μαθητές ταξινομήσουν την πηγή (π.χ. αυτόπτης μάρτυρας, συμμετέχοντας, διαδόσεις κ.λπ.), θα πρέπει να προσδιορίσουν τι είδους φως ρίχνουν στα γεγονότα που απεικονίζονται στη φωτογραφία οι «νέες» αυτές πληροφορίες. Αφού αποκαλύψουν και εξετάσουν και τις έξι πηγές, πρέπει να τις συγκρίνουν. Για παράδειγμα, η Μπίτι και ο Ρηντ βρίσκονταν, ουσιαστικά, και οι δύο στον ίδιο χώρο την ίδια ώρα, αλλά οι αφηγήσεις τους παρουσιάζουν μικρές αποκλίσεις. Ίσως όμως η βασική διαφορά να αφορά το στυλ και τη γλώσσα. Η αφήγηση του Ρηντ είναι πιο δραματική. Υπάρχουν σαφέστερες αποκλίσεις μεταξύ της αφήγησης της Μέριελ Μπιουκάναν και εκείνων του Ρηντ και της Μπίτι, παρόλο που παρουσιάζει ενδιαφέρον το γεγονός ότι η αφήγησή της μοιάζει αρκετά με την αφήγηση του Τρότσκι [βλ. **Παράδειγμα IA**]. Επίσης, είναι δύσκολο να συσχετίσουμε την αφήγησή της με εκείνη του Βολόντια Άβερμπαχ ο οποίος, παρόλο που βρίσκεται κοντά στην πλατεία, δεν ακούει τα πολυβόλα ή δεν βλέπει τα άρματα μάχης ή τα πλήθη των ανθρώπων. Ο ναύτης και ο αξιωματικός φρουράς, παρόλο που εκπροσωπούν αντίπαλα στρατόπεδα, φαίνεται να επιβεβαιώνουν ο ένας τη μαρτυρία του άλλου.

Η τρίτη και τελευταία δραστηριότητα, **Παράδειγμα IA**, παρέχει στους μαθητές την ευκαιρία να συγκρίνουν τα συμπεράσματά τους με τα συμπεράσματα του Τρότσκι και του Κερένσκι, οι οποίοι έγραψαν αμέσως μετά τα εν λόγω γεγονότα, και ιστορικών

³² Η δραστηριότητα αυτή βασίζεται σε μια προσέγγιση που αναπτύχθηκε από τη Suzie Bunyan και την Anna Marshall, «Let's see what's under the blue square», Teaching History, 102 (2001).

που έγραψαν αρκετές δεκαετίες μετά, αλλά, όπως και οι μαθητές, άντλησαν στοιχεία από πολύ παρεμφερείς πηγές και τεκμήρια.

Από τη φύση της, πρόκειται για μια άσκηση που αφορά τη διάκριση μεταξύ των τριών ειδών οπτικών γωνιών που περιγράφηκαν ανωτέρω: της πλεονεκτικής θέσης, της άποψης και της ιστορικής ερμηνείας. Θα μπορούσαν να προστεθούν και άλλες παράμετροι για να υπάρχει ένα ακόμα ευρύτερο φάσμα οπτικών γωνιών. Για παράδειγμα, θα ήταν δυνατό να προστεθούν στο **Παράδειγμα ΙΑ** ορισμένα αποσπάσματα από σχόλια που έγραψαν ιστορικοί από διαφορετικές χώρες, οι αντιδράσεις πολιτικών αρχηγών άλλων χωρών, οι οποίοι ήταν σύγχρονοι του Κερένσκι, του Τρότσκι, του Λένιν κ.ά. και μερικά αποσπάσματα ιστορικών που έγραψαν σε διαφορετικές εποχές. Θα ήταν επίσης δυνατό να συμπεριληφθεί μια επιπλέον ερμηνευτική απόχρωση με την παροχή περισσότερων λεπτομερειών σχετικά με τους αυτόπτες μάρτυρες, τους λόγους για τους οποίους βρίσκονταν εκεί, τις πολιτικές τους συμπάθειες κ.λπ. Για παράδειγμα, ο Τζον Ρηντ υποστήριζε ανοιχτά τους Μπολσεβίκους, όπως μπορούμε να δούμε στην ταινία *Οι Κόκκινοι*, το θέμα της οποίας ήταν ο ίδιος και η γυναίκα του, Λουίζ Μπράιαντ. Αντιθέτως, η Μπέσι Μπίτι, παρόλο που υποστήριζε τη Ρωσική Επανάσταση, ήταν λιγότερο αφοσιωμένη στον αγώνα των Μπολσεβίκων. Η κυρία Μπιουκάναν, όπως ήταν αναμενόμενο λόγω του υπόβαθρού της, έβλεπε με ελάχιστη ή καθόλου συμπάθεια τον αγώνα των Μπολσεβίκων³³.

Παράδειγμα ΙΑ: Η Έφοδος στα Χειμερινά Ανάκτορα από άλλες οπτικές γωνίες

Υπήρχαν τόσες πολλές εισοδοί στα Χειμερινά Ανάκτορα, που η Ερυθροφρουρά εισέβαλε αρκετά εύκολα· δεν υπήρχαν συμπλοκές, ούτε πυροβολισμοί στους διαδρόμους και τις πινακοθήκες. Κατά την κατάληψη των Χειμερινών Ανακτόρων υπήρχαν μόλις έξι θανάσιμες απώλειες.
Norman Stone, Βρετανός ιστορικός, άρθρο στους Times, 24 Οκτωβρίου 1987.

Στη διάρκεια των τριών ημερών που χρειάστηκαν έως ότου η πόλη περιέλθει υπό τον έλεγχο των Μπολσεβίκων υπήρχαν αξιοσημείωτα λίγες συγκρούσεις. Απ' ό,τι φαίνεται, καθ' όλη τη διάρκεια του επεισοδίου δεν σημειώθηκαν πάνω από πέντε απώλειες. Γεγονός είναι ότι η προσωρινή κυβέρνηση διέθετε ελάχιστους στρατιωτικούς πόρους, στους οποίους θα μπορούσε να προσφύγει. Λόγω των λιποταξιών, η φρουρά της Πετρούπολης είχε περιοριστεί σε μερικούς αφοσιωμένους ευέλπιδες, σε μία μικρή ομάδα Κοζάκων και σε ένα τάγμα γυναικών στρατιωτών (γνωστών ως «Αμαζόνες»), τις οποίες ο Κερένσκι είχε επιλεκτικά στρατολογήσει, νωρίτερα την ίδια χρονιά, ως παράδειγμα μαχητικού πνεύματος του ρωσικού λαού. Ερχόμενοι αντιμέτωποι με τους «ερυθροφρουρούς», οι Κοζάκοι λιποτάκτησαν, ενώ οι ευέλπιδες και οι Αμαζόνες πείστηκαν για το μάταιο οποιασδήποτε απόπειρας αντίστασης. Καθώς οι «ερυθροφρουροί» προσέγγιζαν τα Χειμερινά Ανάκτορα, συνάντησαν ελάχιστη αντίσταση. Ο ήχος των πυροβόλων που έφτανε από το αγκυροβολημένο στις όχθες του ποταμού Νέβα καταδρομικού «Αουρόρα», το πλήρωμα του οποίου είχε διακηρύξει την υποστήριξή του προς τα Σοβιέτ, έπεισε τα υπόλοιπα μέλη της κυβέρνησης ότι δεν είχαν καμία ελπίδα. Όσοι μπόρεσαν, διέφυγαν από το κτίριο χωρίς να γίνουν αντιληπτοί.
Michael Lynch, (1992) *Reaction and revolutions: Russia 1881 – 1924*, σ. 94.

Οι λίγες διασωθείσες φωτογραφίες των «ημερών του Οκτωβρίου» καταδεικνύουν το μικρό μέγεθος της στασιαστικής δύναμης. Απεικονίζουν μερικούς «ερυθροφρουρούς» και ναύτες να στέκονται σε μισοέρημους δρόμους. Οι οικείες εικόνες μιας λαϊκής επανάστασης -με πλήθη στους δρόμους, με οδοφράγματα και συμπλοκές- δεν ήταν πουθενά ορατές. ...Το μοναδικό τμήμα της πόλης που

³³ Για περισσότερες λεπτομέρειες, βλ. το πρώτο κεφάλαιο του Harvey Pitcher, *Witnesses of the Russian Revolution*, Λονδίνο, Pimlico (2001).

επρόκειτο να πληγεί σοβαρά κατά την 25η Οκτωβρίου ήταν τα άμεσα περίξ των Χειμερινών Ανακτόρων. Η ζωή στην υπόλοιπη Πετρούπολη συνεχιζόταν ομαλά. Τραμ και ταξί κινούνταν στους δρόμους κανονικά, η λεωφόρος Νέφσκι ήταν γεμάτη από το συνηθισμένο κόσμο ενώ καταστήματα, εστιατόρια, θέατρα και κινηματογράφοι παρέμεναν ανοιχτά αργά το απόγευμα.
Orlando Figes, (1997), *A People's Tragedy*

Παράδειγμα ΙΑ (συνέχεια)

Οι υπουργοί που είχαν αναζητήσει καταφύγιο στα Χειμερινά Ανάκτορα...φρουρούνταν μόνο από ένα λόχο του Τάγματος των Γυναικών και από μερικούς μαθητές στρατιωτικών σχολών...είχαν λάβει μήνυμα που τους καλούσε να παραδοθούν αμέσως, αλλά καθώς δεν απαντούσαν, εξαπολύθηκε επίθεση κατά των Ανακτόρων, αρχικά με άσφαιρα πυρά ως προειδοποίηση από το Φρούριο. Εν συνεχεία ακολούθησε σφοδρότατη επίθεση από κάθε κατεύθυνση, με τεθωρακισμένα οχήματα και πολυβόλα να βάλουν κατά των Ανακτόρων κάτω από το δρόμο με τις καμάρες στην πλατεία, ενώ περιστασιακά οι ήχοι των πυρών που έφταναν από το Φρούριο ή το καταδρομικό «Αουρόρα» έσχιζαν σαν κεραυνοί τον αιθέρα και έσκαγαν υπερκαλύπτοντας τη γενική βροντή που επικρατούσε...Τόσο οι γυναίκες στρατιώτες όσο και οι μαθητές των στρατιωτικών σχολών είχαν προβάλει γενναία άμυνα, αλλά υστερούσαν κατά πολύ αριθμητικά, και όταν οι Μπολσεβίκοι αποκτούσαν πρόσβαση σε κάποια είσοδο...οι υπουργοί, συγκεντρωμένοι σε ένα από τα ενδότερα δώματα, γνώριζαν ότι μοναδική τους ελπίδα ήταν να παραδοθούν.

Λέων Ντ. Τρότσκι, *Ιστορία της Ρωσικής Επανάστασης*

«Η νύχτα υπήρξε διάστημα έντονης προσδοκίας. Περιμέναμε την άφιξη των στρατευμάτων από το μέτωπο. Τους είχα καλέσει έγκαιρα και η άφιξή τους στην Πετρούπολη αναμενόταν το πρωί. Αντί όμως για τα στρατεύματα, το μόνο που έφτανε ήταν τηλεγραφήματα και τηλεφωνικά μηνύματα, σύμφωνα με τα οποία το σιδηροδρομικό δίκτυο είχε γίνει στόχος δολιοφθορέων. Οι ώρες της νύχτας κυλούσαν επώδυνα. Περιμέναμε ενισχύσεις από παντού μα δεν έφταναν. Ατέλειωτες τηλεφωνικές διαπραγματεύσεις διεξάγονταν με τα τάγματα των Κοζάκων. Με διάφορες δικαιολογίες, οι Κοζάκοι έμεναν πεισματικά κολλημένοι στους καταυλισμούς τους».

Αλεξάντρ Κερένσκι, (ηγέτης του Σοσιαλιστικού Επαναστατικού Κόμματος και πρωθυπουργός της κυβέρνησης συνασπισμού που ανατράπηκε από τους Μπολσεβίκους τον Οκτώβριο του 1917).

Μέχρι τη στιγμή που οι μαθητές θα έχουν ολοκληρώσει αυτή τη σειρά δραστηριοτήτων, θα πρέπει να έχουν αποκτήσει μια σαφέστερη ιδέα των διαδικασιών που θα πρέπει να ακολουθούν στην εργασία τους όσοι μαθαίνουν ιστορία, προκειμένου να επαληθεύσουν τα τεκμήρια και, τελικά, να αποφασίσουν κατά πόσο μπορεί ή όχι να τεκμηριωθεί μια συγκεκριμένη οπτική γωνία όσον αφορά ένα συγκεκριμένο ιστορικό γεγονός (στην προκειμένη περίπτωση, η λαϊκή αντίληψη των όσων συνέβησαν τη νύχτα της 25ης Οκτωβρίου 1917, όπως αυτή αποτυπώνεται σε σοβιετικές κινηματογραφικές ταινίες, πίνακες και φωτογραφίες σχολικών εγχειριδίων).

Ενσωμάτωση της πολυπρισματικής θεώρησης στην ιστορική αφήγηση

Σε προηγούμενο σημείο του παρόντος εγχειριδίου αναφέρθηκε ότι πολυπρισματική μπορεί να είναι η αφήγηση που προσθέτει μια ακολουθία από «εν τω μεταξύ» στη συνήθη ακολουθία από «και μετά» σε μια συγκεκριμένη ιστορική καταγραφή. Το γεγονός αυτό υποδηλώνει ότι ακολουθείται συγκριτική προσέγγιση· ωστόσο, οποιαδήποτε πολυπρισματική προσέγγιση της αφήγησης εμπερικλείει άλλη μια διάσταση που πρέπει να εξεταστεί: το πλαίσιο εντός του οποίου λαμβάνονται αποφάσεις και μεταφράζονται σε ενέργειες, και τα κίνητρα των υπευθύνων για τη

λήψη αποφάσεων. Απαιτείται λοιπόν η παρουσίαση άλλων δύο σημαντικών συστατικών στοιχείων της πολυπρισματικής θεώρησης. Το πρώτο είναι η ενσυναίσθηση και το δεύτερο η συσχετιστική διάσταση. Δηλαδή, ο τρόπος με τον οποίο οι αποφάσεις και οι πράξεις ενός ανθρώπου επηρεάζονται όχι μόνο από τις αντικειμενικές συνθήκες αλλά και από το πώς αντιλαμβάνεται και τι υποθέτει για τις πιθανές αντιδράσεις και προθέσεις «του άλλου» - είτε πρόκειται για σύμμαχο ή εχθρό, υποστηρικτή ή αντίπαλο, συνάδελφο ή άγνωστο, συμπατριώτη ή ξένο.

