

[Greek version] Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΤΟΥ
20ΟΥ ΑΙΩΝΑ

του Ρόμπερτ Στράντλινγκ

Οι απόψεις που εκφράζονται σε αυτό το έργο ανήκουν στον συγγραφέα και δεν αντανακλούν απαραίτητα την επίσημη πολιτική του Συμβουλίου Πολιτιστικής Συνεργασίας ή εκείνη της Γραμματείας.

Μια ματιά στον 20^ο αιώνα¹

Αν έπρεπε να συνοψίσω τον 20^ο αιώνα, θα έλεγα ότι τροφοδότησε τις μεγαλύτερες ελπίδες που είχε ποτέ η ανθρωπότητα και κατέστρεψε όλες τις αυταπάτες και τα ιδανικά.
Γεχούντι Μενουχίν (μουσικός)

Οι ιστορικοί δεν μπορούν να απαντήσουν αυτή την ερώτηση.
Για μένα ο εικοστός αιώνας είναι μόνο η συνεχώς ανανεωνόμενη προσπάθεια να τον
καταλάβω.
Φράνκο Βεντούρι (ιστορικός)

¹ Παράθεση από τον Eric Hobsbawm στο Age of extremes: the short twentieth century, Abacus, Λονδίνο, σελ. 2. Αρχικά παρατέθηκε από τους Paulo Agosti και Giovanna Borgese, Ritratti e parole di centosei protagonisti del Novecento, Torino, 1992, παρ. 2, 160

* * *

Το **Συμβούλιο της Ευρώπης** ιδρύθηκε το 1949 για την επίτευξη μεγαλύτερης ενότητας ανάμεσα στις ευρωπαϊκές κοινοβουλευτικές δημοκρατίες. Είναι ο παλιότερος από τους ευρωπαϊκούς πολιτικούς θεσμούς και έχει σαράντα ένα κράτη μέλη², περιλαμβανομένων των δεκαπέντε μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Είναι ο ευρύτερος διακυβερνητικός και διακοινοβουλευτικός οργανισμός στην Ευρώπη και έχει έδρα του το Στρασβούργο.

Με εξαίρεση μόνο τις ερωτήσεις σχετικά με την εθνική άμυνα οι οποίες δεν περιλαμβάνονται στις εργασίες του Συμβουλίου της Ευρώπης, ο Οργανισμός έχει δραστηριότητες στους εξής τομείς: δημοκρατία, ανθρώπινα δικαιώματα και θεμελιώδεις ελευθερίες, μέσα μαζικής ενημέρωσης και επικοινωνία, κοινωνικές και οικονομικές υποθέσεις, εκπαίδευση, πολιτισμός, κληρονομιά και αθλητισμός, νεολαία, υγεία, περιβαλλοντικός και τοπικός σχεδιασμός, τοπική δημοκρατία και νομική συνεργασία.

Η **Ευρωπαϊκή Σύμβαση για τον Πολιτισμό** άνοιξε για υπογραφές το 1954. Αυτή η διεθνής συνθήκη είναι επίσης ανοιχτή και για τις ευρωπαϊκές χώρες που δεν είναι μέλη του Συμβουλίου της Ευρώπης και τους δίνει τη δυνατότητα να λάβουν μέρος στα προγράμματα του Συμβουλίου για την παιδεία, τον πολιτισμό, τον αθλητισμό και τη νεολαία. Μέχρι σήμερα, σαράντα επτά κράτη έχουν προσχωρήσει στην Ευρωπαϊκή Σύμβαση για τον Πολιτισμό: τα πλήρη κράτη μέλη του Συμβουλίου της Ευρώπης συν την Αρμενία, το Αζερμπαϊτζάν, τη Λευκορωσία, τη Βοσνία και Ερζεγοβίνη, το Βατικανό και το Μονακό.

Το **Συμβούλιο Πολιτιστικής Συνεργασίας (CDCC)** είναι υπεύθυνο για τις εργασίες του Συμβουλίου της Ευρώπης που αφορούν την εκπαίδευση και τον πολιτισμό. Τέσσερις ειδικευμένες επιτροπές – η Επιτροπή Εκπαίδευσης, η Επιτροπή Ανώτερης Εκπαίδευσης και Έρευνας, η Επιτροπή Πολιτισμού και η Επιτροπή Πολιτιστικής Κληρονομιάς βοηθούν το CDCC να ανταποκριθεί στις υποχρεώσεις του σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Σύμβαση για τον Πολιτισμό. Υπάρχει επίσης στενή συνεργασία ανάμεσα στο CDCC και τις μόνιμες διασκέψεις των ειδικευμένων ευρωπαϊκών υπουργών που είναι υπεύθυνοι για την εκπαίδευση, τον πολιτισμό και την πολιτιστική κληρονομιά.

Τα προγράμματα του CDCC αποτελούν αναπόσπαστο τμήμα των εργασιών του Συμβουλίου της Ευρώπης και, όπως τα προγράμματα σε άλλους τομείς, συμβάλλουν στους τρεις βασικούς στόχους πολιτικής του Οργανισμού:

- την προστασία, ενίσχυση και προώθηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και θεμελιωδών ελευθεριών και της πλουραλιστικής δημοκρατίας,
- την προώθηση της επίγνωσης της ευρωπαϊκής ταυτότητας,
- την αναζήτηση κοινών απαντήσεων στις μεγάλες προκλήσεις που αντιμετωπίζει η ευρωπαϊκή κοινωνία.

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του CDCC καλύπτει τη σχολική και την ανώτερη εκπαίδευση. Προς το παρόν, υπάρχουν προγράμματα εκπαίδευσης για τη δημοκρατική υπηκοότητα, την ιστορία, τις σύγχρονες γλώσσες, τους σχολικούς συνδέσμους και τις ανταλλαγές, τις εκπαιδευτικές πολιτικές, την κατάρτιση εκπαιδευτικού προσωπικού, τη μεταρρύθμιση της νομοθεσίας για την ανώτερη εκπαίδευση στην κεντρική και ανατολική Ευρώπη, την αναγνώριση των προσόντων, τη δια βίου εκπαίδευση για ισότητα και κοινωνική συνοχή, τις ευρωπαϊκές σπουδές για δημοκρατική υπηκοότητα και τις κοινωνικές επιστήμες και την πρόκληση της μεταβατικής φάσης.

* * *

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Οδηγός αναγνώστη

² Αλβανία, Ανδόρα, Αυστρία, Βέλγιο, Βουλγαρία, Κροατία, Κύπρος, Δημοκρατία της Τσεχίας, Δανία, Εσθονία, Φιλανδία, Γαλλία, Γεωργία, Γερμανία, Ελλάδα, Ουγγαρία, Ισλανδία, Ιρλανδία, Ιταλία, Λετονία, Λιχτενστάιν, Λιθουανία, Λουξεμβούργο, Μάλτα, Μολδαβία, Ολλανδία, Νορβηγία, Πολωνία, Πορτογαλία, Ρουμανία, Ρωσική Ομοσπονδία, Σαν Μαρίνο, Δημοκρατία της Σλοβακίας, Σλοβενία, Ισπανία, Σουηδία, Ελβετία, «η πρώην Γιουγκοσλαβική Δημοκρατία της Μακεδονίας», Τουρκία, Ουκρανία, Ηνωμένο Βασίλειο.

Πρόλογος

Πρώτο μέρος

Ιστορικά θέματα και ζητήματα

- Κεφάλαιο 1 Εισαγωγή
- Κεφάλαιο 2 Η ευρωπαϊκή διάσταση στη διδασκαλία της ιστορίας.
- Κεφάλαιο 3 Προσέγγιση επιλεγμένων ζητημάτων
- Κεφάλαιο 4 Προσέγγιση επιλεγμένων θεμάτων

Δεύτερο μέρος

Μέθοδοι και προσεγγίσεις.

- Κεφάλαιο 5 Εισαγωγή .
- Κεφάλαιο 6 Ανάπτυξη ικανοτήτων και ιδεών .
- Κεφάλαιο 7 Αμφιλεγόμενα και ευαίσθητα ζητήματα .
- Κεφάλαιο 8 «Ανάγνωση» αρχείων οπτικού υλικού.
- Κεφάλαιο 9 Χρήση προσομοιώσεων και παίξιμο ρόλων
- Κεφάλαιο 10 Πολλαπλές προοπτικές στη διδασκαλία της ιστορίας .
- Κεφάλαιο 11 Εξωσχολικές ευκαιρίες μάθησης
- Κεφάλαιο 12 Χρήση νέων τεχνολογιών: η ιστορία στο Διαδίκτυο
- Κεφάλαιο 13 Προσεγγίσεις για τη διδασκαλία και την εκμάθηση

Τρίτο μέρος Πηγές και πόροι.

- Κεφάλαιο 14 Εισαγωγή
- Κεφάλαιο 15 Προφορική ιστορία
- Κεφάλαιο 16 Χρήση σύγχρονων γραπτών πηγών
- Κεφάλαιο 17 Η τηλεόραση σαν πηγή
- Κεφάλαιο 18 Αξιολόγηση των ιστορικών βιβλίων.
- Κεφάλαιο 19 Αξιολόγηση των νέων τεχνολογιών .

Παραρτήματα

- Παράρτημα I Επαφές και πληροφορίες
- Παράρτημα II Το πρόγραμμα «Η Εκμάθηση και η διδασκαλία της ιστορίας της Ευρώπης του 20^{ου} αιώνα»

ΟΔΗΓΟΣ ΑΝΑΓΝΩΣΤΗ

Ο συγγραφέας έχει συμπεριλάβει φωτογραφίες και πολυάριθμα πλαίσια κειμένου για χρήση μέσα στην τάξη. Ανάλογα με το μέγεθός τους, κάποια περιλαμβάνονται στο κυρίως μέρος των κεφαλαίων και άλλα βρίσκονται στο τέλος. Αυτός ο οδηγός σκοπεύει να βοηθήσει τον αναγνώστη να τα βρει γρήγορα σύμφωνα με τον τίτλο.

Κεφάλαιο 3 – Προσέγγιση επιλεγμένων ζητημάτων

- Πλαίσιο 1 Βρετανικές στρατιωτικές δυνάμεις του 20^{ου} αιώνα,
- Πλαίσιο 2 Ένα χρονοδιάγραμμα για την ευρωπαϊκή ιστορία της περιόδου 1918-39
- Πλαίσιο 3 Μια συγκριτική προσέγγιση στη διδασκαλία για το φασισμό
- Πλαίσιο 4 Η διάλυση της Σοβιετικής Ένωσης: μια αντίστροφη χρονολόγηση
- Πλαίσιο 5 Η διάλυση της πολεμικής συμμαχίας μεταξύ Σοβιετικής Ένωσης, Ηνωμένων Πολιτειών και Βρετανίας, και το ξέσπασμα του ψυχρού πολέμου
- Πλαίσιο 6 Στοιχεία πρωτογενών πηγών για την αυξανόμενη δυσπιστία ανάμεσα στους πρώην συμμάχους στη μεταπολεμική περίοδο
- Πλαίσιο 7 Η συνεχής καθοδική πορεία της οικονομικής ύφεσης
- Πλαίσιο 8 Σχεδιάγραμμα συνδέσεων – η βαθμιαία καθοδική πορεία της οικονομικής ύφεσης στη δεκαετία του 1930

Κεφάλαιο 4 – Προσέγγιση επιλεγμένων θεμάτων

- Πλαίσιο 1 Τύποι εθνικιστικής κίνησης 1800-2000
- Πλαίσιο 2 Οι δυναμικές της εισροής των οικονομικών μεταναστών στην Ευρώπη του 20^{ου} αιώνα
- Πλαίσιο 3 Κύματα ευρωπαϊκής μετανάστευσης του 20^{ου} αιώνα

Κεφάλαιο 7 – Αμφιλεγόμενα και ευαίσθητα ζητήματα

- Πλαίσιο 1 Βόρεια Ιρλανδία και «Τα προβλήματα» - ένα παράδειγμα αμφιλεγόμενου ζητήματος
- Πλαίσιο 2 Το Ολοκαύτωμα – ένα παράδειγμα ευαίσθητου ζητήματος

Κεφάλαιο 8 – «Ανάγνωση» αρχείων οπτικού υλικού

- Πλαίσιο 1 Παραδείγματα φωτογραφιών που βοήθησαν να σχηματιστεί η εικόνα της Ευρώπης του 20^{ου} αιώνα
- Πλαίσιο 2 Πλαίσιο ανάλυσης ιστορικών φωτογραφιών
Φωτογραφίες: Εικόνες του Πρώτου Παγκοσμίου Πολέμου

Πλαίσιο 3 Πλαίσιο ανάλυσης ιστορικών γελοιογραφιών

Κεφάλαιο 10 – Πολλαπλές προοπτικές στη διδασκαλία της ιστορίας

Πλαίσιο 1 Οι Εβραίοι στην Πράγα

Πλαίσιο 2 Λίστα ελέγχου μαθητών για την αξιολόγηση της αντιμετώπισης ενός ιστορικού γεγονότος από ένα βιβλίο

Πλαίσιο 3 Η Αλγερινή απάντηση στην Γαλλική αποικιακή πολιτική (1936-39)

Πλαίσιο 4 Αντιδράσεις των μέσων μαζικής ενημέρωσης για τις αυξανόμενες εντάσεις στην Κύπρο το 1997

Πλαίσιο 5 Πώς φαίνεται από κάποια άλλη άποψη;

Κεφάλαιο 11 – Εξωσχολικές ευκαιρίες μάθησης

Πλαίσιο 1 Οι Ιταλοί στη Σκοτία

Πλαίσιο 2 Μια επίσκεψη σε νεκροταφεία που τιμούν τη μνήμη των νεκρών του 2ου Παγκοσμίου Πολέμου

Πλαίσιο 3 Το σπίτι του Κατασκευαστή Βαρούλκων

Πλαίσιο 4 Η εργασία του τμήματος εκπαίδευσης στο Μουσείο Επιστήμης και Βιομηχανίας, Μάντσεστερ

Πλαίσιο 5 Τα σχολικά μουσεία και η διδασκαλία της ιστορίας

Κεφάλαιο 12 – Χρήση νέων τεχνολογιών: η ιστορία στο Διαδίκτυο

Πλαίσιο 1 Βασικές αιτίες της κρίσης στα Βαλκάνια

Πλαίσιο 2 Αφίσες προπαγάνδας του Πρώτου Παγκοσμίου Πολέμου

Πλαίσιο 3 Η Ρωσική Επανάσταση στο Διαδίκτυο

Κεφάλαιο 15 – Προφορική ιστορία

Πλαίσιο 1 Μια μελέτη υποθέσεων λανθασμένων αναμνήσεων προφορικής κατάθεσης

Πλαίσιο 2 Η ιστορική πραγματικότητα είναι πολύπλοκη και πολύπλευρη

Πλαίσιο 3 Αξιολόγηση μιας μαγνητοφωνημένης συνέντευξης ή μιας απομαγνητοφώνησης

Κεφάλαιο 16 – Χρήση σύγχρονων γραπτών πηγών

Πλαίσιο 1 Μαρτυρία του Χέρμαν Γκέριν

Πλαίσιο 2 Δευτερεύουσες πηγές του Γερμανο-Σοβιετικού Συμφώνου, Αύγουστος 1939

Πλαίσιο 3 Τα πολιτικά συνθήματα σαν ιστορική πηγή

Πλαίσιο 4	Πλαίσιο για την ανάλυση γραπτών πηγών
Πλαίσιο 5	Διπλωματική αποστολή από τον Πρίγκιπα Λιχνόβσκι
Πλαίσιο 6	Πηγές σχετικά με την ευθύνη για το ξέσπασμα του Πρώτου Παγκοσμίου Πολέμου

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Πρόσφατες εξελίξεις στη διδασκαλία της ευρωπαϊκής ιστορίας του 20^{ου} αιώνα

Τα τελευταία 25 χρόνια η κάλυψη μέσα στη σχολική διδακτέα ύλη της ιστορίας του 20^{ου} αιώνα γενικά, και της ευρωπαϊκής ιστορίας ειδικότερα, έχει αλλάξει σημαντικά στα περισσότερα ευρωπαϊκά σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η ισορροπία ανάμεσα στη διδασκαλία της σύγχρονης και της προγενέστερης ιστορίας μεταβλήθηκε. Στα 1950 η πλειοψηφία των προγραμμάτων διδασκαλίας της ιστορίας σταματούσε στο 1914 ή το 1918. Από τη δεκαετία του 1970 τα περισσότερα προγράμματα διδασκαλίας της ιστορίας στη δυτική Ευρώπη κάλυπταν τον πρώτο παγκόσμιο πόλεμο, τα βασικά γεγονότα και εξελίξεις στα χρόνια του μεσοπολέμου, το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο, τη μεταπολεμική ανασυγκρότηση και την εμφάνιση της περιόδου του ψυχρού πολέμου. Σε μερικές χώρες τώρα, σχεδόν το μισό της διδακτέας ύλης της ιστορίας για τους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης επικεντρώνεται στο 19^ο και τον 20^ο αιώνα. Μερικά από τα πιο πρόσφατα προγράμματα διδασκαλίας και τα ιστορικά βιβλία που εμφανίζονται μέσα στη διευρυμένη, σημερινή Ευρώπη έχουν συμπεριλάβει τη διάλυση της Σοβιετικής Ένωσης, τις επιπτώσεις της για τις χώρες της κεντρικής και ανατολικής Ευρώπης και τις ευρύτερες ευρωπαϊκές και παγκόσμιες συνέπειες.

Μέσα στην κάλυψη της σύγχρονης ιστορίας δίνεται τώρα μεγαλύτερη έμφαση στη διδασκαλία της πρόσφατης ή της σύγχρονης ιστορίας – της ιστορίας των τελευταίων 25 περίπου χρόνων. Κατά παράδοση, υπήρχε μια τάση απροθυμίας σε επίσημο επίπεδο μεταξύ εκείνων που ήταν υπεύθυνοι για την ανάπτυξη των προγραμμάτων διδασκαλίας και των μαθημάτων ιστορίας ή για τις υπουργικές οδηγίες για να φτάσει η διδασκαλία της ιστορίας ως τις μέρες μας. Συνήθως υποστηριζόταν ότι ερμηνείες και συμπεράσματα σχετικά με πρόσφατα γεγονότα μπορούν να είναι μόνο προσωρινά, λόγω της έλλειψης εκ των υστέρων γνώσεων, της έλλειψης και άνισης ποιότητας διαθέσιμων στοιχείων και των δυσκολιών που οι δάσκαλοι και οι μαθητές τους μπορεί να έχουν για να δουν πρόσφατα γεγονότα αμερόληπτα εξαιτίας προσωπικής τους ανάμιξης, δεσμεύσεων και πεποιθήσεων. Ωστόσο, τώρα αναγνωρίζεται ολοένα και περισσότερο, ότι αυτές οι ανησυχίες θα μπορούσαν να ισχύουν το ίδιο για τη διδασκαλία οποιασδήποτε περιόδου της ιστορίας.

Υπάρχει ένα συνεχώς αυξανόμενο ενδιαφέρον – αλλά όχι ακόμα εξαπλωμένο σ' ολόκληρη την Ευρώπη – για τη διδασκαλία της Ευρωπαϊκής και παγκόσμιας ιστορίας ως αυτοτελούς ιστορίας και όχι ως μέσου για να φωτιστούν συγκεκριμένες πτυχές της εθνικής ιστορίας. Οι πρώην Σοβιετικές δημοκρατίες και τα περισσότερα από τα άλλα κράτη της κεντρικής και ανατολικής Ευρώπης, που ανήκαν στην σφαίρα επιρροής της Σοβιετικής Ένωσης, έχουν κατά παράδοση συμπεριλάβει την παγκόσμια ιστορία σαν ξεχωριστό μάθημα στη διδακτέα ύλη των σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Παρόλο που αυτές οι χώρες αναμόρφωσαν τα

προγράμματα ιστορίας μετά την ανεξαρτητοποίησή τους το 1991, πολλές επέλεξαν να διατηρήσουν δύο ξεχωριστά μαθήματα ιστορίας: ένα για την εθνική ιστορία και ένα για την παγκόσμια ή γενική ιστορία.

Στη δύση αυτή η δομή είναι ακόμα ασυνήθιστη, αλλά η ανάγκη να βοηθηθούν οι νέοι να καταλάβουν τον ψυχρό πόλεμο και την εξέλιξη της Ευρωπαϊκής Ένωσης καθώς και άλλες μορφές ευρωπαϊκής συνεργασίας οδήγησε τουλάχιστον σε μεγαλύτερη επικέντρωση της προσοχής στη διδασκαλία για τον 20^ο αιώνα. Είναι πολύ νωρίς για να πούμε αν η διάλυση της Σοβιετικής Ένωσης και η μετέπειτα αναδόμηση της Ευρώπης θα ενθαρρύνουν περισσότερες δυτικοευρωπαϊκές χώρες να διευρύνουν την ευρωπαϊκή προοπτική για να συμπεριλάβουν την κεντρική και ανατολική Ευρώπη στη διδακτέα ύλη της ιστορίας τους, αλλά ελπίζουμε ότι το εγχειρίδιο αυτό θα ενθαρρύνει την συζήτηση για τη δυνατότητα πραγματοποίησης και την προοπτική μιας τέτοιας κίνησης.

Οι προσεγγίσεις για τη διδασκαλία της ιστορίας στο σχολείο ακολούθησαν τις τάσεις της ακαδημαϊκής ιστορίας. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα να γίνουν κινήσεις στα περισσότερα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα για τη διεύρυνση του περιεχομένου ώστε να περιλαμβάνει κοινωνική, οικονομική, πολιτιστική ακόμα και πνευματική ιστορία, καθώς επίσης και πολιτική και διπλωματική.

Αυτό συνεπάγεται επίσης μια νέα επικέντρωση στην ιστορία ομάδων που είχαν προηγουμένως γενικά αγνοηθεί στα προγράμματα διδασκαλίας της ιστορίας: γυναίκες, εθνικές μειονότητες, παιδιά, οικογένειες, μετανάστες. Οι εξελίξεις αυτές έφεραν μαζί τους και νέες προκλήσεις για το δάσκαλο της ιστορίας. Οι δάσκαλοι συχνά καλούνται να αντιμετωπίσουν ζητήματα και θέματα, όπως πολιτιστικά κινήματα ή εξελίξεις στην επιστήμη και την τεχνολογία, και ιστορικές πηγές όπως η προφορική ιστορία, τα φιλμ και οι ταινίες επικαίρων που παραμελήθηκαν στη δική τους ιστορική παιδεία. Ανακαλύπτουν επίσης ότι κάποια από αυτά τα ζητήματα και θέματα δεν εισάγονται εύκολα σε ένα πρόγραμμα διδασκαλίας που είναι δομημένο με τον παραδοσιακό τρόπο σε μια σειρά σχετικά μικρών περιόδων.

Μια άλλη εξέλιξη εξαιρετικής σημασίας είναι ότι ενώ ακόμα γίνεται αποδεκτός ο σημαντικός ρόλος της διδασκαλίας της ιστορίας στη βοήθεια των μαθητών να αποκτήσουν στοιχειώδεις ιστορικές γνώσεις, τώρα αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο ότι οι μαθητές χρειάζεται επίσης να υιοθετήσουν μια κριτική συμπεριφορά στα ιστορικά γεγονότα και στοιχεία και να αναπτύξουν και να εφαρμόσουν τις διαδικασίες σκέψης που είναι απαραίτητες για την ιστορική αντίληψη και ερμηνεία. Αυτές οι συμπεριφορές και οι διαδικασίες περιλαμβάνουν:

- την κατανόηση ότι οι ιστορικοί, οι συγγραφείς ιστορικών βιβλίων, οι δημοσιογράφοι και οι παραγωγοί ντοκιμαντέρ για γεγονότα του πρόσφατου παρελθόντος δεν αναφέρουν απλά τα γεγονότα, προσπαθούν να ερμηνεύσουν τις διαθέσιμες πληροφορίες και να δουν τις συνδέσεις ανάμεσα σε διαφορετικά γεγονότα ώστε να καταλάβουν και να εξηγήσουν τα γεγονότα και τις εξελίξεις,
- την κατανόηση ότι μέσα από αυτή τη διαδικασία ο ιστορικός, ο συγγραφέας, ο δημοσιογράφος ή ο τηλεοπτικός παραγωγός μετατρέπει τα γεγονότα που επιλέγει σε

στοιχεία (δηλαδή, γεγονότα που χρησιμοποιούνται για να υποστηρίξουν ένα συγκεκριμένο επιχείρημα ή ερμηνεία για το τι συνέβη),

- την κατανόηση ότι με αυτόν τον τρόπο τα ίδια ιστορικά γεγονότα μπορούν να χρησιμοποιηθούν από διαφορετικούς ανθρώπους για διαφορετικούς σκοπούς ή να υποστηρίξουν διαφορετικές ερμηνείες για το ίδιο γεγονός ή φαινόμενο,
- την αναγνώριση ότι οι πολλαπλές προοπτικές είναι συνήθως πιθανές σε οποιοδήποτε ιστορικό γεγονός ή εξέλιξη και ότι αυτές οι διαφορετικές προοπτικές αντανακλούν μια ποικιλία εμπειριών, υποθέσεων και πεποιθήσεων (συχνά το ίδιο έγκυρες),
- το διαχωρισμό των γεγονότων από τις απόψεις και την ανίχνευση των μεροληψιών, της προκατάληψης και των στερεότυπων στις γραπτές περιγραφές και οπτικές αναπαραστάσεις ενός συγκεκριμένου γεγονότος,
- την εκμάθηση της ανάλυσης και χρήσης υλικού από πρωτεύουσες και δευτερεύουσες πηγές,
- την κατανόηση και την εφαρμογή των βασικών εννοιών που συνδέονται με τη μελέτη της ιστορίας, όπως η χρονολόγηση, η αλλαγή, η συνέχεια, η αιτιότητα, η σημασία, η αίσθηση περιόδου,
- την αναγνώριση ότι η εγγύτητα με ένα ιστορικό γεγονός ή συμβάν (για παράδειγμα η περιγραφή ενός αυτόπτη μάρτυρα) δεν διασφαλίζει απαραίτητα ότι η περιγραφή ή το αρχείο είναι περισσότερο ακριβές και με λιγότερη προκατάληψη,
- την εκτίμηση ότι οποιαδήποτε ιστορική περιγραφή είναι προσωρινή και υπόκειται σε επανεκτίμηση υπό το φως είτε νέων στοιχείων ή νέων ερμηνειών για στοιχεία που ήδη υπάρχουν.

Η συζήτηση αυτής της αλλαγής της έμφασης στη διδασκαλία της ιστορίας τα τελευταία 20 χρόνια περίπου παρουσιάζεται συχνά σαν αντιπαράθεση ανάμεσα σε εκείνους που βλέπουν σαν βασικό σκοπό της σχολικής ιστορίας τη διδασκαλία των μαθητών για τα σημαντικά γεγονότα και εξελίξεις στην εθνική, ευρωπαϊκή και παγκόσμια ιστορία και εκείνους που θεωρούν ότι ο βασικός σκοπός είναι η διευκόλυνση της εκμάθησης των ιστορικών ικανοτήτων και της κατανόησης και ότι το περιεχόμενο του προγράμματος διδασκαλίας αποτελεί απλώς ένα μέσο για το σκοπό αυτό. Στην πράξη, αυτή είναι μια μάλλον στείρα συζήτηση, επειδή πολλοί δάσκαλοι ιστορίας, σχεδιαστές διδακτέας ύλης και συγγραφείς βιβλίων έχουν προσπαθήσει να επιτύχουν μια ισορροπία μεταξύ των δύο αυτών απόψεων. Τα κύρια ζητήματα που προκύπτουν από αυτή τη μεγαλύτερη έμφαση στην ανάπτυξη των κριτικών ικανοτήτων και της ιστορικής ερμηνείας σχετίζονται με το σχεδιασμό βιβλίων και άλλων πηγών μάθησης και την ανάγκη οι δάσκαλοι της ιστορίας να σκεφτούν περισσότερο το πώς μαθαίνουν οι μαθητές τους αυτές τις ικανότητες και αυτούς τους τρόπους σκέψης.

Μια πρόσφατη μελέτη των ιστορικών βιβλίων έδειξε ότι υπάρχει μια τάση απομάκρυνσης από το παραδοσιακό κείμενο προς βιβλία ασκήσεων που παρέχουν στο μαθητή μια ποικιλία πηγών

και υλικού για να αναλύσει και να ερμηνεύσει (χάρτες, φωτογραφίες, στατιστικά δεδομένα, αποσπάσματα από έγγραφα, περιγραφές αυτόπτων μαρτύρων). Μερικές φορές αυτό το πρωτογενές υλικό είναι σχεδιασμένο για να διευκρινίζει σημεία του κειμένου, αλλά μπορεί να είναι επίσης και ανεξάρτητο από το κείμενο και να προορίζεται να εξοικειώσει το μαθητή με τη διαδικασία ανάλυσης συγκεκριμένου είδους στοιχείων.³ Αρχικά η τάση αυτή ήταν περισσότερο εμφανής στα βιβλία που εκδίδονταν στη δυτική Ευρώπη, αλλά τώρα υπάρχουν σημάδια ότι κάποιοι εκδοτικοί οίκοι της κεντρικής και ανατολικής Ευρώπης αρχίζουν επίσης να εισάγουν στοιχεία μορφής βιβλίου ασκήσεων στα ιστορικά τους βιβλία για σχολεία.

Οι συνέπειες για τη διδασκαλία και τη μάθηση είναι επίσης ιδιαίτερα σημαντικές. Είναι δύσκολο να δούμε πώς μπορούν να αποκτηθούν οι κριτικές ικανότητες και η ιστορική κατανόηση, αν ο μαθητής είναι μόνο ένας παθητικός δέκτης επεξεργασμένης γνώσης. Απαιτείται ως ένα βαθμό μάθηση βασισμένη στην έρευνα σε συνδυασμό με ενεργητική μάθηση (για παράδειγμα συλλογή προφορικής ιστορίας, συζητήσεις, συμμετοχή σε προσομοιώσεις).

Μια άλλη σχετικά πρόσφατη ανάπτυξη στη διδασκαλία της ιστορίας, που χρειάζεται επίσης να ληφθεί υπόψη εδώ, είναι η αυξανόμενη αναγνώριση ότι οι δάσκαλοι της ιστορίας και τα σχολικά βιβλία δεν είναι οι μοναδικές πηγές των μαθητών για πληροφορίες και απόψεις σχετικά με την Ευρώπη του 20^{ου} αιώνα. Πρώτον, όσο πιο πρόσφατα τα γεγονότα τόσο μεγαλύτερη η ποικιλία των πηγών που ζητούν να παρέχουν ερμηνείες και εξηγήσεις: πολιτικοί, δημοσιογράφοι, παρουσιαστές, παραγωγοί ντοκιμαντέρ και ταινιών. Δεύτερον, οι μαθητές μπορεί επίσης να γνωρίζουν ανθρώπους στις οικογένειες και τις κοινότητές τους που είχαν προσωπική εμπειρία σημαντικών ιστορικών γεγονότων αυτού του αιώνα. Τρίτον, ένας αυξανόμενος αριθμός μαθητών, ιδιαίτερα στη δυτική και βόρεια Ευρώπη, μπορεί να αποκτήσει πρόσβαση σε ιστορικές περιγραφές και ερμηνείες μέσα από τις νέες τεχνολογίες επικοινωνίας (CD-I, CD-Rom, Διαδίκτυο). Οι μαθητές πρέπει να εφαρμόσουν τις ίδιες κριτικές ικανότητες και ιστορική κατανόηση σε αυτές τις πηγές, όπως κάνουν σε εκείνες που αντιμετωπίζουν πιο τυπικά στα σχολικά μαθήματα ιστορίας, αλλά η μεταφορά αυτών των ικανοτήτων από την τάξη σε αυτό το πλαίσιο, δεν συμβαίνει αυτόματα. Χρειάζεται εκμάθηση και το κριτικό «διάβασμα» μιας ταινίας ή ενός ντοκιμαντέρ απαιτεί επιπλέον γνώσεις και ικανότητες που πρέπει να τις διδάχτούν.

Προκλήσεις που αντιμετωπίζει ο δάσκαλος της ιστορίας

Το εγχειρίδιο χρησιμοποιεί καινοτόμες ιδέες και μελέτες περιπτώσεων καλής πρακτικής από ολόκληρη την Ευρώπη, καθώς και παρέχει πληροφορίες από πηγές και χρήσιμους οργανισμούς ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι του. Ωστόσο, κατά την παραγωγή του εγχειριδίου έχουμε επίσης αναγνωρίσει ότι ο δάσκαλος της ιστορίας αντιμετωπίζει σήμερα έναν αριθμό προκλήσεων και έχουμε προσπαθήσει να αναφερθούμε σε αυτές σε διάφορα κεφάλαια του βιβλίου.

Μερικές από τις προκλήσεις τίθενται από περιστάσεις πέρα από τον έλεγχο του δασκάλου της ιστορίας. Στο μεγαλύτερο μέρος της Ευρώπης, τα υπουργεία παιδείας εκδίδουν επίσημα προγράμματα διδασκαλίας ή οδηγίες διδακτέας ύλης που μπορούν να περιορίσουν το

³ F. Pingel, *The European home: representations of the 20th century in history textbooks*, Council of Europe Publishing, Στρασβούργο, 2000.

περιθώριο συγκεκριμένων δασκάλων να εισάγουν νέα ζητήματα και θέματα ή να μελετήσουν κάποια πανευρωπαϊκά ζητήματα και εξελίξεις σε μεγαλύτερο βάθος. Το περιθώριό τους για εισαγωγή επιπλέον ζητημάτων και θεμάτων περιορίζεται περισσότερο από τον αριθμό των ωρών που τους διατίθενται για να διδάξουν το μάθημα και από την ποικιλία και την ποιότητα των βιβλίων και του άλλου εκπαιδευτικού υλικού που διατίθεται στα σχολεία.