Στο πλαίσιο αυτό, οι μαθητές θα πρέπει να καθοδηγηθούν ώστε να αντιληφθούν ότι στη διαδικασία της ιστορικής ερμηνείας εμπεριέχεται η κριτική εξέταση αρκετών επιπέδων τεκμηρίων και πηγαίου υλικού, προκειμένου να γίνει κατανοητό τι συνέβαινε στη διάρκεια ενός χρονικού διαστήματος. Όπως ισχύει σε κάθε αφήγηση, το πρώτο επίπεδο είναι χρονολογικό: τι συνέβη και πότε, και τι συνέβη μετά. Αυτό παρουσιάζεται στο *Παράδειγμα IB*, το οποίο αναφέρεται στη ροή των γεγονότων που οδήγησαν στην υπογραφή της ανακωχής, η οποία σήμανε το τέλος του Μεγάλου Πόλεμου στις 11 Νοεμβρίου 1918. Τα σχολικά εγχειρίδια συχνά κάνουν μια σύντομη αναφορά στην ανακωχή και προτιμούν να προχωρήσουν στις διαβουλεύσεις που πραγματοποιήθηκαν κατά τη Διάσκεψη Ειρήνης των Παρισίων τον Ιανουάριο του 1919. Ασφαλώς υπάρχουν πολλά περιθώρια για να παίξουν οι μαθητές θεατρικό παιχνίδι ή ακόμη να προσομοιάσουν σε πλήρη κλίμακα τη Διάσκεψη Ειρήνης³⁴. Ωστόσο, για να είναι αποτελεσματική αυτού του είδους η προσομοίωση ή το θεατρικό παιχνίδι, είναι σημαντικό οι μαθητές να έχουν αποκτήσει επαρκείς συναφείς πληροφορίες όσον αφορά το υπόβαθρο όχι μόνο σχετικά με το τι συνέβη και πότε, αλλά και σχετικά με τις οπτικές γωνίες των διαφόρων μερών που εκπροσωπούσαν στη Διάσκεψη. Το υπόβαθρο αυτό προκύπτει αν δοθεί έμφαση στη διπλωματική αλληλογραφία και στις διαπραγματεύσεις που οδήγησαν στην ανακωχή.

Ένα διάγραμμα ροής, όπως αυτό που περιλαμβάνεται στο *Παράδειγμα IB*, μπορεί να αποδειχθεί χρήσιμο για την παρουσίαση των γεγονότων με χρονολογική σειρά ή, στην προκειμένη περίπτωση, των αποφάσεων που ελήφθησαν· επίσης, μέσα από αυτό περιγράφονται οι διασυνδέσεις μεταξύ των διαφόρων μερών που εμπλέκονταν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Συνιστά επίσης ένα συγχρονιστικό πίνακα γεγονότων που απεικονίζει τι συνέβαινε εκείνη την εποχή στο Βερολίνο, το Παρίσι, το Λονδίνο και την Ουάσινγκτον. Πρόκειται για μια δραστηριότητα που θα μπορούσε να βασίζεται περισσότερο στην έρευνα, εάν οι μαθητές χρησιμοποιήσουν σχολικά εγχειρίδια, το Ίντερνετ ή άλλους πόρους για να προσθέσουν ημερομηνίες στις διαδοχικές πράξεις που παρουσιάζονται στο διάγραμμα.

Το δεύτερο στάδιο περιλαμβάνει μια άσκηση ταξινόμησης καρτών, κατά την οποία οι μαθητές χρησιμοποιούν πληροφορίες σχετικές με το γεγονός που είναι γραμμένες σε κάρτες, για να μπορέσουν να κατανοήσουν (α) γιατί έγιναν συγκεκριμένες ενέργειες, (β) ποιες ήταν οι ενέργειες αυτές και (γ) τους παράγοντες που επηρέασαν τους υπεύθυνους για τη λήψη αποφάσεων. Ορισμένες κάρτες περιλαμβάνονται στο *Παράδειγμα IF* προς επεξήγηση της προσέγγισης. Όπως και στο *Παράδειγμα H*, οι κάρτες αυτές δεν αποσκοπούν στην εκτενή παρουσίαση του θέματος. Προέρχονται από εγχειρίδια και πρόσφατα έργα διαφόρων ιστορικών που ειδικεύονται στο Μεγάλο

³⁴ Λεπτομερή στοιχεία σχετικά με μια προσομοίωση της Διάσκεψης Ειρήνης των Παρισίων του 1919 από τον Sean Lang είναι διαθέσιμες σε έναν από τους δικτυακούς τόπους του Συμβουλίου της Ευρώπης (<http://culture.coe.fr/hist20>).

Πόλεμο και τα επακόλουθά του. Μεγάλο μέρος του υλικού αυτού διατίθεται επίσης σε ποικίλους δικτυακούς τόπους του Ίντερνετ. Αυτό που επιδιώκεται στην προκειμένη περίπτωση είναι να κατανοηθούν εις βάθος το σκεπτικό και η λογική που εφάρμοζαν οι διάφοροι υπεύθυνοι για τη λήψη αποφάσεων εκείνης της εποχής: οι υποθέσεις που έκαναν, τα όσα προσδοκούσαν, οι στόχοι και τα κίνητρά τους. Οι ασκήσεις ταξινόμησης καρτών αυτού του είδους δημιουργούν στους μαθητές την αίσθηση ότι κατέχουν την ιστορική γνώση και, επομένως, έχουν την ευχέρεια να εξερευνούν εναλλακτικούς τρόπους θεώρησης ενός συγκεκριμένου γεγονότος ή εξέλιξης, να ταξινομούν τις πληροφορίες ως προς τη σπουδαιότητά τους και να σκέφτονται κριτικά όσον αφορά τις πηγές από τις οποίες αντλούνται τα τεκμήρια αυτά.

Η τελευταία δραστηριότητα εκμάθησης αυτής της σειράς ασκήσεων παρέχει στους μαθητές την ευκαιρία να αξιοποιήσουν αυτές τις σχετικές με το γεγονός, χρονολογικές πληροφορίες, προκειμένου να «μπουν στη θέση» των διαφόρων βασικών συντελεστών που συμμετείχαν στη διαδικασία η οποία οδήγησε στην υπογραφή της ανακωχής. Η προτεινόμενη προσέγγιση αναφέρεται συχνά ως «τακτική της ανάκρισης» («hot seating»). Δημιουργούνται μικρές ομάδες μαθητών και κάθε μαθητής χωριστά υποδύεται εκ περιτροπής έναν από τους βασικούς συντελεστές και στη συνέχεια απαντάει σε ερωτήσεις που του απευθύνουν τα άλλα μέλη της ομάδας. Εάν οι μαθητές δεν είναι εξοικειωμένοι με αυτή την προσέγγιση, είναι σκόπιμο να κάνουν αρχικά οι καθηγητές μια επίδειξη, υποδυόμενοι οι ίδιοι το ρόλο. Επίσης, οι μαθητές ίσως χρειαστούν βοήθεια για να προετοιμάσουν το ρόλο και να αποφασίσουν ποιες ερωτήσεις θα θέσουν σε αυτόν που υποδύεται το ρόλο. Ως γενική παιδαγωγική προσέγγιση, βοηθά τους μαθητές να μάθουν πώς να οργανώνουν τις ιστορικές τους γνώσεις για να διαμορφώσουν μια επιχειρηματολογία και πώς να διατυπώνουν ορθές ερωτήσεις σχετικά με τις πηγές που χρησιμοποιούν.

Παράδειγμα IB: Οι διαπραγματεύσεις για την Ανακωχή του 1918 – συγχρονιστικός πίνακας γεγονότων

Εξελίξεις	Ουάσινγκτον	Βερολίνο	Παρίσι	Λονδίνο
26.9.18 Οι Σύμμαχοι εξαπολύουν κοινή επίθεση: «Z Day».		28.9.18 Ο Λούιεντροφ προτείνει αίτημα άμεσης ειρήνευσης.		
		4.10.18 Η γερμανική κυβέρνηση αποστρέφει διακοίνωση στον πρόεδρο Ουίλσον, με την οποία αποδέχεται επίσημα το πρόγραμμά του για διαπραγματεύσεις ειρήνης και του ζητά να μεριμνήσει για άμεση ανακωχή.		
5.10.18 Βρετανικά στρατεύματα εισέρχονται στην Κεμπραι.	6.10.18 Ο Ουίλσον λαμβάνει τη γερμανική διακοίνωση και συντάσσει 3 απάντηση, υποβάλλοντας 3 ερωτήματα: Συμφωνεί η Γερμανία να προχωρήσει σε διαπραγματεύσεις βασισμένες στα 14 Σημεία του; Θα αποχωρήσει αμέσως η Γερμανία από εδάφη των Συμμάχων; Εκπροσωπούσε ο Γερμανός κανκλάβριος τις συντεταγμένες αρχές στη Γερμανία;		6.10.18 Οι πρωθυπουργοί της Βρετανίας, της Γαλλίας και της Ιταλίας βρίσκονται σε συνάντηση στο Παρίσι, όταν αναγγέλθηκε η είδηση της γερμανικής διακοίνωσης προς τον Ουίλσον και της απάντησής του χωρίς να έχει προηγηθεί διαβούλευση με αυτούς. Συνέταξαν διακοίνωση προς τον Ουίλσον, επισημαίνοντας ότι μια ανακωχή αποτελεί στρατιωτική συμφωνία που απαιτεί τον καθορισμό των όρων από στρατιωτικούς εμπειρογνώμονες. Επίσης, δεν πίστευαν ότι η εκκένωση των κατεχόμενων εδαφών θα μπορούσε να εγυρθεί τη μη επανένταξη των εχθροπραξιών από τη Γερμανία στο μέλλον.	
10.10.18 Δύο γερμανικές τορπίλες βυθίζονται το πλοίο <i>Leinster</i> , στο οποίο επιβίβει μεγάλος αριθμός Αμερικανών και Βρετανών, με τίμημα 527 ανθρώπινες ζωές. Το γεγονός αυτό επηρεάζει σημαντικά την κοινή γνώμη σε ΗΠΑ και Βρετανία.		12.10.18 Το Βερολίνο απαντά		

Εξελίξεις	Ουάσινγκτον	Βερολίνο	Παρίσι	Λονδίνο
	14.10.18 Ο Ουίλσον συντάσσει απάντηση στη δεύτερη γερμανική διακοίνωση, προειδοποιώντας ότι οι Σύμμαχοι δεν θα συνηγορήσαν υπέρ όποιας ανακωχής, εάν βυθίζονταν κι άλλα πλοία, και ότι οι όροι της ανακωχής θα καθορίζονταν από στρατιωτικούς εμπειρογνώμονες, «προκειμένου να διατηρηθεί η ισχύουσα στρατιωτική υπεροχή των ΗΠΑ και των Συμμάχων στο πεδίο αυτό».	θετικά και στα 3 ερωτήματα του Ουίλσον, αν και δυσχεραίνεται με το γεγονός ότι τα 14 Σημεία του θα πρέπει να αποτελούν προϋπόθεση, και όχι βάση, των διαπραγματεύσεων.		
17.10.18 Βερτανικές δυνάμεις εισέρχονται στη Λίδη και στη Ντουαί.		20.10.18 Η γερμανική κυβέρνηση αποστέλλει και τρίτη διακοίνωση, ανωνυμίζοντας τη λήξη των τροπαιοκρατικών επιβατικών πλοίων και αποδεχόμενη την αρχή περί καθορισμού των όρων της ανακωχής από στρατιωτικούς συμβούλους των Συμμάχων.		
	23.10.18 Ο Ουίλσον συντάσσει και τρίτη διακοίνωση προς την γερμανική κυβέρνηση, ζητώντας παράδοση, συνταγματικές αλλαγές		Ο Κλεμανσώ ζητά από τους στρατηγούς να αρχίσουν να συντάσσουν τους όρους μιας ανακωχής	Ο Λόνιτ Τζορτζ και η κυβέρνηση του εκφράζουν την ανησυχία τους για το ότι βάση για τη διαπραγμάτευση της ειρήνης

Εξελίξεις	Ουάσινγκτον	Βερολίνο	Παρίσι	Λονδίνο
	<p>στη Γερμανία, ειρήνη βάσει των 14 Σημείων, καθώς και καθορισμό των όρων της ανακωχής από στρατιωτικούς των Συμμάχων. Όλη η αλληλογραφία του με τη γερμανική κυβέρνηση θα διαβιβάζεται στις συμμαχικές κυβερνήσεις.</p>			<p>αποτελούν τα 14 Σημεία, ειδικά το Σημείο 2 σχετικά με την ελευθερία των θαλασσών, και για την απουσία μείας σχετικά με την Αλαρία-Δορένη στη διακοίνωση του Ουίλσον.</p>
	<p>5.11.18 Ο Ουίλσον αποστέλλει τους όρους ανακωχής στο Βερολίνο.</p>	<p>27.10.18 Η γερμανική κυβέρνηση αποδέχεται τους όρους του Ουίλσον και αναγγέλλει ότι «ανυμνεί προτάσεις για ανακωχή που θα αποτελεί το πρώτο βήμα προς την κατεύθυνση μιας δικαίας ειρήνης».</p>		<p>25.10.18 Ο Φος συγκεντώνει τους Αρχιστρατήγους των Συμμάχων, προκειμένου να συζητήσουν ένα σχέδιο κατάληξης της αριστερής οχθής του Ρήνου, με σκοπό να επανελασθεί η καταβολή πολεμικών από τη Γερμανία και να διασφαλισθεί η καταβολή πολεμικών αποζημιώσεων στη Γαλλία. Συντάσσονται όροι ανακωχής. Οι όροι μεταβιβάζονται τηλεγραφικώς στον Ουίλσον.</p>

ΙΓ: Στόχοι και προθέσεις όσον αφορά τη μεταπολεμική διευθέτηση

Τα Δεκατέσσερα Σημεία του Προέδρου Γούντροου Ουίλσον:

1. Δεν θα πρέπει να συνάπτονται μυστικές συμφωνίες ή συνθήκες μεταξύ των κρατών.
2. Θα πρέπει να υπάρχει ελευθερία της ναυσιπλοΐας στην ανοιχτή θάλασσα εν καιρώ ειρήνης ή πολέμου.
3. Το εμπόριο μεταξύ των χωρών θα πρέπει να διεξάγεται ελεύθερα.
4. Οι εξοπλισμοί θα πρέπει να μειωθούν στο κατώτατο απαιτούμενο για την εσωτερική ασφάλεια επίπεδο.
5. Η ίδια βαρύτητα που δίνεται στις αποικιακές κυβερνήσεις πρέπει να δοθεί και στις αξιώσεις των αποικιακών λαών να καθορίσουν το μέλλον τους.
6. Όλες οι χώρες θα πρέπει να εκκενώσουν τα ρωσικά εδάφη στα οποία διαθέτουν δυνάμεις κατοχής.
7. Οι γερμανικές δυνάμεις κατοχής θα πρέπει να αποχωρήσουν από το Βέλγιο.
8. Οι γερμανικές δυνάμεις κατοχής θα πρέπει να αποχωρήσουν από τα γαλλικά εδάφη και η περιοχή της Αλσατίας-Λορένης θα πρέπει να επιστραφεί στη Γαλλία.
9. Τα ιταλικά σύνορα θα πρέπει να διαμορφωθούν σύμφωνα με την αρχή των εθνοτήτων.
10. Αυτοδιάθεση για τους λαούς της Αυστροουγγαρίας.
11. Οι δυνάμεις κατοχής θα πρέπει να αποχωρήσουν από τα Βαλκάνια.
12. Αυτοδιάθεση για τους μη τουρκικούς λαούς της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας.
13. Θα πρέπει να ιδρυθεί ανεξάρτητη Πολωνία με πρόσβαση στη θάλασσα.
14. Θα πρέπει να συγκροτηθεί μια Κοινωνία των Εθνών που θα εγγυάται την ειρήνη και την πολιτική ανεξαρτησία όλων των κρατών.

Ο Βρετανός πρωθυπουργός Ντέιβιντ Λόιντ Τζορτζ διατύπωσε τους στόχους του σε λόγο που εκφώνησε στις 5 Ιανουαρίου 1918:

Δεν κάνουμε επιθετικό πόλεμο κατά του γερμανικού λαού. Ούτε και πολεμάμε για να καταστρέψουμε την Αυστροουγγαρία ή να στερήσουμε από την Τουρκία την πρωτεύουσά της, ή τα πλούσια και ξακουστά εδάφη της Μικράς Ασίας και της Θράκης...Επιδιώκουμε να υποστηρίξουμε μέχρι θανάτου τη Γαλλική Δημοκρατία στο αίτημά της για επανεξέταση της μεγάλης αδικίας του 1871.....Ούτε συμμετείχαμε στον πόλεμο αυτό απλά για να αλλοιώσουμε ή να καταλύσουμε το αυτοκρατορικό σύνταγμα της Γερμανίας, όσο κι αν πιστεύουμε ότι το στρατιωτικό, δεσποτικό αυτό σύνταγμα αποτελεί επικίνδυνο αναχρονισμό στον 20ό αιώνα. Η άποψή μας είναι ότι η θέσπιση ενός πραγματικά δημοκρατικού συντάγματος από τη Γερμανία θα ήταν το πιο πειστικό τεκμήριο τού ότι, στον πόλεμο αυτό, έχει πεθάνει μέσα της το παλαιό πνεύμα στρατιωτικής κυριαρχίας, και θα μας διευκόλυne πολύ περισσότερο στη σύναψη μιας ευρείας δημοκρατικής ειρήνης μαζί της. Σε τελική ανάλυση όμως, αυτό αποτελεί θέμα για το οποίο αποφασίζει ο γερμανικός λαός.

Πρώτη προϋπόθεση... είναι η πλήρης αποκατάσταση -πολιτική, εδαφική και οικονομική- της ανεξαρτησίας του Βελγίου και κάθε δυνατή καταβολή αποζημίωσης για την καταστροφή των πόλεων και επαρχιών του. Έπεται η αποκατάσταση της Σερβίας, του Μαυροβουνίου και των κατεχόμενων τμημάτων της Γαλλίας, Ιταλίας και Ρουμανίας. Η πλήρης απόσυρση των ξένων στρατευμάτων και η αποζημίωση λόγω της διαπραχθείσας αδικίας αποτελεί θεμελιώδη όρο της μόνιμης ειρήνης. Επιδιώκουμε να υποστηρίξουμε μέχρι θανάτου τη Γαλλική Δημοκρατία στο αίτημά της για επανεξέταση της μεγάλης αδικίας του 1871 [δηλαδή της απόδοσης της Αλσατίας-Λορένης στη Γαλλία].

Πιστεύουμε, πάντως, ότι μια ανεξάρτητη Πολωνία που περιλαμβάνει όλα εκείνα τα αυθεντικά πολωνικά στοιχεία που επιθυμούν να αποτελέσουν τμήμα της αποτελεί επιτακτική ανάγκη για τη σταθερότητα της Δυτικής Ευρώπης.

...

Είμαστε βέβαιοι ότι είναι αναγκαίο να υπάρξει μια μείζων προσπάθεια για τη θέσπιση, από κάποιο διεθνή οργανισμό, εναλλακτική λύσης για τον πόλεμο ως μέσο επίλυσης διεθνών διαφορών.

Οι πολεμικοί στόχοι της Γερμανίας διατυπώθηκαν σε υπόμνημα που συντάχθηκε στις 2 Σεπτεμβρίου 1914, μετά την εισβολή στο Βέλγιο. Σύμφωνα με το Γερμανό ιστορικό Φριτς Φίσερ (Fritz Fischer), οι πολεμικοί στόχοι της Γερμανίας παρέμειναν ουσιαστικά αμετάβλητοι από το 1914 έως το φθινόπωρο του 1918:

Θα δημιουργούταν συνομοσπονδία ευρωπαϊκών κρατών, διοικούμενη από το Βερολίνο. Η ισχύς της Αγγλίας επί των παγκοσμίων υποθέσεων θα λάμβανε τέλος. Η Πολωνία και τα κράτη της Βαλτικής θα προσαρτούνταν από τη Γερμανία. Η Λευκορωσία και η Ουκρανία θα αποκτούσαν την ανεξαρτησία τους. Η Γερμανία θα διατηρούσε το στρατιωτικό έλεγχο επί του Βελγίου, του Λουξεμβούργου και των γαλλικών ακτών μέχρι τη Βουλώνη. Οι γαλλικές αποικίες θα μεταβιβάζονταν στη Γερμανία.

Σε λόγο του προς τη Γαλλική Γερουσία, στις 17 Σεπτεμβρίου 1918, ο Γάλλος πρωθυπουργός Ζορζ Κλεμανσό κατέστησε ιδιαίτερα σαφείς τις ειρηνευτικές του προθέσεις:

Ακούω να λέγεται ότι μια στρατιωτική απόφαση δεν μπορεί να φέρει την ειρήνη....Οι Γερμανοί δεν είπαν κάτι τέτοιο όταν εξαπέλυσαν τη φρίκη του πολέμου ενάντια στην ευρωπαϊκή ειρήνη....Η πιο φρικτή λογοδοσία μεταξύ ανθρώπων ξεκίνησε. Και θα πληρωθεί.

Παράδειγμα ΙΓ: Αντιδράσεις και απαντήσεις στις προτάσεις για ανακωχή

Στις 28 Σεπτεμβρίου ο στρατηγός Λούντεντορφ ενημέρωσε το Γερμανό καγκελάριο, κόμη του Χέρτλινγκ, ότι η στρατιωτική κατάσταση ήταν τόσο κακή που απαιτούσε την άμεση υποβολή αιτήματος για ειρήνευση. Συμπεραίνοντας είπε: «Θέλω να διατηρήσω το στρατό μου ανέπαφο, ο στρατός έχει ανάγκη από ανασύναξη». Ο Χέρτλινγκ ενημέρωσε τον Κάιζερ και στη συνέχεια παραιτήθηκε από τη θέση του καγκελαρίου. Αργότερα, την 1η Οκτωβρίου, ο Λούντεντορφ έδωσε μια πληρέστερη εικόνα των λόγων του στους ανώτερους του αξιωματικούς κι αυτό αναφέρθηκε από το συνταγματάρχη Φον Τάερ. Ο Λούντεντορφ είχε εξηγήσει ότι «ο πόλεμος δεν μπορούσε πλέον να κερδηθεί. Μάλιστα, ελλόχευε μια αναπόφευκτη και τελειωτική ήττα... Η Βουλγαρία είχε ήδη χαθεί. Η Αυστρία και η Τουρκία, αμφότερες ευρισκόμενες προ της εξαφάνισης της ισχύος τους, θα έπεφταν σύντομα και αυτές. Ο δικός μας στρατός, δυστυχώς, είχε επίσης μολυνθεί σε βάθος με το δηλητήριο της σοσιαλιστικής ιδεολογίας των Σπαρτακιστών και οι στρατιώτες δεν ήταν πλέον αξιόπιστοι», είπε. Από τις 8 Αυγούστου η κατάσταση είχε αρχίσει να επιδεινώνεται ταχύτατα. Έτσι, μερικοί στρατιώτες αποδείχθηκαν τόσο αναξιόπιστοι, που χρειάστηκε να απομακρυνθούν από το μέτωπο.... Είπε ότι δεν μπορούσε να λειτουργήσει με μεραρχίες που δεν ήταν πια αξιόπιστες... Έτσι, συνέχισε, ήταν αναμενόμενο ότι στο εγγύς μέλλον ο εχθρός...θα κατήγε σημαντική νίκη, μια μεγαλειώδη αιφνιδιαστική νίκη. Επομένως, ο Δυτικός Στρατός θα έχανε το τελευταίο του οχυρό και θα υποχωρούσε διασκορπιζόμενος κατά μήκος του Ρήνου, μεταφέροντας την επανάσταση πίσω στη Γερμανία. Τρεις ημέρες αργότερα ο νέος Γερμανός καγκελάριος, πρίγκιπας Μαξ της Βάδης, απέστειλε την πρώτη γερμανική διακοίνωση στον πρόεδρο Ουίλσον, επιδιώκοντας την ανακωχή.

Όταν ο πρόεδρος Ουίλσον έλαβε την πρώτη γερμανική διακοίνωση, ο προσωπικός του σύμβουλος, συνταγματάρχης Χάουζ, τον συμβούλεψε να απορρίψει το γερμανικό αίτημα, λέγοντας: «Με το [στρατάρχη] Φος να σφυροκοπά στη Δύση και εσένα να χώνεις το διπλωματικό μαχαίρι βαθύτερα, είναι πιθανό ο πόλεμος να τελειώσει μέχρι το τέλος του έτους». Ο Χάουζ τον συμβούλεψε ακόμη να απαντήσει, βεβαιώνοντας απλώς την παραλαβή της διακοίνωσης και, εν συνεχεία, να συσχεφθεί με τους Συμμάχους του, προτού απαντήσει περαιτέρω. Ο Ουίλσον, όμως, απάντησε ότι η γερμανική διακοίνωση ήταν υπερβολικά ασαφής για να δικαιολογήσει τη διαβούλευση με τους Συμμάχους και ότι θα απαντούσε στη διακοίνωση με σειρά ερωτήσεων. «Δεν πρόκειται για απάντηση», είπε «αλλά για εξέταση».

Όταν ο Λόιντ Τζωρτζ και οι σύμβουλοι της κυβέρνησής του πληροφορήθηκαν τη γερμανική διακοίνωση και την απάντηση του Ουίλσον, λέγεται πως θύμωσαν. Θεώρησαν τη γερμανική διακοίνωση ως μέσο που θα επέτρεπε στο γερμανικό στρατό να κερδίσει χρόνο και να αναδιπλωθεί σε καλύτερη γραμμή άμυνας, δυσανασχέτησαν με την έλλειψη διαβούλευσης από την πλευρά του Ουίλσον και εξέφρασαν ανησυχία σχετικά με τη χρήση ορισμένων από τα 14 Σημεία ως βάσης για τη διαπραγμάτευση ειρήνευσης, ιδιαίτερα εκείνου που αφορούσε την ελευθερία των θαλασσών. Ο Κλεμανσό ήταν περισσότερο ικανοποιημένος με το ύφος της απάντησης του Ουίλσον διότι δεν δέσμευε τους Συμμάχους σε τίποτα, σε αντίθεση με τη Γερμανία, η οποία θα έπρεπε να εκκενώσει τα εδάφη που κατείχε τότε. Πάντως, απέστειλαν από κοινού διακοίνωση στον Ουίλσον, αναφέροντας ότι ήταν επικίνδυνη η τυχόν απουσία στρατιωτικών εγγυήσεων για την αποτροπή της αναδιάταξης των Γερμανών σε νέες θέσεις για να συνεχίσουν τον πόλεμο. Ζήτησαν επίσης από τον Ουίλσον να στείλει προσωπικό απεσταλμένο, προκειμένου να συμμετάσχει στις συνομιλίες τους στο Παρίσι. Επεσήμαναν ακόμη ότι μια ανακωχή απαιτούσε τον καθορισμό των όρων της από στρατιωτικούς εμπειρογνώμονες. Ζητήθηκε από τους επικεφαλής διοικητές υπό το στρατάρχη Φος να αρχίσουν να συντάσσουν τους όρους για ανακωχή.