Το περιθώριο εισαγωγής καινοτόμων τρόπων προσέγγισης της διδασκαλίας και της μάθησης περιορίζεται επίσης, ως ένα βαθμό, από τις παραδόσεις και τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις που υπερίσχυσαν, όταν πολλοί από τους δασκάλους πέρασαν από την αρχική τους εκπαίδευση και μάλιστα κατά τη διάρκεια της δικής τους ιστορικής εκπαίδευσης. Όπως παρατηρήθηκε προηγουμένα, όταν μελετούν την ιστορία του 20^{ου} αιώνα, οι δάσκαλοι της ιστορίας και οι μαθητές τους μπορούν να χρησιμοποιήσουν μια πολύ μεγαλύτερη ποικιλία πηγών από ότι για οποιαδήποτε άλλη ιστορική περίοδο. Ωστόσο, αυτές οι πηγές δεν αντιπροσωπεύουν ούτε ζητούν να ερμηνεύσουν και να εξηγήσουν το πρόσφατο παρελθόν ή σύγχρονα γεγονότα με τον ίδιο τρόπο που κάνουν οι ιστορικοί. Είναι επίσης σχεδιασμένες για να διασκεδάσουν. Υπόκεινται σε εμπορικούς, διαχειριστικούς ακόμα και πολιτικούς περιορισμούς. Τα προϊόντα τους – ακόμα και μεγάλες σειρές ιστορικών ντοκιμαντέρ όπως *Ο κόσμος στον πόλεμο* ή *Ο αιώνας των ανθρώπων* – αναμένονται να έχουν σχετικά μικρό «χρόνο διατήρησης» και παράγονται κυρίως σύμφωνα με τις αρχές του «τι κάνει την καλή τηλεόραση» παρά του «τι κάνει την καλή ιστορία». Τα ζητήματα που εγείρει το γεγονός αυτό για τον δάσκαλο της ιστορίας καλύπτονται με περισσότερες λεπτομέρειες σε επόμενη ενότητα, αλλά είναι αρκετό στο σημείο αυτό να τονίσουμε ότι, προς το παρόν, λίγοι δάσκαλοι της ιστορίας θα έχουν μελετήσει, είτε στην αρχική τους εκπαίδευση είτε κατά την υπηρεσία τους ως δάσκαλοι, το πώς να «διαβάζουν το προϊόν των μέσων μαζικής ενημέρωσης» ή το πώς να διδάσκουν τους μαθητές τους να το κάνουν⁴.

Παρομοίως, παρόλο που ένας αυξανόμενος αριθμός σχολείων τώρα χρησιμοποιεί τις νέες τεχνολογίες επικοινωνίας στις περισσότερες περιοχές της διδακτέας ύλης – και η έκταση στην οποία συμβαίνει αυτό είναι πιθανό να αυξηθεί σημαντικά την επόμενη δεκαετία – οι παιδαγωγικές συνέπειες της χρήσης των CD-I, CD-Rom και του Διαδικτύου στη διδασκαλία της ιστορίας σπάνια μελετώνται σε βάθος. Για παράδειγμα, η χρήση συνδέσμων που θα δώσουν τη δυνατότητα στο διαφυλλιστή Διαδικτύου να εξερευνήσει τι μπορεί να είναι διαθέσιμο σε ένα συγκεκριμένο ιστορικό θέμα ή περίοδο μπορεί να αλλάξει ριζικά την εμπειρία «ανάγνωσης ενός κειμένου». Από τη μια μεριά, αυτό φαίνεται να ενθαρρύνει το μαθητή να αναζητά και να ερευνά, αλλά μπορεί επίσης να οδηγήσει σε μη δομημένη, μη συστηματική και μπερδεμένη σκέψη.

Και στις δύο περιπτώσεις, η καινοτομία, ενώ εισάγει συναρπαστικές και πιθανόν γόνιμες ευκαιρίες για τη διδασκαλία και τη μάθηση της ευρωπαϊκής ιστορίας του 20^{ου} αιώνα, κάνει επίσης τη διδασκαλία της ιστορίας πιο πολύπλοκη και το ρόλο του δασκάλου της ιστορίας πιο προκλητικό.

Μια άλλη πιθανή πρόκληση, που μπορεί να αντιμετωπίσει ο δάσκαλος στη διδασκαλία της πρόσφατης και σύγχρονης ιστορίας, προέρχεται ακριβώς από το ρόλο που παίζει η ιστορία σαν κλάδος στο να προκαλεί μύθους και να εξετάζει κριτικά δημοφιλείς ερμηνείες και υποθέσεις

⁴ Δείτε για παράδειγμα, L. Masterman, *Teaching the media*, Λονδίνο, 1985.

και απόψεις που μπορεί να έχουν την υποστήριξη διαφόρων τομέων της κοινωνίας. Οποιοδήποτε πρόγραμμα διδασκαλίας καλύπτει την εθνική και ευρωπαϊκή ιστορία του 20^{ου} αιώνα είναι πιθανό να αγγίξει θέματα, ζητήματα και ερωτήσεις που είναι ακόμα ευαίσθητα και αμφιλεγόμενα. Ζητήματα δηλαδή, τα οποία αν διδασχτούν με αντικειμενικό τρόπο ή από πολλαπλές προοπτικές θα μπορούσαν να αναστατώσουν και να προκαλέσουν κριτική από κάποιες ομάδες, περιλαμβανομένων και μερικών γονιών και πιθανόν ακόμα και πολιτικών αρχών⁵.

Τέλος, όπως παρατήρησαν μερικοί εξέχοντες ιστορικοί, οι μαθητές μας μπορούν μόνο να καταλάβουν τις πολυπλοκότητες του κόσμου στον οποίο ζουν τώρα μελετώντας και σκεπτόμενοι τις ευρύτερες δυνάμεις που μορφοποίησαν τον κόσμο κατά τη διάρκεια του περασμένου αιώνα. Ωστόσο, η πρόκληση που θέτει αυτό για το δάσκαλο της ιστορίας, δεδομένου του πλήθους των ζητημάτων που θα μπορούσαν να μελετηθούν και του τεράστιου όγκου πληροφοριών που είναι τώρα διαθέσιμες από ποικίλες πηγές, είναι το πώς να βοηθήσει το μαθητή να αναπτύξει μια συνεκτική γενική θεώρηση του αιώνα, όχι μόνο για να καταλάβουν την ευρύτερη χρονολογική σειρά των γεγονότων, αλλά και για να μπορέσουν να δουν το πώς καταφανώς ξεχωριστές πολιτικές, κοινωνικές, οικονομικές, πολιτιστικές και πνευματικές εξελίξεις επηρέασαν στην πραγματικότητα η μία την άλλη και μπορεί να ήταν αλληλοεξαρτώμενες.

Σκοπός του εγχειριδίου

Οι βασικοί στόχοι αυτού του εγχειριδίου είναι τρεις:

- να ενθαρρύνει τους δασκάλους της ιστορίας σε όλη την Ευρώπη να επεκτείνουν το φάσμα της διδασκαλίας τους για τον 20^ο αιώνα, κυρίως να εισάγουν μια ευρύτερη ευρωπαϊκή διάσταση που λαμβάνει υπόψη τις κύριες δυνάμεις, κινήσεις και γεγονότα που διαμόρφωσαν ολόκληρη την ήπειρο τα τελευταία 100 χρόνια,
- να τους παρέχει μια ευρεία ποικιλία προοπτικών, διδακτικών ιδεών και επεξηγηματικού υλικού σε αυτά τα ζητήματα, θέματα και γεγονότα που ήταν ιδιαίτερης σημασίας για την Ευρώπη σαν σύνολο,
- να προσφέρει μερικές πρακτικές συμβουλές, βασισμένες στις τις εμπειρίες των ίδιων των δασκάλων, για το πώς να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά μερικές από τις πιο καινοτόμες δραστηριότητες διδασκαλίας και μάθησης, περιλαμβανομένων και των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας, στη διδασκαλία τους.

Ωστόσο, στην ανάπτυξη αυτού του εγχειριδίου έχουμε επίσης στο νου μας σκέψεις που συζητούνται παρακάτω.

Πρώτον, οποιοδήποτε βιβλίο παράγεται για δασκάλους σε όλη την Ευρώπη πρέπει να αναγνωρίζει ότι, προς το παρόν, τα εκπαιδευτικά συστήματα ποικίλουν ιδιαίτερα ως προς τον εφοδιασμό των σχολείων και τη διάταξη για αρχική και εντός υπηρεσίας κατάρτιση, την

⁵ Δείτε R. Stradling et al., *Teaching controversial issues*, Edward Arnold, Λονδίνο, 1984, και C. Gallagher, *History teaching and the promotion of democratic values and tolerance*, Doc. CCED/Hist (96) 1, Συμβούλιο της Ευρώπης, Στρασβούργο, 1996.

ποικιλία και την ποιότητα των βιβλίων και άλλου μαθητικού υλικού και το πλαίσιο χρήσης πολυμέσων για τη μάθηση και νέων τεχνολογιών. Μερικές από τις προσεγγίσεις και το επεξηγηματικό υλικό σε αυτό το βιβλίο θα θεωρηθούν σαν καθημερινή πρακτική από κάποιους αναγνώστες, ιδιαίτερα καινοτόμες από άλλους και ακόμα μη ρεαλιστικές από μερικούς, δεδομένων των πρακτικών περιορισμών που θα πρέπει να αντιμετωπίσουν. Προσπαθήσαμε να διατηρήσουμε μια ισορροπία εδώ, που να αντανακλά αυτές τις διαφορετικές συνθήκες και εμπειρίες.

Δεύτερον, πρόσφατες μελέτες διδακτέας ύλης της ιστορίας στην Ευρώπη υποδεικνύουν ότι δεν υπάρχει ομοφωνία για το πώς θα πρέπει να δομείται ή να διδάσκεται η ιστορία του 20^{ου} αιώνα, παρόλο που υπάρχουν τώρα μερικά σημάδια ότι οι προσεγγίσεις αρχίζουν να συγκλίνουν. Επομένως, έχουμε προσπαθήσει να εκφράσουμε την υπάρχουσα ποικιλία αναγνωρίζοντας ανοιχτά ότι μπορεί να υπάρξουν μερικοί διαφορετικοί τρόποι με τους οποίους το ίδιο ζήτημα ή θέμα θα μπορούσε να καλυφθεί αποτελεσματικά και μερικοί διαφορετικοί τρόποι με τους οποίους οι ίδιοι επιθυμητοί στόχοι και αντικειμενικοί σκοποί μάθησης θα μπορούσαν να επιτευχθούν.

Τρίτον, προσπαθήσαμε να διασφαλίσουμε ότι το εγχειρίδιο θα είναι τόσο ευέλικτο όσο και εύχρηστο. Μερικοί μπορεί να επιλέξουν να το χρησιμοποιήσουν σαν μια πηγή για κατάρτιση κατά την υπηρεσία τους, άλλοι μπορεί να προτιμήσουν να το διαβάσουν «στα πεταχτά» παρά να το μελετήσουν απ' την αρχή μέχρι το τέλος.

Η δομή αυτού του βιβλίου

Το βιβλίο είναι χωρισμένο σε τρία κύρια μέρη. Το πρώτο μέρος επικεντρώνεται σε εκείνα τα ιστορικά θέματα και ζητήματα που σχετίζονται με τον 20^ο αιώνα και που διδάσκονται ευρέως σε όλη την Ευρώπη. Περιλαμβάνει κάποιο επεξηγηματικό υλικό και κάποιες ιδέες για καινοτόμες προσεγγίσεις χρησιμοποιώντας τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, την προφορική ιστορία, προσομοιώσεις και εξωσχολικές ευκαιρίες μάθησης.

Το δεύτερο μέρος επικεντρώνεται σε παιδαγωγικές πτυχές εντός της διδασκαλίας της ιστορίας. Απευθύνεται σε κάποια από τα ζητήματα-κλειδιά που περιγράφηκαν προηγουμένα, περιλαμβανομένων για παράδειγμα:

- της ενσωμάτωσης της βασισμένης σε ικανότητες μάθησης μέσα σε ένα πρόγραμμα διδασκαλίας ή ένα πλαίσιο διδακτέας ύλης βασισμένο κυρίως στη γνώση,
- του χειρισμού αμφιλεγόμενων και ευαίσθητων ζητημάτων,
- της διδασκαλίας των μαθητών για το πώς να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά τα αρχεία οπτικού υλικού για τον 20^ο αιώνα,
- της ενσωμάτωσης εξωσχολικών ευκαιριών μάθησης στη διδασκαλία μέσα στην τάξη,
- της αποτελεσματικής χρήσης των νέων τεχνολογιών.

Το τρίτο μέρος επικεντρώνεται στο πώς διαφορετικές ιστορικές πηγές και υλικό μπορούν να χρησιμοποιηθούν μέσα στην τάξη. Αυτά περιλαμβάνουν την προφορική ιστορία, πρωτεύουσες γραπτές πηγές και οπτικοακουστικό πρωτογενές υλικό. Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει επίσης οδηγίες για την αξιολόγηση κάποιων από τους διδακτικούς πόρους που είναι τώρα διαθέσιμοι στο δάσκαλο της ιστορίας.

Έχει περιληφθεί ένα παράρτημα που παρέχει πληροφορίες για διμερή και πολυμερή προγράμματα που υποστηρίζονται από το Συμβούλιο της Ευρώπης και σχετίζονται με τη διδασκαλία της ιστορίας του 20^{ου} αιώνα. Πληροφορίες για άλλες ευρωπαϊκές δραστηριότητες και πρωτοβουλίες που μπορεί να ενδιαφέρουν τους δασκάλους που ασχολούνται με τη διδασκαλία της πρόσφατης και σύγχρονης ιστορίας μπορούν επίσης να βρεθούν εδώ.

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ:

ΙΣΤΟΡΙΚΑ ΘΕΜΑΤΑ ΚΑΙ ΖΗΤΗΜΑΤΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι τάσεις στη διδασκαλία της ευρωπαϊκής ιστορίας του 20^{ου} αιώνα που συζητήθηκαν νωρίτερα στον πρόλογο, όπως η επικέντρωση στην πρόσφατη ή τη σύγχρονη ιστορία, η μεταστροφή στην δια-κλαδική ιστορία, η μεγαλύτερη κάλυψη της ευρωπαϊκής/παγκόσμιας ιστορίας και ούτω καθεξής, έχουν τονίσει ένα θεμελιώδες ζήτημα στον προγραμματισμό και το σχεδιασμό της διδακτέας ύλης. Όπως παρατήρησε η Ευρωπαϊκή Μόνιμη Διάσκεψη του Συλλόγου Δασκάλων Ιστορίας (Euroclio): όταν πρόκειται για τη διδασκαλία του 20^{ου} αιώνα «υπάρχει πάρα πολλή ιστορία ανά τετραγωνικό χιλιόμετρο»⁶. Η κρίσιμη ερώτηση δεν είναι τι πρέπει να συμπεριλάβουμε στη διδακτέα ύλη της ιστορίας, είναι τι πρέπει να παραλείψουμε. Στην ανατολική Ευρώπη, για παράδειγμα, παρόλο που η πλειοψηφία των δασκάλων είδαν θετικά τις μετα-σοβιετικές μεταρρυθμίσεις στη διδασκαλία της ιστορίας, ένα κοινό παράπονο ήταν ότι η νέα διδακτέα ύλη είναι φορτωμένη, κυρίως όσον αφορά την ιστορία του 20^{ου} αιώνα. Παρόμοιες ανησυχίες εκφράστηκαν στη δυτική Ευρώπη όταν εισήχθησαν σημαντικές αλλαγές

⁶ Joke van der Leeuw-Roord, "An overview of the way in which the history of the 20th century is presented in curricula in some European countries", που παρουσιάστηκε στο σεμινάριο του Συμβουλίου της Ευρώπης «Η μεταρρύθμιση του προγράμματος για τη διδασκαλία της ιστορίας του 20^{ου} αιώνα στα σχολεία μέσης εκπαίδευσης», (Μολδαβία, Ιούνιος, 1998).

στη διδακτέα ύλη της ιστορίας στα τέλη της δεκαετίας του 1980 και στις αρχές της δεκαετίας του 1990.

Κανένα μάθημα ιστορίας δεν μπορεί να είναι απόλυτα διεξοδικό ως προς την κάλυψη οποιασδήποτε περιόδου. Η επιλογή είναι αναπόφευκτη. Επομένως, πριν συνεχίσουμε με τη μελέτη διαφόρων απόψεων σε ζητήματα και θέματα – που αποτελεί το επίκεντρο της προσοχής στο πρώτο μέρος αυτού του βιβλίου, είναι χρήσιμο να εξετάσουμε προσεκτικά και με κριτικό μάτι τα κριτήρια που ισχύουν όταν επιλέγουμε ζητήματα και θέματα που θα περιληφθούν στη διδακτέα ύλη. Τα κριτήρια επιλογής δεν σχετίζονται μόνο με το *τι* πρέπει να διδαχτεί, αλλά και με το *γιατί* πρέπει να διδαχτεί και *πώς* πρέπει να διδαχτεί. Όλα αυτά είναι θεμελιώδη ερωτήματα για τους σχεδιαστές της διδακτέας ύλης, τους εκδότες και τους συγγραφείς βιβλίων, τους δασκάλους της ιστορίας και εκείνους που είναι υπεύθυνοι για την εκπαίδευση των δασκάλων της ιστορίας.

Πρόσφατες έρευνες της διδακτέας ύλης της ιστορίας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ευρώπη⁷ υποδεικνύουν ότι ορισμένα ζητήματα και θέματα που σχετίζονται με την ιστορία του 20^{ου} αιώνα διδάσκονται ευρέως σε ολόκληρη την Ευρώπη. Τα ζητήματα που βρίσκονται πιο συχνά στη διδακτέα ύλη είναι:

- ο πρώτος παγκόσμιος πόλεμος και οι αφορμές του,
- η Ρωσική επανάσταση,
- η αναδόμηση της Ευρώπης το 1918,
- η άνοδος του ολοκληρωτισμού: κομμουνισμός, εθνικός σοσιαλισμός και φασισμός,
- οικονομική ύφεση,
- η κατάρρευση της διεθνούς ειρήνης,
- ο δεύτερος παγκόσμιος πόλεμος: ο «πόλεμος των λαών»,
- αναδόμηση της Ευρώπης το 1945,
- η περίοδος του ψυχρού πολέμου: NATO και το Σύμφωνο της Βαρσοβίας,
- άρση των αποικιακών καθεστώτων,
- πολιτική και οικονομική συνεργασία μετά το 1945,
- η Ευρωπαϊκή Κοινότητα,
- γκλάσνοστ και περεστρόικα,

⁷ Stradling, The European content of the school history curriculum, Doc. CC-ED/HIST(95) 1, Συμβούλιο της Ευρώπης, και F. Pingel, *οπ. παρ.*

- η διάλυση της Σοβιετικής Ένωσης,
- οι εμφανιζόμενες ανεξάρτητες δημοκρατίες της κεντρικής και ανατολικής Ευρώπης.

Αυτό το μέρος του βιβλίου θα ερευνήσει διαφορετικές προσεγγίσεις μερικών από αυτά τα ζητήματα. Ωστόσο, έρευνες επίσης δείχνουν ότι είναι πιθανό να βρουν σε έναν αυξανόμενο αριθμό διδακτέας ύλης της ιστορίας, ένα ή δύο εξελικτικά θέματα που σχετίζονται με την ιστορία του 20^{ου} αιώνα. Ανάμεσα σε εκείνα που περιλαμβάνονται πιο συχνά στη διδακτέα ύλη της ιστορίας είναι:

- τεχνολογικές και επιστημονικές εξελίξεις του 20^{ου} αιώνα,
- κοινωνική αλλαγή, ιδιαίτερα στις ζωές των συνηθισμένων ανθρώπων,
- η αλλαγή του ρόλου των γυναικών στην κοινωνία,
- η εμφάνιση της μαζικής κουλτούρας και της κουλτούρας της νεολαίας,
- τα χαρακτηριστικά πολιτιστικά και καλλιτεχνικά κινήματα του 20^{ου} αιώνα,
- βιομηχανοποίηση και η εμφάνιση των μεταβιομηχανικών κοινωνιών,
- αστικοποίηση,
- μεταφορές και επικοινωνίες,
- μετακινήσεις πληθυσμών,
- η μεταβαλλόμενη κατάσταση των εθνικών και άλλων μειονοτήτων στην Ευρώπη,
- διαμάχες και συνεργασίες
- εθνικιστικά κινήματα,
- ολοκληρωτισμός και φιλελεύθερη δημοκρατία,
- ανθρώπινα δικαιώματα.

Τώρα, μερικά από τα ζητήματα και θέματα που αναφέρονται εδώ θα μπορούσαν να διδάσκονται, και συχνά διδάσκονται, από εθνική κυρίως προοπτική παρά ευρωπαϊκή. Άλλα διδάσκονται συχνά από τοπική παρά πανευρωπαϊκή προοπτική. Επίσης τα περισσότερα από τα ζητήματα που αναφέρονται τείνουν να διδάσκονται από την προοπτική της πολιτικής και, σε μικρότερο βαθμό, της οικονομικής ιστορίας, παρά από αυτή της κοινωνικής, πολιτιστικής και πνευματικής ιστορίας. Συγκριτικά, τα θέματα τείνουν να ερευνώνται με πιο πολυδιάστατο τρόπο. Ενώ τα θέματα είναι κυρίως διαχρονικά και επομένως μελετώνται με εξελικτικό τρόπο για όλο τον αιώνα ή για ένα σημαντικό μέρος του, τα ζητήματα διδάσκονται κυρίως με έναν αρκετά άκαμπτο, διαδοχικό (ή χρονολογικό) τρόπο. Δηλαδή, συνήθως ο 20^{ος} αιώνας χωρίζεται σε διακριτά χρονικά τμήματα που αντιστοιχούν σε 10 με 20 χρόνια περίπου.

Ωστόσο, σε καθένα από αυτά τα ζητήματα και θέματα υπάρχει περιθώριο εισαγωγής μιας ευρύτερης ευρωπαϊκής προοπτικής, για την εξερεύνηση των πολιτικών, οικονομικών, κοινωνικών και πολιτιστικών διαστάσεων σε μεγαλύτερο βαθμό και για τη μελέτη του αιώνα από διαφορετικές χρονικές προοπτικές (διαχρονικά και συγχρονικά) πολύ περισσότερο από ότι συμβαίνει τώρα.

Αυτό βέβαια τονίζει το ζήτημα των κριτηρίων επιλογής. Η μελέτη ενός ζητήματος ή θέματος με πανευρωπαϊκό τρόπο, ή η εξέτασή του τόσο διαχρονικά όσο και συγχρονικά ή η

εξερεύνησή του από μια ποικιλία διαστάσεων είναι χρονοβόρα. Πρέπει επομένως να ληφθούν αποφάσεις με βάση αρκετά κριτήρια και όχι μόνο με μοναδικό κριτήριο την ανάγκη να διδαχτούν οι μαθητές ένα σύνολο γνώσεων για τα βασικά γεγονότα και τις εξελίξεις του 20^{ου} αιώνα.

Οι δηλώσεις των στόχων σε επίσημες οδηγίες και τα προγράμματα ιστορίας συχνά φαίνονται να είναι ιδιαίτερα φιλόδοξες. Ο δάσκαλος της ιστορίας αναμένεται να βοηθήσει τους μαθητές να καταλάβουν το παρόν, να κεντρίσει το ενδιαφέρον τους για το παρελθόν, να συμβάλει στην εξέλιξη της συνειδητοποίησης της εθνικής τους ταυτότητας και να τους προετοιμάσει να γίνουν πολίτες – όλα σε περίπου δύο ώρες την εβδομάδα, συχνά όχι για περισσότερα από τέσσερα σχολικά χρόνια. Ένας άλλος και ίσως πιο ρεαλιστικός τρόπος προσέγγισης του προβλήματος, είναι η αναζήτηση απαντήσεων στην ερώτηση: Ποια εναπομείναντα στοιχεία των μαθημάτων ιστορίας τους θα θέλαμε να συγκρατήσουν πέντε ή δέκα χρόνια μετά το τέλος του σχολείου;

Αυτό είναι ένα ερώτημα που προκύπτει σταθερά σε συζητήσεις μεταξύ ιστορικών και ειδικών κατά την τελευταία δεκαετία, ιδιαίτερα αφότου οι ερευνητικές μελέτες έχουν δείξει ότι πολλοί πρώην μαθητές φαίνεται να συγκρατούν πολύ λίγα από την ιστορική τους εκπαίδευση στη μετέπειτα ζωή τους. Τα βασικά σημεία που τείνουν να προκύπτουν από αυτές τις συζητήσεις είναι ότι οι μαθητές πρέπει να αναπτύξουν:

- μια ευρεία γενική θεώρηση του αιώνα που να είναι εν μέρει χρονολογική και εν μέρει θεματική. Σε αυτήν την άποψη συγκεκριμένα στοιχεία ιστορικής γνώσης μπορούν να χρησιμεύσουν σαν κομμάτια κατασκευών για να συναρμολογήσουν αυτή τη γενική θεώρηση και ίσως να μην πειράζει πολύ αν, με τον καιρό, τα «γεγονότα» αυτά ξεχαστούν. Στη μετέπειτα ζωή, μπορούν πάντα να ψάξουν τις πληροφορίες ξανά αν τις χρειαστούν,
- κάποια κατανόηση των δυνάμεων που διαμόρφωσαν αυτόν τον αιώνα: τις επανεμφανιζόμενες μορφές, τις δυναμικές της αλλαγής, τις συνδέσεις ανάμεσα στο τι συμβαίνει σε ένα μέρος και τι συμβαίνει σε ένα άλλο ή τι συμβαίνει σε ένα χρονικό σημείο και τι συμβαίνει αργότερα. Αυτό είναι μέρος της ανάπτυξης μιας γενικής θεώρησης αλλά απαιτεί επίσης κάποια κατανόηση του πώς εφαρμόζονται κάποιες βασικές ιστορικές έννοιες όπως χρονολόγηση, αιτία και αποτέλεσμα, αλλαγή και συνέχεια, στοιχεία, πρωτεύουσες και δευτερεύουσες πηγές στοιχείων, πολλαπλές προοπτικές, αίσθηση της περιόδου, κάποιες ευκαιρίες να δουν τον αιώνα μέσα από διαφορετικά χρονικά πλαίσια – δηλαδή βραχυπρόθεσμα, μεσοπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα και κάποιες ευκαιρίες να δουν τα ίδια γεγονότα ή εξελίξεις με συγκριτικό τρόπο, από μια ποικιλία προοπτικών και διαστάσεων.
- κάποια κατανόηση των παραγόντων που έχουν επηρεάσει και διαμορφώσει τις δικές τους ζωές και ταυτότητες, που σε σημαντικό βαθμό περιστρέφεται γύρω από την κατανόηση ότι η ιστορία δεν έχει να κάνει μόνο με πολέμους, υπερδυνάμεις, διπλωματία και οικονομικά. Σχετίζεται επίσης με τις αλλαγές που έγιναν στον τρόπο που ζουν οι συνηθισμένοι άνθρωποι και τις δυνάμεις που έχουν προξενήσει εκείνες τις αλλαγές, όπως η επιστήμη, η τεχνολογία, η βιομηχανοποίηση, η αστικοποίηση, οι αλλαγές στην κοινοτική και την οικογενειακή ζωή και οι μαζικές επικοινωνίες,

- μεταβιβάσιμες κριτικές ικανότητες απαραίτητες για την κατανόηση του πώς το πρόσφατο παρελθόν ερμηνεύεται από ιστορικούς, συγγραφείς, πολιτικούς, δημοσιογράφους και μέσα μαζικής ενημέρωσης γενικά. Αυτό συνεπάγεται κάποια κατανόηση των διαδικασιών της ιστορικής έρευνας: ειδικότερα, πώς τα γεγονότα, όταν επιλεγούν, γίνονται στοιχεία για τη δημιουργία μιας περιγραφής, εξήγησης ή επιχειρήματος. Απαιτεί επίσης κάποια κατανόηση των διαδικασιών με τις οποίες τα μέσα μαζικής ενημέρωσης επιλέγουν, ερμηνεύουν και επεξεργάζονται πληροφορίες πριν τις μεταδώσουν για δημόσια κατανάλωση,
- θετικές συμπεριφορές και αξίες που περιλαμβάνουν την ανεκτικότητα, το σεβασμό στη διαφορετικότητα, το ανοιχτό μυαλό, την πεποίθηση ότι οι κρίσεις, οι αποφάσεις και τα συμπεράσματα θα πρέπει να δικαιολογούνται με αναφορά σε λογικά στοιχεία. Όπως και με τις μεταβιβάσιμες ικανότητες, τέτοιες αξίες και συμπεριφορές πρέπει να αναπτυχθούν μέσα από την πρακτική τους και αυτό έχει επίσης συνέπειες για την επιλογή των ζητημάτων και θεμάτων και των προσεγγίσεων που οι δάσκαλοι και οι μαθητές υιοθετούν για να τις μελετήσουν.

Η βασική επίπτωση των παραπάνω είναι ότι η επιλογή κάθε ζητήματος ή θέματος προς διδασκαλία για την ευρωπαϊκή ιστορία του 20^{ου} αιώνα είναι μόνο η αρχή της διαδικασίας. Κάθε ζήτημα και θέμα μπορεί να διδαχτεί με μια ποικιλία διαφορετικών τρόπων και για διαφορετικούς σκοπούς. Τελικά το κλειδί για τη διαδικασία επιλογής βρίσκεται στο τι νομίζουμε ότι οφείλουν να μάθουν οι μαθητές και τι είναι λογικό να περιμένουμε από αυτούς να μάθουν και πόσο μεγάλο είναι το κενό ανάμεσα σε αυτές τις δύο προσδοκίες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Η ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ

Επέκταση της ευρωπαϊκής διάστασης της διδακτέας ύλης της ιστορίας⁸

Αρκετές από τις σύγχρονες απόψεις για τη διδασκαλία της ευρωπαϊκής ιστορίας έχουν επηρεαστεί από μια ευρύτερη αντιπαράθεση σχετικά με το αν η Ευρώπη καθορίζεται καλύτερα από την κοινή πολιτιστική της κληρονομιά ή από την ποικιλία της.

⁸ Αυτό το τμήμα παίρνει στοιχεία από μια έκθεση του συγγραφέα. Δείτε Stradling, *The European content of the school history curriculum*, οπ. παρ.

Αυτοί που υποστηρίζουν ότι η ταυτότητα της Ευρώπης μπορεί μόνο να καθοριστεί αναφορικά με την κοινή της ιστορία και την πολιτιστική της κληρονομιά συνήθως αναφέρονται στην Ελληνορωμαϊκή φιλοσοφική παράδοση, τις Ιουδαϊκές-Χριστιανικές αντιλήψεις και ηθική, σε μια κοινή καλλιτεχνική κληρονομιά, μια κοινή αρχιτεκτονική κληρονομιά, στην εμφάνιση του έθνους-κράτους σε ολόκληρη την Ευρώπη και σε τέτοιες κοινές ιστορικές εμπειρίες όπως η φεουδαρχία, οι Σταυροφορίες, η Αναγέννηση, η Βιομηχανική Επανάσταση και ούτω καθεξής.

Οι προσεγγίσεις για τη διδασκαλία της ευρωπαϊκής ιστορίας που έχουν εστιάσει στην κοινή ιστορία και την πολιτιστική κληρονομιά έχουν την τάση να παρουσιάζουν την ευρωπαϊκή ιστορία σα «μια συνεχή αφήγηση που ξεδιπλώνεται» από τα νεότερα χρόνια ως τις μέρες μας. Αυτό έχει δύο κύριες συνέπειες για να το σχεδιασμό της διδακτέας ύλης. Πρώτον, οι υποστηρικτές αυτής της άποψης τείνουν να προτιμούν ένα πρόγραμμα διδασκαλίας ή μάθημα που θα προσφέρει έρευνα των βασικών σημείων μιας μεγάλης χρονικής περιόδου. Δεύτερον, αυτές οι χρονολογικές έρευνες έχουν την τάση να εστιάζουν σε μια γραμμική εξέλιξη, προτείνοντας ότι τα απαραίτητα στοιχεία του σύγχρονου ευρωπαϊκού πολιτισμού μπορούν να εντοπιστούν κατευθείαν στις ρίζες τους στην αρχαιότητα μέσω του Διαφωτισμού και της Αναγέννησης.

Τα προγράμματα διδασκαλίας που προκύπτουν φαίνονται να έχουν ορισμένους περιορισμούς. Τείνουν να παραλείπουν εκείνα τα μέρη της Ευρώπης που, για σημαντικές περιόδους της ιστορίας τους, παρέμειναν ανέγγιχτα από αυτές τις επιρροές που θεωρούνται κεντρικές στην ευρωπαϊκή παράδοση. Τείνουν επίσης να καλύπτουν με προχειρότητα εκείνες τις περιόδους της ευρωπαϊκής ιστορίας που η δεσπόζουσα πολιτιστική παράδοση είχε ουσιαστικά χαθεί σε μεγάλα κομμάτια της Ευρώπης και επανήλθε μόνο με πλάγια μέσα, για παράδειγμα με τη μετάφραση στα Λατινικά των έργων του Αριστοτέλη, του Ευκλείδη και άλλων Ελλήνων φιλοσόφων από Αραβες μελετητές των οποίων η δουλειά βρήκε σταδιακά βρέθηκε στη δυτική Ευρώπη μέσω της Μαυριτανικής Ισπανίας και της Νορμανδικής Σικελίας. Επίσης, η προσέγγιση αυτή τείνει να υποβαθμίζει τις εξωτερικές επιρροές στην ευρωπαϊκή πολιτιστική, φιλοσοφική και επιστημονική ιστορία, όπως την αλλαγή των αριθμών από Ρωμαϊκούς σε Αραβικούς, ή την επιρροή και επίδραση που είχαν στην Ευρώπη οι Αραβικές λέξεις για τη θεωρία και την πρακτική της ναυτιλίας, τη μακράς διάρκειας επιρροή της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας σε μέρη της ανατολικής και νοτιοανατολικής Ευρώπης, ή την επιρροή στην κοινωνική και πολιτιστική ζωή της αποικιακής εμπειρίας στη δυτική Ευρώπη. Τέλος, αυτή η προσέγγιση τείνει να δίνει μεγάλη έμφαση στην πολιτιστική και την πολιτική ιστορία και την ιστορία των ιδεών. Η κοινωνική και οικονομική ιστορία τείνει να είναι ελλιπής, ίσως λόγω του ότι η επικέντρωση σε αυτές τις διαστάσεις θα τόνιζε την ποικιλία παρά τα κοινά χαρακτηριστικά.

Στη δεκαετία του 1980 και στις αρχές της δεκαετίας του 1990 αυτή η «ιδέα της Ευρώπης» κυριαρχούσε στη σκέψη για την πιθανότητα ενός βιβλίου ευρωπαϊκής ιστορίας. Ένα τέτοιο παράδειγμα, που εξέδωσε ο Frederic Delouche, παρουσιάζει μια χρονολογική έρευνα της ευρωπαϊκής ιστορίας από τα προϊστορικά χρόνια μέχρι σήμερα γραμμένη από μια διεθνή ομάδα 12 ιστορικών⁹. Τρεις αρχές υποστήριζαν την επιλογή του περιεχομένου: στοιχεία ομοιότητας, ένας πολιτισμός με διάφορες κουλτούρες και κοινά ευρωπαϊκά φαινόμενα. Κάθε κεφάλαιο αντιπροσωπεύει μια χρονική περίοδο και καθώς η έρευνα πλησιάζει τα σύγχρονα χρόνια, τόσο οι περίοδοι που καλύπτονται μικραίνουν. Έτσι, για παράδειγμα, το προτελευταίο

⁹ Frederic Delouche (ed.), *Illustrated history of Europe*, Henry Holt, Νέα Υόρκη, 1993.