Αναφέρεται ότι ο Ουίλσον ήταν «πολύ σοκαρισμένος» με την απόφαση των ηγετών των Συμμάχων να αρχίσουν τη σύνταξη όρων για ανακωχή και παραπονέθηκε στο συνταγματάρχη Χάουζ ότι δεν τον είχαν συμβουλευθεί. Εν τω μεταξύ, έχοντας διοχετεύσει στον αμερικανικό Τύπο την απάντησή του στη γερμανική διακοίνωση, δέχτηκε την κριτική της αντιπολίτευσης των Ρεπουμπλικανών, ότι ήταν υπερβολικά «μαλακός» με τους Γερμανούς. Ήθελαν παράδοση άνευ όρων ή, όπως το έθεσε ο πρώην πρόεδρος Θ. Ρούζβελτ, «μια ανακωχή πρέπει να επιτυγχάνεται με οπλοπολυβόλα κι όχι με γραφομηχανές».

Στο Βερολίνο επικράτησε κλίμα μερικής ικανοποίησης και ανακούφισης με τη λήψη της απάντησης του Ουίλσον. Θεώρησαν τα 14 Σημεία ως επιδεχόμενα διαπραγματεύσεως και τα είδαν ως βάση για συζήτηση, ενώ δεν υπήρχε προτεινόμενο χρονοδιάγραμμα για την εκκένωση των κατεχόμενων εδαφών, πράγμα που φάνηκε να τους δίνει χρόνο. Για το λόγο αυτό, ικανοποιήθηκαν με το να απαντήσουν θετικά σε μια δεύτερη διακοίνωση, αν και κάποιοι από τους αξιωματούχους της γερμανικής ανώτατης στρατιωτικής διοίκησης άρχιζαν πλέον να αναρωτιούνται εάν το αίτημα για ανακωχή ήταν ενδεχομένως πρώιμο, καθώς οι γερμανικές γραμμές ακόμη άντεχαν. Εν τω μεταξύ, οι συγκρούσεις συνεχίζονταν σε όλα τα μέτωπα.

Η βύθιση του Leinster και η απώλεια μεγάλου αριθμού Αμερικανών και Βρετανών αμάχων προκάλεσε οργή στην Αμερική και οι Ρεπουμπλικανοί αντίπαλοι του προέδρου αντιμετώπιζαν τώρα με ακόμη μεγαλύτερη κριτική την προσέγγισή του. Ενόψει των επικείμενων εκλογών στο Κογκρέσο στις 5 Νοεμβρίου, ο Ουίλσον δεν ήταν σε θέση να αγνοήσει την εγχώρια κοινή γνώμη. Επιπλέον, δεχόταν πίεση από τους Συμμάχους του, οι οποίοι επιθυμούσαν τον καθορισμό των όρων της ανακωχής από τους στρατιωτικούς τους εμπειρογνώμονες και δεν ήταν ικανοποιημένοι μόνο με την άνευ εγγυήσεων εκκένωση των κατεχόμενων εδαφών. Για τους λόγους αυτούς, η απάντησή του στη δεύτερη γερμανική διακοίνωση ακολούθησε σκληρότερη γραμμή. Αποφάσισε επίσης να βελτιώσει τις σχέσεις με τους Συμμάχους του, αποστέλλοντας το συνταγματάρχη Χάουζ στο Παρίσι, προκειμένου να ενεργήσει ως προσωπικός του απεσταλμένος. Πάντως, ούτε και κατά τη σύνταξη της δεύτερης διακοίνωσής του προς το Βερολίνο διαβουλευτήκε με τους Συμμάχους του.

Η δεύτερη απάντηση του Ουίλσον ανησύχησε το Βερολίνο. Οι πολιτικοί σύμβουλοι είχαν την αίσθηση ότι διατηρούνταν ελάχιστα, αν όχι μηδενικά, περιθώρια ελιγμών, ενώ οι ανώτεροι στρατιωτικοί αξιωματούχοι διαφωνούσαν μεταξύ τους. Ο Λούντεντορφ ήταν πιο αισιόδοξος καθώς το φθινόπωρο πλησίαζε και η αλλαγή του καιρού καθυστερούσε την επίθεση των Συμμάχων. Η συμβουλή του ήταν να συνεχιστεί η διεξαγωγή διαπραγματεύσεων για ανακωχή...και να μην γίνουν δεκτοί οι όροι που καταστούν τη συνέχιση των εχθροπραξιών αδύνατη». Στρατηγοί που βρίσκονταν πλησιέστερα στο μέτωπο ανέφεραν ότι δεν υπήρχαν λόγοι για μια τέτοια αισιοδοξία και ότι τα γερμανικά στρατεύματα παραδίδονταν μαζικά. Η απαισιοδοξία άποψη επικράτησε και η τρίτη γερμανική διακοίνωση συντάχθηκε και απεστάλη στον Ουίλσον.

Ο Ουίλσον συνέταξε την τρίτη του απάντηση προς το Βερολίνο κατόπιν συνάντησης με το συμβούλιο των υπουργών του – την πρώτη φορά τους είχε συμβουλευθεί για το θέμα της ανακωχής. Απαιτούνταν μια άμεση απάντηση, καθώς οι Ρεπουμπλικανοί αντίπαλοί του ασκούσαν δημόσια κριτική εναντίον του, ότι δεν επέβαλλε όρους στη Γερμανία, και οι εκλογές πλησίαζαν ακόμη περισσότερο. Στη διακοίνωση πρότεινε την προώθηση όλης της αλληλογραφίας του με τη Γερμανία προς τις συμμαχικές κυβερνήσεις και τη δημοσιοποίησή της, επισημαίνοντας ότι εάν ήταν έτοιμοι για διαπραγματεύσεις ειρήνευσης βάσει των 14 Σημείων, τότε θα ζητούνταν από τους στρατιωτικούς συμβούλους τους να υποβάλουν όρους ανακωχής. Ένα μέλος του συμβουλίου του πρότεινε ότι η δημοσιοποίηση της αλληλογραφίας του χωρίς τη συναίνεση των Συμμάχων ενδέχεται να ερμηνευθεί από εκείνους ως εξαναγκασμός. Ο Ουίλσον απάντησε ότι έπρεπε να εξαναγκαστούν.

Στο Βερολίνο οι Λούντεντορφ και Χίντενμπουργκ έδωσαν προς δημοσίευση υπόμνημα στο γερμανικό Τύπο, δηλώνοντας ότι το τελευταίο μήνυμα του Ουίλσον ήταν «απαράδεκτο για κάθε στρατιώτη...» [και ότι] «ο αγώνας πρέπει να συνεχιστεί με όλη μας τη δύναμη». Ο Κάιζερ απαίτησε την παραίτηση του Λούντεντορφ, ενώ ο Χίντενμπουργκ παρέμεινε εν ενεργεία. Εν τω μεταξύ, ο Γερμανός καγκελάριος πρότεινε στον Ουίλσον, ως απάντηση, ότι «η γερμανική κυβέρνηση περιμένει προτάσεις για ανακωχή, όχι υποδείξεις για παράδοση». Ωστόσο, η γερμανική κυβέρνηση δεν θα δεχόταν κάτι τέτοιο. Ο σοσιαλδημοκράτης Φίλιπ Σάιντεμαν (που επρόκειτο να γίνει αργότερα καγκελάριος της Γερμανίας στη Δημοκρατία της Βαϊμάρης) κατέστησε ιδιαίτερα σαφές ότι μια τέτοια απάντηση δεν ήταν παραδεκτή, διότι ο Ουίλσον θα προέβαινε σε διακοπή των διαπραγματεύσεων εάν λάμβανε μια τέτοια απάντηση.

Στη συνεδρίαση του Ανώτατου Πολεμικού Συμβουλίου των Συμμάχων στο Παρίσι, οι συζητήσεις εστιάστηκαν στις αποζημιώσεις για την καταστροφή που προκάλεσε η Γερμανία και στην επεξεργασία ορισμένων από τα 14 Σημεία, ιδίως του σχετικού με την ελευθερία των θαλασσών. Τελικά, ο συνταγματάρχης Χάουζ, εκ μέρους του προέδρου, δέχθηκε ένα συμβιβασμό κατά τον οποίο η αρχή της ελευθερίας των θαλασσών γινόταν αποδεκτή, αλλά αναγνωριζόταν ότι υπό ορισμένες περιστάσεις, όπως οι αποκλεισμοί σε περίοδο πολέμου, αυτή δεν θα ίσχυε.

Όπως φαίνεται από το **Παράδειγμα ΙΓ**, παρέχονται δύο επίπεδα σχετικών με το γεγονός πληροφοριών. Πρώτον, υπάρχουν οι πληροφορίες που σκιαγραφούν τους στόχους και τις προθέσεις κάθε κυβέρνησης: τα Δεκατέσσερα Σημεία του Ουίλσον, οι

γενικοί πολεμικοί στόχοι της γερμανικής κυβέρνησης, ο προβληματισμός της βρετανικής κυβέρνησης σχετικά με τη διευθέτηση των εδαφικών διεκδικήσεων, ο προβληματισμός της γαλλικής κυβέρνησης σχετικά με τις επανορθώσεις και την αποσόβηση της επανέναρξης των εχθροπραξιών από την πλευρά της Γερμανίας στο μέλλον. Ωστόσο, είναι εξίσου σημαντικό να αντιληφθούν οι μαθητές ότι η κάθε εμπλεκόμενη κυβέρνηση ανταποκρινόταν σε μια δυναμική και μεταβαλλόμενη κατάσταση, διαθέτοντας συχνά περιορισμένες και ελλιπείς πληροφορίες σχετικά με τις προθέσεις και τα σχέδια των άλλων. Για παράδειγμα, η θέση του Ουίλσον άλλαξε επηρεαζόμενη από την πολιτική πίεση που δεχόταν από τη χώρα του και τους Συμμάχους. Η θέση της γερμανικής κυβέρνησης μεταβαλλόταν επηρεαζόμενη από τις εξελίξεις στο μέτωπο και στην εσωτερική πολιτική. Ένα από τα πλεονεκτήματα της πολυπρισματικής προσέγγισης είναι ότι συντελεί στην κατάρριψη της ιδέας του αναπόφευκτου που ίσως προβάλλει ένας συγγραφέας σχολικών εγχειριδίων, όταν γράφει για γεγονότα που συνέβησαν 50, 100 ή 150 χρόνια πριν.

Οι πληροφορίες που παρέχονται στις κάρτες αυτού του είδους είναι αρκετά λεπτομερείς. Εάν υπάρχει αρκετός χρόνος, οι καθηγητές θα μπορούσαν να βασίσουν περισσότερο τη δραστηριότητα αυτή στην έρευνα είτε παρέχοντας στους μαθητές ορισμένα ολοκληρωμένα έγγραφα, από τα οποία θα μπορούσαν να εξαγάγουν πληροφορίες σχετικά με τους στόχους και τις προθέσεις, είτε αναθέτοντάς τους να βρουν οι ίδιοι τα έγγραφα σε σχετικούς δικτυακούς τόπους στο Ίντερνετ. Εάν ο χρόνος δεν επαρκεί για μια προσέγγιση που βασίζεται στην έρευνα, τότε θα πρέπει να ζητηθεί από τους μαθητές – οι οποίοι έχουν χωριστεί σε ζεύγη ή μικρές ομάδες – να συνδυάσουν τις κάρτες «Στόχοι και προθέσεις» και τις κάρτες «Αντιδράσεις και απαντήσεις» με συγκεκριμένες αποφάσεις και ενέργειες που περιγράφηκαν συνοπτικά στο συγχρονιστικό πίνακα γεγονότων του *Παράδειγματος IB*.

Επέκταση του εύρους και της εμβέλειας της ιστορικής ερμηνείας

Προηγουμένως ελέχθη ότι η πολυπρισματική θεώρηση αποβλέπει στη διαμόρφωση όχι μόνο μιας πληρέστερης, αλλά και μιας πιο αμερόληπτης εικόνας. Εν προκειμένω, υπάρχουν δύο θέματα τα οποία επελέγησαν για να καταδείξουν πώς μπορεί να επιτευχθεί κάτι τέτοιο. Το πρώτο απαντάται στα περισσότερα αναλυτικά προγράμματα και εγχειρίδια ιστορίας στην Ευρώπη: πρόκειται για τις **Σταυροφορίες**.

Σε γενικές γραμμές, πρόκειται για ένα θέμα που συνήθως προσεγγίζεται σχεδόν αποκλειστικά από την οπτική των Σταυροφόρων, με περιστασιακές ενδεχομένως αναφορές σε ηγέτες, όπως ο Σαλαντίν (Salah al-Din Yūsuf) ή ο Ζανγκί (Imād al-Din Zangī), ενίοτε δε και με τη συμπερίληψη, στα εκάστοτε εγχειρίδια, ενότητας αναφερόμενης στις ισλαμικές καταβολές και πεποιθήσεις. Σήμερα, πάντως, υπάρχουν μεταφρασμένα σε διάφορες ευρωπαϊκές γλώσσες αρκετά έργα Αράβων χρονικογράφων της περιόδου εκείνης, ενώ έχουν εκδοθεί και αρκετά βιβλία που αντλούν κατά κύριο λόγο στοιχεία από τις καταγραφές αυτών³⁵. Από τις πηγές αυτές, αλλά και από το παραδοσιακό υλικό που αντλεί πρωτίστως στοιχεία από χριστιανικές πηγές, είναι δυνατό να εντοπιστούν ορισμένα κύρια γεγονότα που έλαβαν χώρα στη διάρκεια των Σταυροφοριών και να συγκριθούν οι τρόποι με τους οποίους αυτά έγιναν αντιληπτά

³⁵ Βλ., για παράδειγμα, Amin Maalouf, *The Crusades through Arab Eyes*, (1984), Λονδίνο, Al Saqi Books [μετάφραση στα αγγλικά Jon Rothschild].

τόσο από τους χριστιανούς όσο και από τους Άραβες χρονικογράφους. Για παράδειγμα, η ανακατάληψη της Ιερουσαλήμ το 1099, η μάχη του Χατίν το 1187, η πολιορκία της Ακρ το 1189-91 ή η πτώση της Τριπόλεως το 1289.

Αντί, πάντως, να ξεκινήσουμε την κάλυψη του θέματος συγκρίνοντας τις φραγκικές και τις μουσουλμανικές καταγραφές συγκεκριμένων γεγονότων, υπάρχουν βάσιμοι λόγοι να ξεκινήσουμε εξετάζοντας τον τρόπο με τον οποίο κάθε πλευρά έβλεπε την άλλη και πώς οι αντιλήψεις αυτές διαφοροποιούνταν ανάλογα με τις προσωπικές εμπειρίες και τα μεταβαλλόμενα γεγονότα. Τα έργα των κορυφαίων Αράβων χρονικογράφων προσφέρουν ενδιαφέρουσες, ενίοτε δε και αντικρουόμενες, εμβασθύνσεις στην οπτική των μουσουλμάνων όσον αφορά τους χριστιανούς εισβολείς ή Φράγκους, όπως συνήθως τους αποκαλούσαν όταν αναφέρονταν σε αυτούς (βλ. **Παράδειγμα ΙΔ**). Πολλά σύγχρονα εγχειρίδια περιέχουν ορισμένα παραδείγματα με θέμα τους τρόπους με τους οποίους οι χριστιανοί αντιλαμβάνονταν το Ισλάμ και τους μουσουλμανικούς λαούς. Για λόγους οικονομίας της παρούσας εργασίας, παραθέτω εδώ μερικά μόνο από αυτά, προερχόμενα από βρετανικά κείμενα. Είμαι βέβαιος ότι οι αναγνώστες από άλλες χώρες θα έχουν τα δικά τους αγαπημένα παραδείγματα να προσθέσουν σε αυτή τη δέσμη. Θα ήταν χρήσιμο να συμπεριληφθούν εδώ ορισμένα χωρία που αντανάκλουν μερικές από τις αμοιβαίες εσφαλμένες αντιλήψεις, οι οποίες την εποχή εκείνη αθροούσαν ακόμη και μεταξύ μορφωμένων παρατηρητών που είχαν προσωπική εμπειρία από τη συνύπαρξη με χριστιανούς ή μουσουλμάνους. Για παράδειγμα, ο ανώνυμος συγγραφέας του *Gesta Francorum*, ο οποίος καταγόταν από τη νότιο Ιταλία – όπου η επαφή με τους μουσουλμάνους ήταν τακτική – και ο οποίος πολέμησε τους Τούρκους επί τρία χρόνια, περιγράφει τους μουσουλμάνους ως «εχθρούς του Χριστού», παρά το γεγονός ότι το Ισλάμ τιμούσε τον Χριστό ως προφήτη, και φαντάζεται τον αρχηγό των Σελτζούκων Κερμπόα να ορκίζεται στο Μωάμεθ και σε όλους τους Θεούς, σαν να ήταν πολυθεϊστής. Παρομοίως, όπως μπορεί να διαπιστώσει κανείς στην πηγή ια, ο Fulcher de Chartres (Φουλσέ ντε Σαρτρ), ο οποίος έζησε πολλά χρόνια ανάμεσα σε μουσουλμάνους στην Ιερουσαλήμ, εσφαλμένα υποθέτει ότι οι μουσουλμάνοι λάτρευαν το Μωάμεθ και λάτρευαν είδωλα κατασκευασμένα κατ' ομοίωσή του.

Επιπλέον, περιέλαβα και τρεις πηγές (**πηγές ιδ, ιε και ιστ**), μια του Σύριου εμίρη Οσάμα Ιμπν Μονίντ (*Usāma Ibn Munqidh*), μια του σύγχρονου Βρετανού ιστορικού T.M. Ρόμπερτς (*J.M. Roberts*) και μια τρίτη του Fulcher de Chartres, ο οποίος πολέμησε στην Πρώτη Σταυροφορία και κατόπιν έζησε στην Ιερουσαλήμ επί 27 χρόνια. Οι πηγές αυτές εμβασθύνουν σε ό,τι αφορά τις συνθήκες υπό τις οποίες ορισμένοι Σταυροφόροι, ιδίως μετά την ανακατάληψη της Ιερουσαλήμ το 1099, εγκαταστάθηκαν στην περιοχή και υιοθέτησαν, έως ενός σημείου, τον τρόπο ζωής και τις συμπεριφορές των ντόπιων. Από την άποψη αυτή, είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον να αντιπαραβάλουμε τα δύο αποσπάσματα του Fulcher de Chartres (πηγές ια και ιβ), τα οποία αντανάκλουν τις μεταβαλλόμενες απόψεις ενός Σταυροφόρου που είχε βρεθεί εκεί κατά την ανακατάληψη της Ιερουσαλήμ το 1099 και που, στη συνέχεια, έζησε εκεί για τα επόμενα 27 χρόνια.

Η προσέγγιση που προτείνεται στο συγκεκριμένο θέμα στηρίζεται σε τρεις δέσμες καρτών οι οποίες αντιστοιχούν σε: πηγές που παρουσιάζουν τον τρόπο με τον οποίο έβλεπαν οι μουσουλμάνοι τους Σταυροφόρους, πηγές που παρουσιάζουν τον τρόπο με τον οποίο έβλεπαν οι Σταυροφόροι τους μουσουλμάνους και πηγές που παρέχουν τεκμήρια όσον αφορά τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις, τις αμοιβαίες εν γένει επιρροές, ή ακόμα και την αφομοίωση (όπως στις πηγές θ και ι). Οι μαθητές, εργαζόμενοι ατομικά

ή ανά ζεύγη, θα πρέπει να χρησιμοποιήσουν «πρακτικές ενεργούς ανάγνωσης», προκειμένου να μην κάνουν απλά συρραφή πληροφοριών, αλλά να διαμορφώσουν μια εικόνα του τρόπου με τον οποίο κάθε ομάδα αντιλαμβανόταν τις υπόλοιπες, να εντοπίσουν διαφορές στην οπτική των μεμονωμένων πηγών κάθε κοινότητας και, χρησιμοποιώντας τις κατά προσέγγιση ημερομηνίες συγγραφής των πηγών, να αναλύσουν τον τρόπο με τον οποίο οι αντιλήψεις ενδέχεται να άλλαζαν με την πάροδο του χρόνου.

Η διεργασία αυτή δεν συνεπάγεται την ανάλυση μόνο του συγκεκριμένου περιεχομένου της κάθε πηγής, αλλά και της χρησιμοποιούμενης γλώσσας, ήτοι αναζήτηση παραδειγμάτων στερεοτύπων, γενικεύσεων για όλη την κοινότητα, βασισμένων σε διαδόσεις ή μεμονωμένα περιστατικά, και ούτω καθεξής. Στην προκειμένη περίπτωση, «ενεργός ανάγνωση» σημαίνει τη σκίαση ή υπογράμμιση προτάσεων και λέξεων με χρήση διάφορων χρωματιστών μαρκαδόρων, μολυβιών ή στυλό, προκειμένου να εντοπιστούν: δηλώσεις που είναι δυνατό να επαληθευτούν με τεκμήρια, παραδείγματα στερεότυπης σκέψης και γενικεύσεων βασισμένων σε διαδόσεις και παραδείγματα στα οποία ο συγγραφέας προσπαθεί να είναι δίκαιος απέναντι στον «άλλο».

Παράδειγμα ΙΔ: Εισαγωγή μιας ενότητας για τις Σταυροφορίες

Πώς έβλεπαν τους Σταυροφόρους οι μουσουλμάνοι:

Πηγή α:

«Όσο για τους ανθρώπους του βόρειου τεταρτημορίου, είναι εκείνοι για τους οποίους ο ήλιος απέχει πολύ από το ζενίθ, καθώς αυτοί διεισδύουν στο βορρά, όπως οι Σλάβοι, οι Φράγκοι και τα γεινιάζοντα σε αυτούς έθνη. Λόγω της απόστασής τους από τον ήλιο, η δύναμή του επάνω τους εξασθενεί· στις περιοχές τους επικρατεί κρύο και υγρασία, ενώ το χιόνι και ο πάγος βρίσκονται σε μια ατελείωτη διαδοχή μεταξύ τους. Η ζεστή διάθεση απουσιάζει από αυτούς· οι ίδιοι είναι μεγαλόσωμοι, αγενείς στην ιδιοσυγκρασία και τραχείς στους τρόπους, αμβλύνοες και βραδύγλωσσοι. Το χρώμα τους είναι τόσο λευκό που τους δίνει κυανή όψη...Και τα μάτια τους είναι κυανά, ταιριαστά με το χρώμα τους· τα μαλλιά τους είναι ισχνά και κοκκινωπά, λόγω της υγρασίας και της ομίχλης. Τα θρησκευτικά τους πιστεύω στερούνται σταθερότητας, κι αυτό λόγω της φύσης, που έχει κρύο και καθόλου ζεστασιά. Όσο πιο ψηλά στο βορρά βρίσκονται, τόσο πιο ηλίθιοι, χοντροκομμένοι και κτηνώδεις είναι.»
Αλ Μασούντι (Al-Mas'ūdī), λόγιος του 10ου αιώνα (μετάφραση στα γαλλικά από τον C. Pellat, Παρίσι 1971)

Πηγή β:

Όλοι όσοι ήταν καλά ενημερωμένοι για τους Φράγκους τους θεώρησαν κτήνη με περισσότερο θάρρος και μαχητικό πάθος, αλλά τίποτε περισσότερο, ακριβώς όπως τα ζώα υπερτερούν σε δύναμη και επιθετικότητα.
Εμίρης Οσάμα Ιμπν Μονίντ (Usāma Ibn Munqidh), συγγραφέας και διπλωμάτης που έζησε το 12ο αιώνα· απόσπασμα από το *An Arab-Syrian Gentleman and Warrior in the Period of the Crusades*, μετάφραση στα αγγλικά του K. Hitti, Νέα Υόρκη, 1929.

Πηγή γ:

Φραγκιά: οι λαοί της είναι χριστιανοί και έχουν βασιλιά που διαθέτει τόλμη, πολυάριθμους υπηκόους και δύναμη να εξουσιάζει. Αυτός κατέχει δύο-τρεις πόλεις που βρίσκονται στην ίδια θαλάσσια ακτή με τη δικιά μας, ανάμεσα στα εδάφη του Ισλάμ, και τις προστατεύει από την πλευρά του. Όποτε οι μουσουλμάνοι στέλνουν εκεί τις δυνάμεις τους, αυτός στέλνει από την πλευρά του δυνάμεις για να τις

υπερασπιστούν, και οι στρατιώτες του έχουν εξαιρετικό θάρρος και την ώρα της μάχης δεν σκέφτονται διόλου τη φυγή, παρά προτιμούν το θάνατο.
Ζακαρία Ιμπν Μοχάμετ Αλ Αζβίνι (Zakariya ibn Muhammad al-Qazvini), συγγραφέας του 13ου αιώνα.
Απόσπασμα από το *The Muslim Discovery of Europe* του Bernard Lewis.

Πηγή δ:

Οι Φράγκοι δεν έχουν διόλου αίσθημα τιμής. Εάν κάποιος από αυτούς, περπατώντας στο δρόμο με τη γυναίκα του, συναντήσει έναν άλλον άνδρα, αυτός θα πάρει το χέρι της συζύγου, θα σταθεί μαζί της παράμερα και θα της μιλάει, ενώ ο σύζυγός της θα στέκεται περιμένοντάς τους να τελειώσουν τη συνομιλία τους...Φανταστείτε οποια αντίφαση! Οι άνθρωποι αυτοί δεν αισθάνονται ούτε ζήλια ούτε τιμή, κι από την άλλη είναι τόσο θαρραλέοι. Το θάρρος, ωστόσο, πηγάζει μόνο από το αίσθημα τιμής κάποιου και από την περιφρόνηση για ό,τι είναι διεφθαρμένο!
Εμίρης Οσάμα Ιμπν Μονίντ (Usāma Ibn Munqidh), απόσπασμα από το *The Crusades through Arab Eyes* του Maalouf, σ. 39.

Πηγή ε:

Μια από τις συμφορές που συμβαίνουν στους μουσουλμάνους είναι ότι οι απλοί άνθρωποι του Ισλάμ παραπονιούνται για την καταπίεση από τους δικούς τους ηγέτες και εγκωμιάζουν τη συμπεριφορά των αντιπάλων και εχθρών τους, των Φράγκων, που τους κατέκτησαν και που τους καθυπτόταζαν με τη δικαιοσύνη τους. Στο Θεό θα πρέπει να παραπονιούνται γι' αυτά τα θέματα.
Ιμπν Τζουμπάρ (Ibn Jubayr), συγγραφέας του 1184. [R.C.J. Broadhurst, (αγγλική μετάφρ.) *The Travels of Ibn Jubayr*, Λονδίνο 1953]

Πηγή στ:

Δεν θα δεις λαό πιο βρώμικο από αυτόν. Είναι άνθρωποι δόλιοι και μικρόψυχοι. Δεν καθαρίζονται ούτε πλένονται περισσότερο από μία ή δύο φορές το χρόνο – κι αυτό με κρύο νερό – κι από τη στιγμή που θα φορέσουν τα ρούχα τους δεν θα τα πλύνουν, μέχρι αυτά να λιώσουν. Ξυρίζουν τη γενειάδα τους και μετά το ξύρισμα φυτρώνουν μόνο αηδιαστικά κοντά γένια.
Πιθανόν του Ιμπραήμ Ιμπν Γιάουμπ (Ibrahim ibn Ya'qubh), Εβραίου που ήταν ίσως γιατρός, ο οποίος ταξίδεψε στη Γαλλία, την Ολλανδία, τη Γερμανία και την Κεντρική Ευρώπη στα μέσα του 10ου αιώνα.

Πηγή ζ:

Κοιτάξτε τους Φράγκους! Ιδού με τι πείσμα πολεμούν για τη θρησκεία τους, ενώ εμείς, οι μουσουλμάνοι, δεν επιθυμούμε σφόδρα να εξαπολύσουμε ιερό πόλεμο.
Σαλαντίν, απόσπασμα του Maalouf, p.v

Πηγή η:

Μετά την πτώση της Ιερουσαλήμ, οι Φράγκοι μαυροφορέθηκαν και ταξίδεψαν πέρα από τις θάλασσες, αναζητώντας βοήθεια και συμπαράσταση παντού στα εδάφη τους, ιδίως στη Μεγάλη Ρώμη. Για να παρακινήσουν τον κόσμο να πάρει εκδίκηση, μετέφεραν μαζί τους έναν πίνακα που απεικόνιζε το Μεσσία – δόξα Αυτώ – ματωμένο από τα χτυπήματα ενός Άραβα. Κι έλεγαν: «Κοιτάξτε, αυτός είναι ο Μεσσίας κι αυτός ο Μωάμεθ, ο Προφήτης των Μουσουλμάνων, που τον ξυλοκοπά μέχρι θανάτου!» Οι Φράγκοι συγκινήθηκαν και συγκεντρώθηκαν όλοι, μαζί τους κι οι γυναίκες' όσοι δεν μπορούσαν να ακολουθήσουν πλήρως τα έξοδα εκείνων που θα πήγαιναν να πολεμήσουν στη θέση τους. Ένας αιχμάλωτος εχθρός μου είπε ότι ήταν μοναχογιός και ότι η μητέρα του είχε πουλήσει το σπίτι της για να του αγοράσει τον εξοπλισμό.
Ιμπν Αλ Ατίρ (Ibn al-Athir), γράφει την εποχή της πολιορκίας της Ακρ, το 1189. Χρονικογράφος και συγγραφέας του *The Perfect History*.