κεφάλαιο καλύπτει την περίοδο 1900-45 και το τελευταίο κεφάλαιο επικεντρώνεται στην εποχή μετά το 1945. Κάποιοι από τους περιορισμούς που αναφέρθηκαν νωρίτερα ισχύουν και εδώ. Υπάρχουν πολύ λίγα σχετικά με την ιστορία της Ρωσίας και της ανατολικής Ευρώπης, την πολυπολιτισμική φύση της Ευρώπης, την ιστορία των γυναικών ή την επίδραση της επιστήμης και της τεχνολογίας κατά τους τελευταίους δύο αιώνες.

Αντίθετα, άλλοι υποστήριξαν ότι αυτό που χαρακτηρίζει την Ευρώπη – η μοναδική της ιδιαιτερότητα – είναι η ποικιλία παρά τα κοινά χαρακτηριστικά της: οι διαφορετικές εθνικές ομάδες και οι εθνικότητες, η ποικιλία των γλωσσών και των διαλέκτων, οι διαφορετικοί τρόποι ζωής και η ποικιλία των τοπικών και περιφερειακών πεποιθήσεων. Αυτή η προοπτική δίνει ίσως μεγαλύτερη έμφαση στην «πιο σκοτεινή πλευρά της ευρωπαϊκής ιστορίας» – φυλετικές αντιθέσεις, εθνικισμός, ξενοφοβία, έλλειψη ανεκτικότητας, γενοκτονία και εθνικό «ξεκαθάρισμα» – από την προοπτική που επικεντρώνεται στις ενοποιητικές δυνάμεις στην ευρωπαϊκή ιστορία. Ωστόσο, τονίζει επίσης τον πολιτικό και οικονομικό δυναμισμό και τη δημιουργικότητα και την πολιτιστική ευφορία που φαίνεται ότι ανθίζει όταν υπάρχουν εντάσεις και αντιθέσεις ανάμεσα στην Εκκλησία και το Κράτος και θρησκευτική και κοσμική σκέψη, όταν η δύναμη διασπάται παρά συγκεντρώνεται ή όταν οι ενοποιητικές δυνάμεις που σχετίζονται με μια κοινή πολιτιστική κληρονομιά δεν αφομοιώνονται μόνο αλλά συγχωνεύονται με τοπικές παραδόσεις και συνθήκες.

Μέχρι τώρα λίγοι σχεδιαστές διδακτέας ύλης έχουν μετατρέψει αυτήν την άποψη σε πρόγραμμα διδασκαλίας. Ωστόσο, δύο Γερμανοί ακαδημαϊκοί, οι Hagen Schulze και Ina Ulrike Paul, προσπάθησαν να αντιμετωπίσουν κάποιους από τους περιορισμούς της «μεγάλης ευρωπαϊκής αφήγησης» στη συλλογή τους για την ευρωπαϊκή ιστορία¹⁰. Η προσέγγιση είναι θεματική καλύπτοντας πόλεμο και ειρήνη, ελευθερία και δεσποτισμό, ηγεμονία και ισορροπία δυνάμεων, ενότητα και ποικιλία και ούτω καθεξής. Όπως προτείνει αυτή η λίστα, οι εκδότες έχουν συγκεντρωθεί κυρίως σε πολιτικά θέματα και στην ιστορία των ιδεών. Ο ευρύς στόχος είναι να εφοδιάσουν τους δασκάλους της ιστορίας και τους μαθητές με μια συλλογή πηγών και υλικού τα οποία, μέσα από την έμφαση για τη διεξαγωγή συγκρίσεων και αντιπαραβολών, μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τον εντοπισμό γεγονότων και τάσεων στην εθνική τους ιστορία μέσα σε μια ευρύτερη ευρωπαϊκή προοπτική και να αναγνωρίσουν ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα σε εθνικές εξελίξεις και ευρωπαϊκούς τύπους. Η αναλυτική προσέγγιση τείνει επίσης να ζητά μεγαλύτερα χρονοδιαγράμματα από την πιο παραδοσιακή χρονολογική έρευνα.

Αν μια τέτοια προσέγγιση επρόκειτο πραγματικά να ενσωματωθεί στη διδακτέα ύλη της ιστορίας με συστηματικό τρόπο, κυρίως για μαθητές του ανώτερου επιπέδου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τότε θα μπορούσε να βοηθήσει τους μαθητές να αποκτήσουν κάποια αντίληψη των δυναμικών καταστάσεων που επηρέασαν και διαμόρφωσαν την ιστορία της χώρας τους και εκείνη της Ευρώπης επίσης (ή τουλάχιστον ενός μέρους της) και να τους βοηθήσει να καταλάβουν καλύτερα πώς ιστορικά φαινόμενα που εμφανίζονται να είναι κοινά σε όλη την Ευρώπη, ή στο μεγαλύτερο μέρος της, μπορούν να μετατρέψουν και να μετατραπούν από τοπικές και εθνικές παραδόσεις. Συγχρόνως υπάρχει επίσης ο κίνδυνος ότι μέσω αυτής της προσέγγισης οι μαθητές μπορεί να αποκτήσουν εξατομικευμένη και διασπασμένη εικόνα της ευρωπαϊκής ιστορίας παρά μια γενική θεώρηση. Υπάρχει επίσης ο πιθανός κίνδυνος με την συγκριτική προσέγγιση ότι η μοναδικότητα και η ιδιαιτερότητα στην ιστορία ενός έθνους ή

¹⁰ H. Schulze και I.U. Paul, Europa: *Dokumente und Materialien*, Bayerischer Schulbuch-Verlag, Μόναχο, 1994.

μιας περιοχής υποτάσσεται από την ανάγκη να επικεντρωθεί σε πιο γενικευόμενες μορφές. Θα πρέπει να τονιστεί ότι αυτοί είναι πιθανοί κίνδυνοι παρά αναπόφευκτες καταστάσεις. Στη συνέχεια θα υποστηριχθεί ότι η ανάγκη παροχής ευκαιριών για τους μαθητές να συγκρίνουν και να αντιπαραθέσουν είναι ιδιαίτερα σημαντική για την εξέλιξη της αντίληψής τους για την ιστορία του 20^{ου} αιώνα.

Οι κριτικές για τις οδηγίες προγραμμάτων και για τα προγράμματα που έχουν προκύψει τα τελευταία 10 με 20 χρόνια φαίνεται ότι προτείνουν ότι το περιθώριο για μια συγκριτική προσέγγιση τόσο περιεκτική όσο αυτή που πρότειναν οι Schulze και Paul είναι σχετικά περιορισμένο, όπως είναι και το περιθώριο της υιοθέτησης μιας μακροπρόθεσμης προοπτικής για μια εκτεταμένη χρονική περίοδο¹¹. Ωστόσο, υπάρχουν σε όλη την Ευρώπη πολυάριθμα παραδείγματα προγραμμάτων διδασκαλίας της ιστορίας ή οδηγιών που ζητούν ή ενθαρρύνουν δάσκαλους και μαθητές να δουν κάποια γεγονότα και εξελίξεις με συγκριτικό τρόπο, να εξετάσουν διεθνείς σχέσεις ή διασυνοριακές αντιθέσεις και περιόδους συνεργασίας ή να διεξάγουν μια μακροχρόνια έρευνα για ένα σύγχρονο ζήτημα ή πρόβλημα.

Έτσι, ένα σύνολο ζητημάτων για τον σχεδιαστή διδακτέας ύλης συγκεντρώνεται στο αν θα τονίσει την ποικιλία ή τις κοινές εμπειρίες και την κοινή κουλτούρα και αν θα επικεντρωθεί σε ευρύτερα θέματα ή στην χρονολογική αφήγηση. Μια άλλη σημαντική ερώτηση που αντιμετωπίζει ο σχεδιαστής διδακτέας ύλης και ο κάθε δάσκαλος της ιστορίας χωριστά σε εκείνα τα εκπαιδευτικά συστήματα που είναι σχετικά αποκεντρωμένα, είναι: μέχρι ποιο σημείο μπορεί να επεκταθεί το υπάρχον πρόγραμμα ιστορίας για να περιλαμβάνει μια ευρύτερη ευρωπαϊκή διάσταση; Σε κάποιες περιπτώσεις μπορούμε να μιλάμε για το περιθώριο διεύρυνσης ενός προγράμματος εθνικής ιστορίας, σε κάποιες περιστάσεις το ζήτημα μπορεί να είναι πώς να διευρυνθεί η τοπική προοπτική σε ευρωπαϊκή και σε κάποιες άλλες περιπτώσεις, κυρίως στην ανατολική Ευρώπη, το ζήτημα μπορεί να είναι αν πρέπει να εισαχθεί μια ευρύτερη ευρωπαϊκή διάσταση στο πρόγραμμα διδασκαλίας της παγκόσμιας ιστορίας ή στο πρόγραμμα διδασκαλίας της εθνικής ιστορίας.

Στα περισσότερα εκπαιδευτικά προγράμματα η καινοτομία της διδακτέας ύλης θα τείνει να περιορίζεται σε μια νεωτεριστική κίνηση, εκτός αν η πλειοψηφία πιστεύει ότι είναι πρακτικό και εφικτό να εισαχθεί περισσότερη ευρωπαϊκή ιστορία στη διδασκαλία τους.

Προς το παρόν, οι περισσότεροι δάσκαλοι της ιστορίας στην Ευρώπη θα νιώσουν ότι το περιθώριο για αλλαγή ευρείας κλίμακας προς αυτή την κατεύθυνση περιορίζεται αυστηρά από έναν συνδυασμό των παρακάτω παραγόντων.

Πρώτον, από το τρέχον πλαίσιο διδακτέας ύλης για τη διδασκαλία της ιστορίας που ορίζεται από την εθνική ή την τοπική εκπαιδευτική αρχή. Αυτό μπορεί να περιορίσει την καινοτομία με δύο τρόπους. Ένα πρόγραμμα διδασκαλίας πλούσιο σε περιεχόμενο επικεντρωμένο στην εθνική ιστορία, όπως τείνουν να είναι πολλές χρονολογικές έρευνες, θα αφήσει μικρό περιθώριο για μεγάλη κάλυψη του τι συνέβη αλλού στην Ευρώπη. Πιο τυπικά, αν η διδακτέα ύλη της ιστορίας έχει δομηθεί σύμφωνα με συγκεκριμένες αρχές (χρονολογικές, θεματικές, διακλαδικές, κλπ.) τότε οποιαδήποτε επιπλέον κάλυψη της ευρωπαϊκής ιστορίας είναι πιθανό να αντιμετωπιστεί με την ίδια δομική αρχή.

¹¹ Δείτε Stradling, *The European content of the school history curriculum*, σπ. παρ., και Pingel, σπ. παρ.

Δεύτερον, ο βαθμός αυτονομίας που απολαμβάνει ο δάσκαλος της ιστορίας ποικίλει από το ένα ευρωπαϊκό κράτος στο άλλο. Κάποιες επίσημες οδηγίες απλώς αναφέρουν τα ζητήματα που πρέπει να καλυφθούν αφήνοντας περιθώριο στο δάσκαλο να αποφασίσει σε ποιες πτυχές αυτού του ζητήματος θα επικεντρωθεί. Άλλες παρέχουν πιο λεπτομερές περιεχόμενο αλλά ακόμα και τότε κάποια προγράμματα διδασκαλίας και κανονισμοί διδασκτέας ύλης παρέχουν ευκαιρίες για το δάσκαλο επίσης να επιλέξει κάποια ζητήματα από μια λίστα επιλογών. Στη θεωρία, σχεδόν όλα τα δυτικοευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα θα ισχυρίζονταν ότι ακόμα και εκεί που το περιεχόμενο της διδασκτέας ύλης καθορίζεται επίσημα, ο κάθε δάσκαλος μπορεί ακόμα να ασκήσει σημαντική αυτονομία που αφορά τις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιεί. Αλλά τα «πλούσια σε περιεχόμενο» προγράμματα διδασκαλίας μπορούν να είναι σοβαρός περιορισμός για μια ποικιλία τρόπων διδασκαλίας και μάθησης που χρησιμοποιεί ο δάσκαλος. Η έλλειψη κατάλληλων βιβλίων και η έλλειψη κατάλληλης κατάρτισης κατά την υπηρεσία μπορούν επίσης να περιορίσουν τον αριθμό των επιλογών που μπορεί να εξασκήσει ο δάσκαλος όταν αποφασίζει τι να διδάξει και πώς να το διδάξει.

Τρίτον, περιορισμένοι εκπαιδευτικοί πόροι. Αν οι αλλαγές στη διδασκτέα ύλη ή στο πρόγραμμα διδασκαλίας της ιστορίας απαιτούν νέα βιβλία και ένα δομημένο πρόγραμμα υπηρεσιακής κατάρτισης, μπορεί να είναι δύσκολο να γίνουν μεγάλης ποικιλίας αλλαγές γρήγορα και καθολικά. Αυτό συμβαίνει σίγουρα σε κάποια κεντρικά και ανατολικά ευρωπαϊκά κράτη στο τρέχον οικονομικό κλίμα, αλλά σε μικρότερο βαθμό, αυτό είναι επίσης πρόβλημα και στην υπόλοιπη Ευρώπη.

Τέλος, ο αριθμός των ωρών διδασκαλίας της ιστορίας που έχουν οι μαθητές. Σε κάποια εκπαιδευτικά συστήματα η υποχρεωτική δευτεροβάθμια εκπαίδευση διαρκεί 3 χρόνια, στα περισσότερα διαρκεί 5 χρόνια και σε λίγα κράτη το υποχρεωτικό σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διαρκεί 7 με 8 χρόνια. Σε κάποια συστήματα η ιστορία είναι υποχρεωτικό μάθημα για όλη τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ σε άλλα είναι υποχρεωτική μόνο για 3 χρόνια και μετά γίνεται επιλεγόμενη. Προφανώς, υπάρχει μικρότερο περιθώριο διεύρυνσης της διδασκτέας ύλης της ιστορίας ή έρευνας κάποιων πανευρωπαϊκών θεμάτων και ζητημάτων σε μεγαλύτερο βάθος αν το υποχρεωτικό σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διαρκεί 3 και όχι 5 χρόνια. Ο μέσος μαθητής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχει λιγότερο από 2 ώρες διδασκαλίας ιστορίας την εβδομάδα, περίπου 80 ώρες το χρόνο, σύνολο 240 ώρες σε σχολείο όπου η κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση περιορίζεται στα 3 χρόνια και 400 ώρες σε ένα σύστημα όπου το υποχρεωτικό σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ξεκινάει στην ηλικία των 11 και τελειώνει στην ηλικία των 16. Όσο πιο περιορισμένος είναι ο αριθμός των ωρών της ιστορικής παιδείας που έχει ένας μαθητής και όσο πιο πλούσια σε περιεχόμενο είναι η υπάρχουσα διδασκτέα ύλη, τόσο λιγότερες θα είναι οι ευκαιρίες για την παράταση ή την επέκταση της διδασκτέας ύλης.

Κάποιοι δάσκαλοι της ιστορίας που δουλεύουν με μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θα έχουν τη δυνατότητα να διαβάσουν αυτό το εγχειρίδιο και να σκεφτούν σοβαρά τους τρόπους εισαγωγής νέων ζητημάτων και θεμάτων στα προγράμματα διδασκαλίας της ιστορίας τους που έχουν μια έντονη τοπική ή πανευρωπαϊκή διάσταση. Αλλά για πολλούς άλλους δασκάλους η αλλαγή που θα πρέπει να σκεφτούν δεν θα είναι ποσοτική, θα είναι ποιοτική. Δηλαδή, θα ενδιαφερθούν λιγότερο για την προσθήκη περισσότερου περιεχομένου σε ένα ήδη υπερπλήρες πρόγραμμα διδασκαλίας και είναι πιο πιθανό να ενδιαφερθούν να εισάγουν ποιοτικές αλλαγές στην προσέγγιση των ζητημάτων και θεμάτων που ήδη διδάσκουν.

Το επόμενο τμήμα εξετάζει ποιες μπορεί να είναι αυτές οι ποιοτικές αλλαγές και τα τμήματα που ακολουθούν συνεχίζουν να εξετάζουν πώς αυτές μπορούν να εισαχθούν στη διδασκαλία μιας ποικιλίας ζητημάτων και θεμάτων.

Κάποιες αρχές και κριτήρια επιλογής διδακτέας ύλης

Κατά τις τελευταίες τρεις δεκαετίες υπήρξαν πολλές συζητήσεις στα εργαστήρια και τα συνέδρια ιστορίας σχετικά με τα κριτήρια επιλογής του περιεχομένου των προγραμμάτων διδασκαλίας της ιστορίας και πολλές από αυτές επικεντρώθηκαν στη διδασκαλία της ιστορίας του 20^{ου} αιώνα.

Αυτό που είναι προφανές είναι ότι οποιαδήποτε επιλογή ζητημάτων και θεμάτων στη σύγχρονη ευρωπαϊκή ιστορία θα βασίζεται μόνο εν μέρει σε εκπαιδευτικά κριτήρια. Η σχολική ιστορία είναι δημόσια περιουσία. Θεωρείται ότι έχει πολιτικούς και κοινωνικούς σκοπούς καθώς και εκπαιδευτικούς αντικειμενικούς στόχους. Αν εξετάσετε τις λίστες των στόχων που προλογίζουν τόσες πολλές οδηγίες διδακτέας ύλης και προγραμμάτων διδασκαλίας της ιστορίας θα δείτε ότι η διδασκαλία της ιστορίας συχνά αναμένεται να προωθεί ορισμένους ευρείς κοινωνικούς στόχους βοηθώντας τους μαθητές να αναπτύξουν μια αίσθηση εθνικής ταυτότητας, περνώντας μια συνείδηση πολιτιστικής κληρονομιάς, προετοιμάζοντάς τους για δημοκρατική συμμετοχή και πολιτικοποίηση, αναπτύσσοντας σεβασμό και ανεκτικότητα για την ποικιλία ανάμεσα στους λαούς με διαφορετικές πολιτιστικές και εθνικές καταγωγές και ούτω καθεξής. Συγχρόνως αυτές οι λίστες συνήθως περιλαμβάνουν καθορισμένου θέματος εκπαιδευτικούς στόχους, όπως να βοηθούν τους μαθητές να καταλάβουν το παρόν, περιλαμβάνοντας τις αιτίες σύγχρονων προβλημάτων, να τους βοηθούν να αναπτύξουν μια αίσθηση ιστορίας και ιστορικής συνείδησης, να τους εισάγουν στην χαρακτηριστική μεθοδολογία της ιστορίας και στο τι περιλαμβάνεται στην κατανόηση και την ερμηνεία του παρελθόντος, και να κεντρίσουν το ενδιαφέρον τους για το παρελθόν.

Είναι επίσης προφανές ότι τα κριτήρια για την επιλογή του περιεχομένου της διδακτέας ύλης, κυρίως για καινούριο ή συμπληρωματικό περιεχόμενο, στις περισσότερες περιστάσεις, θα πρέπει να λάβουν υπόψη τα είδη των περιορισμών για την καινοτομία που περιγράφεται παραπάνω σε αυτό το κεφάλαιο.

Υπάρχουν κάποιες αρχές καθοδήγησης που θα μπορούν να εφαρμοστούν ανεξάρτητα από το αν υπάρχει περιθώριο για γενική αναδόμηση της κάλυψης του 20^{ου} αιώνα μέσα σε ένα δεδομένο πρόγραμμα διδασκαλίας ή περιθώριο μόνο για μικρές αλλαγές στον τρόπο που προσεγγίζονται ένα ή δύο ζητήματα ή θέματα από τους δασκάλους και τους μαθητές; Αυτό που ακολουθεί είναι μια προσπάθεια να τονωθεί τουλάχιστον η αντιπαράθεση σχετικά με αυτό το ερώτημα.

Θα υποστήριζα ότι όταν σκεφτόμαστε το πώς να εισαχθεί περισσότερο ευρωπαϊκό περιεχόμενο στη διδασκαλία της ιστορίας του 20^{ου} αιώνα υπάρχουν τρεις αρχές διδακτέας ύλης που θα πρέπει να ληφθούν υπόψη μαζί με εκείνες τις αρχές που είναι πιθανό να υποστηρίξουν συγκεκριμένα προγράμματα διδασκαλίας.

Η πρώτη από αυτές τις αρχές ασχολείται με την ανάγκη να καθιερωθεί μια ισορροπία ανάμεσα σε αυτό που είναι ιστορικά σημαντικό και σε αυτό που είναι κατάλληλο για να περιληφθεί σε καθορισμένα προγράμματα διδασκαλίας για τη διδασκαλία μιας συγκεκριμένης ομάδας μαθητών. Με το «ιστορικά σημαντικά» εδώ εννοώ εκείνα τα γεγονότα και τις εξελίξεις που είχαν μεγάλη επίδραση στο μεγαλύτερο μέρος της Ευρώπης αυτόν τον αιώνα, ή είχαν ευρείας κλίμακας συνέπειες, ή θα μπορούσαν να θεωρηθούν σαν βασικές καμπές του αιώνα και εκείνες τις συνθήκες και διαδικασίες που βοήθησαν στη διαμόρφωση του αιώνα. Αντίθετα, η «καταλληλότητα» συνδέεται με ζητήματα όπως η διαθεσιμότητα κατάλληλων διδακτικών υλικών και πόρων, ο διαθέσιμος χρόνος στο χρονοδιάγραμμα για περαιτέρω ανάπτυξη της ευρωπαϊκής διάστασης του συγκεκριμένου ζητήματος, ανεξάρτητα από το πόσο ιστορικά σημαντικό είναι, και οι αντιλήψεις του δασκάλου για το πώς θα ανταποκριθούν οι μαθητές σε αυτή την εξέλιξη.

Για παράδειγμα, είναι πολύ πιθανό ότι η ευρωπαϊκή εμπειρία της αποικιοκρατίας και της άρσης των αποικιακών καθεστώτων του τελευταίου αιώνα θα έχει απήχηση σε πολλούς μαθητές και στους δασκάλους της ιστορίας τους στη δυτική Ευρώπη, γιατί ήδη μελετούν τον αντίκτυπο αυτής της διαδικασίας στην εθνική τους ιστορία. Εδώ υπάρχει το πιθανό περιθώριο για τη διεύρυνση της κάλυψης για να τονιστούν οι ομοιότητες και οι διαφορές ανάμεσα στις διαδικασίες της άρσης των αποικιακών καθεστώτων σε αρκετές ευρωπαϊκές χώρες. Αντίθετα, είναι πολύ πιθανό ότι ο δάσκαλος της ιστορίας ενός δευτεροβάθμιου σχολείου κάπου στην ανατολική Ευρώπη μπορεί να θεωρεί ότι αυτό το ζήτημα δεν θα ήταν ιδιαίτερα σχετικό ή δεν θα είχε την ίδια απήχηση στους μαθητές ιστορίας. Ωστόσο, ένας άλλος δάσκαλος στην ίδια περίπτωση μπορεί να ένιωθε ότι θα υπήρχαν ενδιαφέροντες παραλληλισμοί και συγκρίσεις που θα μπορούσαν να γίνουν ανάμεσα στις σχέσεις των δυτικοευρωπαϊκών αποικιακών δυνάμεων και των αποικιών τους και από την άλλη πλευρά στην ιστορική σχέση του έθνους του με την Οθωμανική Αυτοκρατορία ή την πρώην Σοβιετική Ένωση.

Η δεύτερη αρχή είναι η ανάγκη να καθιερωθεί μια ισορροπία ανάμεσα «στο ειδικό» και «στο γενικό». Η γρήγορη ανάπτυξη στο δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα, αρχών όπως η κοινωνική ιστορία, η οικονομική ιστορία, η πολιτιστική ιστορία και ιστορία των ιδεών σήμαινε ότι περισσότεροι ιστορικοί και δάσκαλοι της ιστορίας είναι τώρα πιο άνετοι με τα είδη των δεδομένων και των ιδεολογικών πλαισίων που χρησιμοποιούνται στις κοινωνικές επιστήμες.

Είναι επίσης πιο πρόθυμοι να χρησιμοποιήσουν συγκριτικές τεχνικές και να γενικεύσουν τις ευρείες αναπτυξιακές τάσεις και μορφές σε μια κοινωνία και μεταξύ κοινωνιών. Ωστόσο, αυτός ο βαθμός σύγκλισης ανάμεσα στην ιστορία και τις κοινωνικές επιστήμες δεν σημαίνει ότι ο ιστορικός δεν ενδιαφέρεται πια να περιγράψει με λεπτομέρειες τι συνέβη σε μια συγκεκριμένη περίπτωση ή γεγονός και ότι δεν νοιάζεται πλέον να αποκαλύψει την ιστορική σημασία του ειδικού, του μοναδικού, του ξεχωριστού και του απρόοπτου στην κατανόηση μιας συγκεκριμένης περίπτωσης. Από αυτή την άποψη, η εισαγωγή μιας ευρύτερης ευρωπαϊκής διάστασης στη διδασκαλία της ιστορίας όντως περιλαμβάνει την παροχή ευκαιριών στους μαθητές να συγκρίνουν και να αντιπαραθέσουν τις εξελίξεις σε διαφορετικές χώρες ή περιοχές και να αναγνωρίσουν τις τάσεις και τις μορφές, τις ομοιότητες και τις διαφορές. Αλλά υπάρχει ακόμα περιθώριο για τη μελέτη περιπτώσεων σε βάθος και τη λεπτομερή ιστορική αναδόμηση.

Μια τρίτη αρχή της διδακτέας ύλης στη διδασκαλία της ευρωπαϊκής ιστορίας αφορά την ανάγκη να καθιερωθεί μια ισορροπία ανάμεσα στην *κάθετη* ιστορική προοπτική και την *οριζόντια* ιστορική προοπτική.

Η κάθετη προοπτική σχετίζεται με τη μελέτη της αλλαγής και την συνέχεια μέσα στο χρόνο. Στο περιεχόμενο της ευρωπαϊκής ιστορίας του 20^{ου} αιώνα απασχολεί το μαθητή με:

- την ανάπτυξη μιας ευρείας γενικής θεώρησης συγκεκριμένων ζητημάτων, περιόδων και του αιώνα σαν σύνολο, όπως οι σημαντικές συνέπειες γεγονότων και εξελίξεων, οι σημαντικές δυνάμεις που διαμορφώνουν τα γεγονότα και οι κρίσιμες καμπές,
- την κατανόηση κάποιων σημαντικών γραμμών ανάπτυξης σε μια μεγάλη χρονική περίοδο, ιδιαίτερα τις φάσεις που πέρασαν, για παράδειγμα η αλλαγή ρόλων και η κατάσταση των γυναικών κατά τον 20^ο αιώνα, οι διαφορετικές φάσεις στη διαδικασία της άρσης των αποικιακών καθεστώτων, κλπ,
- την κατανόηση κάποιων από τις πιο σημαντικές διαχρονικές ή εξελικτικές τάσεις και μορφές, όπως η αυξανόμενη αστικοποίηση, η παγκοσμιοποίηση, οι δημογραφικές εναλλαγές, κλπ,
- την κατανόηση των αιτίων (μακροπρόθεσμα, μεσοπρόθεσμα και «προκλήσεις») μερικών από τα πιο σημαντικά ιστορικά γεγονότα και διαδικασίες,
- το να έχουν τη δυνατότητα να εντοπίσουν την εξέλιξη ενός σημαντικού σύγχρονου ευρωπαϊκού ή τοπικού ζητήματος ή προβλήματος από τις ρίζες του (ακόμα και αν αυτές οι ρίζες βρίσκονται πριν από την περίοδο υπό μελέτη),
- το να μπορούν να αναγνωρίσουν τις συνέπειες και τη σημασία συγκεκριμένων σημαντικών γεγονότων και εξελίξεων.

Η οριζόντια προοπτική σχετίζεται με τη ένταξη συγκεκριμένων γεγονότων, εξελίξεων και τάσεων σε ένα ευρύτερο ευρωπαϊκό περιεχόμενο. Η σύγχρονη εθνική ιστορία, ιδιαίτερα μέσα σε προγράμματα διδασκαλίας που στόχος τους είναι να παρέχουν στο μαθητή τα βασικά σημεία μιας χρονολογικής έρευνας από την αρχαιότητα μέχρι τα σύγχρονα χρόνια, μπορεί συχνά να διδάχεται σαν η ιστορία να μπορούσε να μειωθεί σε μια απλή γραμμική αφήγηση. Στην πράξη, βέβαια, οι εθνικές, τοπικές ή περιφερειακές εξελίξεις μπορεί να είναι μέρος ενός ευρύτερου κινήματος ή τάσης, ή μια αντίδραση σε γεγονότα που συμβαίνουν αλλού. Παρομοίως, η μελέτη παράλληλων καταστάσεων και ομοιοτήτων και διαφορών μπορεί να βοηθήσει να διευκρινιστεί η αντίληψη του τι συνέβη πιο κοντά στην πατρίδα.

Ένα καλό παράδειγμα της γενικής άποψης που παρουσιάστηκε εδώ θα μπορούσε να είναι το βιβλίο του Garrett Mattingly, *The defeat of the Spanish Armada*¹². Ο συγγραφέας, ένας Αμερικάνος ιστορικός, προσπαθεί να ξεφύγει από την τάση των Βρετανών ιστορικών να διηγούνται αυτό το γεγονός από μια εντελώς βρετανική προοπτική, παρέχει αντίθετα ένα πλήθος συνυφασμένων διηγήσεων που αντιπροσωπεύουν τις προοπτικές όλων των διαφορετικών πρωταγωνιστών, είτε αυτοί είναι σε ανοιχτές θάλασσες, ή στο Λονδίνο, στη Μαδρίτη, στην Αμβέρσα και ούτω καθεξής. Ενώ δεν προτείνεται εδώ ότι οι μαθητές σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θα πρέπει να διεξάγουν το είδος της εκλεπτυσμένης ανάλυσης ενός συγκεκριμένου ιστορικού γεγονότος όπως έκανε ένας ακαδημαϊκός ιστορικός σαν τον Mattingly, προτείνεται ότι οι μαθητές μερικές φορές χρειάζεται να ενθαρρύνονται να εξετάσουν τα βασικά γεγονότα και τις στιγμές στην εθνική τους ιστορία από μια ποικιλία διαφορετικών προοπτικών, εν μέρει για να δοκιμάσουν, να διασταυρώσουν και να επικυρώσουν την εκδοχή των βιβλίων τους, εν μέρει για να κατανοήσουν τους συνδέσμους και τις σχέσεις με τις εξελίξεις που συμβαίνουν αλλού και εν μέρει για να κατανοήσουν ότι τα ίδια γεγονότα και στοιχεία συχνά είναι ανοιχτά σε διαφορετικές ερμηνείες όταν μελετώνται από διαφορετικές απόψεις.

Στο περιεχόμενο της ευρωπαϊκής ιστορίας του 20^{ου} αιώνα η οριζόντια προοπτική απασχολεί το μαθητή με:

- τη σύγκριση και αντιπαράθεση των γεγονότων και των εξελίξεων στην ιστορία της χώρας του με αντίστοιχα σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες ή περιοχές,
- τη σύγκριση και την αντιπαράθεση των τρόπων ζωής (αστική ζωή, αγροτική ζωή, εμπόριο, επικοινωνίες, παραδόσεις) σε διαφορετικά μέρη της Ευρώπης σε διαφορετικές χρονικές στιγμές κατά τη διάρκεια του αιώνα,
- τη μελέτη του πώς τα γεγονότα και οι εξελίξεις στην ιστορία της χώρας τους έχουν επηρεάσει ή επηρεαστεί από ό,τι συνέβαινε σε άλλα μέρη της Ευρώπης,
- το να δείξει πώς οι γειτονικοί πολιτισμοί επηρέασαν ο ένας τον άλλο και επηρεάστηκαν από πολιτιστικές εξελίξεις εκτός περιοχής ή ακόμη και εκτός Ευρώπης,
- τη μελέτη του πώς εθνικά και τοπικά γεγονότα και εξελίξεις σε μια δεδομένη στιγμή του αιώνα βιώθηκαν ή αντιμετωπίστηκαν σε άλλα μέρη της Ευρώπης,
- την εξέταση του πώς ευρωπαϊκοί ανταγωνισμοί, αντιθέσεις και διχασμοί (οικονομικοί, πολιτικοί και θρησκευτικοί) επηρέασαν την πρόσφατη εθνική ιστορία,
- την εξέταση του πώς διεθνείς διαδικασίες, εξελίξεις και θεσμοί (για παράδειγμα του Συνέδριο Ειρήνης του Παρισιού το 1919, η Συμμαχία των Εθνών, τα Ηνωμένα Έθνη, το NATO και το Σύμφωνο της Βαρσοβίας) αντιμετωπίζονται σε όλη την Ευρώπη.

¹² Garrett Mattingly, *The defeat of the Spanish Armada*, Jonathan Cape, Λονδίνο, 1959.

Θα πρέπει να τονιστεί ξανά ότι αυτό δεν πρόκειται να είναι ένα προσχέδιο για την ανάπτυξη νέας διδακτές ύλης της ευρωπαϊκής ιστορίας ή ενός νέου βιβλίου ευρωπαϊκής ιστορίας. Προορίζεται περισσότερο να είναι ένα είδος πλαισίου ανάπτυξης, το οποίο θα μπορούσε να οδηγήσει την εισαγωγή μιας ευρωπαϊκής διάστασης στη διδασκαλία ενός ή δύο ζητημάτων σε ένα πρόγραμμα διδασκαλίας ή σε ακόμα πιο ευρείες αλλαγές.

Θα εξετάσουμε τώρα το πώς μερικές από αυτές τις ιδέες και αρχές μπορούν να εφαρμοστούν στη διδασκαλία κάποιων επιλεγμένων ζητημάτων και θεμάτων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΕΠΙΛΕΓΜΕΝΩΝ ΖΗΤΗΜΑΤΩΝ

Ανάπτυξη μιας γενικής θεώρησης

Μπορεί να φαίνεται λίγο περίεργο να ξεκινά μια συζήτηση για ζητήματα με μια πτυχή διδασκαλίας της ιστορίας που δεν φαίνεται να είναι ιδιαίτερα βασισμένη στο συγκεκριμένο ζήτημα. Ωστόσο, η αρχή μπορεί να εφαρμοστεί το ίδιο εύκολα σε ένα ζήτημα, ένα γεγονός, μια εξελικτική διαδικασία, μια περίοδο όπως τα χρόνια του μεσοπολέμου ή την περίοδο του ψυχρού πολέμου, ή στον αιώνα σαν σύνολο.