Πώς έβλεπαν τους μουσουλμάνους οι Σταυροφόροι:

Πηγή θ:

Η άποψη για το Ισλάμ, όπως αποτυπώθηκε στα πρώιμα κείμενα με θέμα τις Σταυροφορίες, ήταν εντελώς αρνητική, με τους μουσουλμάνους να απεικονίζονται ως εχθροί του Θεού και υπηρέτες του Διαβόλου.

J. Riley-Smith, *The Atlas of the Crusades*, 1991.

Πηγή ι:

Οι επιτυχίες του Σαλαντίν ήταν τόσο σκανδαλιστικές για τους Φράγκους, που τους έκαναν να αναζητούν απεγνωσμένα εξηγήσεις. Τελικά επινόησαν την ιδέα ότι πρέπει να κυλά φράγκικο αίμα στις φλέβες όποιου είναι τόσο επιτυχημένος.

S. Lambert, *Medieval World*, 1991.

Πηγή ια:

Όλοι οι Σαρακηνοί επεδείκνυαν μεγάλη ευλάβεια προς το Ναό του Κυρίου. Εδώ, περισσότερο από οπουδήποτε αλλού, προτιμούσαν να απαγγέλλουν τις προσευχές της θρησκείας τους, παράλο που οι προσευχές τους χαραμίζονταν, αφού απευθύνονταν σε είδωλο που είχε εγερθεί στο όνομα του Μωάμεθ.

Fulcher de Chartres, *A history of the expedition to Jerusalem 1095-1127* (μετάφραση στα αγγλικά F.R. Ryan, 1969), κείμενο του 1130 περίπου.

Πηγή ιβ:

Ω, ημέρα τόσο διακαώς ποθημένη! Ω, τόσο αξιομνημόνευτοι καιροί των καιρών! Ω, κατόρθωμα των κατορθωμάτων!...Επιθυμούσαν, το μέρος αυτό, που για τόσο καιρό ήταν μολυσμένο από τις δεισιδαιμονίες των ειδωλολατρών κατοίκων του, να εξαγιστεί οπωσδήποτε από το μιάσμα τους.

Fulcher de Chartres, *A history of the expedition to Jerusalem 1095-1127* (μετάφραση στα αγγλικά F.R. Ryan, 1969), κείμενο του 1130 περίπου.

Πηγή ιγ:

Δεν φοβούνται να πεθάνουν για την κατάκτηση της Ιερουσαλήμ. Τους βοηθούν εκείνοι από τη Βαβυλώνα, μαζί με τους Αφρικανούς, και εκείνοι από την Αιθιοπία....Τώρα, λόγω των αμαρτιών μας, η σκοτεινή μέρα έφερε τις ορδές των Μαυριτανών....Οι χριστιανοί είναι λίγοι, λιγότεροι από τα πρόβατα. Οι Μαυριτανοί είναι πολλοί, περισσότεροι από τα αστέρια.

E. Asensio, *Ay Iherusalem!*, Nueva Revista de Filología Hispánica, 14, σ. 247-270 (μετάφραση στα αγγλικά 1960), ισπανικό άσμα που γράφτηκε το 13ο αιώνα.

Τεκμήρια αλληλεπίδρασης και αμοιβαίων επιρροών:

Πηγή ιδ:

Υπάρχουν κάποιοι, μεταξύ των Φράγκων, που εγκαταστάθηκαν σε αυτή τη χώρα και συναναστράφηκαν μουσουλμάνους. Αυτοί είναι καλύτεροι από τους νεοφερμένους, αλλά αποτελούν εξαιρέσεις στον κανόνα, και κανένα συμπέρασμα δεν μπορεί να εξαχθεί με βάση αυτούς. Ιδού ένα παράδειγμα. Κάποτε έστειλα έναν άνδρα στην Αντιόχεια για δουλειά. Την εποχή εκείνη, ο Θεόδωρος Σοφιανός ήταν εκεί, ήμασταν μάλιστα φίλοι. Ήταν τότε πανίσχυρος στην Αντιόχεια. Μια μέρα είπε στον απεσταλμένο μου: «Ένας από τους Φράγκους φίλους μου με έχει προσκαλέσει. Έλα μαζί μου να δεις πώς ζούνε». Ο απεσταλμένος μου μου είπε: Πήγα λοιπόν μαζί του και φτάσαμε στο σπίτι ενός παλιού ιππότη, από κείνους που είχαν έρθει με το πρώτο φράγκικο εκστρατευτικό σώμα. Είχε ήδη αποσυρθεί από τα κρατικά και στρατιωτικά αξιώματα και είχε ένα κτήμα στην Αντιόχεια, από το οποίο και ζούσε.

Έστρωσε ωραίο τραπέζι, με φαγητό νόστιμο και καθαρά σερβιρισμένο. Είδε ότι ήμουν διστακτικός και είπε: «Φάε να ευχαριστηθεί η ψυχή σου, γιατί εγώ δεν τρώω φράγκικο φαγητό. Έχω Αιγύπτια μαγειρίσες και τρώω μόνο ό,τι μαγειρεύουν, κι ούτε μπαίνει ποτέ χοιρινό κρέας στο σπίτι μου». Έτσι έφαγα, αλλά κάπως προσεκτικά, και φύγαμε.

Οσάμα Ιμπν Μονίντ (Usāma ibn Munqidh)

Πηγή ιε:

Γιατί εμείς, που ήμασταν Δυτικοί, τώρα γίναμε Ανατολίτες. Αυτός που ήταν Ρωμαίος ή Φράγκος, σε τούτη τη χώρα έγινε Γαλιλαίος ή Παλαιστίνιος. Αυτός που ήταν από τη Ρεμς ή τη Σαρτρ έγινε πολίτης της Τύρου ή της Αντιόχειας. Ξεχάσαμε κιόλας τις πατρίδες μας: είναι ήδη άγνωστες σε πολλούς από μας ή δεν μνημονεύονται πλέον καθόλου... Κάποιοι άνδρες πήραν για γυναίκες τους Σύριες ή Αρμένισσες, ή ακόμη και Σαρακηνές, εφόσον βαπτίστηκαν... η μια καλλιεργεί τα αμπέλια του ενός, η άλλη τα χωράφια του: μιλούν διαφορετικές γλώσσες και ήδη καταφέρνουν να καταλαβαίνουν ο ένας τον άλλο... φυλές εντελώς διαφορετικές μεταξύ τους συνυπάρχουν με εμπιστοσύνη.
Fulcher de Chartres, κείμενο του 1130 περίπου.

Πηγή ιστ:

Όποτε έρχονταν σε επαφή με το Ισλάμ, στα εδάφη των Σταυροφοριών, τη Σικελία ή την Ισπανία, οι Δυτικοευρωπαίοι έβρισκαν πράγματα να θαυμάσουν: τα μεταξωτά ενδύματα, τη χρήση των αρωμάτων, τα συχνότερα μπάνια.
J. Roberts, *History of the World*, 1980.

Κατά μια έννοια, η παραπάνω προτεινόμενη προσέγγιση επιδιώκει να μυήσει τους μαθητές σε μια μελέτη των αντικρουόμενων τρόπων σκέψης σε συγκεκριμένη ιστορική περίοδο. Μια παρόμοια ανάλυση βασισμένη στην ταξινόμηση καρτών θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί και στην κατανόηση των σχέσεων μεταξύ γειτνιαζόντων κρατών ή μεταξύ ομάδων εντός κρατών ή μεταξύ πλειονοτήτων και μειονοτήτων, ενδεχομένως ως προκαταρκτική άσκηση που θα προηγείται της ανάλυσης ενός συγκεκριμένου γεγονότος ή μιας συγκεκριμένης σύγκρουσης.

Το δεύτερο παράδειγμά μου αποτελεί επίσης μελέτη τρόπων σκέψης. Πρόκειται για μια προσπάθεια να καταδειχθεί πώς μια πολυπρισματική προσέγγιση μπορεί να συμβάλει στην παρουσίαση των τρόπων με τους οποίους οι διαφορετικές παραδοχές και προσδοκίες των ατόμων, συχνά αναγόμενες σε πιο πρώιμα ιστορικά γεγονότα και σχέσεις, αλλά και επηρεαζόμενες από τη σύγχρονη προπαγάνδα και την κάλυψη των μέσων μαζικής ενημέρωσης, μπορούν να διαμορφώσουν τις αντιδράσεις τους στα γεγονότα. Συνδέεται με τις αντικρουόμενες οπτικές γωνίες των θηριωδιών που σημειώθηκαν και στις δύο πλευρές το 1914, τις πρώτες ημέρες του Μεγάλου Πολέμου: **Η υπόθεση των ακρωτηριασμένων χεριών** (βλ. φωτογραφία προσαρτήματος, σ. 75).

Λίγες μόλις ημέρες μετά την εισβολή των γερμανικών στρατευμάτων στο Βέλγιο, στις 4 Αυγούστου 1914, κυκλοφόρησαν μεταξύ των Γερμανών στρατιωτών φήμες σχετικά με την ανταρτική δράση Γάλλων και Βέλγων πολιτών, αναφερόμενων ως «francs-tireurs» (ελεύθεροι σκοπευτές) (βλ. φωτογραφία προσαρτήματος σ. 76). Τις φήμες αυτές ακολούθησε σύντομα η δημοσίευση ιστοριών σε γερμανικές εφημερίδες σχετικά με στρατιώτες που είχαν πέσει θύματα ενεδρών και εν συνεχεία ακρωτηριασμού από τους παραπάνω πολίτες. Οι περιγραφές συνήθως τόνιζαν ότι οι «κανόνες του πολέμου» δεν τηρούνταν: στρατιώτες πλήττονταν από τα νώτα, τυφλώνονταν, ευνοχίζονταν ή ακρωτηριάζονταν με άλλο τρόπο όταν τραυματιζόνταν και δεν ήταν ικανοί να υπερασπιστούν τους εαυτούς τους. Πολύ σύντομα μετά από αυτό άρχισαν να αναδύονται, μεταξύ των Συμμάχων, ιστορίες περί θηριωδιών που διέπρατταν Γερμανοί στρατιώτες εναντίον Βέλγων και Γάλλων πολιτών. Οι ιστορίες αυτές γρήγορα χρησιμοποιήθηκαν από εφημερίδες στο Βέλγιο, τη Γαλλία και τη Βρετανία. Δημοσιογράφοι, τους οποίους δεν ενδιέφερε να είναι «δίκαιοι» απέναντι στον εχθρό και οι οποίοι, σε κάθε περίπτωση, αδυνατούσαν να

επαληθεύσουν τις φήμες αυτές στη διάρκεια του πολέμου, τύπωναν τις ιστορίες και τους ισχυρισμούς αυτούς σαν να επρόκειτο για καταγραφές επιβεβαιωμένων γεγονότων (βλ. φωτογραφία προσαρτήματος σ. 77). Εν προκειμένω αποτελούσαν σύνθετες θέματα οι θηριωδίες που διαπράττονταν κατά των γυναικών και παιδιών, ιδιαίτερα ο ακρωτηριασμός των χεριών τους από Γερμανούς στρατιώτες. Μερικά παραδείγματα καταγραφών που συλλέγονταν παρατίθενται στο *Παράδειγμα ΙΕ*.

Με βάση τα τεκμήρια που συνέλεξαν οι Χορν (Horne) και Κράμερ (Kramer), οι φόβοι των Γερμανών για τους ελεύθερους σκοπευτές είχαν τις ρίζες τους στο Γαλλοπρωσικό Πόλεμο όταν, μετά την ήττα του Ναπολέοντα ΙΙΙ, ο γαλλικός άτακτος στρατός που πολεμούσε υπέρ της νέας Δημοκρατίας, διεξήγαγε ανταρτοπόλεμο κατά του πρωσικού στρατού³⁶. Έτσι λοιπόν η προσδοκία υπήρχε ήδη, όταν τα γερμανικά στρατεύματα διέσχισαν τα βελγικά σύνορα. Η αντίσταση που πρόβαλε ο στρατός κατά την υποχώρησή του γρήγορα ερμηνεύθηκε ως ανταρτική δραστηριότητα. Αναφορές τραυματισμένων στρατιωτών, οι οποίες επιστράφηκαν στη Γερμανία, και ημερολόγια που αποσπάστηκαν από αιχμάλωτους ή νεκρούς στρατιώτες καταδείκνυαν πώς ένας συγκεκριμένος τρόπος σκέψης έκανε γρήγορα την εμφάνισή του. Τα πυρπολημένα σπίτια δεν θεωρούνταν πια ως αναπόφευκτη έμμεση ζημιά του πολέμου, αλλά ως σήματα που πρόδιδαν τις θέσεις των Γερμανών. Η ανταλλαγή πυρών με τα στρατεύματα που υποχωρούσαν οδήγησαν στη σύλληψη και εκτέλεση πολιτών και στην πυρπόληση χωριών στο πλαίσιο αντιποίνων. Υπήρχαν επίσης περιπτώσεις όπου πολίτες χρησιμοποιούνταν ως ανθρώπινες ασπίδες για την προστασία των στρατιωτών από τα πυρά των ανταρτών. Μέσα σε δέκα ημέρες από την έναρξη του πολέμου, η γερμανική ανώτατη στρατιωτική διοίκηση είχε πειστεί για το αληθές της συγκεκριμένης δράσης των πολιτών, ενώ ο Κάιζερ, σε διακοίνωση που απέστειλε στον πρόεδρο Ουίλσον στις 7 Σεπτεμβρίου 1914, εξηγούσε: «Οι στρατηγοί μου αναγκάστηκαν τελικά να λάβουν τα δραστικότερα μέτρα, προκειμένου να τιμωρήσουν τους ενόχους και να εκφοβίσουν τον αιμοδιψή πληθυσμό να μη συνεχίσει το έργο των ειδικών φόνων και του τρόμου». Εν τω μεταξύ, στο γαλλικό και το βρετανικό Τύπο χρησιμοποιούνταν επίσης αποσπάσματα από ημερολόγια αιχμάλωτων Γερμανών στρατιωτών ως απόδειξη των γερμανικών θηριωδιών που διαπράττονταν κατά πολιτών.