Στην ουσία η διαδικασία της ανάπτυξης μιας γενικής θεώρησης περιλαμβάνει το να βοηθήσει το μαθητή να εντοπίσει συγκεκριμένα γεγονότα ή αλλαγές στα χρονικά ή χωρικά περιβάλλοντά τους. Δηλαδή:

- να βάλει ένα γεγονός ή μια σειρά γεγονότων σε μια ευρεία χρονολογική σειρά (απαιτώντας κάποια αίσθηση της σειράς των γεγονότων παρά μια ακριβή ανάμνηση των ημερομηνιών),
- να αναγνωρίσει τους βασικούς παράγοντες που συνδέουν τα γεγονότα (μια γενική αίσθηση των συνθηκών και των αιτίων που συνέβαλλαν σε αυτό και τις συνέπειες που προέκυψαν από αυτό),
- να εντοπίσει τη σειρά των γεγονότων μέσα σε ένα ευρύτερο ευρωπαϊκό ή παγκόσμιο περιεχόμενο. Πώς επηρεάστηκαν τα γεγονότα από εξελίξεις σε άλλα μέρη; Οι επιρροές ήταν άμεσες ή έμμεσες; Οι άνθρωποι γνώριζαν τι συνέβαινε σε άλλα μέρη και αυτό επηρέασε τις αποφάσεις και τις πράξεις τους; Υπήρχαν παρόμοιες εξελίξεις σε άλλα μέρη την ίδια στιγμή; Επηρεάστηκαν από τους ίδιους συμβάλλοντες παράγοντες;
- να εντοπίσει τη συγκεκριμένη σειρά των γεγονότων ή των εξελίξεων, όπου χρειάζεται, σε ένα ευρύτερο ιστορικό περιεχόμενο. Για παράδειγμα, στο μεγαλύτερο μέρος της διδασκτέας ύλης της δυτικοευρωπαϊκής ιστορίας, η άρση των αποικιακών καθεστώτων τείνει να εξετάζεται σύμφωνα με την εθνική εμπειρία, χωρίς να δίνεται μεγάλη προσοχή στο γεγονός ότι άλλες ευρωπαϊκές χώρες πέρασαν από τις ίδιες διαδικασίες περίπου τον ίδιο καιρό και για παρόμοιους λόγους. Η διαδικασία αυτή καθαυτή αντιμετωπίζεται συνήθως με πολιτικούς όρους κυρίως και το σημείο έναρξης για την κάλυψη του θέματος είναι συνήθως τα τέλη της δεκαετίας του 1940. Ωστόσο, αν θέσουμε την άρση των αποικιακών καθεστώτων στο ευρύτερο ιστορικό της περιβάλλον, τότε η προσέγγιση θα πρέπει να συμπεριλάβει την προπολεμική ανάπτυξη των εθνικιστικών κινημάτων σε πολλές αποικίες, τον αντίκτυπο της οικονομικής ύφεσης της δεκαετίας του 1930 στις αποικιακές οικονομίες και το εμπόριό τους με τα αυτοκρατορικά έθνη και τη διασπαστική επίδραση του δευτέρου παγκοσμίου πολέμου.

Ποια είναι η εκπαιδευτική αξία του να βοηθήσουμε τους μαθητές να αναπτύξουν μια γενική θεώρηση; Δεν έχω την πρόθεση να προτείνω ότι δεν θα πρέπει να απαιτείται από τους μαθητές να μελετήσουν πτυχές της τοπικής, εθνικής, περιφερειακής, ευρωπαϊκής ή παγκόσμιας ιστορίας λεπτομερώς. Αυτό θα είναι πάντα ένα σημαντικό στοιχείο της ιστορικής τους εκπαίδευσης ανεξάρτητα από το αν ακολουθούν ένα πρόγραμμα διδασκαλίας με βάση την έρευνα των γενικών σημείων ή ένα πρόγραμμα διδασκαλίας όπου συγκεκριμένες περιόδους και φάσεις έχουν επιλεγεί για μελέτη. Ωστόσο, οι μαθητές ξεχνούν πολλές από τις λεπτομέρειες όσων μαθαίνουν μόλις σταματήσουν να μελετούν το μάθημα στο σχολείο (αν όχι νωρίτερα!). Σε επόμενο κεφάλαιο υποστηρίζεται ότι στο σχεδιασμό της διδασκαλίας ύλης της ιστορίας θα πρέπει να αναλογιστούμε λίγο τα στοιχεία της γνώσης και της αντίληψης που απομένουν, τα οποία θα ελπίζαμε ότι οι τέως μαθητές μας θα διατηρούσαν για 10 ή 15 χρόνια αφού τελείωναν το σχολείο. Μια ευρεία, ερμηνευτική γενική θεώρηση του 20^{ου} αιώνα θα αποτελούσε ένα σημαντικό κομμάτι αυτών των υπολειπόμενων στοιχείων. Ενώ ακόμα επίσημα σπουδάζουν ιστορία, μια γενική θεώρηση θα τους βοηθήσει να δουν πως οι ελάχιστες λεπτομέρειες – τα συγκεκριμένα γεγονότα, τα συμβάντα, οι αποφάσεις, οι δράστες και οι πράξεις τους – ταιριάζουν στη μεγαλύτερη εικόνα και τους βοηθούν να καταλάβουν τις συνδέσεις πιο καθαρά.

Ένα σημαντικό στοιχείο σε αυτό, ιδιαίτερα κατά τη μελέτη ζητημάτων και περιόδων, είναι το χρονοδιάγραμμα. Τα χρονοδιαγράμματα χρησιμοποιούνται όλο και περισσότερο στη διδασκαλία της ιστορίας. Οι εκδότες βιβλίων συνεχώς τα περιλαμβάνουν στο εικονογραφικό υλικό τους και κάποια από τα πιο περιεκτικά μπορούν να βρεθούν σε βιβλία αναφορών. Υπάρχουν επίσης αρκετοί ιστότοποι ιστορίας στο Διαδίκτυο, όπως το Hyperhistory (<http://www.hyperhistory.com>) που καλύπτει τα τελευταία 3 000 χρόνια και προσφέρει χρήσιμα χρονοδιαγράμματα. (Για άλλα παραδείγματα δείτε «Χρήση νέων τεχνολογιών: η ιστορία στο Διαδίκτυο» σε αυτό το βιβλίο). Τα περισσότερα από τα χρονοδιαγράμματα που αναπτύχθηκαν για βιβλία, παρουσιάζουν συνήθως τα βασικά σημεία περιόδων εθνικής ιστορίας και συνήθως επικεντρώνονται σχεδόν αποκλειστικά στην πολιτική διάσταση της ιστορίας, πιθανώς γιατί είναι ευκολότερο να αναγνωριστούν συγκεκριμένες ημερομηνίες και γεγονότα από εκείνες τις ιστορικές διαστάσεις που επικεντρώνονται περισσότερο σε θέματα, τύπους και τάσεις.

Τα χρονοδιαγράμματα δεν είναι απαραίτητο να είναι ιδιαίτερα λεπτομερή για να πετύχουν το σκοπό τους. Ένας σύντομος πίνακας σχετικών στατιστικών μπορεί συχνά να συμπεριλάβει μερικές πολύπλοκες μορφές και τάσεις με αποτελεσματικό τρόπο. Για παράδειγμα, η δραματική πτώση του μεγέθους των Βρετανικών ενόπλων δυνάμεων κατά τον 20^ο αιώνα σαν αποτέλεσμα των αλλαγών στα όπλα, ο τρόπος με τον οποίο διεξάγονται πόλεμοι και μάχες, η εξέλιξη από στρατό υποχρεωτικής θητείας σε επαγγελματικό, ο τεχνικός εκσυγχρονισμός του στρατού, η ανάπτυξη των δυνάμεων αέρα και η γενικότερη αλλαγή στη διεθνή κατάσταση της Βρετανίας κατά τον αιώνα περιλαμβάνεται στα σχήματα στο **Πλαίσιο 1** παρακάτω.

Πλαίσιο 1: Βρετανικές στρατιωτικές δυνάμεις του 20^{ου} αιώνα	
1918:	8 500 000
1944:	5 067 000
1975	338 000
1999	119 000
Πηγή: N. Davies, Europe: a history, Oxford University Press, 1996, σελ. 897	

Από την άποψη της ανάπτυξης της αντίληψης των μαθητών για την ευρωπαϊκή διάσταση της ιστορίας του 20^{ου} αιώνα, είναι επίσης χρήσιμο να εισάγουμε μια συγκριτική διάσταση έτσι ώστε όταν οι μαθητές μελετούν γεγονότα και εξελίξεις στην εθνική τους ιστορία μπορούν επίσης να δουν τι μπορεί να είχε συμβεί την ίδια στιγμή σε άλλα μέρη της Ευρώπης. Αυτό όχι μόνο δίνει ευκαιρίες για να αναγνωριστούν ομοιότητες και διαφορές και να τονιστούν οι συνδέσεις, αλλά εισάγει επίσης ένα στοιχείο συγχρονισμού (δηλαδή παράλληλες εξελίξεις που δεν συνδέονται άμεσα με αιτιώδη τρόπο). Το παράδειγμα στο Πλαίσιο 2 (στο τέλος αυτού του κεφαλαίου) είναι μόνο μια προσπάθεια ενός ατόμου να παράγει ένα ευρωπαϊκό χρονοδιάγραμμα για μια συγκεκριμένη περίοδο, τα χρόνια του μεσοπολέμου (1918-39) που περιλαμβάνει τρεις ξεχωριστές διαστάσεις: την πολιτική, την κοινωνικοοικονομική και την επιστημονική και τεχνολογική. Αναπόφευκτα τα χρονοδιαγράμματα, όπως τα προγράμματα διδασκαλίας και τα βιβλία, είναι αποτελέσματα μιας διαδικασίας επιλογών και αντανακλούν την συγκεκριμένη προοπτική εκείνων που τα συνέταξαν. Θα μπορούσε κάλλιστα, για παράδειγμα, ένα ευρωπαϊκό χρονοδιάγραμμα που συντάχτηκε από την προοπτική της κεντρικής Ευρώπης ή της Σκανδιναβίας ή της Ρωσικής Ομοσπονδίας να παραλείπει κάποια στοιχεία, να περιλαμβάνει άλλα και να δίνει διαφορετική έμφαση σε μερικά.

Περιλαμβάνεται εδώ κυρίως για ενδεικτικούς σκοπούς. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί με διάφορους τρόπους. Πρώτον, κάθε στήλη μπορεί να μελετηθεί από μια κάθετη προοπτική για να δώσει μια αίσθηση του ρυθμού της αλλαγής και της εξέλιξης κατά μια περίοδο. Δεύτερον, αν μελετηθεί μαζί με ένα παρόμοιο άλλα ίσως πιο λεπτομερές χρονοδιάγραμμα της εθνικής ιστορίας κατά την ίδια περίοδο τότε προσφέρει μια πιθανότητα οριζόντιας προοπτικής επίσης, δίνοντας τη δυνατότητα στο μαθητή να εντοπίσει τα γεγονότα και τις εξελίξεις στη χώρα του μέσα στο περιεχόμενο των γεγονότων που συμβαίνουν σε άλλα μέρη της Ευρώπης. Για να διευκολυνθεί ακόμα περισσότερο αυτό ήταν επίσης απαραίτητο να περιληφθούν κάποια γεγονότα και εξελίξεις που συνέβησαν εκτός Ευρώπης, κυρίως στις Ηνωμένες Πολιτείες, που αντανακλούν την αυξανόμενη παγκοσμιοποίηση της οικονομίας κατά αυτήν την περίοδο. Τρίτον, υπάρχει επίσης περιθώριο να εντοπισμού των συνδέσεων ανάμεσα στις στήλες. Αυτό ισχύει κυρίως μεταξύ των πολιτικών και κοινωνικοοικονομικών, για παράδειγμα η αυξανόμενη πολιτική αστάθεια, κυρίως στις νέες δημοκρατίες, καθώς οι οικονομίες χτυπήθηκαν από πτωτικές τιμές, την αύξηση της ανεργίας και την απώλεια των αποταμιεύσεων και η συνεπαγόμενη η εισαγωγή μέτρων πρόνοιας για να περιοριστούν οι πολιτικές καθώς και οι οικονομικές συνέπειες της πτώσης της βιομηχανικής παραγωγής και της μακροχρόνιας ανεργίας κατά τη διάρκεια της περιόδου.

Αυτό είναι ένα παράδειγμα του τι θα μπορούσε να ονομαστεί εξωτερικά παραγόμενο χρονοδιάγραμμα: η δουλειά ενός δασκάλου, ενός συγγραφέα βιβλίου, ενός ιστορικού ή ενός δημιουργού ιστορικού ιστότοπου. Ωστόσο, εφόσον οι μαθητές έχουν πρόσβαση σε κατάλληλο υλικό αναφορών και το πρόγραμμα διδασκαλίας και το χρονοδιάγραμμα είναι δεόντως ευέλικτα, τότε υπάρχει μια πολύ καλή πιθανότητα να λάβουν μέρος οι ίδιοι οι μαθητές στην ανάπτυξη αυτών των ευρωπαϊκών χρονοδιαγραμμάτων. Η διαδικασία θα αναπτύξει και θα ενισχύσει την αίσθηση του μαθητή για μια ευρεία χρονολογική γενική θεώρηση.

Θα ήταν χρήσιμο για τους μαθητές να κάνουν μια άσκηση τέτοιου είδους στο τέλος κάθε ζητήματος, περιόδου και αιώνα. Από την πλευρά της παροχής βοήθειας προς τους μαθητές ώστε να αναλογιστούν τον 20^ο αιώνα σαν σύνολο, θα ήταν ίσως χρήσιμο να τους βάλουμε, αναδρομικά, να αναγνωρίσουν τις βασικές αλλαγές που έλαβαν χώρα μέσα σε κάθε ιστορική διάσταση (πολιτική, κοινωνική, οικονομική, πολιτιστική, τεχνολογική, κλπ.) συγκρίνοντας την Ευρώπη του 1900 με την Ευρώπη του 1999, οργανώνοντας την άσκηση γύρω από αυτό που θα μπορούσε να ονομαστεί «οι μεγάλες ερωτήσεις»: Είναι οι κυβερνήσεις περισσότερο υπόλογες προς το λαό τώρα; Υπάρχει δικαιότερη κατανομή πλούτου τώρα από ότι παλιότερα; Οι ζωές των ανθρώπων είναι πιο ασφαλείς τώρα από ότι το 1900; Είναι οι άνθρωποι πιο μορφωμένοι τώρα; Η φύση της δουλειάς και της απασχόλησης είναι πολύ διαφορετική τώρα από ότι ήταν τότε; Υπάρχει μεγαλύτερη ισότητα ανάμεσα στα δύο φύλα; Με ποιους τρόπους, αν υπάρχουν, έχουν αλλάξει οι σχέσεις μεταξύ βορρά και νότου, ανατολής και δύσης;

Σύγκριση και αντιπαράθεση

Υπάρχει μια αίσθηση κατά την οποία βέβαια ολόκληρο αυτό το μέρος του εγχειριδίου είναι σχετικό με τις διαδικασίες σύγκρισης και αντιπαράθεσης αυτών που συνέβησαν σε διαφορετικά μέρη της Ευρώπης κατά τον 20^ο αιώνα. Ωστόσο, δεδομένου του είδους των περιορισμών που αναφέρθηκαν προηγουμένως, οι ευκαιρίες για να γίνει αυτό θα είναι περιορισμένες σε πολλές τάξεις ιστορίας. Συνεπώς υπάρχει μια περίπτωση να υποστηρίξουμε ότι οι δάσκαλοι της ιστορίας πρέπει να σκεφτούν στρατηγικά για τα παραδείγματα που χρησιμοποιούν.

Είναι σαφές ότι η στρατηγική σκέψη θα σημαίνει να λαμβάνουν υπόψη τους το διαθέσιμο διδακτικό υλικό. Είναι επίσης πιθανό σε πολλές περιπτώσεις ότι το βασικό κριτήριο για τη σύγκριση θα είναι συνήθως η εθνική ιστορία, δηλαδή σύγκριση και αντιπαράθεση του τι συνέβη στη χώρα κάποιου σε μια δεδομένη χρονική στιγμή με το τι συνέβη σε μια άλλη χώρα ή σε μια συγκεκριμένη περιοχή της Ευρώπης, όπως τα Βαλκάνια, η Βαλτική, η κεντρική Ευρώπη και λοιπά. Ωστόσο, θα υποστήριζα επίσης ότι μια επιπλέον «στρατηγική» ανησυχία θα μπορούσε να είναι παιδαγωγική. Η ανάγκη να βοηθήσουμε τους μαθητές της ιστορίας να μάθουν πώς να εκτιμούν κριτικά τις πηγές (πρωτεύουσες και δευτερεύουσες), να εντοπίζουν προοπτικές και υποθέσεις και να αναγνωρίζουν ότι οι ιστορικοί ερμηνεύουν στοιχεία και δεν αποκαλύπτουν ιστορικές αλήθειες, περνάει σα νήμα σε ολόκληρο το εγχειρίδιο. Η σύγκριση είναι ένα σημαντικό εργαλείο για την ανάπτυξη αυτού του τρόπου ιστορικής αντίληψης και σκέψης. Από αυτήν την άποψη θα πρότεινα σε επιλεγμένα ζητήματα, να δίνεται προτεραιότητα συγκριτικής προσέγγισης σε εκείνα που ενθαρρύνουν τους μαθητές να αμφισβητήσουν τις δικές τους υποθέσεις και ίσως τις υποθέσεις που υποστηρίζουν τα βιβλία τους και επίσης να αναγνωρίσουν την «πιο σκοτεινή πλευρά» των εθνικών ιστοριών τους.

Για παράδειγμα, πολλά βιβλία ιστορίας που καλύπτουν τον 20^ο αιώνα περιλαμβάνουν ένα κεφάλαιο για το φασισμό. Συνήθως παρουσιάζεται σαν φαινόμενο που εμφανίστηκε στην Ιταλία μετά τον Μεγάλο Πόλεμο και εμφανίστηκε λίγο αργότερα με ελαφρώς διαφορετική μορφή σαν εθνικός σοσιαλισμός στη Γερμανία. Ο χειρισμός του ζητήματος μπορεί να περιλαμβάνει κάποια σύγκριση ανάμεσα στις εξελίξεις στην Ιταλία και τη Γερμανία, τη θεώρηση των διαφορετικών αρχηγών και των διαφορετικών συνθηκών στις δύο χώρες. Είναι λιγότερο συχνό να βρούμε βιβλία ή προγράμματα διδασκαλίας που παρέχουν ευκαιρίες για τους μαθητές να:

- συγκρίνουν τις φασιστικές δικτατορίες στην Ευρώπη με άλλες δικτατορίες (αυταρχικές, συντηρητικές, Μαρξιστικές, μοναρχικές, στρατιωτικές) που εμφανίστηκαν αλλού στην Ευρώπη κατά τα χρόνια του μεσοπολέμου,
- εξετάσουν την εμφάνιση των φασιστικών κινήσεων και κομμάτων σε άλλα μέρη της Ευρώπης ακόμα και στις πιο ώριμες δημοκρατίες και να αξιολογήσουν το ρόλο τους κατά τη γερμανική κατοχή στο δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο,
- εξερευνήσουν γιατί παρόμοιες συνθήκες σε κάποιες χώρες δεν οδήγησαν στην εμφάνιση φασιστικών κινήσεων ή γιατί τα κινήματα που εμφανίστηκαν δεν κινητοποίησαν επαρκή υποστήριξη για να αποκτήσουν ισχύ,
- εξετάσουν γιατί τα πολιτικά κόμματα που έχουν κάποιους κοινούς φασιστικούς στόχους επανεμφανίστηκαν στα τέλη του 20^{ου} αιώνα.

Ένα περιληπτικό παράδειγμα αυτής της προσέγγισης που ισχύει για το ζήτημα του φασισμού στην Ευρώπη φαίνεται στην προσέγγιση του **Πλαισίου 3** στο τέλος αυτού του κεφαλαίου. Υπάρχουν διάφορα άλλα ζητήματα που καλύπτονται σε πολλά εγχειρίδια τα οποία θα μπορούσαν επίσης να ωφεληθούν από μια παρόμοια συγκριτική προσέγγιση:

- το Ολοκαύτωμα και η μεταχείριση των Εβραίων, Ρομά/Τσιγγάνων, Μουσουλμάνων και εθνολογικών, εθνικών και θρησκευτικών μειονοτήτων σε όλη την Ευρώπη,
- η συνεργασία κατά την περίοδο του πολέμου,
- τα εγκλήματα πολέμου
- η μεταχείριση των αποίκων και των υποδουλωμένων λαών,
- ο εκπατρισμός και η μετανάστευση,
- η πολιτική χειραφέτηση των γυναικών, κλπ.,
- μια ποικιλία ζητημάτων ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Όλα αυτά είναι θέματα και ζητήματα που πιθανώς παρέχουν ευκαιρίες για το μαθητή να διερευνήσει το γενικό ερώτημα: αυτό το φαινόμενο ήταν μοναδικό σε αυτή τη χώρα εκείνη τη χρονική περίοδο, ή ήταν ένα παράδειγμα ενός ευρύτερου φαινομένου το οποίο θα μπορούσε να βρεθεί σε διαφορετικό βαθμό σε όλη την Ευρώπη εκείνη την περίοδο και αργότερα;

Η αναζήτηση της εξέλιξης ενός σημαντικού σύγχρονου ευρωπαϊκού ζητήματος ή προβλήματος

Οι περισσότεροι μαθητές της ιστορίας έχουν συνηθίσει ένα πρόγραμμα διδασκαλίας για τον 20^ο αιώνα που ξεκινάει το 1900 (ή το 1914 αν το πρόγραμμα επικεντρώνεται σε αυτό που μερικές φορές είναι γνωστό σαν «ο σύντομος 20^{ος} αιώνας») και φτάνουν σταδιακά ως το παρόν μέσα σε ένα μικρό χρονικό διάστημα ενός ή δύο χρόνων στο μεγαλύτερες τάξεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η σε κάποιες περιπτώσεις μπορεί να μελετήσουν τον 20^ο αιώνα στις μικρότερες τάξεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και μετά να επιστρέψουν σε αυτόν σε μεγαλύτερο βάθος και εύρος σε μεγαλύτερη ηλικία. Και στις δύο περιπτώσεις η χρονολογική προσέγγιση είναι η πιο συνηθισμένη.

Τώρα η προσέγγιση αυτή, ως ένα βαθμό, βασίζεται σε μια πολύ μεγάλη υπόθεση, δηλαδή ότι όταν οι μαθητές συναντούν γεγονότα στη «χώρα χ» το 1989, ας πούμε, τότε θα κάνουν συνδέσεις με γεγονότα που συνέβησαν στη «χώρα χ» (καθώς και σε άλλες χώρες) το 1918, 1878 ακόμα και μέχρι τα τέλη του 16^{ου} αιώνα. Στην πράξη κάποιιοι μαθητές κάνουν αυτές τις συνδέσεις, οι περισσότεροι όμως δεν τις κάνουν χωρίς κάποια βοήθεια από τους δασκάλους της ιστορίας τους.

Με πολλά σύγχρονα ζητήματα, είτε τοπικά, είτε ευρωπαϊκά ή παγκόσμια, οι μαθητές φέρνουν στην τάξη πληροφορίες που έχουν συλλέξει από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και κυρίως την τηλεόραση. Η κάλυψη των ειδήσεων στα μέσα ενημέρωσης έχει την τάση να είναι μη ιστορική. Οι περισσότεροι παρουσιαστές, όταν αναλύουν την ιστορία ενός σύγχρονου ζητήματος ή προβλήματος σπάνια θα προσπαθήσουν να το συνδέσουν με γεγονότα και εξελίξεις του μακρινού παρελθόντος, ακόμα και αν η συνολική μνήμη αυτών των γεγονότων σχημάτισε τις σύγχρονες αντιλήψεις και ενέργειες του λαού και ακόμα και αν παλιές αποφάσεις δημιούργησαν τις συνθήκες που τώρα προκαλούν το πρόβλημα ή το ζήτημα. Το χρονικό τους πλαίσιο για να εξηγήσουν γεγονότα θα έχει την τάση να είναι έξι μήνες, ένα χρόνο ή δύο χρόνια το πολύ. Οι ερωτώμενοι που προσπαθούν και προσφέρουν μια ιστορική προοπτική σε τρέχοντα γεγονότα συνήθως διακόπτονται και επαναφέρονται γρήγορα στο παρόν.

Δεδομένου ότι αυτό είναι το περιβάλλον στο οποίο οι περισσότεροι νέοι άνθρωποι πρωτοξεκινούν να μαθαίνουν για σύγχρονα ζητήματα και γεγονότα, υπάρχουν σοβαρά επιχειρήματα υπέρ του να ληφθούν μερικά από αυτά τα ζητήματα και να βοηθηθούν οι μαθητές να μεταβούν από το πρόσφατο στο πιο μακρινό παρελθόν, με την έννοια του να «ξεμπερδέψουν την πλοκή». Για αρκετά σύγχρονα ευρωπαϊκά ζητήματα και προβλήματα είναι επίσης σημαντικό ότι αυτή η διαδικασία υπολογίζει και τις παράλληλες εξελίξεις και συνθήκες που μπορεί να έχουν δημιουργήσει και επηρεάσει την κατεύθυνση που πήρε ουσιαστικά το ζήτημα.

Το **Πλαίσιο 4** στο τέλος αυτού του κεφαλαίου προσφέρει ένα παράδειγμα αυτής της προσέγγισης που βασίζεται στη διάλυση της Σοβιετικής Ένωσης. Επιλέχτηκε για δύο βασικούς λόγους. Πρώτον, επειδή είναι ένα αρκετά καλό παράδειγμα του πώς μια κρίση μπορεί μερικές φορές να αναπτύξει τη δική της ταχύτητα και δεύτερον, επειδή δείχνει επίσης πόσο δύσκολο μπορεί να είναι να αναγνωριστούν και να καταταχθούν συγκεκριμένες αιτίες για κάποια σύγχρονα γεγονότα. Αντίθετα φαίνονται να προκύπτουν εξαιτίας ενός πλήθους συνθηκών που επηρεάζουν την κατάσταση με μια ποικιλία διαφορετικών τρόπων, με τη «λογική» ότι

μπορούν να γίνουν κατανοητά μόνο με γνώσεις εκ των υστέρων. Κάτι που είναι πολύ οικείο για τους σύγχρονους ιστορικούς, αλλά που έχει την τάση να καλύπτεται εν συντομία στις περιγραφές των σχολικών βιβλίων.

Η διερεύνηση ιστορικών ερωτήσεων «κλειδιά» και γρίφων

Νωρίτερα σε αυτό το τμήμα, κατά τη εξέταση τρόπων για να βοηθηθούν οι μαθητές να αναπτύξουν μια γενική θεώρηση του αιώνα, υποστηρίχτηκε ότι μια πιθανότητα είναι να τους ενθαρρύνουμε να αναγνωρίσουν μερικές από τις βασικές αλλαγές που συνέβησαν τα τελευταία 100 χρόνια. Υποστηρίχτηκε ότι ένας τρόπος για να γίνει αυτό είναι να επικεντρωθούμε σε κάποιες βασικές ερωτήσεις που αφορούν τη συνέχεια και την αλλαγή. Για παράδειγμα: το κενό ανάμεσα στους πλούσιους και τους φτωχούς έγινε μεγαλύτερο ή μικρότερο μέσα στον αιώνα; Οι άνθρωποι τώρα έχουν μεγαλύτερο έλεγχο της ζωής τους από ότι παλιότερα; Οι πολιτικοί πρόσφυγες χαίρουν καλύτερης μεταχείρισης τώρα από ότι το 1900; Αυτές θα μπορούσαν να ονομαστούν ερωτήσεις-κλειδιά, επειδή επικεντρώνονται στην ποιότητα ζωής των ανθρώπων: το βιοτικό τους επίπεδο, τα πολιτικά τους δικαιώματα, οι αλλαγές στη ζωή τους, η μεταχείρισή τους από ανθρώπους με δύναμη ή εξουσία. Προφανώς ερωτήσεις σαν αυτές παρέχουν ευκαιρίες για ευρείες συγκρίσεις μέσα στο χρόνο και συγκρίσεις σε όλη την Ευρώπη (οι κάθετες και οριζόντιες προοπτικές). Ενώ αυτές οι ερωτήσεις διατυπώθηκαν με τέτοιο τρόπο που θα ενθάρρυναν το μαθητή να εξετάσει ευρείες τάσεις και μορφές σε όλη την Ευρώπη ή σε μια συγκεκριμένη περιοχή, είναι επίσης δυνατό να εξετάσει «την ειδική» καθώς και «τη γενική» σκέψη, μέσα, για παράδειγμα, από μελέτες υποθέσεων τοπικών κοινοτήτων ή ακόμα και των οικογενειών των μαθητών μέσα από ένα πρόγραμμα προφορικής ιστορίας μικρής κλίμακας.

Αυτή η επικέντρωση στις ερωτήσεις-κλειδιά δεν πρέπει να περιοριστεί στις τάσεις και τις μορφές της μελέτης. Μπορεί επίσης να εφαρμοστεί σε συγκεκριμένες περιόδους, γεγονότα, ζητήματα και θέματα. Ένας τύπος ερώτησης που μπορεί να είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικός εδώ, επικεντρώνεται σε ιστορικούς γρίφους ή ανωμαλίες. Για παράδειγμα:

- γιατί μια τοπική διένεξη ανάμεσα στην Αυστρία και τη Σερβία το 1914 κλιμακώθηκε τόσο γρήγορα σε πόλεμο που περιέλαβε το μεγαλύτερο μέρος της Ευρώπης, ο οποίος μετά εξαπλώθηκε στην Τουρκία, τη Μέση Ανατολή και μέρη της Αφρικής και, τελικά, οδήγησε στη συμμετοχή της Ιαπωνίας καθώς και των Ηνωμένων Πολιτειών;
- γιατί τόσες πολλές ευρωπαϊκές δημοκρατίες κατέρρευσαν τις δεκαετίες του 1920 και 1930;
- γιατί η γαλλική κυβέρνηση δεν χρησιμοποίησε τους ανώτερους στρατιωτικούς αριθμούς της για να αποτρέψει την επαναστρατικοποίηση της Ρηνανίας το 1936;
- γιατί η Σοβιετική Ένωση υπέγραψε σύμφωνο μη επίθεσης με τη Γερμανία τον Αύγουστο του 1939, όταν οι επιθετικές προθέσεις του Χίτλερ προς τη Σοβιετική Ένωση ήταν ήδη γνωστές από ο βιβλίο του, *Mein Kampf* και από τους λόγους του τη δεκαετία του 1930;
- γιατί ο Χίτλερ πίστευε ότι μια επίθεση στην Πολωνία δεν θα οδηγούσε σε πόλεμο με τη Βρετανία και τη Γαλλία;
- μετά την άμεση διαδοχική πτώση της Ολλανδίας, του Βελγίου και της Γαλλίας το Μάιο του 1940, γιατί ο Χίτλερ ξεκίνησε την «Επιχείρηση Μπαρμπαρόσα» κατά της Σοβιετικής

Ένωσης αντί να ολοκληρώσει την επικράτησή του στη δυτική Ευρώπη εισβάλλοντας στη Βρετανία;

- γιατί η επιτυχής συμμαχία κατά την περίοδο του πολέμου ανάμεσα στις Ηνωμένες Πολιτείες, τη Βρετανία και τη Σοβιετική Ένωση διαλύθηκε τόσο γρήγορα, έχοντας σαν αποτέλεσμα αυτό που είναι γνωστό σαν ψυχρός πόλεμος;
- γιατί τόσες πολλές ευρωπαϊκές χώρες εισήγαγαν νομοθεσία για να διασφαλίσουν πλήρη ψήφο για τις ενήλικες γυναίκες κατά τη διάρκεια δύο σύντομων περιόδων του 20^{ου} αιώνα: το 1918-21 ή το 1944-52;
- γιατί οι ευρωπαϊκές αποικιακές δυνάμεις άρχισαν να υφίστανται απαιτήσεις από τις αποικίες τους για ανεξαρτησία περίπου την ίδια εποχή;
- γιατί τόσες κομμουνιστικές κυβερνήσεις στην κεντρική και ανατολική Ευρώπη κατέρρευσαν τόσο γρήγορα το 1989;

Όλες αυτές οι ερωτήσεις έχουν κάτι κοινό. Επικεντρώνονται σε πράξεις και αποφάσεις οι οποίες, είτε εκείνη τη στιγμή ή αργότερα με το όφελος της εκ των υστέρων γνώσης, φάνηκαν να εκπλήσσουν τους ανθρώπους εξαιτίας της ταχύτητας με την οποία έγιναν τα γεγονότα, ή επειδή προηγούμενα γεγονότα θα τους οδηγούσαν να περιμένουν μια πολύ διαφορετική απάντηση ή απόφαση, ή επειδή οι συνέπειες φαίνονταν να είναι πιο σημαντικές και ευρύτερες από ότι περίμεναν εκείνη την εποχή. Σε άλλες περιπτώσεις, ερωτήσεις όπως αυτές επικεντρώνονται στη συμπεριφορά που ήταν εκτός χαρακτήρα, ή ανώμαλη ή αινιγματική.

Γρίφοι, προβλήματα, αναπάντητες ερωτήσεις, ανωμαλίες και αινίγματα είναι συχνά στην καρδιά του έργου του ιστορικού, ιδιαίτερα όταν εξετάζει γεγονότα και εξελίξεις που είναι καλά τεκμηριωμένα. Ενώ δεν προτείνεται εδώ ότι οι μαθητές των σχολείων θα πρέπει να εντοπίζουν και να ερευνούν νέους γρίφους και ανωμαλίες (παρόλο που αυτό μερικές φορές μπορεί να αποτελεί γόνιμο έδαφος για εργασίες σχετικά με την τοπική ιστορία και την προφορική ιστορία) είναι μια καλή ευκαιρία συμπλήρωσης των σταθερών προσεγγίσεων για τα ζητήματα και τα γεγονότα του 20^{ου} αιώνα με μια εξέταση μερικών από τους πιο καλά τεκμηριωμένους «γρίφους». Γιατί;

Πρώτον, τέτοιου είδους γρίφοι είναι ενδιαφέροντες, προκλητικοί και ενθαρρυντικοί. Συχνά σχετίζονται με βασικές «καμπές» της ιστορίας ενός συγκεκριμένου γεγονότος ή εξέλιξης. Επίσης, μερικές φορές αναπαριστούν τα είδη των ερωτήσεων για τις οποίες οι μαθητές θα ήθελαν να γνωρίζουν τις απαντήσεις, αλλά δεν ρωτούν από φόβο μήπως φανούν ανόητοι.

Δεύτερον, βάζουν τους μαθητές στο ρόλο του ιστορικού ερευνητή. Δηλαδή:

- πρέπει να ψάξουν για στοιχεία σχετικά με τα κίνητρα των ανθρώπων που αναμίχτηκαν,
- πρέπει να ψάξουν για επιβεβαιωτικά στοιχεία από άλλες πηγές,
- πρέπει να αξιολογήσουν αν αυτά τα στοιχεία συμβαδίζουν με όλες τις άλλες πληροφορίες που τους είναι διαθέσιμες,
- ψάχνουν για αποφασιστικές στιγμές, ενέργειες ή γεγονότα που πυροδότησαν τα μετέπειτα γεγονότα.

Αυτό τους παρέχει ευκαιρίες για να εφαρμόσουν τις ικανότητές τους και να δείξουν την ιστορική τους αντίληψη. Με αυτό εννοώ ότι με τον έναν ή τον άλλο τρόπο, οι περισσότεροι

μαθητές μπορούν να μελετήσουν ένα ζήτημα, να απομνημονεύσουν μια χρονολογική σειρά γεγονότων και να αναφέρουν μια λίστα βασικών αιτιών και συνεπειών. Η ιστορική αντίληψη, ωστόσο, περιλαμβάνει επίσης το να καταλαβαίνουν τι μελετούν και αυτό συνεπάγεται την εξέταση της ερμηνείας που είχαν συγκεκριμένες πράξεις ή αποφάσεις για τους ανθρώπους που πήραν μέρος (τόσο για εκείνους που ενήργησαν, όσο και για εκείνους που επηρεάστηκαν από εκείνες τις ενέργειες).

Τρίτον, οι ιστορικοί γρίφοι είναι ένας χρήσιμος τρόπος για να βοηθήσουμε ένα μαθητή να αμφισβητήσει την φαινομενικά αναπόφευκτη κατάσταση μιας σειράς γεγονότων, που συχνά υπονοείται από την περιγραφή ενός εγχειριδίου που γράφηκε με το όφελος της εκ των υστέρων γνώσης. Φτάνουν να δουν ότι εκείνη την περίοδο οι άνθρωποι έπαιρναν αποφάσεις και επέλεγαν με περιορισμένες, ακόμα και λανθασμένες πληροφορίες, προσπαθούσαν να μαντέψουν τις ενέργειες και τις αποφάσεις των άλλων και μερικές φορές προσπαθούσαν απλώς να «αγοράσουν χρόνο» μέχρι να βρεθούν σε καλύτερη θέση για να αποφασίσουν τι ήταν καλύτερο να γίνει. Βλέπουν επίσης ότι οι αποφάσεις τους κάποιες φορές λαμβάνονταν περισσότερο για συναισθηματικούς παρά για λογικούς λόγους.

Τέταρτον, αν ένας δάσκαλος έχει μόνο περιορισμένο περιθώριο για να εισάγει μια ευρωπαϊκή διάσταση στη μελέτη ενός συγκεκριμένου ζητήματος, τότε οι γρίφοι μπορεί να είναι ένα πολύ χρήσιμο μέσο για κάτι τέτοιο. Πάρτε τη μεταχείριση του δεύτερου παγκοσμίου πολέμου σε πολλά προγράμματα διδασκαλίας της ιστορίας και βιβλία. Κάποια διδακτέα ύλη και βιβλία υιοθετούν μια χρονολογική κυρίως προσέγγιση ξεκινώντας στα μέσα της δεκαετίας του 1930 με την επαναστρατικοποίηση της Ρηνανίας και την Προσάρτηση (Anschluss) και τελειώνουν με την ρίψη των ατομικών βομβών στη Χιροσίμα και το Ναγκασάκι τον Αύγουστο του 1945, που συνοδεύτηκαν από την άνευ όρων παράδοση της Ιαπωνίας. Αυτού του είδους η προσέγγιση συνήθως περιλαμβάνει κάποια συζήτηση των αιτιών του πολέμου και των συνεπειών του.

Μια άλλη σχετικά συνηθισμένη προσέγγιση επικεντρώνεται σε έναν αριθμό ευρέων θεμάτων (καθένα από τα οποία μπορεί ή όχι να μελετηθεί χρονολογικά): ο πόλεμος στη δυτική Ευρώπη, το ανατολικό μέτωπο, η εκστρατεία της βόρειας Αφρικής, η εθνική εμπειρία του πολέμου, το Ολοκαύτωμα, ο ολικός πόλεμος και οι συνέπειες για τους πολίτες, οι γυναίκες και ο πόλεμος, η ειρήνη και η αναδόμηση της Ευρώπης. Μια αυθεντική ευρωπαϊκή προσέγγιση για το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο είναι προφανώς εκτός των ορίων πολλών από αυτά τα προγράμματα διδασκαλίας και βιβλίων. Πιο συχνά προσφέρουν μια εθνική κυρίως προοπτική για τον πόλεμο με μια περιορισμένη ποσότητα εικονογραφικού υλικού που επικεντρώνεται στους άλλους κύριους πρωταγωνιστές. Όπου ο σκοπός για την ανάπτυξη της ευρωπαϊκής διάστασης είναι αρκετά περιορισμένος, οι τέσσερις γρίφοι ή οι ερωτήσεις-κλειδιά που σχετίζονται με τον πόλεμο, οι οποίες προσδιορίστηκαν προηγουμένως (και άλλες σαν αυτές) μπορούν να είναι σημαντικά στοιχεία για να επικεντρωθεί κανείς διότι, από την ίδια τη φύση τους, ήταν καμπές στην πορεία του δευτέρου παγκοσμίου πολέμου.

Για διευκρίνιση έχω συμπεριλάβει κάποιο υλικό για τις αφορμές του ψυχρού πολέμου που μαζί με το εγχειρίδιο και άλλες σχετικές πηγές διαθέσιμες στο μαθητή, θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί για να απευθύνει το ερώτημα: γιατί η συμμαχία κατά την περίοδο του πολέμου ανάμεσα στις Ηνωμένες Πολιτείες, τη Βρετανία και τη Σοβιετική Ένωση διαλύθηκε τόσο γρήγορα; (Βλ. **Πλαίσια 5 και 6** για αυτό το θέμα στο τέλος αυτού του κεφαλαίου). Το υλικό συγκεντρώθηκε για να βοηθήσει να αποδειχτούν τα ακόλουθα:

- ότι η αμοιβαία δυσπιστία ανάμεσα στους πρώην συμμάχους που ήταν τόσο εμφανής μετά το 1945 είχε τις ρίζες της σε γεγονότα και εξελίξεις που έγιναν αρκετά πριν το ξέσπασμα του πολέμου το 1939,
- αυτή η αμοιβαία δυσπιστία συνεχίστηκε σε όλη τη διάρκεια του πολέμου,
- ότι η συμπεριφορά του ενός συμμάχου προς τον άλλο συχνά αντανάκλασε την αδυναμία τους (ή απροθυμία) να ξεχωρίσουν ενέργειες που υπαγορεύονταν από τις αντίστοιχες ιδεολογικές τους θέσεις, και ενέργειες που υπαγορεύονταν από πιο άμεσες ανησυχίες, μη εξαιρουμένης της επιβίωσης και της ανάγκης να νικήσουν τον κοινό εχθρό,
- ότι ενώ τόσο η Σοβιετική Ένωση όσο και Ηνωμένες Πολιτείες ενδιαφέρονταν για να γίνουν βήματα που θα διαβεβαίωναν ότι δεν μπλέκονταν σε έναν τρίτο παγκόσμιο πόλεμο που θα προερχόταν από την κεντρική Ευρώπη, η ήττα της Γερμανίας σήμαινε ότι κάθε πλευρά έβλεπε την άλλη σαν τον πιο πιθανό εχθρό, αν ξεσπούσε τέτοια σύγκρουση,
- το αμερικάνικο μονοπώλιο της ατομικής βόμβας την περίοδο 1945-49 αποδείχτηκε σημαντική επιρροή στις σχέσεις ανάμεσα στους πρώην συμμάχους,
- οι προσωπικότητες των κυρίων μορφών και ο χρόνος των αλλαγών (ιδιαίτερα ο Τρούμαν και ο Ρούζβελτ) επίσης επηρέασαν τα αποτελέσματα.

Έχουν περιληφθεί κάποιες ερωτήσεις οι οποίες αντανάκλουν αυτά τα σημεία, για να ερευνηθούν και να συζητηθούν οι μαθητές .

Ωστόσο, πριν οι μαθητές αρχίσουν να αναλύουν τις ερωτήσεις-κλειδιά και τους ιστορικούς γρίφους, θα ήταν ίσως απαραίτητο να εισάγουμε κάποιες μαθησιακές δραστηριότητες που θα βοηθήσουν να γίνουν τα γεγονότα και τα ζητήματα πιο απτά και λιγότερο αφηρημένα για αυτούς. Κάποια από τα τμήματα στα άλλα μέρη αυτού του βιβλίου προσφέρουν δυνατότητες εδώ, ιδιαίτερα η χρήση αποσπασμάτων από τηλεοπτικά ντοκιμαντέρ, άρθρα εφημερίδων που γράφτηκαν εκείνη την εποχή, γελοιογραφίες και αφίσες. Στην περίπτωση του ψυχρού πολέμου ένα χρήσιμο σημείο έναρξης θα μπορούσε να είναι η εξέταση των αντιλήψεων του καθενός πριν, κατά τη διάρκεια και μετά τον δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο, όπως παρουσιάζεται σε προπαγανδιστικές αφίσες και κινούμενα σχέδια: για παράδειγμα η παρουσίαση στις Ηνωμένες Πολιτείες και στη Βρετανία του Στάλιν σαν δικτάτορα όπως ο Χίτλερ ή ο Μουσολίνι την εποχή του Συμφώνου Μολότοφ-Ρίμπεντροπ, σαν «Θείου Τζο» κατά τη διάρκεια του πολέμου και σαν του άνδρα πίσω από «τη σιδερένια κουρτίνα» το 1946.

Αναγνώριση διεθνικών συνδέσμων και συνδέσεων

Αυτή είναι μια σημαντική πτυχή της διδασκαλίας της ευρωπαϊκής ιστορίας οποιασδήποτε περιόδου, αλλά ιδιαίτερα κατά τη διδασκαλία της σύγχρονης ιστορίας. Κάποια ζητήματα της ευρωπαϊκής και παγκόσμιας ιστορίας του 20^{ου} αιώνα ιδιαίτερα αποδόθηκαν σε αυτήν την προσέγγιση. Για παράδειγμα, η Μεγάλη Ύφεση της δεκαετίας του 1930, η εμφάνιση των εθνικιστικών κινημάτων στην Ευρώπη κατά τη δεκαετία του 1920 και πάλι κατά τη δεκαετία του 1980, η εμφάνιση της υποστηριζόμενης από το κράτος τρομοκρατίας στα τέλη της δεκαετίας του 1960, η παγκόσμια κρίση πετρελαίου στις αρχές της δεκαετίας του 1970, η σειρά των επαναστάσεων στην κεντρική και ανατολική Ευρώπη που ξεκίνησαν το 1989 και ούτω καθεξής.

Σε κάθε περίπτωση βλέπουμε πώς καθιερωμένοι πολιτικοί και οικονομικοί σύνδεσμοι (πολιτικές συμμαχίες, εμπόριο, οικονομική συνεργασία, οικονομία) έγιναν τα κανάλια μέσω των οποίων ένα πρόβλημα ή μια κρίση σε μια άλλη χώρα ή περιοχή επεκτάθηκε, εντάθηκε, συγκεντρώθηκε με ορμή και με τη σειρά του, δημιούργησε νέα προβλήματα και κρίσεις. Όμως συγχρόνως βλέπουμε επίσης πώς οι τοπικές συνθήκες βοήθησαν να σχηματιστεί η ανταπόκριση κάθε χώρας ή περιοχής σε αυτή την κρίση. Παρόλο που καθένα από τα γεγονότα και τις εξελίξεις που αναφέρονται παραπάνω θα μπορούσαν να μελετηθούν (και συχνά μελετώνται) από μια εθνική κυρίως προοπτική, μπορεί ακόμα να είναι δύσκολο για τους μαθητές να καταλάβουν πώς η ελευθερία των ενεργειών και το περιθώριο των ελιγμών της εθνικής κυβέρνησης περιορίστηκαν από γεγονότα και εξελίξεις έξω από την επιρροή της, χωρίς να τα εκθέτουν επίσης σε μια συγκριτική, διεθνική προοπτική.

Από την άλλη μεριά, οι μαθητές συχνά βρίσκουν δύσκολο να αναγνωρίσουν και να εντοπίσουν τους διάφορους συνδέσμους και να εκτιμήσουν τη σχετική τους σημασία, κυρίως όταν αυτοί μπορεί να μην είναι πάντα απλές γραμμικές, αιτιώδεις συνδέσεις. Η αλληλεξάρτηση είναι μια μάλλον αφηρημένη έννοια που είναι δύσκολο να κατανοήσουν ακόμα και όταν εξετάζεται ένα συγκεκριμένο παράδειγμά της στην πράξη, ιδιαίτερα αν το παράδειγμα προέρχεται από την οικονομική ιστορία. Όσο για την προσέγγιση σχετικά με τη διερεύνηση των βασικών ερωτήσεων και των ιστορικών γρίφων, είναι σημαντικό να ξεκινήσουμε κάνοντας το ζήτημα από για τους μαθητές. Αυτό μπορεί να γίνει με μια μελέτη υπόθεσης του τι συνέβη στη χώρα του μαθητή ή την πόλη ή τον τόπο εκείνη την εποχή. Ή μπορεί να γίνει παίρνοντας μια ιδιαίτερα ζωντανή εικόνα που περιλαμβάνει τις εμπειρίες των ανθρώπων κατά τη διάρκεια μιας περιόδου πολιτικής ή οικονομικής κρίσης. Για παράδειγμα, ένα ζήτημα σαν τη Μεγάλη Ύφεση είναι γεμάτο από δυναμικές εικόνες: οι ουρές των ανέργων, το συσσίτιο των απόρων, το κλείσιμο των τραπεζών, το κλείδωμα των εργοστασίων, οι ιστορίες των ανθρώπων που έχασαν όλες τις αποταμιεύσεις τους κατά το κραχ του Χρηματιστηρίου, τα απέραντα λιβάδια στην κεντροδυτική Αμερική που μετατράπηκαν σε χέρσες εκτάσεις, οι πολιτικές διαδηλώσεις και οι πορείες στους δρόμους. Ωστόσο, ζητήματα σαν όλα αυτά παρουσιάζουν για το δάσκαλο ιστορίας τουλάχιστον δύο άλλα παιδαγωγικά προβλήματα.

Πρώτον, πώς να βοηθήσει τους μαθητές να καταλάβουν τις διαδικασίες μέσα από τις οποίες ένα πρόβλημα ή μια κρίση εμφανίζεται σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Αυτό μπορεί να είναι ιδιαίτερα δύσκολο όταν εξετάζουν οικονομικά προβλήματα αφού τείνουν να έχουν δική τους λογική που χρειάζεται να γίνει κατανοητή, αλλά επίσης το ίδιο ισχύει για μερικές πολιτικές κρίσεις. Αυτό περιλαμβάνει την εύρεση τρόπων για να μπουν οι μαθητές σε μια διαγνωστική διαδικασία. Ένας τρόπος για να γίνει αυτό είναι να επικεντρωθούν σε ένα μόνο πραγματικό ή υποθετικό περιστατικό ή περίπτωση. Για παράδειγμα, το **Πλαίσιο 7** στο τέλος

του κεφαλαίου δείχνει τι θα είχε συμβεί σε μια συγκεκριμένη εταιρεία (που παράγει ραδιόφωνα) στα τέλη της δεκαετίας του 1920 ή στις αρχές του 1930, καθώς η εκδήλωση της οικονομικής ύφεσης στις Ηνωμένες Πολιτείες άρχισε να έχει επίδραση στις ζωές των ανθρώπων.

Το δεύτερο παιδαγωγικό πρόβλημα είναι πώς να βοηθήσουμε τους μαθητές να καταλάβουν το πώς ένα τοπικό ή εθνικό πρόβλημα μπορεί να κλιμακωθεί σε παγκόσμιο. Μια πιθανότητα εδώ είναι να παράγουν ένα δικτυακό ιστό ή ένα σχεδιάγραμμα όπως αυτό που υποδεικνύεται στο **Πλαίσιο 8** στο τέλος αυτού του κεφαλαίου που εντοπίζει τις συνδέσεις και τους συνδέσμους μέσω των οποίων μπορεί να προκύψει μια παγκόσμια κρίση. Η ίδια προσέγγιση, βέβαια, θα ίσχυε και για περιφερειακά, εθνικά και τοπικά προβλήματα.

Πλαίσιο 2: Ένα χρονοδιάγραμμα για την ευρωπαϊκή ιστορία της περιόδου 1918-39		
Πολιτικά	Κοινωνικοοικονομικά	Επιστήμη και τεχνολογία
<p>1918 Η συνθήκη του Μπρέστ-Λιτόβσκ. Η Ρωσία αναγνωρίζει τη Φιλανδία, τη Λετονία, τη Λιθουανία, την Εσθονία και την Ουκρανία σαν ανεξάρτητα κράτη. Εμφύλιος πόλεμος στη Ρωσία. Επαναστάσεις στο Μόναχο, το Βερολίνο και τη Βιέννη. Ανεξάρτητα για την Τσεχοσλοβακία και την Ουγγαρία. Ανεξάρτητο βασίλειο των Σέρβων, των Κροατών και των Σλοβένων (αργότερα Γιουγκοσλαβία). Ανακωχή στο Δυτικό Μέτωπο.</p> <p>1919 Διακήρυξη της ανεξάρτητης Πολωνικής Δημοκρατίας. Συνέδριο Ειρήνης στο Παρίσι για την καθιέρωση αποζημιώσεων και επανακαθορισμό των εθνικών συνόρων. Συνθήκες των Βερσαλλιών (με τη Γερμανία), του Σαιν Ζερμαίν (με την Αυστρία) και του Νεϊγύ (με τη Βουλγαρία). Ίδρυση του Ιταλικού Φασιστικού Κόμματος.</p> <p>1920 Συνθήκη του Τριανόν (με την Ουγγαρία). Συνθήκη των Σεβρών (με την Τουρκία). Λήξη του Ρωσικού εμφυλίου πολέμου. Νίκη των Μπολσεβίκων. Ίδρυση της Συμμαχίας των Εθνών. Πόλεμος ανάμεσα στην Ελλάδα και την Τουρκία.</p> <p>1921 Καθορισμός συνόρων ανάμεσα στη Ρωσία και την Πολωνία. Ο Χίτλερ γίνεται αρχηγός του Εθνικού Σοσιαλιστικού Κόμματος στη Γερμανία.</p>	<p>1918-21 Παγκόσμια επιδημία γρίπης σκοτώνει εκατομμύρια. Το ποσοστό εκπατρισμού από την Ευρώπη στις Ηνωμένες Πολιτείες πέφτει αρκετά κάτω από τα προπολεμικά επίπεδα. Η μετακίνηση του πληθυσμού τείνει τώρα να είναι περισσότερο μέσα στην Ευρώπη παρά έξω από την Ευρώπη. Κάποιες Ευρωπαϊκές χώρες αρχίζουν να ελέγχουν την εργασία και τις συνθήκες εργασίας, π.χ. Γαλλία, Ολλανδία και Ισπανία εισάγουν 8ωρη ημέρα εργασίας. Σημαντικές αλλαγές στη δημοκρατική διαδικασία έρχονται μετά τον πόλεμο. Από το 1920 το δικαίωμα ψήφου επεκτάθηκε σε όλους τους άνδρες ενήλικους στις περισσότερες χώρες και σε κάποιες γυναίκες. Αυτό σημαίνει ότι οι ψηφοφόροι είναι τώρα πολύ περισσότεροι και οι πολιτικοί πρέπει να λάβουν υπόψη τις απόψεις της εργατικής τάξης. Ο Μεγάλος Πόλεμος τόνωσε τη βαριά βιομηχανία – κατασκευή εξοπλισμών, μηχανοκίνητα οχήματα, εισαγωγή νέων τεχνικών και τεχνολογιών παραγωγής. Οι περισσότερες βιομηχανοποιημένες χώρες απολαμβάνουν μια μικρή οικονομική έκρηξη. Οι Ηνωμένες Πολιτείες είναι τώρα η πρωτοπόρος βιομηχανική χώρα στον κόσμο. Η μικρή οικονομική έκρηξη καταρρέει το 1920. Τελική συμφωνία στο επίπεδο των Γερμανικών επανορθώσεων για τον Μεγάλο Πόλεμο (1921).</p>	<p>1919 Πρώτη υπερατλαντική πτήση χωρίς στάση από τους Άλκοκ και Μπράουν.</p> <p>1920 Ο Έντουιν Χαμπλ ανακαλύπτει ότι το σύμπαν επεκτείνεται. Ανάπτυξη της θεωρίας των χρονοσωμάτων για την κληρονομικότητα.</p>

Πλαίσιο 2: Ένα χρονοδιάγραμμα για την ευρωπαϊκή ιστορία της περιόδου 1918-39		
Πολιτικά	Κοινωνικοοικονομικά	Επιστήμη και τεχνολογία
<p>1922 Οι Ιταλοί φασίστες παραλαμβάνουν στη Ρώμη. Ο Μουσολίνι καλείται να δημιουργήσει κυβέρνηση. Δημιουργείται επίσημα η ΕΣΣΔ. Ήττα των Ελλήνων στη Σμύρνη από τις Τουρκικές δυνάμεις.</p> <p>1923 Το Βέλγιο και η Γαλλία καταλαμβάνουν τη Ρουρ, τη βιομηχανική καρδιά της Γερμανίας γιατί η Γερμανία δεν είχε πληρώσει τις αποζημιώσεις. Πολιτική αναταραχή στη Γερμανία. Απεργίες στη Ρουρ σαν διαμαρτυρία κατά της κατοχής. Η Γαλλο-Βελγική άμεση ενέργεια απέτυχε. Το αποτυχημένο πραξικόπημα του Χίτλερ στο Μόναχο. Ο Κεμάλ Ατατούρκ και οι Τούρκοι εθνικιστές ανατρέπουν το Οθωμανικό καθεστώς και το αντικαθιστούν με μια μοντέρνα, κοσμική δημοκρατία. Διαπραγματεύονται νέα συνθήκη με τις Συμμαχικές δυνάμεις (Συνθήκη της Λοζάννης). Ο Στρατηγός Πρίμο ντε Ριβέρα εγκαθιδρύει στρατιωτική δικτατορία στην Ισπανία.</p> <p>1924 Ο Στάλιν γίνεται Γενικός Γραμματέας του Κομμουνιστικού Κόμματος κατά τη διάρκεια της αρρώστιας του Λένιν. Παίρνει τον πλήρη έλεγχο μετά το θάνατο του Λένιν. Η Αλβανία και η Ελλάδα γίνονται δημοκρατίες.</p>	<p>1921-24 Οι τιμές των τροφίμων και των πρώτων υλών πέφτουν δραματικά στις αρχές της δεκαετίας του 1920. Οι αγρότες και οι χωρικοί σε όλη την Ευρώπη πλήττονται έντονα από αυτό. Το χειρότερο χτύπημα είναι στις χώρες της κεντρικής και ανατολικής Ευρώπης με τη Σοβιετική Ένωση στη μια μεριά να κλείνει τα σύνορά της στο εμπόριο και τη Γερμανία στην άλλη να υποφέρει από ραγδαία αύξηση του πληθωρισμού και οικονομική παράλυση.</p> <p>Στα τέλη της δεκαετίας του 1920 οι περισσότερες οικονομίες της Ευρώπης περνούν οικονομική ύφεση με αυξανόμενα επίπεδα ανεργίας. Η Γερμανία έχει υπερπληθωρισμό τα νομίσματα της κεντρικής Ευρώπης υποφέρουν επίσης από αυτές τις εξελίξεις.</p> <p>Η οικονομική κατάσταση σταθεροποιείται στο μεγαλύτερο μέρος της Ευρώπης μετά το 1924, παρόλο που η ανεργία κυμαίνεται περίπου στο 15% και είναι χειρότερη στη Σκανδιναβία.</p>	<p>1922 Αρχίζουν οι ραδιοφωνικές μεταδόσεις. Ο Χέρμπερτ Κάλιους εφευρίσκει το φιλμ ταινιών τεχνικόolor.</p> <p>1923 Ο Χουάν ντε λα Σιέβα πετάει το πρώτο ατόγγορο με περιστρεφόμενο φτερό. Ο Βλάντιμιρ Ζβορίκιν εφευρίσκει την πρώτη λυχνία ηλεκτρονικής κάμερας.</p> <p>1924 Ο Λέιτς παράγει την πρώτη φωτογραφική μηχανή 35mm, την Leica.</p>

Πλάισιο 2: Ένα χρονοδιάγραμμα για την ευρωπαϊκή ιστορία της περιόδου 1918-39		
Πολιτικά	Κοινωνικοοικονομικά	Επιστήμη και τεχνολογία
<p>1925 Η Συνθήκη του Λόκαρνο: Γερμανία, Γαλλία και Βέλγιο αποδέχονται τα υπάρχοντα σύνορα, τα οποία εγγώνονται η Βρετανία και η Ιταλία. Η Γαλλία υπόσχεται να υπερασπιστεί το Βέλγιο, την Πολωνία και την Τσεχοσλοβακία, αν τους επιτεθεί η Γερμανία.</p> <p>1926 Στρατιωτικό πραξικόπημα στην Πολωνία οδηγεί στο τέλος της δημοκρατικής κυβέρνησης. Ο Μορσάλ Πιλσούντσκι αποκτά δύναμη. Στρατιωτικό πραξικόπημα στην Πορτογαλία. Γενική Απεργία στη Βρετανία.</p>	<p>1925-28 Αποκατάσταση του κανόνα χρυσού σε Βρετανία και Γερμανία το 1925.</p> <p>1925-28 Ο Στάλιν παρουσιάζει το πρότο Πενταετές Οικονομικό Σχέδιο στη Σοβιετική Ένωση το 1928.</p>	<p>1926 Προβάλλεται ο <i>Δον Ζουάν</i>, το πρώτο βουβό φιλμ με συγχρονισμένη μουσική. Ένα λειτουργησμο σύστημα τηλεόρασης παρουσιάζεται από τον Τζον Λότζι Μπέρντ.</p> <p>1927 Η αβέβαιη αρχή της ατομικής φυσικής του Βέρνερ Χάιζενμπεργκ. Προβάλλεται η πρώτη κινούμενη εικόνα με ομιλία, <i>Ο τραγουδιστής της τζαζ</i>. Ο Τζορτζ Λεμέτρ σχηματίζει τη θεωρία της Μεγάλης Έκρηξης για την καταγωγή του σύμπαντος.</p> <p>1928 Η μηχανική κινήτων παρουσιάζεται από τον Έρνοιν Σρέντινγκερ. Ο Αλέξανδρος Φλέμινγκ ανακαλύπτει τις αντιβιοτικές ιδιότητες της πενικιλίνης. Ο Ζβόρικιν πατεντάρει το πρώτο έγχρωμο σύστημα τηλεόρασης.</p>
<p>1929 Το Βασίλειο των Σέρβων, των Κροατών και των Σλοβένων γίνεται Γιουγκοσλαβία. Καθιερώνεται βασιλική δικτατορία. Οι Γάλλοι αρχίζουν να κατασκευάζουν τη Γραμμή Μάζινό.</p>	<p>1929-39 Το Κραχ της Γουόλ Στρητ («Μιάρη Τρίτη»), 29 Οκτωβρίου 1929). Στη δεκαετία του 1920 η οικονομία των ΗΠΑ αναπτύχθηκε με πολύ μεγάλη ταχύτητα. Το 1929 η ΗΠΑ είναι με σημαντική διαφορά ο</p>	

<p>1930 Ο Βασιλιάς Κάρολος ο 2^{ος} επιστρέφει στη Ρουμανία. Αναγκαστική κολεκτιβοποίηση των αγροκτημάτων στη Ρωσία.</p> <p>1931 Ιδρύεται η Βρετανική Κοινοπολιτεία. Ανακηρύσσεται Δημοκρατία στην Ισπανία.</p> <p>1932 Ο Σαλαζάρ γίνεται Προϋπουργός στην Πορτογαλία.</p> <p>1933 Ο Αδόλφος Χίτλερ εκλέγεται Καγκελάριος της Γερμανίας. Ο Καγκελάριος Ντόλφους γίνεται δικτάτορας στην Αυστρία.</p> <p>1934 Δικτατορίες καθιερώνονται στην Εσθονία και τη Λετονία. Ο Χίτλερ κάνει εκκαθάριση στο Ναζιστικό Κόμμα. Αρχίζουν οι πολιτικές εκκαθαρίσεις στη Σοβιετική Ένωση.</p>	<p>μεγαλύτερος βιομηχανικός παραγωγός του κόσμου, π.χ. παράγει 4,5 εκατομμύρια αυτοκίνητα ετησίως, ενώ η Γερμανία, η Βρετανία και η Γαλλία μαζί παράγουν μόνο 0,5 εκατομμύρια. Η χώρα περνάει καταναλωτική έκρηξη που βασίζεται στο δανεισμό. Ταυτόχρονα τα Ευρωπαϊκά κράτη που πήραν μέρος στον Μεγάλο Πόλεμο δανείζονται από τράπεζες των ΗΠΑ για να αναδομήσουν τις οικονομίες τους μετά τις επιδράσεις του πολέμου. Μετά το Κραχ, τα Αμερικάνικα δάνεια σε Ευρωπαϊκές επιχειρήσεις ανακαλούνται, επιχειρήσεις χρεοκοπούν, τα νούμερα της ανεργίας αυξάνονται ραγδαία.</p> <p>Το 1932 τα Γερμανικά εργοστάσια παράγουν μόνο το 60% της παραγωγής του 1928. Το 1933 το 44% του εργαζόμενου πληθυσμού είναι άνεργο. Όταν οι αποταμιεύσεις του τελειώνουν και δεν είναι σε θέση να πάρουν πίστωση από τα τοπικά καταστήματα, απελπίζονται. Η κατάσταση στην υπόλοιπη Ευρώπη είναι ελαφρώς καλύτερη. Περίπου 1 στους 3 του εργατικού δυναμικού στη Σκανδιναβία είναι άνεργοι, περίπου 1 στους 5 στη δυτική Ευρώπη. Η κατάσταση είναι χειρότερη στο μεγαλύτερο μέρος της κεντρικής και ανατολικής Ευρώπης.</p>	<p>1930 Ο Φρανκ Γουίλντ πατεντάρει τη μηχανή τζέτ. Ανακαλύπτεται ο πλανήτης Πλούτωνας.</p> <p>1931 Ιδρύεται η ραδιοαστρονομία.</p> <p>1932 Οι Ολλανδοί ολοκληρώνουν την αποξήρανση του Ζούντερ Ζη.</p> <p>1934 Τεχνητή δραστηριότητα ραδίου αναπτύσσεται από τους Φ. και Ι. Ζολιότ-Κιουρί.</p>
---	--	--

Πλαίσιο 2: Ένα χρονοδιάγραμμα για την ευρωπαϊκή ιστορία της περιόδου 1918-39		
Πολιτικά	Κοινωνικοοικονομικά	Επιστήμη και τεχνολογία
<p>1935 Ο Μουσολίνι ετοιμάει τη Λιβύη Η περιοχή Σάαρ επιστρέφεται στη Γερμανία μετά από δημοψήφισμα. Ψηφίστηκαν οι αντι-εβραϊκοί νόμοι της Νυρεμβέργης.</p> <p>1936 Γερμανικά στρατεύματα καταλαμβάνουν την αποστρατικοποιημένη Ρηνανία. Ο Στρατηγός Μετάξας γίνεται δικτάτορας στην Ελλάδα. Έναρξη του Ισπανικού Εμφύλιου Πολέμου.</p> <p>1937 Γερμανική και Ιταλική στρατιωτική βοήθεια στον Φράνκο.</p> <p>1938 Γερμανικά στρατεύματα καταλαμβάνουν την Αυστρία. Προσάρτηση. Προσάρτηση της Σουηδίας στη Γερμανία. Kristallnacht (Νύχτα των Κρυστάλλων) στη Γερμανία, Εβραϊκά μαγαζιά και επιχειρήσεις δέχονται επίθεση.</p> <p>1939 Σύμφωνο Ρίμπεντροπ-Μολότοφ ανάμεσα στη Γερμανία και τη Σοβιετική Ένωση. Συμφωνία διαιρέσης της Πολωνίας. Η Γερμανία καταλαμβάνει την υπόλοιπη Τσεχοσλοβακία, προσαρτεί το Μέμελ στη Λιθουανία. Εθνικιστικές δυνάμεις αιχμαλωτίζουν τη Βαρκελώνη και τη Μαδρίτη.</p>	<p>1930-39 Αυτή την εποχή η Βρετανία, η Σκανδιναβία και οι ΗΠΑ εγκαταλείπουν τον κανόνα χρυσού. Άλλες Ευρωπαϊκές χώρες έκαναν το ίδιο στις αρχές της δεκαετίας του 1930.</p> <p>Κατά τη διάρκεια αυτής της εποχής η βιομηχανική παραγωγή στην ΕΣΣΔ αυξάνει σε σύγκριση με την υπόλοιπη Ευρώπη. Οι σοσιαλδημοκρατικές κυβερνήσεις στην Ευρώπη αρχίζουν να εισάγουν οικονομικό σχεδιασμό.</p> <p>Από τα μέσα της δεκαετίας του 1930 κάποιες Ευρωπαϊκές οικονομίες αρχίζουν να επεκτείνονται πάλι, π.χ. Γερμανία, Σουηδία.</p> <p>Αυτή την εποχή εξαιτίας των εμπειριών των προηγούμενων πέντε χρόνων, οι περισσότερες χώρες αρχίζουν να αναπτύσσουν συστήματα πρόνοιας: βασικές συντάξεις για τους ηλικιωμένους, σχήματα ασφάλειας ανέργων, σχήματα αποζημιώσεων για ατυχήματα στη δουλειά. Κάποια σχήματα είναι εθελοντικά, κάποια επιδοτούνται από το κράτος. Ωστόσο, η υποστήριξη από ιδιωτικές χορηγίες για τους εργατές και τους ηλικιωμένους ακόμα υπερβαίνει το δημόσιο προϋπολογισμό πρόνοιας μέχρι το 1960.</p>	<p>1935 Κατασκευάζεται το πρώτο σύστημα ραντάρ για τον εντοπισμό αεροσκάφους. Ο Τσαρλς Ρίτσερ κατασκευάζει κλίμακα για τη μέτρηση των σεισμών.</p> <p>1936 Ο Άλαν Τούρινγκ αναπτύσσει τη μαθηματική θεωρία του υπολογισμού. Κατασκευάζεται το πρώτο αρχέτυπο ελικοπτερόου.</p> <p>1937 Ο Γουίτλ κατασκευάζει και δοκιμάζει το πρώτο αρχέτυπο της μηχανής τζετ. Εφευρίσκεται το νάιλον.</p> <p>1938 Ο Ούγγρος εφευρέτης Λ. Μπιρό παράγει το πρώτο στυλό με μύτη μπύλιας.</p>

<p>Λήξη του Ισπανικού εμφυλίου πολέμου. Η Ιταλία εισβάλλει στην Αλβανία. Ο Χίτλερ και ο Μουσολίνι υπογράφουν το «χαλύβδινο σύμφωνο». Η Γερμανία εισβάλλει στην Πολωνία. Η Βρετανία και η Γαλλία κηρύσσουν πόλεμο. Η Ρωσία εισβάλλει στην Πολωνία και η Πολωνία διαφεύγει. Ρωσικά στρατεύματα εισβάλουν στη Φινλανδία.</p>	<p>Στη διάρκεια αυτής της δεκαετίας οι πληθυσμοί που μετακινούνται από τις αγροτικές περιοχές στις πόλεις σταθεροποιούνται (από το 1918 η πλειοψηφία των ανθρώπων που ζουν στις πιο βιομηχανοποιημένες πολιτείες ζουν ήδη σε κομπούλες και πόλεις) αλλά οι πόλεις αρχίζουν να επεκτείνονται στη δεκαετία του 1930 καθώς χτίζονται τα προάστια και κατασκευάζονται σιδηροδρομικές γραμμές μεταφορών για να τις εξυπηρετήσουν.</p>	<p>1939 Οι Χαν και Στράσμαν ανακαλύπτουν τη διάσπαση του ατόμου. Το πρώτο αεροπλάνο τζετ πετάει στη Γερμανία.</p>
---	--	--

Πλαίσιο 3: Μια συγκριτική προσέγγιση στη διδασκαλία για το φασισμό

Φασισμός: Τι είναι;

Μια ιδεολογία του 20^{ου} αιώνα που δεν παρουσιάστηκε πριν το 1914. Υποστήριζε ένα νέο, επιθετικά εθνικό αυταρχικό κράτος και την «αναγέννηση» του έθνους. Συλλογικές οικονομικές λύσεις. Τονισμένες ρομαντικές, απόκρυφες πτυχές της ιστορίας. Στόχος ήταν η μαζική κινητοποίηση της κοινωνίας. Επενέβαινε σχεδόν σε κάθε πτυχή της ζωής. Χαρισματική αρχηγία.