Το Σεπτέμβριο του 1914, η γαλλική κυβέρνηση απαγόρευσε τη δημοσίευση ιστοριών σχετικών με θηριωδίες στις γαλλικές εφημερίδες, διότι ανησυχούσε πως αυτές θα προκαλούσαν πανικό στον άμαχο πληθυσμό. Ανακριτικές διαδικασίες κινήθηκαν επίσημα από τις κυβερνήσεις του Βελγίου, της Βρετανίας, της Γαλλίας και της Γερμανίας, οι οποίες φάνηκε να συμφωνούν ότι είχαν σημειωθεί αντίποινα κατά πολιτών, διαφώνησαν όμως σε ό,τι αφορά τη νομιμότητά τους. Πάντως, καμία από τις ανακρίσεις δεν επιβεβαίωσε τις ευρέως διαδεδομένες ιστορίες περί ακρωτηριασμού Γερμανών στρατιωτών από πολίτες ή ακρωτηριασμού γυναικών και παιδιών στο Βέλγιο ή τη Γαλλία από Γερμανούς στρατιώτες. Όλες σχεδόν οι καταγραφές αποδείχθηκαν απλές διαδόσεις και οι αξιωματούχοι δεν κατάφεραν να εντοπίσουν κανένα ίχνος ακρωτηριασμένων παιδιών ή τυφλωμένων ή ευνουχισμένων στρατιωτών.

³⁶ John Horne & Alan Kramer, *German Atrocities, 1914: A History of Denial*, Yale University Press 2001.

Μεταπολεμικά, το κέντρο της προσοχής του κοινού στις Σύμμαχες χώρες μετατοπίστηκε από τις θηριωδίες, ως δικαιολογία για τη διεξαγωγή ενός «δικαιου πολέμου», στον τρόπο απέναντι στο κόστος του πολέμου σε ανθρώπινες ζωές. Οι κυβερνήσεις κατηγορήθηκαν για τη χρήση προπαγάνδας, προκειμένου να αποσπάσουν την υποστήριξη της κοινής γνώμης απέναντι στον πόλεμο. Στη Γερμανία υπήρχε επίσης μια ευρέως διαδεδομένη τάση να παρουσιάζονται οι θηριωδίες ως προπαγάνδα στο πλαίσιο της διαδικασίας απεμπόλησης της ενοχής και της ευθύνης του πολέμου και απόρριψης των όρων της Συνθήκης των Βερσαλλιών. Οι ιστορικοί που έγραψαν στο διάστημα του μεσοπολέμου είχαν επίσης την τάση να εστιάζονται στον πόλεμο προπαγάνδας των ετών 1914-15.

Το θέμα στο σύνολό του προσφέρεται για μια πολυπρισματική προσέγγιση καθότι, πέραν των έργων σύγχρονων ιστορικών όπως οι Χορν και Κράμερ, υπάρχουν πολλές διαθέσιμες πηγές που παρουσιάζουν τις οπτικές γωνίες των στρατιωτών και πολιτών, τις διάφορες κυβερνήσεις, εκθέσεις επίσημων ερευνών, επίσημη και ανεπίσημη προπαγάνδα και διάφορες πολιτικές και εθνικές ερμηνείες γεγονότων στις εφημερίδες κάθε χώρας. Πάντως, πρόκειται για ένα έλασσον στοιχείο στη διεξαγωγή του Μεγάλου Πολέμου και μάλλον πολύ λίγοι καθηγητές ιστορίας θα είχαν το χρόνο, δεδομένων των περιορισμών του αναλυτικού προγράμματος, να εξετάσουν το θέμα με κάθε λεπτομέρεια.

Παράδειγμα ΙΕ: Μαρτυρίες σχετικά με υποτιθέμενες θηριωδίες κατά τις πρώτες ημέρες του Πρώτου Παγκόσμιου Πολέμου

Πηγή 1:

Το Σεπτέμβριο του 1914 ένας αστυνομικός στο Παρίσι ανέφερε ότι ένας «αυτόπτης μάρτυρας» του είχε πει πως είχε δει «*μια μικρή Βελγίδα, ηλικίας έξι ετών, με κάποιον συγγενή της, κρεσπώλη στη rue de la Flandre· όταν οι Γερμανοί στρατιώτες έφθασαν στο χωριό της, της έκοψαν και τα δύο της χέρια με τσεκούρι*».

Πηγή 2:

Ένας πρόσφυγας από το Πα Ντε Καλέ ανέφερε ότι χωροφύλακες της περιοχής είχαν αιχμαλωτίσει μερικούς Γερμανούς στρατιώτες, τους οποίους έψαξαν και ανακάλυψαν ακρωτηριασμένα χέρια στις τσέπες των πανωφοριών τους.

Πηγή 3:

Στις 20 Σεπτεμβρίου 1914 η γαλλική εφημερίδα Le Matin δημοσίευσε μια ιστορία, σύμφωνα με την οποία δύο χέρια, ένα εκ των οποίων ανήκε σε γυναίκα και το άλλο σε νεαρό κορίτσι, είχαν βρεθεί στις τσέπες των πανωφοριών δύο τραυματισμένων Γερμανών στρατιωτών που νοσηλεύονταν σε νοσοκομείο του Παρισιού.

Πηγή 4:

Ένας γιατρός, αξιωματικός γερμανικού συντάγματος, ανέφερε πως οι στρατιώτες άρχισαν να βάλουν με καταιγιστικά πυρά όταν άκουσαν το χαιρετιστήριο κανονιοβολισμό που προερχόταν από τη νεκρώσιμη ακολουθία Γερμανού στρατιώτη. Υπέθεσαν ότι κάποιος είχε ανοίξει πυρ εναντίον τους – μήπως ένα πρώιμο παράδειγμα «φιλικών πυρών»;

Πηγή 5:

Το ημερολόγιο ενός Γερμανού αξιωματικού του 178ου Συντάγματος Πεζικού, που βρέθηκε από τους Γάλλους, σκιαγραφούσε ένα εκφραστικό πορτρέτο των συναισθημάτων των στρατιωτών καθώς διέσχιζαν το Βέλγιο τον Αύγουστο του 1914. Η αρχική υποδοχή ήταν φιλική. Μια ηλικιωμένη γυναίκα λέει στο συντάκτη του ημερολογίου: «Δεν είστε βάρβαροι! λυπηθήκατε τη σοδειά μας». Εξήντα χιλιόμετρα παραπέρα οι άνδρες φοβήθηκαν για τυχόν ενέδρες και κράτησαν ομήρους ως μέτρο ασφάλειας...την επομένη ήταν πεπεισμένος ότι η σθεναρή αντίσταση που συνάντησαν κατά την είσοδό τους στο Ντινάν προερχόταν από ελεύθερους σκοπευτές, 200-250 εκ των οποίων αιχμαλωτίστηκαν και εκτελέστηκαν. Ο συντάκτης του ημερολογίου σημειώνει ακόμη ότι πυρπόλησαν το πρώτο γαλλικό χωριό στο οποίο μπήκαν, όταν ένας Γερμανός στρατιώτης κατά λάθος άνοιξε πυρ και αντέδρασαν σαν να δέχονταν επίθεση.

Horne & Kramer, German Atrocities 1914, A History of Denial.

Αντ' αυτού, νομίζω πως ίσως αξίζει -γι' αυτό και θα πρότεινα- να δούμε μια από τις πτυχές της ιστορίας αυτής ως τρόπο για να αρχίσουμε μια ενότητα ή υπο-ενότητα για τον Πρώτο Παγκόσμιο Πόλεμο. Πρόκειται κατά κάποιο τρόπο για το «δόλωμα» που προσελκύει την προσοχή και τη φαντασία των μαθητών, προτού αυτοί προχωρήσουν στην εξέταση των αιτίων, των συμβαλλόντων παραγόντων, των πολεμικών γεγονότων, των συνθηκών και των πιο μακροχρόνιων συνεπειών του πολέμου. Καταδεικνύει μια σειρά από ενδιαφέρουσες πτυχές του πολέμου, οι οποίες εφαρμόζονται εξίσου καλά στην ανάλυση και άλλων σημαντικών παγκόσμιων αλλά και τοπικών συγκρούσεων του 20ού αιώνα:

Ο τρόπος διεξαγωγής ενός πολέμου θα αντικατοπτρίζει, έως ένα βαθμό, όχι μόνο στρατιωτικές αλλά και δημόσιες προσδοκίες και παραδοχές σχετικά με τη συμπεριφορά του εχθρού, που έχουν τις ρίζες τους σε παρελθούσες συγκρούσεις (εν προκειμένω, στο Γαλλοπρωσικό Πόλεμο του 1870). Οι Γάλλοι και Βέλγοι πολίτες και στρατιώτες περίμεναν έναν «πρωσικό μιλιταρισμό», η γερμανική ανώτατη στρατιωτική διοίκηση περίμενε μια «άτακτη» αντίσταση και μια αντίσταση των πολιτών σαν εκείνη που είχε σημειωθεί το 1870, οι Γερμανοί στρατιώτες τις πρώτες ημέρες του πολέμου βρέθηκαν να προελαύνουν στα εχθρικά εδάφη ταχύτερα απ' ό,τι περίμεναν και μερικές φορές έκαναν τον εχθρό να αισθάνεται αποκομμένος από κάθε στρατιωτική ενίσχυση.

Η προπαγάνδα δεν αφορά μόνο την ενεργοποίηση της υποστήριξης της κοινής γνώμης όσον αφορά τους πολεμικούς στόχους, την επιτυχή προσέλκυση των ανδρών να καταταγούν στο στρατό αλλά και πιθανών συμμάχων να συμμετάσχουν στον πόλεμο στο πλευρό κάποιου (εν προκειμένω, των Ηνωμένων Πολιτειών και της Ιταλίας). Αφορά και την ανάγκη εξήγησης των γεγονότων με τρόπους που να ανταποκρίνονται στις προσδοκίες και τις παραδοχές, τις αξίες και τα στερεότυπα του κοινού τόσο σχετικά με τον εχθρό όσο και σχετικά με την ίδια πλευρά – διεργασίες που ήταν επίσης εμφανείς στην προπαγάνδα κατά την έναρξη του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου, του Ψυχρού Πολέμου, του Πολέμου στην Κορέα και, πιο πρόσφατα, του Πολέμου του Κόλπου.

Η προπαγάνδα που εστιάζεται σε ένα συγκεκριμένο γεγονός συχνά θα αφορά περισσότερο το νόημα που αποδίδεται στα «γεγονότα» παρά τα γεγονότα αυτά καθ' εαυτά. Στην περίπτωση αυτή, το όλο ζήτημα περί θηριωδιών

επικεντρώθηκε σε μύθους που ενίσχυσαν ιδιαίτερες προσδοκίες, παραδοχές και αξίες. Σε πολλές περιπτώσεις αποδείχθηκαν αντιπαραγωγικοί ως προπαγάνδες, διότι, αντί να κινητοποιήσουν τον κόσμο να αναλάβει δράση και να προσφέρει στήριξη στον επιδιωκόμενο σκοπό, τόνωσαν τον πανικό και το φόβο, ακόμη και την υστερία, για να ακολουθήσει ο κυνισμός.

Τα περισσότερα εγχειρίδια περιέχουν συνήθως κάποιες προπαγανδιστικές αφίσες, οι οποίες είχαν δημιουργηθεί λίγες εβδομάδες πριν από την έναρξη του πολέμου. Διάφοροι αξιόπιστοι δικτυακοί τόποι προσφέρουν σήμερα σχετικά παραδείγματα, τα οποία αντανακλούν τις προσεγγίσεις που υιοθετήθηκαν σε όλες τις εμπλεκόμενες χώρες. Η χρήση τέτοιων παραδειγμάτων, όπως άλλωστε και η χρήση αφισών και καρτ ποστάλ σαν κι εκείνες που παρατίθενται στις επόμενες σελίδες, θα επέτρεπε μια συγκριτική προσέγγιση σε δύο επίπεδα: αφενός τη σύγκριση μεταξύ χωρών και αφετέρου τη σύγκριση μεταξύ της προπολεμικής «επίσημης» προπαγάνδας και της «ανεπίσημης» απάντησης στις «θηριωδίες» τις πρώτες εβδομάδες του πολέμου. Κάτι τέτοιο θα αποτελούσε μια χρήσιμη πολυπρισματική μέθοδο που θα βοηθούσε τους μαθητές να κατανοήσουν πώς οι διάφορες εκφράσεις των κυριάρχων τρόπων σκέψης μπορούν να επηρεάσουν τις δημόσιες, κυβερνητικές και στρατιωτικές αντιδράσεις, όπως επίσης και τα γεγονότα αλλά και τις εξελίξεις σε επίπεδο στρατηγικής ή τακτικής.

Μια τέτοια προσέγγιση είναι επίσης σημαντική για τη μελέτη των περισσότερων ειδών κοινωνικών και πολιτιστικών συγκρούσεων στο εσωτερικό των χωρών αλλά και μεταξύ τους. Βοηθά το μαθητή να κατανοήσει καλύτερα ότι, όσον αφορά οποιαδήποτε συγκρουσιακή κατάσταση, οι μακροχρόνιες παραδοχές που δεν έχουν πάντα σταθερή βάση στα γεγονότα ή στην προσωπική εμπειρία, εξακολουθούν να επηρεάζουν τις εκατέρωθεν προσδοκίες και τις εκατέρωθεν ερμηνείες δηλώσεων, τα κίνητρα και τις προθέσεις που το ένα μέρος αποδίδει στις ενέργειες του άλλου. Υπό αυτές τις περιστάσεις, οποιαδήποτε προσπάθεια να διαπιστωθεί ποιος έχει δίκιο και ποιος άδικο, ποιες ενέργειες ενδέχεται να είναι δικαιολογημένες και ποιες όχι, είναι άκαρπη. Σκοπός είναι να προσπαθήσουμε να κατανοήσουμε «ποια είναι η αφετηρία» κάθε μέρους και γιατί σκέφτεται και ενεργεί με τον τρόπο που το κάνει.

Συμπεράσματα

Δεν είχα την πρόθεση, σε αυτό το σύντομο εγχειρίδιο, να επιχειρήσω να δημιουργήσω ένα σύνολο διδακτικού υλικού σχετικά με συγκεκριμένα ιστορικά γεγονότα και θέματα, το οποίο θα αποκτούσε έτοιμο ο καθηγητής ή ο εκπαιδευτής καθηγητών, θα το μετέφραζε στην κατάλληλη γλώσσα, θα το προσάρμοζε σε συγκεκριμένα αναλυτικά προγράμματα και, στη συνέχεια, θα το χρησιμοποιούσε στη διδασκαλία της ιστορίας. Τα παραδείγματα που παρουσιάστηκαν εδώ ήταν ευρηκτικά επινοήματα με σκοπό να προβάλλουν βασικά σημεία στο κείμενο και ποικίλους τρόπους ενσωμάτωσης, σε μεγαλύτερο βαθμό, της πολυπρισματικής θεώρησης στη διδασκαλία της ιστορίας.

Στην ουσία, πρόκειται για ένα εγχειρίδιο *σχετικά* με την πολυπρισματική θεώρηση στη διδασκαλία της ιστορίας, παρά για μια επίδειξη της πολυπρισματικής θεώρησης εν ώρα διδασκαλίας. Επομένως, καταλήγοντας θα ήθελα να επαναλάβω ορισμένα σημεία τα οποία νομίζω ότι πρέπει να έχουν υπόψη τους οι καθηγητές ή οι

συγγραφείς εγχειριδίων που ίσως σχεδιάζουν να υιοθετήσουν μια περισσότερο πολυπρισματική προσέγγιση της ιστορίας.

Η πολυπρισματική θεώρηση είναι εξ ορισμού περισσότερο πλουραλιστική, καθολική, ενοποιητική και περιεκτική από τις πιο παραδοσιακές προσεγγίσεις της διδασκαλίας της ιστορίας, τις οποίες η Γκίτα Στάινερ-Χάμσι έχει χαρακτηρίσει ως «μονοπολιτισμικές, εθνοκρατικές και μονοφωνικές». Αυτό σημαίνει ότι οι ιστορικοί, οι καθηγητές ιστορίας και οι μαθητές πρέπει να εξετάσουν κατά πόσο μια καταγραφή που αντλεί στοιχεία από ευρύτερο φάσμα πηγών, συμπεριλαμβανομένων των πηγών που οι περισσότεροι ιστορικοί ενδέχεται να είχαν αγνοήσει, είναι σωστή (δηλαδή, δικαιώνει περισσότερο τις οπτικές γωνίες όλων όσοι εμπλέκονται σε ένα γεγονός και επηρεάζονται από αυτό) και πληρέστερη.

Ωστόσο, αυτό δεν συνεπάγεται απαραίτητα ότι όσο πιο πολυπρισματική είναι η ιστορική καταγραφή τόσο πιο αντικειμενική θα είναι. Πρώτον, είναι απίθανο όλες οι οπτικές γωνίες που ενσωματώνονται σε μια συγκεκριμένη καταγραφή να έχουν ίση βαρύτητα και αξία. Δεύτερον, πρέπει να έχουμε υπόψη μας τη σημασία που έχει εδώ ο όρος «οπτική γωνία», δηλαδή, μια άποψη που περιορίζεται από την προσωπική θέση του ατόμου που την εκφράζει, είτε πρόκειται για συμμετέχοντα, για αυτόπτη μάρτυρα, για δημοσιογράφο ή για ιστορικό, και ανεξαρτήτως της φύσης των περιορισμών αυτών - φυσικοί, συμπεριφορικοί, πολιτισμικοί, τεχνικοί ή επαγγελματικοί. Αυτοί οι περιορισμοί ή οι φραγμοί όσον αφορά τις εκφερόμενες απόψεις δεν θα εκλείψουν απλώς και μόνο επειδή μια συγκεκριμένη ιστορική καταγραφή ενσωματώνει περισσότερες οπτικές γωνίες από κάποια άλλη. Δεν μπορούμε να θεωρήσουμε δεδομένο ότι μέσω της εξέτασης τεκμηρίων από πλήθος οπτικών γωνιών σχετικά με το ίδιο ιστορικό γεγονός ή φαινόμενο θα είμαστε σε θέση να παρουσιάσουμε μια πληρέστερη περιγραφή ή μια εκτενέστερη εξήγηση του τι συνέβη. Αντιθέτως, μια πολυπρισματική προσέγγιση των πολιτικών και κοινωνικών κυρίως διαμαχών μπορεί κάλλιστα να αποδείξει πόσο δύσκολο είναι να καταλήξει κανείς σε οριστικά συμπεράσματα, όταν ο κάθε εμπλεκόμενος στη διαμάχη αντιλαμβάνεται τις ενέργειες, τους στόχους, τα κίνητρα και τις αντιδράσεις των άλλων με πολύ διαφορετικό, ακόμη και αντιφατικό, τρόπο, βάσει διαφορετικών ερμηνειών, παραδοχών, προλήψεων και προκαταλήψεων.

Έτσι φτάνουμε στην ουσία του ζητήματος. Η διδασκαλία της ιστορίας μπορεί να καταστεί περισσότερο πολυπρισματική και λιγότερο μονοπολιτισμική, επιλεκτική και μονοφωνική, εάν το περιεχόμενο αποκτήσει μεγαλύτερη ποικιλία, εάν χρησιμοποιηθεί ευρύτερο φάσμα πηγών και εάν εξασφαλισθεί ότι δίνεται στους μαθητές η ευκαιρία να διαβάσουν αντικρουόμενες καταγραφές ιστορικών γεγονότων. Εντούτοις, η πολυπρισματική θεώρηση δεν συνίσταται μόνο σε ενδεχόμενες τροποποιήσεις του *περιεχομένου* των αναλυτικών προγραμμάτων ιστορίας και στη χρήση ευρύτερου φάσματος πηγών, αλλά και στην παροχή βοήθειας στους μαθητές ούτως ώστε να καλλιεργήσουν την ιστορική σκέψη όσον αφορά το παρελθόν.

Εντός του συγκεκριμένου πλαισίου της διδασκαλίας της ιστορίας, η πολυπρισματική θεώρηση συνεπάγεται τη μύηση των μαθητών σε *μια διαδικασία*: έναν τρόπο ανάλυσης των τεκμηρίων ή των ερμηνειών τους που σχετίζονται με ένα συγκεκριμένο ιστορικό γεγονός ή εξέλιξη ως προς τον τρόπο με τον οποίο περιορίστηκαν από φυσικούς παράγοντες, τις σχέσεις εξάρτησης των πηγών από τις οποίες αντλούνται τα τεκμήρια, τις στάσεις και προκαταλήψεις τους, τα κίνητρά τους, τη λογική που

εφαρμόζουν κατά την προσπάθειά τους να εξηγήσουν τα γεγονότα και να αποφασίσουν τι θα πρέπει να κάνουν, τις προσδοκίες τους και τις μεταξύ τους προκαταλήψεις, τα πολιτιστικά πλαίσια και τις παραδόσεις που επηρεάζουν τις αντιλήψεις και τις ερμηνείες τους, και ούτω καθεξής. Όπως επίσης είδαμε στα παραδείγματα που παρουσιάστηκαν παραπάνω στο παρόν εγχειρίδιο, η πολυπρισματική θεώρηση συνεπάγεται επιπλέον την προσπάθεια συσχετισμού των διαφορετικών αυτών ερμηνειών μεταξύ τους.

Το γεγονός αυτό έχει αρκετές συνέπειες για τους καθηγητές ιστορίας, τους συντάκτες αναλυτικών προγραμμάτων και τους συγγραφείς και εκδότες εγχειριδίων. Πρώτον, πρέπει να τους παρέχονται ευκαιρίες εφαρμογής των αναλυτικών τους ικανοτήτων που είναι σημαντικές για οποιαδήποτε πολυπρισματική προσέγγιση, εάν πρόκειται να αποκτήσουν την αυτοπεποίθηση και την τεχνογνωσία που θα τους καταστήσουν ικανούς να εργάζονται αποτελεσματικά με ένα πλήθος οπτικών γωνιών. Για το σκοπό αυτό, στο παρόν εγχειρίδιο περιγράφηκαν διάφορες προσεγγίσεις διδασκαλίας και εκμάθησης, συμπεριλαμβανομένων των ασκήσεων ταξινόμησης καρτών, της «τακτικής της ανάκρισης», της χρήσης διαγραμμάτων ροής και χρονολογικών σχεδιαγραμμάτων, της αντιπαραβολής αντιλήψεων σε συγκρουσιακές καταστάσεις και της ανάλυσης της προπαγάνδας και της ειδησεογραφικής κάλυψης ως μέσο κατανόησης και ερμηνείας αντικρουόμενων νοοτροπιών.

Δεύτερον, η πολυπρισματική θεώρηση προϋποθέτει τη δυνατότητα ενδεδειγμένης μελέτης συγκεκριμένων θεμάτων, κάτι που μπορεί να είναι πολύ δύσκολο εντός των ορίων που επιβάλλει ένα αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο έχει σχεδιαστεί για να παρουσιάσει στους μαθητές μια πλούσια σε περιεχόμενο χρονολογική επισκόπηση της ιστορίας. Ωστόσο, ακόμα και στις περιπτώσεις όπου οι καθηγητές αντιμετωπίζουν αυτού του είδους το αναλυτικό πρόγραμμα, θα έπρεπε και πάλι να είναι δυνατό να εφαρμόζεται μια πολυπρισματική προσέγγιση κατά την εξέταση ενός ή δύο θεμάτων κάθε χρόνο, προκειμένου οι μαθητές να έχουν την ευκαιρία να εξοικειωθούν με τις σχετικές αναλυτικές διεργασίες. Παρομοίως, δεν έχει ιδιαίτερη σημασία να εξασφαλιστεί ότι παρουσιάζεται στους μαθητές ένα πλήρες φάσμα οπτικών γωνιών.

Τέλος, πολλοί συγγραφείς και εκδότες εγχειριδίων και, μάλιστα, ορισμένοι καθηγητές ιστορίας οι οποίοι είναι ένθερμοι υποστηρικτές της διδασκαλίας που βασίζεται σε πηγές ίσως χρειαστεί να επανεξετάσουν την προσέγγιση που ακολουθούν. Πάρα πολύ συχνά παρουσιάζεται στους μαθητές μια σειρά σύντομων αποσπασμάτων από διάφορες πηγές, αλλά στη συνέχεια τους τίθενται ερωτήσεις που τους καθοδηγούν στην εξαγωγή πραγματολογικών πληροφοριών ή στην τεκμηρίωση των συμπερασμάτων εκείνων στα οποία ο συγγραφέας ή ο καθηγητής θέλει να καταλήξουν οι μαθητές ή στη διάκριση μεταξύ των πηγών που είναι «αντικειμενικές» και των πηγών που είναι «μεροληπτικές». Η πολυπρισματική θεώρηση στηρίζεται στη θεμελιώδη παραδοχή ότι χρειάζεται να κατανοήσουν οι μαθητές ότι οποιοσδήποτε μελετά το παρελθόν πρέπει να συμφιλιωθεί και να είναι ανεκτικός με τις ασυμφωνίες, τις αντιφάσεις, τις ασάφειες, τις δισταμένους απόψεις, τις μισές αλήθειες και τις μεροληπτικές γνώμες, τις προκαταλήψεις και τις προλήψεις. Η παραδοχή αυτή θα πρέπει να καθοδηγεί τη σκέψη μας σχετικά με τις ερωτήσεις και τις ασκήσεις που θα πρέπει να συνοδεύουν οποιοδήποτε πηγαίο υλικό αποτυπώνει μια πληθώρα οπτικών γωνιών.

Προσάρτημα: Φωτογραφίες

Παράδειγμα Θ: Η έφοδος στα Χειμερινά Ανάκτορα, 25 Οκτωβρίου 1917

Περιγράψτε τι ακριβώς βλέπετε σε αυτή τη φωτογραφία:

Τι νομίζετε ότι συμβαίνει;

Ποιοι νομίζετε ότι είναι οι άνθρωποι που βλέπετε;



Πότε νομίζετε ότι τραβήχτηκε η φωτογραφία;

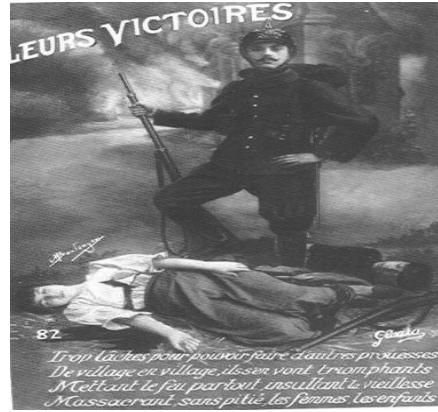
Νομίζετε ότι πρόκειται για φωτογραφία ή για σκηνή από ταινία;



Γαλλική καρτ ποστάλ του Οκτωβρίου του 1914 που απεικονίζει το μύθο των «ακρωτηριασμένων χεριών»



Απεικόνιση επίθεσης ελεύθερων σκοπευτών (francs-tireurs) εναντίον Γερμανών στρατιωτών από Γερμανό καλλιτέχνη. Φιλοτεχνήθηκε τον Αύγουστο του 1914



Προπαγανδιστική καρτ ποστάλ που κυκλοφόρησε κάποια στιγμή το 1914 και απεικονίζει υποτιθέμενες θηριωδίες των Γερμανών