Ποιους συγκινούσε;

Ανθρώπους που: ένιωθαν περιθωριοποιημένοι και αδύναμοι μπροστά σε απρόσωπες οικονομικές δυνάμεις και μεγάλες επιχειρήσεις, ένιωθαν προδομένοι από την κυβέρνηση, ένιωθαν ότι χρειαζόνταν να οργανωθούν, ένιωθαν ότι η βία ήταν νόμιμο μέσο για να επιτευχθεί αυτό, και ήθελαν μια νέα γενιά αρχηγών που δεν θα προερχόταν από τους παλιούς εκλεκτούς.

Επανεμφάνιση στη σύγχρονη Ευρώπη: Γιατί εμφανίστηκαν κόμματα και κινήματα δεξιάς παράταξης, νεοφασιστικά και νεοναζιστικά σε κάποιες χώρες στα τέλη του 20^{ου} αιώνα; Ομοιότητες και διαφορές.

Πόσο εξαπλώθηκε;

Εκτός από την Ιταλία και τη Γερμανία, άλλα φασιστικά κόμματα εμφανίστηκαν στη Ρουμανία, τη Βρετανία, την Τσεχοσλοβακία, την Πολωνία, την Ολλανδία, το Βέλγιο, τη Γαλλία. Τα περισσότερα είχαν μικρή εκλογική δύναμη. Μερικά συνεργάστηκαν με δυνάμεις κατοχής.

Φασιστικά κράτη ή δικτατορίες;

Άλλοι δικτάτορες ανέλαβαν την εξουσία τη δεκαετία του 1930 και υιοθέτησαν κάποια στοιχεία από φασιστικά πολιτεύματα, όπως ο Φράνκο στην Ισπανία, ο Σαλαζάρ στην Πορτογαλία, ο Χόρθου στην Ουγγαρία, ο Μεταξάς στην Ελλάδα, αλλά ήταν επιφυλακτικοί ως προς την μαζική κινητοποίηση της κοινωνίας στον ίδιο βαθμό.

Ιταλία

Οι ρίζες της πολιτικής αστάθειας και του αντικοινοβουλευτικού αισθήματος υπήρχαν πριν το 1914. Μαζική δυσαρέσκεια με τη συμφωνία ειρήνης το 1919.

1919-21: Οικονομικά προβλήματα (μεγάλη ανεργία, έλλειψη δουλειάς για τους πρώην στρατιώτες, αύξηση του πληθωρισμού, θυμός για την πολεμική κερδοσκοπία). **Πολιτική και κοινωνική αναταραχή.** Απεργίες και το Biennio Rosso. **Πολιτική αδυναμία του συστήματος:** διαφθορά, αυταρέσκεια των εκλεκτών, διαχωρισμός βορρά-νότου, αύξηση της δύναμης νέων μικρών κομμάτων μέσω δημοσίων σχέσεων. Δύσκολο να σχηματιστούν σταθερές κυβερνήσεις. Το Φασιστικό Κόμμα σχηματίζεται το 1919 με πολιτικές αριστερής παράταξης. Δεν κερδίζει καμία έδρα στις εκλογές.

1921-25: Οι φασίστες κερδίζουν 35 έδρες στις εκλογές του 1921. Κινήσεις προς τα δεξιά. Οι Φιλελεύθεροι Δημοκράτες δεν είναι σε θέση να σχηματίσουν σταθερή κυβέρνηση. Έλλειψη δύναμης. Οι σοσιαλιστές κηρύσσουν γενική απεργία. Φασιστική «παρέλαση στη Ρώμη». Ο Βασιλιάς αρνείται να κηρύξει το κράτος σε κατάσταση έκτακτης ανάγκης, η κυβέρνηση παραιτείται, ο Βασιλιάς ζητά από τον Μουσολίνι να σχηματίσει κυβέρνηση. Οι φασίστες κάνουν αλλαγές στο εκλογικό σύστημα. Κερδίζει 65% των ψήφων το 1924 και μεγάλη πλειοψηφία.

1925-39: Τα άλλα κόμματα τίθενται εκτός νόμου. Μονοκομματικό κράτος. Οι εμπορικές ενώσεις καταργούνται. Νέο «συλλογικό» κράτος. Μετά από αρχική ανάπτυξη η οικονομία καταρρέει, χτυπήθηκε από το Κραχ του 1929. Από τα μέσα της δεκαετίας του 1930 οι μισθοί στην Ιταλία είναι από τους χαμηλότερους στην Ευρώπη. Κατάκτηση της Αβησσυνίας το 1935. Στρατιωτική υποστήριξη στον Φράνκο το 1936-39. Σύμφωνα με το Χίτλερ το 1939.

Πλαίσιο 3: Μια συγκριτική προσέγγιση στη διδασκαλία για το φασισμό

Γερμανία

Με την επικείμενη άμεση ήττα το 1918 ο Κάιζερ παραιτήθηκε, σχηματίστηκε πολιτική κυβέρνηση και διαπραγματεύτηκε ανακωχή. Αργότερα η Γερμανοί θεώρησαν τους όρους της συνθήκης ειρήνης πολύ σκληρούς και κατηγορήσαν την πολιτική κυβέρνηση για αυτό και για τη νίκη αλλά όχι για το παλιό καθεστώς. Η «πισώπλατη μαχαιριά» (Dolchstuss)

1919-24: Δημοκρατία της Βαϊμάρης. **Οικονομικά προβλήματα:** υπερπληθωρισμός, κατάρρευση του Γερμανικού Μάρκου. Χτυπάει άσχημα ανθρώπους με σταθερά εισοδήματα, συντάξεις, πρώην στρατιώτες, μεσοαστούς. **Πολιτική αναταραχή** στην αριστερή και δεξιά παράταξη στο Μόναχο και το Βερολίνο. **Το πολιτικό σύστημα δεν είχε υποστήριξη από μερικούς τομείς.** Το Ναζιστικό Κόμμα ιδρύθηκε το 1919 στο Μόναχο. Το Πραξικόπημα της Μπυραρίας στο Μόναχο το Νοέμβριο του 1923 απέτυχε.

1924-29: Η οικονομική σταθερότητα επανήλθε. Το Ναζιστικό Κόμμα παρέμεινε αρκετά ασήμαντο κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου. Κέρδισε λιγότερο από 3% των ψήφων στις εκλογές του 1928.

1929-39: Αλλά κέρδισε γρήγορα υποστήριξη καθώς χειροτέρευε η εντύπωση που δημιουργήθηκε από το Κραχ του 1929. 6 εκατομμύρια άνεργοι από το 1932 και φόβος κομμουνιστικής επανάστασης. Τον Ιούλιο του 1932 το Ναζιστικό Κόμμα γίνεται το μεγαλύτερο κόμμα στο γερμανικό Κοινοβούλιο (Reichstag).

Ο Χίτλερ αγωνίστηκε στις εκλογές του 1933 στην ανάγκη να αναστείλει τη βουλή για 4 χρόνια για να επαναφέρει τη σταθερότητα. Ιδρύεται το κράτος ενός κόμματος. Πήρε τον έλεγχο των εργατικών συνδικάτων το 1933. Ο Χίτλερ ανέλαβε την Προεδρία το 1934. Ο στρατός έδωσε όρκο πίστης σε αυτόν.

Λογοκρισία και εκκαθαρίσεις στα επαγγέλματα. Έλεγχος των οργανώσεων νεολαίας, φυλετικοί διωγμοί των Εβραίων, κατασκευή στρατοπέδων συγκέντρωσης.

Επανεμφάνιση στη σύγχρονη Ευρώπη: Γιατί εμφανίστηκαν κόμματα και κινήματα δεξιάς πτέρυγας, νεοφασιστικά και νεοναζιστικά σε κάποιες χώρες στα τέλη του 20^{ου} αιώνα; Ομοιότητες και διαφορές.

Πλαίσιο 4: Η διάλυση της Σοβιετικής Ένωσης – μια αντίστροφη χρονολόγηση

Γεγονότα στην κεντρική και ανατολική Ευρώπη	Εξελίξεις στη Σοβιετική Ένωση (1991-85)
	<p><i>Ανατομία ενός αποτυχημένου πραξικοπήματος:</i></p> <p>Δεκέμβριος 1991: Η Σοβιετική Ένωση παύει να υπάρχει. Η Ρωσία, η Λευκορωσία και η Ουκρανία σχηματίζουν την Κοινοπολιτεία Ανεξάρτητων Κρατών (ΚΑΚ).</p> <p>25 Δεκεμβρίου 1991: Ο Γκορμπατσόφ παραιτείται από Πρόεδρος της Σοβιετικής Ένωσης.</p> <p>24 Αυγούστου 1991: Ο Γκορμπατσόφ παραιτείται από Γενικός Γραμματέας και συστήνει τη διάλυση της Κεντρικής Επιτροπής του Κομμουνιστικού Κόμματος.</p> <p>22 Αυγούστου 1991: Ο Γκορμπατσόφ επιστρέφει στη Μόσχα.</p> <p>21 Αυγούστου 1991: Το πραξικόπημα καταρρέει. Οι συνωμότες συλλαμβάνονται.</p> <p>20 Αυγούστου 1991: Χιλιάδες συγκεντρώνονται να προστατεύσουν τον Λευκό Οίκο και στήνουν οδοφράγματα. Κάποια στρατεύματα λιποτακτούν και ενώνονται με τους αμυνόμενους.</p> <p>19 Αυγούστου 1991: Προσπάθεια πραξικοπήματος από μια αυτοδιόριστη επιτροπή που κηρύσσει το κράτος σε κατάσταση έκτακτης ανάγκης. Ανακοινώνει ότι ο Γκορμπατσόφ είναι άρρωστος. Η ομάδα αποτελούνταν από πρόσφατους υπουργούς ή βοηθούς της κυβέρνησης Γκορμπατσόφ. Τανκ και</p>

<p>Μάιος 1991: Οι αρχηγοί 15 Δημοκρατιών συμφωνούν να σχηματίσουν νέα ένωση.</p> <p>Απρίλιος 1991: Η Γεωργία κηρύσσει την ανεξαρτησία της.</p>	<p>στρατεύματα εμφανίζονται στους δρόμους. Ο Γέλτσιν μόλις που ξεφεύγει τη σύλληψη και πηγαίνει στο Κτίριο του ρωσικού Κοινοβουλίου (Λευκός Οίκος). Καταγγέλλει το πραξικόπημα και ζητάει γενική απεργία και λαϊκή υποστήριξη.</p> <p>18 Αυγούστου 1991: Ο Γκορμπατσόφ σε διακοπές στην Κριμαία, δέχεται την επίσκεψη στη βίλα του μιας ομάδας που απαιτεί να κηρύξει το κράτος σε κατάσταση έκτακτης ανάγκης. Αρνείται και φυλακίζεται εκεί.</p> <p><i>Μεταρρύθμιση και κρίση</i></p> <p>Δεκέμβριος 1990: Ο Σοβιετικός Υπουργός Εξωτερικών παραιτείται παραπονούμενος για «πρόοδο της δικτατορίας».</p> <p style="text-align: right;">(συνεχίζεται)</p>
--	---

Πλαίσιο 4: Η διάλυση της Σοβιετικής Ένωσης – μια αντίστροφη χρονολόγηση	
Γεγονότα στην κεντρική και ανατολική Ευρώπη	Εξελίξεις στη Σοβιετική Ένωση (1991-85)
<p>Τέλη του 1990: Οι διαπραγματεύσεις μεταξύ του Γκορμπατσόφ και των αρχηγών της Βαλτικής φτάνουν σε αδιέξοδο.</p> <p>3 Οκτωβρίου 1990: Ενοποίηση της Γερμανίας.</p> <p>Φθινόπωρο 1990: Στρατιωτικές δυνάμεις χρησιμοποιούνται κατά εθνικιστών στις Βαλτικές δημοκρατίες για να σταματήσουν τη διάλυση της ΕΣΣΔ.</p> <p>23 Αυγούστου 1990: Η ανατολικογερμανική Volkskammer (Βουλή) ψηφίζει για την ενοποίηση της Γερμανίας.</p> <p>18 Μαρτίου 1990: Το κόμμα της Χριστιανοδημοκρατικής Ένωσης (CDU) κερδίζει τις εκλογές στην Α. Γερμανία.</p> <p>11 Μαρτίου 1990: Η Λιθουανική Βουλή κηρύσσει την ανεξαρτησία της. Κηρύσσεται άκυρη από τη Μόσχα.</p> <p>Άνοιξη 1990: Οι κοινοβουλευτικές εκλογές σε καθεμιά από τις δημοκρατίες ενισχύουν τη θέση των εθνικιστών.</p> <p>Αρχές του 1990: αιτήματα ανεξαρτησίας από διαφορετικές εθνικότητες στη Σοβιετική Ένωση. Πιο δυνατά αιτήματα από τις Βαλτικές δημοκρατίες.</p> <p>25 Δεκεμβρίου 1989: Οι Τσαουσέσκου εκτελούνται στη Ρουμανία.</p> <p>Δεκέμβριος 1989: Η κομμουνιστική κυβέρνηση καταρρέει στην Τσεχοσλοβακία.</p> <p>Νοέμβριος 1989: Μεγάλες αντικομμουνιστικές διαδηλώσεις στην Τσεχοσλοβακία. Ο αρχηγός της Ανατολικής Γερμανίας Έριχ Χόνεκερ παραιτείται. Οι μεταρρυθμιστές παίρνουν τον έλεγχο του <i>Πολίτμπιρο</i> του Βουλγαρικού Κομμουνιστικού Κόμματος.</p>	<p>Φθινόπωρο 1990: Ο Γκορμπατσόφ υποχωρεί από τις οικονομικές μεταρρυθμίσεις. Καταργεί το Προεδρικό Συμβούλιο επαναφέρει τους σκληρούς συντηρητικούς (ΚGB [Κα-Γκε-Μπε], στρατό και αστυνομία) για να σχηματίσει Συμβούλιο Ασφαλείας.</p> <p>Καλοκαίρι 1990: Ο Γκορμπατσόφ και ο Γέλτσιν συνεργάζονται στο «Σχέδιο 500 Ημερών» για να εισάγουν την οικονομία της αγοράς.</p> <p>Ιούλιος 1990: Ο Γέλτσιν παραιτείται από το Κομμουνιστικό Κόμμα. Συνάντηση Χέλμουτ Κολ και Γκορμπατσόφ. Ο Κολ συμφωνεί να μειώσει τα γερμανικά στρατεύματα, ο Γκορμπατσόφ συμφωνεί να αποσύρει τα Ρωσικά στρατεύματα από την Α. Γερμανία.</p> <p>Μάιος 1990: Ο Γέλτσιν εκλέγεται Πρόεδρος της Ρωσικής Ομοσπονδίας.</p> <p>Μάρτιος 1990: Ο Γκορμπατσόφ εκλέγεται Πρόεδρος της Σοβιετικής Ένωσης.</p> <p>Φεβρουάριος 1990: 250 000 άνθρωποι διαδηλώνουν στη Μόσχα κατά του κομμουνισμού.</p> <p>Οκτώβριος 1989: Ο Γκορμπατσόφ επισκέπτεται την Ανατολική Γερμανία για την 40^η επέτειο της ΛΔΓ. Λέει στους αρχηγούς της Α. Γερμανίας ότι οι Σοβιετικές δυνάμεις δεν θα χρησιμοποιηθούν για να σταματήσουν τις μεταρρυθμίσεις.</p> <p>Ο Αμερικανός και ο Σοβιετικός πρόεδρος κηρύσσουν επίσημα τη λήξη του ψυχρού πολέμου.</p>

Πλαίσιο 4: Η διάλυση της Σοβιετικής Ένωσης – μια αντίστροφη χρονολόγηση	
Γεγονότα στην κεντρική και ανατολική Ευρώπη	Εξελίξεις στη Σοβιετική Ένωση (1991-85)
<p>10 Νοεμβρίου 1989: Κατεδαφίζεται το Τείχος του Βερολίνου.</p> <p>Φθινόπωρο 1989: Πολλοί νέοι Ανατολικογερμανοί αφήνουν τη χώρα τους για να πάνε στη Δ. Γερμανία μέσω της Ουγγαρίας και της Αυστρίας.</p> <p>Αύγουστος 1989: Μη κομμουνιστική κυβέρνηση αναλαμβάνει στην Πολωνία.</p> <p>Αύγουστος 1989: Στην επέτειο του Συμφώνου Μολότοφ-Ρίμπεντροπ που παραχώρησε τα Βαλτικά Κράτη στην ΕΣΣΔ, μια ανθρώπινη αλυσίδα ενώνει και τις τρεις δημοκρατίες.</p> <p>Ιούνιος 1989: Ελεύθερες εκλογές διεξάγονται στην Πολωνία. Επιτυχία για την Αλληλεγγύη.</p> <p>Μάιος 1989: Η Ουγγρική κυβέρνηση ανοίγει τα σύνορα με την Αυστρία.</p> <p>Απρίλιος 1989: λαϊκές διαδηλώσεις στην Τιφλίδα, πρωτεύουσα της Γεωργίας.</p> <p>Άνοιξη 1989: Η Αλληλεγγύη και η Πολωνική κυβέρνηση καταλήγουν σε συμφωνία. Η Αλληλεγγύη και πάλι νόμιμη.</p> <p>Φθινόπωρο 1988: Η Εσθονία ανακηρύσσει την ανεξαρτησία της σαν αυτόνομη δημοκρατία (η πρώτη που το κάνει στη ΕΣΣΔ).</p> <p>Φθινόπωρο 1987: Ευρείας κλίμακας διαδηλώσεις στα κράτη της Βαλτικής.</p> <p>Αντιπαράθεση στον Καύκασο μεταξύ των Χριστιανών της Αρμενίας και των Μουσουλμάνων του Αζερμπαϊτζάν.</p>	<p>Μάιος 1989: Διαδηλώσεις στη Μόσχα για την υποστήριξη του Γέλτσιν και των ριζοσπαστικών.</p> <p>25 Μαΐου 1989: Πρώτη συνεδρίαση του Κογκρέσου των Λαϊκών Αντιπροσώπων. Εκλέγει το Ανώτατο Συμβούλιο. Κυρίως συντηρητικοί. Αποκλείουν το Γέλτσιν και τους ριζοσπαστικούς.</p> <p>Μάιος 1989: Σοβιετικά στρατεύματα παίρνουν διαταγή να υποστηρίξουν την Κομμουνιστική αρχηγία στη Γεωργία.</p> <p>Φεβρουάριος 1989: Τα τελευταία Σοβιετικά στρατεύματα φεύγουν από το Αφγανιστάν.</p> <p>Δεκέμβριος 1988: Το Δόγμα Μπρέζνιεφ εγκαταλείπεται από τη Σοβιετική Ένωση. Ο Γκορμπατσόφ μιλάει στα Ηνωμένα Έθνη. Ανακοινώνει μεγάλη μείωση στις Σοβιετικές ένοπλες δυνάμεις.</p> <p>Μάιος 1988: Ο Σοβιετικός στρατός αρχίζει να αποχωρεί από το Αφγανιστάν.</p> <p>Δεκέμβριος 1987: Συμφωνία ανάμεσα στην Ουάσινγκτον και τη Μόσχα να απαλλαγθούν από πυρηνικούς πυραύλους μέσου και μικρού βεληνεκούς.</p> <p>Οκτώβριος 1987: Ανοιχτή διαμάχη ανάμεσα στον Γέλτσιν και τον Γκορμπατσόφ, μετά την ανακοίνωση της πρόθεσης του Γέλτσιν να παραιτηθεί από το Πολίτμπιρο. Οικονομικά προβλήματα ολόκληρο το 1987. Αύξηση πληθωρισμού, αποτυχία μέτρων για να κάνουν τις κρατικές επιχειρήσεις πιο αποδοτικές.</p>

(συνεχίζεται)

Πλαίσιο 4: Η διάλυση της Σοβιετικής Ένωσης – μια αντίστροφη χρονολόγηση	
Γεγονότα στην κεντρική και ανατολική Ευρώπη	Εξελίξεις στη Σοβιετική Ένωση (1991-85)
	<p>Οκτώβριος 1986: Συνάντηση κορυφής του Ρέικιαβικ και ο Γκορμπατσόφ προτείνει πλήρη πυρηνικό αφοπλισμό αν ο Ρέιγκαν δεν προχωρήσει με το σχέδιο του Πολέμου των Αστρων. Ο Ρέιγκαν δεν συμφωνεί.</p> <p>Απρίλιος 1986: έκρηξη σε πυρηνικό αντιδραστήρα στο Τσερνομπίλ. Διαρροή σε Σοβιετική Ένωση, Σκανδιναβία και δυτική Ευρώπη. Οπισθοδρόμηση για τη Σοβιετική οικονομία. Ο Γκορμπατσόφ αντικαθιστά τα δύο τρίτα των σημαντικών αρχηγών του Κομμουνιστικού Κόμματος και εισάγει άλλες πολιτικές μεταρρυθμίσεις.</p> <p>Απρίλιος 1985: Ο Γκορμπατσόφ παρουσιάζει τα βασικά σημεία του προσχεδίου του στην Κεντρική Επιτροπή για την περεστρόικα (ανακατασκευή ή ανασχηματισμός της οικονομίας) και το γκλάσνοστ ή μεγαλύτερη πολιτική ευθύτητα.</p> <p>Μάρτιος 1985: Ο Μιχαήλ Γκορμπατσόφ εκλέγεται Γενικός Γραμματέας του Κομμουνιστικού Κόμματος.</p> <p>Τι «κληρονόμησε»;</p> <ul style="list-style-type: none"> • η Σοβιετική οικονομία σε κρίση, • η Σοβιετική Ένωση διεξάγει έναν καταστροφικό πόλεμο στο Αφγανιστάν, • ο Ρόναλντ Ρέιγκαν, πρόεδρος των ΗΠΑ, έχει εγκαταλείψει την ύφεση της έντασης και ξεκινάει νέο αγώνα όπλων με τη Σοβιετική Ένωση. • αυξανόμενη δυσαρέσκεια με τον κομμουνισμό στην κεντρική και ανατολική Ευρώπη.

Πλαίσιο 5: Η διάλυση της πολεμικής συμμαχίας μεταξύ Σοβιετικής Ένωσης, Ηνωμένων Πολιτειών και Βρετανίας και το ξέσπασμα του ψυχρού πολέμου

I. Οι ρίζες της αμοιβαίας καχυποψίας

Οι σύμμαχοι αφήνουν τα Γερμανικά στρατεύματα για την κατοχή των ανατολικών περιοχών και των περιοχών της Βαλτικής μετά την Ανακωχή του 1918.

Δυτική επέμβαση στο πλευρό των Λευκορώσων στον εμφύλιο πόλεμο του 1919.

Η δέσμευση του Λένιν για παγκόσμια επανάσταση. Ιδεολογικές διαφορές και αμοιβαία δυσπιστία στις δεκαετίες του 1920 και 1930.

Σύμφωνο μη επίθεσης μεταξύ Ναζί και Σοβιετικών, το 1939.

Η πεποίθηση του Στάλιν ότι οι σύμμαχοί του καθυστέρησαν να ανοίξουν δεύτερο δυτικό μέτωπο με την ελπίδα ότι το Τρίτο Ράιχ και η ΕΣΣΔ θα κατέστρεφαν ο ένας τον άλλο.

II. Σοβιετικές αντιλήψεις

Η Σοβιετική αρχηγία ανησυχούσε για τη μελλοντική ασφάλεια της ΕΣΣΔ.

Ήθελαν να επιβεβαιώσουν ότι οι κυβερνήσεις στα σύνορά της ήταν είτε φιλικές ή δεν ήταν κάτω από την επιρροή των ΗΠΑ.

Περίμεναν ότι αν γινόταν μια άλλη επίθεση στη Σοβιετική Ένωση θα ήταν μέσω της Πολωνίας και άλλων κεντρικών και ανατολικών Ευρωπαϊκών κρατών.

Η Σοβιετική Ένωση θεώρησε τις ενέργειες των ΗΠΑ μετά το 1945 επιθετικές, σαν πιθανή απειλή και σαν μια προσπάθεια να καθιερώσουν παγκόσμια πολιτική και οικονομική κυριαρχία.

III. Δυτικές αντιλήψεις

Μετά το 1945 πολλοί άνθρωποι στις ΗΠΑ και τη δυτική Ευρώπη θεώρησαν την εξάπλωση του κομμουνισμού και τη Σοβιετική επιρροή στην κεντρική και ανατολική Ευρώπη και τη δραστηριότητα των τοπικών κομμουνιστικών κομμάτων στη δυτική Ευρώπη σαν στοιχεία επεκτατικής εξωτερικής πολιτικής της ΕΣΣΔ και συνεχή δέσμευση για παγκόσμια επανάσταση. Οι ΗΠΑ, σαν απάντηση σε αυτό, δεσμεύτηκαν σε μια πολιτική συγκράτησης της ΕΣΣΔ, που παρέμεινε πολιτική τους μέχρι και τα τέλη της δεκαετίας του 1980.

Η παγκόσμια εξάπλωση του κομμουνισμού αντιμετωπίστηκε επίσης και σαν απειλή για τα οικονομικά συμφέροντα των ΗΠΑ, για παράδειγμα την ανάγκη να έχουν ασφαλή αποθέματα απαραίτητων πρώτων υλών, την ανάγκη να διατηρήσουν τις ξένες αγορές για τα αμερικανικά αγαθά και την ανάγκη να αποφύγουν μια ακόμα ύφεση παρόμοια με εκείνη των μεσοπολεμικών χρόνων.

Η Σοβιετική κατοχή της ατομικής βόμβας επηρέασε τις Αμερικανικές αντιλήψεις. Η ΗΠΑ είχαν υποθέσει ότι η ΕΣΣΔ θα χρειαζόταν 20 χρόνια για να τις φτάσει και όχι 5.

Πλαίσιο 5: Η διάλυση της πολεμικής συμμαχίας μεταξύ Σοβιετικής Ένωσης, Ηνωμένων Πολιτειών και Βρετανίας και το ξέσπασμα του ψυχρού πολέμου

IV. Η σειρά των βασικών γεγονότων 1943-1955

- 1943: Έντονες συζητήσεις μεταξύ της ΕΣΣΔ και των δυτικών συμμάχων για το μέλλον της Πολωνίας και την κατοχή της Γερμανίας.
- 1944: Οι 300 000 Πολωνοί που σκοτώθηκαν από Γερμανικές δυνάμεις στην εξέγερση της Βαρσοβίας, ενώ ο Σοβιετικός Στρατός που βρίσκεται ήδη στην Πολωνική επικράτεια δεν κάνει τίποτα.
- 1944-45: Η ΕΣΣΔ αποκλείεται από τη συμμετοχή στην κατοχή της Ιταλίας και τη διάλυση της αυτοκρατορίας της.
- Φεβρουάριος 1945: Συμμαχικές συνομιλίες στη Γιάλτα. Συμφωνία για τις ζώνες κατοχής στην ηττημένη Γερμανία. Στις συνομιλίες κυριαρχεί το μέλλον της Πολωνίας. Συμφωνούν ότι πρέπει να σχηματιστούν προσωρινές κυβερνήσεις στα απελευθερωμένα κράτη που θα είναι αντιπροσωπευτικές όλων των δημοκρατικών στοιχείων των πληθυσμών.
- Αύγουστος 1945: Η Διάσκεψη του Πότσταμ. Ο πρόσφατα εκλεγμένος Πρόεδρος Τρούμαν πληροφορεί τους συμμάχους του ότι οι ΗΠΑ έχουν τώρα ατομική βόμβα. Η ΕΣΣΔ θέλει να πάρει μέρος στη διαχείριση της βιομηχανοποιημένης περιοχής της Ρουρ στη Γερμανία και θέλει να πάρει μέρος στην κατοχή της Ιαπωνίας. Και τα δύο αιτήματα απορρίπτονται από τις ΗΠΑ. Οι δυτικοί σύμμαχοι θέλουν να έχουν μεγαλύτερο λόγο στην ανατολική Ευρώπη. Απορρίπτεται από τον Στάλιν.
- 1945: Μετά την ήττα της Ιαπωνίας, η Κορέα καταλαμβάνεται από Σοβιετικά και Αμερικανικά στρατεύματα που χωρίζουν τη χώρα κατά μήκος του 38^{ου} παράλληλου.
- 1946-49: Εμφύλιος πόλεμος στην Ελλάδα ανάμεσα στους μοναρχικούς που υποστηρίζονται από τη δύση και τους Έλληνες κομμουνιστές που υποστηρίζονται από την ΕΣΣΔ, τη Γιουγκοσλαβία και τη Βουλγαρία.
- 1945-48: Εμφάνιση του κομμουνιστικού ελέγχου μέσα από εκλογές ή καταλήψεις σε όλη την κεντρική και ανατολική Ευρώπη.
- Μάρτιος 1946: Τα Σοβιετικά στρατεύματα παραμένουν στη βόρεια Περσία (Ιράν). Οι ΗΠΑ παραπονιούνται στα Ηνωμένα Έθνη. Ο Στάλιν αποσύρει τα στρατεύματα.
- Αύγουστος 1946: Το Σοβιετικό ναυτικό θέλει ναυτικές βάσεις στα Στενά της Μαύρης Θάλασσας. Η Τουρκία νιώθει να απειλείται. Οι ΗΠΑ στέλνουν πολεμικά πλοία και απειλούν με επίθεση, αν η ΕΣΣΔ επιμείνει.
- Ιανουάριος 1947: Η Βρετανική και η Αμερικανική κυβέρνηση ενώνουν τις 2 ζώνες κατοχής τους στη Γερμανία σε μια διοικητική μονάδα.

1946-47: Οικονομική κρίση στο μεγαλύτερο μέρος της Ευρώπης. ελλείψεις σε τρόφιμα, εκατομμύρια προσφύγων, μεγάλη ανεργία. Πολιτική και κοινωνική αναταραχή.

Μάρτιος 1947: Ο Αμερικανός Πρόεδρος ανακοινώνει το δόγμα Τρούμαν. Η Αμερικανική Κυβέρνηση παρουσιάζει το Σχέδιο Μάρσαλ για την παροχή οικονομικής βοήθειας για τα ευρωπαϊκά κράτη. Η Πολωνία και η Τσεχοσλοβακία κάνουν αίτηση. Διατάσσονται από την ΕΣΣΔ να την αποσύρουν.

(συνεχίζεται)

Πλαίσιο 5: Η διάλυση της πολεμικής συμμαχίας μεταξύ Σοβιετικής Ένωσης, Ηνωμένων Πολιτειών και Βρετανίας και το ξέσπασμα του ψυχρού πολέμου

Ιούνιος 1948	Η Δύση παρουσιάζει ένα νέο νόμισμα στην δυτική Γερμανία. Ο Στάλιν το θεωρεί σαν ένα ακόμα βήμα για μια διαιρεμένη Γερμανία.
23 Ιουνίου 1948:	Οι Σοβιετικές αρχές κλείνουν όλους τους οδικούς και σιδηροδρομικούς συνδέσμους προς το Βερολίνο.
Ιούλιος 1948:	Οι δυτικοί σύμμαχοι αρχίζουν να εφοδιάζουν το Βερολίνο εναέρια.
Απρίλιος 1949:	Ιδρύεται το ΝΑΤΟ.
Μάιος 1949:	Η ΕΣΣΔ εγκαταλείπει τον αποκλεισμό του Βερολίνου. Ένα νέο κράτος, η Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας ιδρύεται στη δύση.
1949:	Η ΕΣΣΔ σχηματίζει την Comecon (αμοιβαία οικονομική βοήθεια για τις κομμουνιστικές χώρες) σαν εναλλακτική πρόταση στο Σχέδιο Μάρσαλ.
Σεπτέμβριος 1949:	Η ΕΣΣΔ ανακοινώνει ότι διαθέτει ατομική βόμβα.
Οκτώβριος 1949:	Δεύτερο κράτος, η Λαϊκή Δημοκρατία της Γερμανίας, ιδρύεται στην ανατολή.
Ιούνιος 1950:	Η Βόρεια Κορέα εισβάλλει στη Νότια. Δυνάμεις του ΟΗΕ (κυρίως αμερικανικά στρατεύματα) την κάνουν να οπισθοχωρήσει πέρα από τα σύνορα. Τότε δέχονται αντεπίθεση από τις Κινεζικές κομμουνιστικές δυνάμεις.
Ιούνιος 1951:	Αρχίζουν διαπραγματεύσεις για την Κορέα.
Νοέμβριος 1952:	Οι ΗΠΑ ρίχνουν την πρώτη βόμβα υδρογόνου.
Αύγουστος 1953:	Η ΕΣΣΔ ρίχνει την πρώτη βόμβα υδρογόνου.
1953:	Αποκαθίστανται τα παλιά σύνορα ανάμεσα στη Βόρεια και Νότια Κορέα.
1955:	Η Δυτική Γερμανία γίνεται μέλος του ΝΑΤΟ. Η Σοβιετική Ένωση σχηματίζει το Σύμφωνο της Βαρσοβίας.

Ερωτήσεις-κλειδιά για συζήτηση

- Γιατί το μέλλον της Πολωνίας ήταν τόσο κεντρικό θέμα στις διαπραγματεύσεις μεταξύ των τριών Συμμαχικών Δυνάμεων στα τελευταία στάδια του Πολέμου;
- Η εξωτερική πολιτική της Σοβιετικής Ένωσης κατά την περίοδο 1943-1955 ήταν αμυντική ή στόχευε στην κομμουνιστική κυριαρχία του κόσμου;
- Σε ποιο βαθμό η εξωτερική πολιτική των ΗΠΑ αυτήν την περίοδο βασιζόταν στη συγκράτηση της Σοβιετικής Ένωσης και σε ποιο βαθμό βασιζόταν στο να επεκτείνει τη σφαίρα επιρροής της;
- Με βάση αυτές τις πληροφορίες και το επιπλέον διάβασμά σας, με ποιους τρόπους οι προσωπικότητες των κυρίως φυσιογνωμιών, κυρίως του Στάλιν και του Τρούμαν, επηρέασαν την ανάπτυξη των σχέσεων ανάμεσα στην ΕΣΣΔ και τη δύση;

Πλαίσιο 6: Στοιχεία πρωτογενών πηγών για την αυξανόμενη δυσπιστία ανάμεσα στους πρώην συμμάχους στη μεταπολεμική περίοδο

**Τηλεγράφημα από τον Ουίνστον Τσόρτσιλ προς τον Πρόεδρο Τρούμαν
12.5.1945**

Πάντοτε εργαζόμουν για τη φιλία με τη Ρωσία, αλλά όπως και εσείς, νιώθω βαθιά ανησυχία εξαιτίας της παρερμηνεύσης από μέρους τους των αποφάσεων της Γιάλτας, της συμπεριφοράς τους προς την Πολωνία, της τεράστιας επιρροής τους στα Βαλκάνια, με εξαίρεση την Ελλάδα, των δυσκολιών που παρουσιάζουν για τη Βιέννη, του συνδυασμού Ρωσικής δύναμης και των περιοχών που έχουν υπό τον έλεγχο τους ή έχουν καταλάβει με την Κομμουνιστική τεχνική σε τόσες πολλές χώρες και πάνω από όλα εξαιτίας της δύναμης να διατηρούν πολύ μεγάλο στρατό στο πεδίο μάχης για πολύ καιρό. Ποια θα είναι η κατάσταση σε ένα ή δύο χρόνια, όταν τα Βρετανικά και Αμερικανικά Στρατεύματα έχουν διαλυθεί και η Ρωσία μπορεί να επιλέξει να κρατήσει δύο ή τρεις εκατοντάδες μεραρχίες σε ενεργή υπηρεσία;

Η δικαιολόγηση του Στάλιν για τη Σοβιετική εξωτερική πολιτική που δόθηκε το Μάρτιο του 1946.

Δεν θα πρέπει να ξεχαστεί ότι οι Γερμανοί εισέβαλαν στην ΕΣΣΔ μέσω της Φιλανδίας, της Πολωνίας, της Ρουμανίας, της Βουλγαρίας και της Ουγγαρίας. Οι Γερμανοί ήταν σε θέση να εισβάλλουν γιατί σε αυτές τις χώρες υπήρχαν κυβερνήσεις εχθρικές προς τη Σοβιετική Ένωση. Σαν αποτέλεσμα η Σοβιετική Ένωση έχασε ζωές πολύ περισσότερες από ότι η Βρετανία και οι Ηνωμένες Πολιτείες μαζί. Μερικοί άνθρωποι μπορεί να είναι σε θέση να ξεχάσουν τις τεράστιες θυσίες του Σοβιετικού λαού, αλλά η Σοβιετική Ένωση δεν μπορεί να τις ξεχάσει. Γιατί λοιπόν αποτελεί έκπληξη το γεγονός ότι η Σοβιετική Ένωση, ανήσυχη για τη μελλοντική της ασφάλεια, προσπαθεί να βεβαιωθεί ότι κυβερνήσεις πιστές στη Σοβιετική Ένωση θα πρέπει να υπάρχουν σε αυτές τις χώρες. Πώς θα μπορούσε κάποιος που δεν έχει χάσει εντελώς το μυαλό του να περιγράψει αυτές τις ειρηνικές επιθυμίες της Σοβιετικής Ένωσης σαν επεκτατικές τάσεις;

Στις 12.3.1947 ο Πρόεδρος των ΗΠΑ ανακοίνωσε το «Δόγμα Τρούμαν» στο Αμερικανικό Κογκρέσο.

Αυτή τη στιγμή στην παγκόσμια ιστορία σχεδόν κάθε κράτος πρέπει να επιλέξει ανάμεσα σε εναλλακτικούς τρόπους ζωής. Ένας τρόπος ζωής βασίζεται στη θέληση της πλειοψηφίας και διακρίνεται από τους ελεύθερους θεσμούς, την αντιπροσωπευτική κυβέρνηση, τις ελεύθερες εκλογές, εγγυάται την ελευθερία του ατόμου, την ελευθερία του λόγου και της θρησκείας και την ελευθερία από πολιτική καταπίεση. Ο δεύτερος τρόπος ζωής βασίζεται στη θέληση μιας μειοψηφίας που επιβάλλεται βίαια στην πλειοψηφία. Βασίζεται στον τρόμο και την καταπίεση, σε ελεγχόμενο τύπο και ραδιόφωνο, σε στημένες εκλογές και στην στέρηση της πολιτικής ελευθερίας. Πιστεύω ότι πρέπει να είναι πολιτική των Ηνωμένων Πολιτειών να υποστηρίξει λαούς που αντιστέκονται σε προσπάθειες υποδούλωσης από οπλισμένες μειονότητες ή από εξωτερικές πιέσεις. Πιστεύω ότι πρέπει να βοηθήσουμε τους ελεύθερους λαούς να βρουν το πεπρωμένο τους με το δικό τους τρόπο.

Ο Αντρέι Ζντάνοφ, ο εκπρόσωπος της Σοβιετικής Ένωσης στο Συνέδριο της Κομμουνιστικής Σοβιετικής Ένωσης το Σεπτέμβριο του 1947 επιτέθηκε στην εξωτερική πολιτική των ΗΠΑ

Το Δόγμα Τρούμαν και το Σχέδιο Μάρσαλ είναι και τα δύο μέρος ενός Αμερικανικού σχεδίου για την υποδούλωση της Ευρώπης. Οι Ηνωμένες Πολιτείες έχουν ξεκινήσει επίθεση κατά της αρχής ότι κάθε κράτος είναι υπεύθυνο για τις δικές του υποθέσεις. Αντίθετα, η Σοβιετική Ένωση εξακολουθεί ακούραστα να υποστηρίζει την αρχή της πραγματικής ισότητας και ανεξαρτησίας ανάμεσα στα έθνη οποιουδήποτε μεγέθους. Η Σοβιετική Ένωση θα κάνει κάθε προσπάθεια να διασφαλίσει ότι το Σχέδιο Μάρσαλ θα καταδικαστεί σε αποτυχία. Τα κομμουνιστικά κόμματα της Γαλλίας, της Ιταλίας, της Μεγάλης Βρετανίας και άλλων χωρών πρέπει να παίξουν ρόλο σε αυτό.

Πλαίσιο 7: Η συνεχής καθοδική πορεία της οικονομικής ύφεσης

Στα μέσα της δεκαετίας του 1920 το ραδιόφωνο ήταν ακόμα μια καινοτομία και όλοι ήθελαν από ένα. Δύο Αμερικανοί ηλεκτρολόγοι μηχανικοί άνοιξαν τη δική τους εταιρία κατασκευής ραδιοφώνων. Πήραν δάνειο από την τράπεζα για να ξεκινήσουν.

Ήταν πολύ επιτυχημένοι. Δεν μπορούσαν να κατασκευάζουν αρκετά ραδιόφωνα για να καλύψουν τις απαιτήσεις. Προσέλαβαν περισσότερους εργάτες και χρειάστηκαν μεγαλύτερο κεφάλαιο για να χτίσουν ένα μεγαλύτερο εργοστάσιο. Επέκτειναν το δάνειό τους με την τράπεζα. Πούλησαν επίσης και μετοχές της εταιρίας τους στο Χρηματιστήριο της Νέας Υόρκης (Γουόλ Στρητ).

Πολλοί άνθρωποι αγόρασαν τις μετοχές. Η παραγωγή ραδιοφώνων επεκτάθηκε, τα κέρδη της εταιρίας ανέβηκαν και οι μέτοχοι είχαν καλή απόδοση για την επένδυσή τους. Άλλες εταιρίες που κατασκεύαζαν ραδιόφωνα πήγαιναν επίσης πολύ καλά.

Μετά από λίγο η εταιρία άρχισε να συνειδητοποιεί ότι οι πωλήσεις ραδιοφώνων δεν αυξάνονταν πια. Οι περισσότεροι άνθρωποι ήθελαν ένα ραδιόφωνο. Η εταιρία παρουσίασε νέα μοντέλα για να προσελκύσει τους ανθρώπους να αγοράσουν ένα 2^ο ή 3^ο ραδιόφωνο.

Οι πωλήσεις αυξήθηκαν πάλι για λίγο, αλλά μετά άρχισαν να πέφτουν. Οι καιροί γίνονταν δύσκολοι και οι άνθρωποι αγόραζαν τα απαραίτητα και όχι αγαθά «πολυτελείας». Η εταιρία μείωσε το μέγεθος του εργατικού δυναμικού της.

Τα κέρδη έπεσαν, η αξία των μετοχών της εταιρίας άρχισε να πέφτει και κάποιοι μέτοχοι άρχισαν να πουλούν τις μετοχές τους πριν να χάσουν πάρα πολλά χρήματα. Αυτό δημιούργησε πανικό, περισσότεροι μέτοχοι πούλησαν και η τιμή των μετοχών έπεφτε και έπεφτε.

Η τράπεζα που δάνεισε στους ιδιοκτήτες τα χρήματα για να ξεκινήσουν την εταιρία ζητούσε τώρα το δάνειο πίσω. Η εταιρία δεν μπορούσε να πληρώσει τα χρέη της και κήρυξε πτώχευση. Όλοι οι εργάτες έμειναν άνεργοι. Οι μέτοχοι που είχαν επίσης δανειστεί χρήματα για να τα επενδύσουν στην εταιρία επίσης καταστράφηκαν οικονομικά.

Τώρα φανταστείτε αυτό να συμβαίνει την ίδια στιγμή το 1928-31 σε χιλιάδες εταιρίες σε όλες τις ΗΠΑ και την Ευρώπη που κατασκεύαζαν προϊόντα κάθε είδους.

Πλαίσιο 8: Σχεδιάγραμμα συνδέσεων – η βαθμιαία καθοδική πορεία της οικονομικής ύφεσης στη δεκαετία του 1930



Αφρικανικές και Ασιατικές οικονομίες
Οικονομίες Νότιας Αμερικής

δανείζει σε

δανείζει σε

δανείζει σε

δανείζει σε

Πουλάει φθηνά αγαθά και τρόφιμα σε:

Παροχή πρώτων υλών

Παροχή φθηνών τροφίμων και αγαθών

Πουλάει πρώτες ύλες σε:

Ευρωπαϊκές κυβερνήσεις

Ευρωπαϊκές εταιρίες

Ευρωπαϊκές τράπεζες

Αμερικανοί καταναλωτές

Αμερικανικές εταιρίες

Αμερικανικές Τράπεζες

Ευρωπαίοι καταναλωτές

Ανάγκη αγαθών

δανείζει σε

δανείζει σε

δανείζει σε

δανείζει σε

Τι συμβαίνει όταν οι Αμερικανικές τράπεζες ανακαλούν τα δάνειά τους;

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΕΠΙΛΕΓΜΕΝΩΝ ΘΕΜΑΤΩΝ

Κάποια από τη διδακτέα ύλη της ιστορίας για μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχει οργανωθεί γύρω από ένα θεματικό πλαίσιο¹. Αυτό τείνει να υιοθετείται για οποιονδήποτε συνδυασμό από τους ακόλουθους λόγους:

- θέματα, προβλήματα και διαδικασίες μπορούν να αναλυθούν μέσα από έναν περιορισμένο αριθμό «μελέτης περιπτώσεων», επιτρέποντας συνεπώς την ανάπτυξη ιστορικής έρευνας σε βάθος,
- η θεματική προσέγγιση παρέχει κάποιο βαθμό συνοχής σε μια συγκριτική προσέγγιση για τη διδασκαλία της ιστορίας, Με άλλα λόγια, η επικέντρωση σε θέματα ή προβλήματα δίνει τη δυνατότητα στον δάσκαλο της ιστορίας και στους μαθητές του να αναγνωρίσουν κοινές ή αντίθετες μορφές πιο άμεσα από ότι θα μπορούσε να ήταν δυνατό αν ακολουθούσαν μια συγκριτική προσέγγιση σε μια ολόκληρη περίοδο,
- αυτό μπορεί να είναι ένα χρήσιμο πλαίσιο όταν ένας από τους κύριους στόχους της διδακτέας ύλης είναι να χρησιμοποιηθεί η ιστορία για να βοηθήσει τους μαθητές να καταλάβουν το παρόν. Παρέχει στον δάσκαλο περιθώριο να πάρει μεγαλύτερο χρονικό διάστημα από ότι αυτός ή αυτή μπορεί να κάνει συνήθως με το παραδοσιακό χρονολογικό πρόγραμμα διδασκαλίας, που συχνά χωρίζεται σε μάλλον αυθαίρετες περιόδους. Επομένως γίνεται δυνατό να αναζητηθούν σε μερικούς αιώνες πίσω οι ρίζες των τωρινών γεγονότων και να κατανοηθούν καλύτερα οι διαδικασίες της συνέχειας και της αλλαγής,

¹ 1. Το πρώτο μέρος αυτού του κεφαλαίου επικεντρώνεται σε μια άλλη δημοσίευση του συγγραφέα. Δείτε R. Stradling, *The European content of the school history curriculum*, Συμβούλιο της Ευρώπης, Στρασβούργο, 1995, σελ. 28-30.

- μπορεί να είναι ένα καλύτερο πλαίσιο εισαγωγής του μαθητή σε ιστορικές μεθόδους από ότι η παραδοσιακή χρονολογική έρευνα. Υπάρχει περισσότερος χρόνος να χρησιμοποιηθεί μια ποικιλία γραπτών πηγών, να εξεταστούν εναλλακτικές ιστορικές ερμηνείες, να συλλεχθούν, να κατηγοριοποιηθούν, να δομηθούν και να εξεταστούν ιστορικά στοιχεία και να εφαρμοστούν οι βασικές αναλυτικές έννοιες του ιστορικού.

Η πιθανή δύναμη αυτού του πλαισίου είναι ότι μπορεί να προσφέρει μια δυναμική προοπτική των ιστορικών διαδικασιών - των παραγόντων που συμβάλλουν στην αλλαγή και τη συνέχεια και των εντάσεων ανάμεσά τους, σε οποιαδήποτε δεδομένη στιγμή, και των μακροπρόθεσμων αναπτυξιακών μορφών που ξεπερνούν τις συχνά αυθαίρετες περιόδους που είναι η βάση των χρονολογικών ερευνών. Προσφέρει βάθος παρά εύρος. Οι επικριτές του, από την άλλη, εκφράζουν ανησυχία για το ότι αυτή η προσέγγιση δεν μπορεί να συμβάλλει επαρκώς στην ανάπτυξη της αίσθησης του χρόνου και της ιστορικής προοπτικής και ότι μπορεί να υπάρχει ο κίνδυνος να αναπτύξουν οι μαθητές μια εξατομικευμένη άποψη της ιστορίας. Δηλαδή, να περνούν από θέμα σε θέμα χωρίς εμφανείς συνδέσεις. Πολλά εξαρτώνται από το πώς ο δάσκαλος και το βοηθητικό διδακτικό υλικό συνδέει τα θέματα μεταξύ τους για να διασφαλίσουν ότι αυτή η «εξατομίκευση» δεν συμβαίνει.

Αυτό το εγχειρίδιο δεν είναι το μόνο προϊόν του προγράμματος του Συμβουλίου της Ευρώπης «Εκμάθηση και διδασκαλία της ιστορίας της Ευρώπης του 20^{ου} αιώνα». Επιπλέον, ένας αριθμός διδακτικών πακέτων έχει επίσης παραχθεί, καθένα από τα οποία επικεντρώνεται σε ένα συγκεκριμένο ιστορικό θέμα: εθνικισμός, μετανάστευση, γυναίκες στην Ευρώπη, Ολοκαύτωμα και κινηματογράφος του 20^{ου} αιώνα.

Αυτά τα πακέτα όχι μόνο παρέχουν υλικό, σχέδια μαθημάτων, προτεινόμενες δραστηριότητες εκμάθησης και ιδέες για την αξιολόγηση της μάθησης για αυτά τα συγκεκριμένα θέματα, αλλά μπορούν επίσης να χρησιμοποιηθούν από τους δασκάλους της ιστορίας σαν παραδείγματα για να αναπτύξουν τις δικές τους προσεγγίσεις για άλλα ιστορικά θέματα. Σε αυτό το εγχειρίδιο, ενδιαφέρομαι κυρίως να τονίσω πρώτον τι μπορεί να μάθει ο μαθητής για την ιστορία του 20^{ου} αιώνα με τη μελέτη μερικών από τα πιο σημαντικά θέματα και δεύτερον να μελετήσω τρόπους με τους οποίους μερικά από αυτά τα θέματα μπορούν να ενσωματωθούν στη διδακτέα ύλη που έχει οργανωθεί γύρω από ζητήματα επιλεγμένα για να διδαχθούν σε μια σαφώς χρονολογική σειρά.

Η μελέτη των θεμάτων του 20^{ου} αιώνα μπορεί να συμβάλλει με τέσσερις τρόπους στην ανάπτυξη της ιστορικής αντίληψης του μαθητή. Πρώτον, τα θέματα βοηθούν το μαθητή να αναγνωρίσει τάσεις και μορφές μέσα στο χρόνο και σε όλη την Ευρώπη σε μια δεδομένη χρονική στιγμή. Έτσι, τα θέματα βοηθούν το μαθητή να προχωρήσει πέρα από την περιγραφή για να αναλύσει, να συγκρίνει και να αντιπαραθέσει.

Δεύτερον, τα θέματα συχνά περιέχουν σημαντικές ιδέες που έχουν βοηθήσει στη διαμόρφωση μιας συγκεκριμένης περιόδου. Προφανώς κανείς δεν θα μπορούσε να πει ότι έχει μια αντίληψη της ιστορίας του αιώνα σαν σύνολο χωρίς κάποια γνώση των βασικών ιδεολογιών του αιώνα, του φιλελευθερισμού, του σοσιαλισμού, του κομμουνισμού, του καπιταλισμού, της ελεύθερης αγοράς και της επιρροής τους σε γεγονότα του 20^{ου} αιώνα. Ωστόσο, μπορούμε επίσης να διακρίνουμε την επιρροή άλλων θεμελιωδών ιδεών σε πολιτικές, οικονομικές, κοινωνικές και πολιτιστικές σφαίρες. Για παράδειγμα, η ιδέα της αυτοδιάθεσης για τους λαούς είχε σημαντική επιρροή σε όλο τον αιώνα. Βρήκε έκφραση σε συμφωνίες ειρήνης και στην εξωτερική πολιτική μερικών μεγάλων δυνάμεων και ενίσχυσε την καθιέρωση διεθνών οργανισμών όπως η Κοινωνία των Εθνών και τα Ηνωμένα Έθνη. Ταυτόχρονα, η αντίληψη ότι είναι ένα απαράγραπτο δικαίωμα όλων των λαών αποτέλεσε σημαντική πηγή αντιθέσεων σε όλη τη διάρκεια του αιώνα τόσο στην Ευρώπη όσο και στον κόσμο συνολικά. Άλλες ιδέες που βοήθησαν στη διαμόρφωση του αιώνα περιελάμβαναν τον εκσυγχρονισμό, την πολιτική και οικονομική συνεργασία, την ιδέα ότι το κράτος θα πρέπει να παρέχει ένα βασικό επίπεδο φροντίδας προς τους πολίτες του, την ιδέα ότι υπάρχουν ορισμένα παγκόσμια ανθρώπινα δικαιώματα τα οποία θα πρέπει να προστατευθούν με εθνική νομοθεσία και να ενισχυθούν, αν χρειαστεί, με διεθνείς ενέργειες, την ιδέα της προόδου που συνδέεται αδιάσπαστα με την τεχνολογική ανάπτυξη και ούτω καθεξής.

Επιπλέον, τα θέματα, όπως το έθεσε μια ιστορικός, «δανείζουν ενότητα σε μια περίοδο»¹. Είμαστε πάρα πολύ εξοικειωμένοι με αυτή την έννοια όταν επικεντρωνόμαστε στην ιστορία προηγούμενων περιόδων. Μαζί με τη διαδοχή βασιλιάδων, αυτοκρατόρων, τις εισβολές, τους πολέμους και τις διαμάχες δυναστειών μελετάμε επίσης ευρύτερα θέματα όπως τη φεουδαρχία, την αναγέννηση, τη μεταρρύθμιση, το Διαφωτισμό και την εποχή των επαναστάσεων. Τα θέματα περιλαμβάνουν κάθε περίοδο. Ο 20^{ος} αιώνας φαίνεται να είναι τόσο σημαντική περίοδος μεγάλων αλλαγών που οι άνθρωποι που είναι υπεύθυνοι για το σχεδιασμό προγραμμάτων διδασκαλίας και διδασκτέας ύλης ή για τη συγγραφή βιβλίων συχνά χωρίζουν τον αιώνα σε σχετικά μικρές περιόδους και συγκεντρώνονται στα βασικά γεγονότα και στις εξελίξεις μέσα σε αυτές τις περιόδους. Ωστόσο, υπάρχει μια αίσθηση σύμφωνα με την οποία τα θέματα που δεν προσφέρουν ενότητα στη μελέτη του 20^{ου} αιώνα είναι ακριβώς εκείνα που επικεντρώνονται στην αλλαγή, την αβεβαιότητα, την προσωρινή φύση των δομών και των ορίων, την ταχύτητα με την οποία παραδοσιακοί τρόποι δράσης εξαφανίστηκαν.

Τέλος, η μελέτη των θεμάτων βοηθάει στο να συγκεντρωθούμε σαφέστερα στις δυνάμεις που έχουν διαμορφώσει τον αιώνα, κάτι που δεν είναι αδύνατο, αλλά είναι σίγουρα πιο δύσκολο να γίνει όταν συγκεντρωνόμαστε μόνο σε μια χρονολογική σειρά ζητημάτων και γεγονότων.

¹ I. Ludmilla Jordanova, *History in practice*, Arnold, Λονδίνο, 2000, σελ.134.

Αυτό έχει συνέπειες για το πώς θα μπορούσαμε να οργανώσουμε μαθήματα και δραστηριότητες εκμάθησης για σημαντικά θέματα του 20^{ου} αιώνα. Χρειάζεται να βρεθούν τρόποι να διασφαλίσουμε ότι οι μαθητές έχουν την ευκαιρία:

- να παραστήσουν με διάγραμμα τις κύριες αλλαγές που συμβαίνουν σε μια εκτεταμένη χρονική περίοδο,
- να μελετήσουν πόσο γενικές ήταν αυτές οι τάσεις ή πόσο συγκεκριμένες ήταν σε ορισμένες χώρες ή περιοχές,
- να προσδιορίσουν μορφές και τάσεις και να αναγνωρίσουν διαφορετικούς τύπους (για παράδειγμα εθνικιστικά κινήματα, μεταναστεύσεις, πολιτικές συνεργασίες, κλπ.),
- να ερευνήσουν τους πολιτικούς, κοινωνικούς, οικονομικούς και πολιτιστικούς παράγοντες και συνθήκες που έδωσαν ώθηση σε αυτές τις τάσεις και μορφές,
- να εξετάσουν τις άμεσες και έμμεσες συνέπειες για τις ζωές των ανθρώπων,
- να εξετάσουν πώς οι αντιλήψεις και οι ιδέες των ανθρώπων για αυτά τα φαινόμενα άλλαξαν με την πάροδο του χρόνου και να ερευνήσουν τι μάς λέει το θέμα για τη ζωή του 20^{ου} αιώνα.

Πάρτε, για παράδειγμα, ένα θέμα που φαίνεται να είναι ιδιαίτερα σχετικό με τη μελέτη της σύγχρονης ευρωπαϊκής ιστορίας ή τις τρέχουσες υποθέσεις – τον εθνικισμό. Στο τελευταίο τέταρτο του 20^{ου} αιώνα ο εθνικισμός και θέματα που συνδέονται με την εθνική ταυτότητα επανεμφανίστηκαν με μια ποικιλία μορφών.

Πρώτον, σε κάποιες περιοχές της δυτικής Ευρώπης υπήρξε πολιτιστική αναγέννηση (στη γλώσσα, τη μουσική, τη λογοτεχνία, τις παραδόσεις και την κληρονομιά) ανάμεσα στα μικρά έθνη και τους λαούς που είχαν κατά πολύ απορροφηθεί σε μεγαλύτερα έθνη-κράτη, όπως η Γαλλία, η Ισπανία, το Ηνωμένο Βασίλειο και η Ιταλία. Στις περισσότερες περιπτώσεις πολιτιστικά κινήματα γέννησαν πολιτικά κινήματα απαιτώντας κάποιο επίπεδο πολιτικής αυτονομίας και αυτοδιάθεσης. Σε κάποιες περιπτώσεις αυτά τα πολιτικά κινήματα ήταν πλουραλιστικά, αντανακλώντας ολόκληρο το φάσμα των πολιτικών θέσεων και ιδεολογιών. Μερικές φορές προέκυψαν συγκεκριμένα εθνικιστικά κόμματα, όπως το Κόμμα Ουαλίας (Plaid Cymru) στην Ουαλία και το Σκοτικό Εθνικό Κόμμα στη Σκωτία. Συνήθως αυτά είχαν την τάση να υποστηρίζουν τον αστικό εθνικισμό παρά τον εθνικό εθνικισμό, όπου η υπηκοότητα σε ένα νέο ανεξάρτητο κράτος είναι θέμα διαμονής και πίστης παρά καταγωγής και αίματος, συχνά αντανακλώντας το γεγονός ότι αυτά τα έθνη τείνουν να είναι εθνικά, γλωσσικά και θρησκευτικά διαφορετικά. Σε κάποιες περιπτώσεις τα πολιτικά κινήματα χωρίστηκαν σε εκείνα που ήταν αφοσιωμένα να επιφέρουν αυτονομία μέσα από πολιτική δράση και εκείνα, όπως ο ETA στη Χώρα των Βάσκων ή ο IRA στη Βόρεια Ιρλανδία, που είχαν επιλέξει την άμεση δράση και τη βία.

Δεύτερον, είδαμε επίσης την εμφάνιση εθνικιστικών κομμάτων και νεοεθνικιστικών οργανώσεων σε κάποια δυτικοευρωπαϊκά κράτη, περιλαμβανομένης της Αυστρίας, του Βελγίου, της Γαλλίας, της Ιταλίας και του Ηνωμένου Βασιλείου, που επιχειρήσαν να κινητοποιήσουν ρατσιστικές και ξενοφοβικές συμπεριφορές του πληθυσμού σαν αντίδραση στην εισροή μεταναστών εργατών, προσφύγων και μεταναστών από πρώην αποικίες.

Τρίτον, σε κάποιες από τις πρώην ευρωπαϊκές επαρχίες της Βόρειας Αφρικής και στη Μέση Ανατολή είδαμε από το 1945 την εμφάνιση μιας πιο σύνθετης κατάστασης πολλαπλών ταυτοτήτων όπου, ανάλογα με την αιτία και τις περιστάσεις, πολιτικοί αρχηγοί υιοθέτησαν πολλαπλές ταυτότητες για να κινητοποιήσουν το λαό, για παράδειγμα εθνικός εθνικισμός, λαϊκός, αστικός εθνικισμός, Ισλαμισμός, παναραβισμός ή παναφρικανισμός.

Η τέταρτη απόδειξη του εθνικισμού στο τέλος του 20^{ου} αιώνα μπορεί να βρεθεί στα περισσότερα μετα-κομμουνιστικά κράτη της κεντρικής και ανατολικής Ευρώπης. Δυτικοί μελετητές βρήκαν γρήγορα ότι οι έννοιες του εθνικισμού που συνήθως ίσχυαν για τις εξελίξεις του 20^{ου} αιώνα και τα κοινωνικά κινήματα στη δύση δεν ταίριαζαν εύκολα με την σύνθετη εθνο-πολιτική αναστάτωση που υπήρχε στην ανατολική Ευρώπη, όπου αμοιβαία ανταγωνιστικές μορφές εθνικισμού θα μπορούσαν να συναγωνίζονται για μαζική υποστήριξη μέσα στις ίδιες περιοχές. Δηλαδή, ένας αστικός ή εθνολογικός εθνικισμός για να ενώσει λαούς που ζουν μέσα σε μια δεδομένη περιοχή να υποστηρίξουν ένα νέο ανεξάρτητο δημοκρατικό πολίτευμα, συχνά ανταγωνιστικό, από τη μια μεριά με μια μορφή εθνικισμού, που έχει τις ρίζες του στη δυσανεμία εκείνων που φοβήθηκαν την κατεύθυνση ή το βαθμό της πολιτικής αλλαγής και από την άλλη μεριά με μια ποικιλία εθνικών εθνικισμών, που είχαν τις ρίζες τους στις φιλοδοξίες, τους φόβους και την πίστη των εθνικών, γλωσσικών και θρησκευτικών μειονοτήτων που επίσης κατοικούσαν σε αυτή την περιοχή.

Αν ένας από τους αντικειμενικούς στόχους της σχολικής ιστορίας είναι να βοηθήσει τους νέους να κατανοήσουν το παρόν, τότε μπορεί να υποστηριχτεί έντονα η περίπτωση ότι μια μελέτη των ευρωπαϊκών εθνικισμών του τέλους του 20^{ου} αιώνα θα ήταν σημαντικό στοιχείο της διδακτέας ύλης της σύγχρονης ιστορίας. Ωστόσο, θα ήταν επίσης σημαντικό να βρεθούν τρόποι να βοηθήσουμε τους μαθητές να καταλάβουν:

- την πολυπλοκότητα της κατάστασης (αν εξετάζουν την επανεμφάνιση του εθνικισμού στη δυτική ή την ανατολική Ευρώπη),
- τις διάφορες μορφές που πήρε ο εθνικισμός του τέλους του 20^{ου} αιώνα σαν απάντηση στις τοπικές συνθήκες και τάσεις,
- τη βάση της επίδρασης που έχουν αυτές οι διαφορετικές εθνικιστικές κινήσεις για συγκεκριμένους τομείς του πληθυσμού,
- τους ευρύτερους κοινωνικούς και πολιτικούς παράγοντες που δημιούργησαν τις συνθήκες με τις οποίες εθνικιστικά κινήματα μπορούν να κινητοποιήσουν υποστήριξη.

Η παροχή στους μαθητές μιας λεπτομερούς περιγραφής μιας σειράς γεγονότων (για παράδειγμα από το θάνατο του Τίτο το 1981 ως την τωρινή κατάσταση στις περιοχές της πρώην Γιουγκοσλαβίας) μπορεί να είναι απαραίτητη, αλλά δεν είναι αρκετή αν οι μαθητές πρόκειται να αντιληφθούν τι συνέβαινε εκεί. Αυτό χρειάζεται ανάλυση καθώς και περιγραφή. Έννοιες όπως ο εθνικισμός (ή η επανάσταση, η δημοκρατία, η οικονομική ανάπτυξη, κλπ.) είναι δυνατά αναλυτικά εργαλεία. Μας βοηθούν αν αναγνωρίσουμε τα είδη των πληροφοριών που χρειάζεται για να αναζητήσουμε και να οργανώσουμε τα στοιχεία, όταν τα έχουμε, και μας βοηθούν να γενικεύσουμε και να δοκιμάσουμε τα όρια των γενικεύσεών μας. Ωστόσο, για να το κάνουμε αυτό, χρειάζεται να κάνουμε συγκρίσεις. Χρειάζεται να συγκρίνουμε μέσα στο χρόνο και το χώρο (νωρίτερα αναφέρθηκε ως οριζόντιες και κάθετες διαστάσεις). Στη δυτική Ευρώπη οι ιδέες των λαών για τον εθνικισμό έχουν επηρεαστεί έντονα από την εκδήλωση του φασισμού και του εθνικού σοσιαλισμού κατά τη διάρκεια των μεσοπολεμικών χρόνων. Ενώ κάποιες πτυχές αυτής της συγκεκριμένης αντίληψης μπορεί να ισχύουν, για παράδειγμα οι εθνικές αντιθέσεις και το «εθνικό ξεκαθάρισμα», προφανώς δεν μας βοηθάει να καταλάβουμε άλλες πτυχές των εξελίξεων που τώρα λαμβάνουν χώρα στο μεγαλύτερο μέρος της ανατολικής Ευρώπης.

Πώς να ενθαρρύνουμε αυτό το είδος συγκριτικής ανάλυσης, όταν ο χρόνος είναι περιορισμένος και ο δάσκαλος της ιστορίας περιορίζεται από τις απαιτήσεις ενός προγράμματος διδασκαλίας, που είναι πλούσιο σε περιεχόμενο και δομημένο με τη μορφή μιας χρονολογικής έρευνας; Τουλάχιστον ο δάσκαλος πρέπει να είναι αρκετά καλά ενημερωμένος για την ευρωπαϊκή και παγκόσμια ιστορία για να είναι σε θέση να εισάγει κάποιο συγκριτικό υλικό σε συζητήσεις για συγκεκριμένα γεγονότα και εξελίξεις. Για παράδειγμα: Όσα έγιναν στη χώρα X είχαν κάποιες ομοιότητες με όσα συνέβαιναν την ίδια στιγμή στις χώρες Ψ και Ω, αλλά υπήρχαν επίσης και κάποιες σημαντικές διαφορές. Ή: Παρόλο που το εθνικιστικό κίνημα που εμφανίστηκε στη χώρα X το 1992 είχε μια επιφανειακή ομοιότητα με το εθνικιστικό κίνημα που είχε εμφανιστεί σε αυτή τη χώρα το 1936, οι πιέσεις και οι δυνάμεις που το δημιούργησαν ήταν πολύ διαφορετικές από εκείνες της δεκαετίας του 1930.

Μια άλλη πιο συστηματική προσέγγιση θα περιελάμβανε την ενασχόληση των μαθητών με το να κάνουν οι ίδιοι συγκρίσεις. Κατά την περίοδο ενός ή ίσως και δύο χρόνων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι περισσότεροι μαθητές θα έχουν συναντήσει έναν αριθμό παραδειγμάτων διαφορετικών μορφών εθνικισμού (Η λίστα στο **Πλαίσιο 1** παρακάτω περιλαμβάνει εκείνα που καλύπτονται σε πολλά προγράμματα διδασκαλίας και σε βιβλία που χρησιμοποιούνται στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Ευρώπης). Δεν μπορούμε να υποθέσουμε ότι οι μαθητές, μετά από μια εκτεταμένη περίοδο μελέτης όπως αυτή, θα είναι πάντοτε σε θέση να κάνουν οι ίδιοι αυτές τις συγκρίσεις. Θα πρέπει να έχει γίνει πρόβλεψη για να τους ενθαρρύνουμε να ρωτάνε και να ψάχνουν απαντήσεις σε συγκριτικές ερωτήσεις στο διάβασμά τους (για παράδειγμα να τους ενθαρρύνουμε να διαβάσουν ξανά τις σχετικές ενότητες των βιβλίων τους για προηγούμενες εκδηλώσεις εθνικισμού σε εθνικά ή ευρωπαϊκά επίπεδα), σε ατομικές και ομαδικές εργασίες και σε ασκήσεις αξιολόγησης.

Αν ο εθνικισμός είναι ένα θέμα και μια γενικευμένη έννοια για τον καθένα (ιστορικό, δάσκαλο ή μαθητή) που μελετά τον 20^ο αιώνα, τότε χρειάζεται να εφαρμοστεί με σημαντικό τρόπο. Αυτό σημαίνει ότι, μαζί με την προσπάθεια να περιγράψουμε και να εξηγήσουμε την εμφάνιση και τη σημασία ενός συγκεκριμένου εθνικιστικού κινήματος σε μια ορισμένη στιγμή και μετά να ερευνήσουμε τις συνέπειές του και την ιστορική του σημασία, είναι επίσης σημαντικό να ρωτήσουμε: Τι είδους εθνικιστικό κίνημα ήταν; Ή: Με ποια έννοια ήταν αυτό εθνικιστικό κίνημα; Προσπαθούσε να ενώσει ένα έθνος ποικίλων μειονοτήτων; Προσπαθούσε να προκαλέσει υποστήριξη για την πολιτική ανεξαρτησία ενός έθνους ή λαού χωρίς υπηκοότητα; Προσπαθούσε να κινητοποιήσει ένα έθνος για πόλεμο; Προσπαθούσε να ξεσηκώσει μια μειονότητα και να την κατηγορήσει για τα προβλήματα που αντιμετωπίζει τώρα το έθνος;

Μια άλλη πιθανότητα είναι να βάλετε τους μαθητές να κάνουν μια ανασκόπηση των εναλλασσόμενων εννοιών του εθνικισμού σε μια εκτεταμένη χρονική περίοδο. Νωρίτερα, όταν αναζητούσαμε τρόπους για να βοηθήσουμε τους μαθητές να αναπτύξουν μια γενική θεώρηση, προτάθηκε ότι όταν φτάνουν στο τέλος μιας περιόδου ή ενός αιώνα, είναι χρήσιμο να βάλουμε τους μαθητές να παραστήσουν με διάγραμμα τις κύριες αλλαγές που έγιναν κατά τη διάρκεια μιας περιόδου ή ενός αιώνα στο σύνολό του. Όσο μεγαλύτερο το χρονοδιάγραμμα για μια τέτοια δραστηριότητα, τόσο πιο πιθανό είναι ότι αυτή η διαδικασία θα επικεντρωθεί στις ευρείες τάσεις και μορφές που αντανακλώνται στα θέματα, όπως εθνικισμός, δημοκρατία, οικονομική ανάπτυξη, πολιτική συνεργασία, τεχνολογική ανάπτυξη.

Πλαίσιο 1: Τύποι εθνικιστικού κινήματος 1800-2000

Η αυξανόμενη έμφαση στα τέλη του 18^{ου} και στις αρχές του 19^{ου} αιώνα σε έθνη-κράτη όπως η Αγγλία, η Γαλλία, η Ολλανδία και οι Ηνωμένες Πολιτείες στην ανάγκη να δώσουν μια αίσθηση εθνικής ταυτότητας σαν αφοσίωση στο κράτος ήρθε να προηγηθεί έναντι άλλων ειδών αφοσίωσης.

Το κύμα των επαναστατικών εξεγέρσεων που ξέσπασε στο μεγαλύτερο μέρος της δυτικής και κεντρικής Ευρώπης το 1948, ιδιαίτερα σε περιοχές της Αυτοκρατορίας των Αψβούργων, όπου φιλελεύθερα εθνικιστικά κινήματα, που προέρχονταν κυρίως από τους πνευματικά εκλεκτούς, έπαιξαν τόσο σημαντικό ρόλο.

Ο «εθνολογικός» ή ενωτικός εθνικισμός που εμφανίστηκε στην Ιταλία και τη Γερμανία τη στιγμή της ενοποίησης στα 1860 που ίσως περιγράφεται με τον καλύτερο τρόπο από τον Μάσιμο Ντ' Αζέλιο στην πρώτη συνάντηση της βουλής του νέου ενωμένου ιταλικού βασιλείου: «Φτιάξαμε την Ιταλία, τώρα πρέπει να φτιάξουμε Ιταλούς»¹.

¹ 1. Παρατίθεται από τον Eric Hobsbawm in *Nations and nationalism since 1780*, Cambridge, Cambridge University Press, 1990, σελ.44.

Η ομοιομορφία της γλώσσας, η χρήση εθνικής εικονογραφίας και συμβόλων και η δημιουργία εθνικής ταυτότητας μέσα από μαζική εκπαίδευση στα εκσυγχρονιζόμενα κράτη του 19^{ου} και της αρχής του 20^{ου} αιώνα.

Τα βραχύβια εθνικιστικά κινήματα που εμφανίστηκαν στο τέλος του Μεγάλου Πολέμου όταν οι παλιές αυτοκρατορίες της κεντρικής και ανατολικής Ευρώπης διαλύθηκαν από τη συμφωνία ειρήνης και τη Ρωσική Επανάσταση και δημιουργήθηκε ένας αριθμός νέων εθνών-κρατών.

Ο φασισμός και ο εθνικός σοσιαλισμός στην Ιταλία και τη Γερμανία αντίστοιχα και η μετέπειτα εμφάνιση των αυταρχικών εθνικιστικών κινήματων σε άλλα μέρη της Ευρώπης κατά τη διάρκεια των μεσοπολεμικών χρόνων.

Η ανάπτυξη διαφόρων μορφών απελευθερωτικού εθνικισμού στις αποικίες τις δεκαετίες του 1920 και 1930 και ξανά την περίοδο ανάμεσα στο 1945 και τα τέλη της δεκαετίας του 1960.

Η εμφάνιση των νεο-εθνικιστικών κινήματων σε κάποια δυτικοευρωπαϊκά κράτη που αντανάκλουν τις αυξανόμενες απαιτήσεις για κάποιο βαθμό πολιτικής αυτονομίας για τα μικρά έθνη χωρίς κράτος και τις γλωσσικές μειονότητες.

Η ανάπτυξη ακροδεξιών εθνικιστικών κομμάτων που προσπαθούν να επωφεληθούν από τους φόβους, τις αποτυχίες και την αυξανόμενη δυσαρέσκεια σε κάποια τμήματα του πληθυσμού που ενισχύονται από την οικονομική ύφεση, την κρίση στην κατάσταση ευημερίας και την αντιπάθεια προς τις κοινότητες των μεταναστών.

Η εμφάνιση των εθνικιστικών κινήματων στα μετα-κομμουνιστικά κράτη της κεντρικής και ανατολικής Ευρώπης.

Πολλά από αυτά που ειπώθηκαν εδώ για τον εθνικισμό σαν ιστορικό θέμα θα ίσχυαν επίσης και σε ένα θέμα όπως οι μετακινήσεις πληθυσμών. Πρώτον, πρόσφατα γεγονότα και τρέχουσες εξελίξεις σε μέρη της ανατολικής Ευρώπης έκαναν τη μετανάστευση, στις διάφορες σύγχρονες μορφές της, ένα «καυτό» ζήτημα σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες. Δεύτερον, είναι αρκετά συχνό σε προγράμματα διδασκαλίας και βιβλία οι διάφορες μεταναστεύσεις που έγιναν τον 20^ο αιώνα να αντιμετωπίζονται σαν μεμονωμένα ζητήματα παρά η μετακίνηση πληθυσμών να αντιμετωπίζεται σαν ευρύ θέμα που είναι ένα από τα χαρακτηριστικά καθορισμού του αιώνα. Ακόμη και σε μια κατάσταση όπου υπάρχει μόνο περιορισμένο περιθώριο να εξετάσουμε ένα θέμα μετανάστευσης, μπορεί να είναι ακόμα δυνατό να δημιουργηθούν ευκαιρίες για τους μαθητές όχι μόνο να ανακαλύψουν από πού μετανάστευσαν οι άνθρωποι, σε ποιες χώρες και σε τι αριθμούς, αλλά να αναλύσουν επίσης τις δυναμικές μέσα στις κοινωνίες που οδήγησαν σε αυξημένα και μειωμένα επίπεδα μετανάστευσης.

Παρομοίως είναι δυνατό να εξεταστούν συγκεκριμένες περιπτώσεις μετανάστευσης πολιτικών προσφύγων μέσα σε ένα πλαίσιο διδακτέας ύλης που βασίζεται κυρίως σε ζητήματα παρά σε θέματα. Θα μπορούσε να υποστηριχτεί για παράδειγμα, ότι η φυγή

των ανατολικοευρωπαϊών Εβραίων και πολιτικών επαναστατών και ακτιβιστών από την Τσαρική Αυτοκρατορία και από άλλα μέρη της ανατολικής Ευρώπης ανάμεσα στο 1890 και το 1917 οφειλόταν πρωταρχικά σε πιέσεις και εντάσεις μέσα σε εκείνες τις συγκεκριμένες κοινωνίες εκείνη την εποχή και δεν οφειλόταν σε ευρύτερες δυνάμεις που δρούσαν σε όλη την Ευρώπη συνολικά. Επίσης, το σημαντικό προσφυγικό πρόβλημα που δημιουργήθηκε από τα επακόλουθα των Βαλκανικών πολέμων θα μπορούσε να αντιμετωπιστεί μεμονωμένα σαν φαινόμενο εκείνης της περιόδου και η εισροή μεταναστών εργατών από τη νότια περιφέρεια και τα σύνορα της Ευρώπης και από πρώην αποικίες μπορεί επίσης να αντιμετωπιστεί απλά σαν φαινόμενο της 30ετούς οικονομικής ανάπτυξης στη δυτική Ευρώπη από το 1945 ως το 1975.

Ωστόσο, ενώ αυτές οι ποικίλες περιπτώσεις μετακίνησης πληθυσμών στην Ευρώπη του 20^{ου} αιώνα μπορούν να εξεταστούν μεμονωμένα, όταν καλύπτουν συγκεκριμένες περιόδους ή δεκαετίες, οι κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές τους συνέπειες για την Ευρώπη είναι πιο μακροπρόθεσμες. Πράγματι κάποιες από αυτές ακόμα μελετώνται. Ένα καλό θέμα μπορεί να δημιουργηθεί για να βρεθεί λίγος χρόνος, ακόμα και στην πιο πλούσια σε περιεχόμενο διδακτέα ύλη που βασίζεται σε ζητήματα, ώστε να δώσουμε την ευκαιρία στους μαθητές να μελετήσουν τις μακροπρόθεσμες επιδράσεις που είχαν αυτά τα διαδοχικά κύματα μετανάστευσης σε διαφορετικές περιοχές της Ευρώπης.

Υπάρχει τουλάχιστον μια μορφή μετακίνησης πληθυσμού που μπορεί να μελετηθεί μόνο για μια εκτεταμένη χρονική περίοδο, επειδή είναι διαχρονική ή εξελικτική. Αυτή είναι η εσωτερική μετακίνηση πληθυσμών από αγροτικές περιοχές στις πόλεις που πραγματοποιήθηκε σε διάφορα ποσοστά σχεδόν σε κάθε χώρα της Ευρώπης. Η επίδραση αυτής της διαδικασίας στις ζωές των ανθρώπων (θεμελιώδεις αλλαγές στην οικογενειακή ζωή, πρακτικές εργασίας, πολιτικά, μόλυνση, το αυξανόμενο κενό ανάμεσα στο κέντρο και τα γεωγραφικά περιθώρια εντός των χωρών και σε όλη την Ευρώπη, κλπ.) σημαίνει ότι αυτό είναι ένα σχετικό, «ζωντανό» ζήτημα για τους περισσότερους μαθητές που μελετούν την ιστορία του 20^{ου} αιώνα: ένα ζήτημα που μπορεί να φαίνεται πολύ πιο απτό για αυτούς από έναν πόλεμο που ξεκίνησε πάνω από 60 χρόνια πριν ή μια διεθνή συνθήκη που υπογράφηκε σαράντα χρόνια πριν.

Αν υπάρχει περιθώριο εντός του πλαισίου της διδακτέας ύλης να εξεταστούν κάποια από τα θέματα του 20^{ου} αιώνα λεπτομερώς, τότε θα πρότεινα ότι η μετανάστευση είναι ένα από εκείνα τα θέματα (όπως η τεχνολογία, η αντιπροσωπευτική δημοκρατία, ή οι εξελίξεις στη μαζική κουλτούρα) που είναι κατάλληλη για μια άποψη που χρησιμοποιεί τη μεταφορά των κυμάτων για να περιγράψει τάσεις και μορφές για μια μεγάλη χρονική περίοδο (δείτε **Πλαίσιο 3** στο τέλος του κεφαλαίου). Για να αντιληφθούν την έννοια των «κυμάτων» οι μαθητές θα πρέπει να γνωρίζουν τους κύριους τύπους μετανάστευσης που ήταν χαρακτηριστικοί του 20^{ου} αιώνα:

- υπερωκεάνια οικονομική μετανάστευση,
- οικονομική μετανάστευση στην Ευρώπη,
- πολιτικοί πρόσφυγες
- αναγκαστική μετανάστευση ομάδων και κοινοτήτων (για παράδειγμα μέσα στη Σοβιετική Ένωση του Στάλιν),

- μετανάστευση από τις αγροτικές περιοχές στις πόλεις,
- μετανάστευση από τις πρώην αποικίες στα πιο οικονομικά αναπτυγμένα Ευρωπαϊκά κράτη¹.

Θα έπρεπε επίσης να καταλάβουν ότι αυτοί οι διαφορετικοί τύποι μετακίνησης πληθυσμού προήλθαν από διαφορετικούς παράγοντες και συνθήκες και ότι οι πολιτικές, κοινωνικές και οικονομικές συνέπειες ήταν διαφορετικές.

Η άποψη που προτείνεται εδώ είναι κάτι που βοηθάει το μαθητή να παραστήσει με διάγραμμα τη ροή των πληθυσμών σε όλο τον αιώνα, να αναλύσει τις δυνάμεις που κανονίζουν τη μεταναστευτική ροή και να μελετήσει τις κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές συνέπειες για την Ευρώπη γενικά και τη χώρα, την περιοχή ή τον τόπο του μαθητή ειδικότερα (δείτε **Πλαίσιο 2** παρακάτω).

Πλαίσιο 2: Οι δυναμικές της εισροής των οικονομικών μεταναστών στην Ευρώπη του 20^{ου} αιώνα

Ο υπερπληθυσμός και η φτώχεια στις αγροτικές περιοχές και οι περιοχές σε οικονομική ύφεση σπρώχνουν τους ανθρώπους να σκεφτούν τον εκπατρισμό ή τη μετανάστευση σε αστικές περιοχές.

Η οικονομική ανάπτυξη σε άλλες περιοχές ή χώρες οδηγεί στην ζήτηση εργασίας να ξεπερνά την προσφορά.

Οι ευκαιρίες εργασίας και η καλύτερη ζωή στις οικονομικά αναπτυγμένες περιοχές και χώρες, που συχνά συνδυάζονται με επίσημα κίνητρα για μετανάστευση, τραβάνει ή προσελκύουν οικονομικούς μετανάστες.

Η ροή της μετανάστευσης αυξάνει μέχρις ότου η προσφορά εργασίας να ισούται ή να ξεπερνά τη ζήτησή της.

Οι χώρες ή οι περιοχές που προσέλκυαν οικονομικούς μετανάστες εισάγουν επιτρεπόμενα όρια μετανάστευσης και άλλους περιορισμούς.

Σημ. κατά τη διάρκεια μιας οικονομικής ύφεσης οι τελευταίοι μετανάστες εργάτες συχνά κατηγορούνται για «πρόκληση» ανεργίας και οικονομικής δυσχέρειας.

¹ Για μια πιο εκτεταμένη συζήτηση των τύπων μετανάστευσης του 20^{ου} αιώνα που περιλαμβάνει επίσης κάποιες χρήσιμες ιδέες για τις διδακτικές προσεγγίσεις, δείτε την αναφορά του Danielle Leclerc, "Migration flows in 20th century Europe and their impact on school life", Doc. Decs/edu/inset/donau (98), Συμβούλιο της Ευρώπης.

Ωστόσο, όπως σημειώθηκε νωρίτερα σε αυτό το κεφάλαιο, κάποια θέματα είναι σχετικά αφηρημένα και σύνθετα και πιθανόν κάπως στεγνά. Η μελέτη της ροής μετανάστευσης, για παράδειγμα, μπορεί να μειωθεί πολύ εύκολα στη μελέτη πινάκων στατιστικής και χαρτών με πολλά βέλη. Είναι επομένως σημαντικό με τους μαθητές των σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να βρούμε και μια ανθρώπινη άποψη επίσης. Αυτό θα μπορούσε να περιλαμβάνει την εξέταση:

- περιγραφών από τους ίδιους τους εκπατρισμένους για τις εμπειρίες τους όταν διέσχισαν τον Ατλαντικό ή για τον πρώτο χρόνο τους σε μια καινούρια χώρα,
- περιγραφών από τους ίδιους τους ανθρώπους για τη ζωή τους αφού μετακόμισαν από το χωριό στην πόλη και από την εργασία στο αγρόκτημα στην εργασία στο εργοστάσιο,
- περιγραφών από τους ίδιους τους μετανάστες για τις εμπειρίες τους όταν έφτασαν για πρώτη φορά στην Ευρώπη,
- διεξαγωγής μιας εργασίας προφορικής ιστορίας για τη συλλογή πληροφοριών για τις αλλαγές πληθυσμού που έγιναν σε μια συγκεκριμένη κοινότητα. Αυτό μπορεί να είναι ένα ιδιαίτερα ευαίσθητο ζήτημα και χρειάζεται προσεχτικό σχεδιασμό από το δάσκαλο. Σε κάποιες περιπτώσεις για παράδειγμα, όπου υπάρχει κοινωνική ένταση μέσα στην κοινότητα ανάμεσα στους ανθρώπους που γεννήθηκαν στην κοινότητα και εκείνους που εγκαταστάθηκαν πιο πρόσφατα, θα ήταν ίσως καλύτερο να αποφύγουμε να κάνουμε μια τέτοια εργασία ή να επικεντρωθούμε στον εκπατρισμό από την κοινότητα παρά στη μετανάστευση προς αυτή (δείτε το κεφάλαιο για την προφορική ιστορία) παράγοντας ένα σενάριο βασικών σημείων για ένα τηλεοπτικό ντοκιμαντέρ για την κατάσταση των πολιτικών προσφύγων στο Κοσσυφοπέδιο, για παράδειγμα, ή για την επίσημη συμπεριφορά σε ένα δυτικοευρωπαϊκό κράτος προς τους οικονομικούς μετανάστες,
- της παραγωγής μιας κριτικής ενός πραγματικού τηλεοπτικού ντοκιμαντέρ για ένα από αυτά τα ζητήματα (για κάποιες ιδέες δείτε το κεφάλαιο για την τηλεόραση σαν πηγή διδασκαλίας της ιστορίας),
- της ανάλυσης γελοιογραφιών που δημιουργήθηκαν κατά τη διάρκεια μιας περιόδου μετανάστευσης υψηλού επιπέδου εντός της Ευρώπης.

Διδακτικές και μαθητικές δραστηριότητες όπως αυτές παρέχουν χρήσιμα σημεία εισαγωγής σε ένα πολύπλοκο θέμα «εξανθρωπίζοντας» τα ζητήματα, τονίζοντας δηλαδή τις ανθρώπινες εμπειρίες και τις κοινωνικές συνέπειες του να είναι κανείς θύμα πολέμου, πολιτικής καταπίεσης, διωγμού ή οικονομικής ύφεσης. Παρέχουν επίσης στο μαθητή πρωτεύοντα και δευτερεύοντα στοιχεία σε σχέση με τα οποία μπορούν να «δοκιμάσουν» οποιεσδήποτε γενικεύσεις προέρχονται από την εξέταση των ευρύτερων τάσεων και μορφών.

Κάποια θέματα είναι διαχρονικά. Δηλαδή, είναι δυνατό σε μια μεγάλη χρονική περίοδο να διακρίνουμε μια εξελικτική μορφή. Ένα καλό παράδειγμα εδώ θα μπορούσε να είναι το θέμα της τεχνολογίας του 20^{ου} αιώνα. Εδώ επίσης η μεταφορά των «κυμάτων» ταιριάζει καλά για την περιγραφή των τάσεων και των μορφών. Σε αυτή την περίπτωση οι συγκεκριμένες τεχνολογικές αλλαγές που πραγματοποιήθηκαν μπορεί να είναι πολύ διαφορετικές, αλλά οι δυναμικές των διαδικασιών της εξελικτικής αλλαγής φαίνονται να είναι αρκετά παρόμοιες. Για παράδειγμα:

- εμφανίζονται νέες τεχνολογίες και τεχνικές,
- αρχίζουν να υιοθετούνται,
- αυτό δημιουργεί νέες αγορές και ραγδαία ανάπτυξη,
- αναπτύσσονται νέες εφαρμογές για την τεχνολογία,
- η δυνατότητα νέων εφαρμογών εξαντλείται,
- τελικά υπάρχει κορεσμός της αγοράς,
- ο ρυθμός ανάπτυξης μειώνεται,
- ένα άλλο κύμα τεχνολογικής ανάπτυξης ξεκινάει.

Η διαχρονική φύση του θέματος έχει κάποια σημασία για το πώς θα μπορούσαμε να το προσεγγίσουμε στην τάξη. Πρώτον, δεν είναι ένα θέμα που ταιριάζει εύκολα στα τεχνητά όρια που καθιερώνονται από τη διδακτέα ύλη της ιστορίας που είναι οργανωμένη γύρω από τις περιόδους. Δεν υπάρχουν πολλά να κερδίσει κανείς (και πολλά να χάσει όσον αφορά στην κατανόηση του θέματος από τους μαθητές) αν η μελέτη της τεχνολογίας πρέπει να ξεκινήσει το 1900 μόνο και μόνο επειδή οι μαθητές μελετούν τώρα τον 20^ο αιώνα.

Δεύτερον, η ίδια η ιδέα της αλλαγής πρέπει να ερευνηθεί. Σε ποιο βαθμό η τεχνολογική αλλαγή υπήρξε επαναστατική ή εξελικτική; Κάποια βιβλία και βιβλία αναφορών έχουν την τάση να παρουσιάζουν τον 20^ο αιώνα σαν μια περίοδο που είδε την επανάσταση στις ζωές των συνηθισμένων ανθρώπων. Τα στοιχεία που παρουσιάζουν φαίνονται συντριπτικά: αλλαγές στην πιθανή διάρκεια ζωής εξαιτίας των βελτιώσεων στη φροντίδα της υγείας και υγιεινής, σημαντικές αλλαγές στο βιοτικό επίπεδο και στην ποιότητα ζωής για πολλούς ανθρώπους (κυρίως εκείνους στις πιο οικονομικά αναπτυγμένες χώρες), σημαντικές αλλαγές στις χερσαίες, θαλάσσιες και εναέριες συγκοινωνίες, τηλεπικοινωνίες, αυτοματισμός, η εποχή του διαστήματος, και λοιπά. Από την άλλη μεριά, πολλές από τις αλλαγές που έγιναν φαίνονταν περισσότερο εξελικτικές παρά επαναστατικές. Πολλές τεχνολογικές καινοτομίες ήταν υπερτιμημένες. Οι εφευρέτες του αυτοκινήτου, της τηλεόρασης, της φωτογραφικής μηχανής και του τηλεφώνου θα μπορούσαν να έχουν εντυπωσιαστεί από τις σύγχρονες εξελίξεις, αλλά ακόμα θα αναγνώριζαν πολλά από τα βασικά στοιχεία των εφευρέσεών τους στα σημερινά προϊόντα.

Τρίτον, η τεχνολογική αλλαγή δεν είναι μεμονωμένη. Έχει κοινωνικές και οικονομικές συνέπειες, αλλά επίσης κατά πόσο οι νέες τεχνολογίες απορροφώνται και τυχαίνουν πλήρους εκμετάλλευσης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από άλλες αλλαγές που πραγματοποιούνται ταυτόχρονα σε μια κοινωνία: την εισαγωγή δημόσιας εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης, την εμφάνιση της μαζικής γνώσης, την οργάνωση πρακτικών εργατικού δυναμικού και εργασίας, την αστικοποίηση, κλπ. Οι τεχνολογικές εξελίξεις επομένως, χρειάζεται να τοποθετηθούν στο πολιτικό,

οικονομικό και κοινωνικό περιεχόμενό τους και οι σχέσεις μεταξύ των τεσσάρων διαστάσεων πρέπει να ερευνηθούν.

Το τελευταίο θέμα που θέλω να συζητήσω εδώ είναι οι γυναίκες στην Ευρώπη του 20^{ου} αιώνα. Υπάρχουν αρκετοί λόγοι για αυτό. Πρώτον, οι ιστορικές εμπειρίες των γυναικών έχουν αγνοηθεί σε πάρα πολλά σχολικά προγράμματα διδασκαλίας και βιβλία (και πραγματικά σε πάρα πολλά ακαδημαϊκά ιστορικά κείμενα) για πάρα πολύ καιρό. Πολύ συχνά η κάλυψη περιορίζεται σε λίγες περαστικές αναφορές στην απόκτηση δικαιώματος ψήφου, σε διάσημες γυναίκες της σύγχρονης εποχής και στην συνεισφορά των γυναικών στην προσπάθεια του πολέμου το 1914-18 και 1939-45.

Δεύτερον, παρόλο που κάποιες χώρες έχουν κάνει την ιστορία των γυναικών νομική απαίτηση στη σχολική διδακτέα ύλη, στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες υπάρχει μια ξεχωριστή μείωση των καλών πηγών για την ιστορία των γυναικών που έχει παραχθεί κυρίως για χρήση στην τάξη του σχολείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αυτό είναι ειρωνικό καθώς, σε σύγκριση με οποιονδήποτε άλλο αιώνα, υπάρχει πλούτος καλού πρωτογενούς και δευτερογενούς υλικού για τις ζωές των γυναικών στον 20^ο αιώνα που περιμένει να χρησιμοποιηθεί από ιστορικούς και δασκάλους της ιστορίας: βιογραφίες, ημερολόγια, διαθήκες, προφορική ιστορία, οπτικοακουστικό υλικό, έγγραφα, στατιστικές και φωτογραφίες.

Τρίτον, ένα εξαιρετικό πακέτο διδασκαλίας για αυτό το θέμα έχει δημιουργηθεί από τη Ruth Tudor, που προσφέρει νέο έδαφος με την προσέγγισή του για τη διδασκαλία της ιστορίας των γυναικών στους μαθητές των σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης¹.

Τέλος, αυτό είναι ένα θέμα το οποίο, με μια σημαντική έννοια, δεν είναι καθόλου θέμα. Σήμερα η ιστορία των γυναικών σαν ζήτημα ή σαν θέμα διατρέχει κίνδυνο περισσότερης περιθωριοποίησης. Αντίθετα, θα ήταν πιο κατάλληλο να σκεφτούμε τις ιστορικές εμπειρίες των γυναικών σαν μια διάσταση όλης της διδασκαλίας της ιστορίας, που θα ενσωματωνόταν πλήρως στη διδακτέα ύλη της ιστορίας συνολικά. Ωστόσο, μια αλλαγή τέτοιου μεγέθους στη διδακτέα ύλη, τα βιβλία και την πρακτική της τάξης χρειάζεται χρόνο. Προσωρινά, κάποια πρακτικά βήματα πρέπει να γίνουν για να ξεκινήσει η διαδικασία της αποκατάστασης της ισορροπίας.

Σε άλλο σημείο, η Ruth Tudor υποστήριξε «μια αλλαγή από τη μελέτη του δημόσιου, συχνά πολιτικού, τομέα της ιστορίας στον ιδιωτικό τομέα και ότι με δεδομένη τη φύση της κυριαρχίας του άνδρα στον δημόσιο τομέα στην Ευρώπη, μια τέτοια αλλαγή είναι απαραίτητη, αν πρόκειται να διδαχθεί η ιστορία των γυναικών». Αυτό συνδύασε αιτήματα από άλλους για καλύτερη ισορροπία στη διδασκαλία της ιστορίας του 20^{ου} αιώνα ανάμεσα στις πολιτικές, οικονομικές, κοινωνικές και πολιτιστικές διαστάσεις. Στο πακέτο διδασκαλίας της συνεχίζει να προτείνει τρόπους με τους οποίους η ιστορία των γυναικών μπορεί να ενσωματωθεί σε πέντε ευρείες θεματικές περιοχές:

¹ Ruth Tudor, Teaching 20th century women's history: a classroom approach, Στρασβούργο, Εκδόσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης, 2000.

- εργασία (περιλαμβάνει την οικονομική ζωή, την παραγωγή, την εκπαίδευση, την κατάρτιση),
- οικογένεια (περιλαμβάνει τη μητρότητα, την αναπαραγωγή και τον καταναλωτισμό),
- πολιτική ζωή (περιλαμβάνει την ψηφοφορία, την τοπική πολιτική, την εθνική πολιτική, την εκπροσώπηση, τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις και τον ακτιβισμό),
- πολιτιστική ζωή (περιλαμβάνει τη σεξουαλικότητα, την αναγνώριση του φύλου, την προσωπική έκφραση, την τέχνη, τη λογοτεχνία, τη μουσική, τη θρησκεία και την ηθική),
- πόλεμος και συγκρούσεις (περιλαμβάνει την αντίσταση, την επιβίωση, το Ολοκαύτωμα, τον πόλεμο και την εργασία, τον πόλεμο και την οικογένεια).

Το πακέτο επίσης περιλαμβάνει μαθητικές δραστηριότητες και υλικό που θα μπορούσε να ενσωματωθεί και στις πέντε θεματικές περιοχές.

Αυτή η προτεινόμενη προσέγγιση για την ιστορία των γυναικών, με έμφαση στον προσωπικό και το δημόσιο τομέα έχει δύο ιδιαίτερες παιδαγωγικές συνέπειες. Πρώτον οι δάσκαλοι θα χρειαστεί να χρησιμοποιήσουν μια μεγάλη γκάμα πηγών (οι περισσότερες από αυτές θα μαζευτούν τοπικά), που περιλαμβάνουν γράμματα, ημερολόγια, φωτογραφίες, έγγραφα από αρχεία και, πάνω από όλα, αναμνήσεις των ανθρώπων και οι μαθητές θα χρειαστεί να μάθουν πώς να αναλύουν και να ερμηνεύουν τέτοιου είδους πρωτογενές υλικό (για προτάσεις δείτε το δεύτερο μέρος αυτού του εγχειριδίου). Δεύτερον, οι δάσκαλοι θα χρειαστεί να μελετήσουν τρόπους για να εισάγουν πολλαπλές προοπτικές στην προσέγγισή τους για την ιστορία των γυναικών. Είναι προφανές – παρόλο που είναι κάτι που συχνά ξεχνιέται στα σχολικά βιβλία – αλλά οι γυναίκες δεν είναι μια ομοιόμορφη ομάδα. Προέρχονται από διαφορετικές κοινωνικοοικονομικές τάξεις, διαφορετικές εθνικές, θρησκευτικές και πολιτιστικές ομάδες και διαφορετικές γενιές. Η αποτυχία να αναγνωρίσουμε αυτό στη διδασκαλία μας απλά ενισχύει την τάση προς την περιθωριοποίηση της ιστορίας των γυναικών.

Τέλος, έχοντας υπόψη ότι πολλοί δάσκαλοι της ιστορίας αντιμετωπίζουν ήδη υπερπλήρη προγράμματα διδασκαλίας και διδακτέας ύλης και μπορεί επίσης να είναι περιορισμένοι ως προς το περιθώριο στο οποίο μπορούν να εισάγουν νέα ζητήματα και θέματα, υπάρχει ελάχιστη επιλογή; Υπάρχει μαθητική δραστηριότητα που θα βοηθούσε, στο ελάχιστο, τους μαθητές να εξετάσουν τον 20^ο αιώνα από την πλευρά των εμπειριών της ζωής των γυναικών; Νωρίτερα σε αυτό το κεφάλαιο υποστηρίχτηκε ότι οι μαθητές χρειάζεται να βοηθηθούν για να αναπτύξουν μια γενική θεώρηση της ιστορίας της Ευρώπης του 20^{ου} αιώνα και ότι ένας τρόπος για να γίνει αυτό είναι να έχουν ευκαιρίες στο τέλος των ζητημάτων, των περιόδων και ακόμα της κάλυψης του αιώνα συνολικά να εξετάσουν «τα μεγάλα ερωτήματα» που σχετίζονται

με τις αλλαγές που έχουν γίνει κατά τον αιώνα. Από αυτή την άποψη θα μπορούσε αν υποστηριχτεί ότι υπάρχουν δυο σχετικά «μεγάλα ερωτήματα» που θα μπορούσαν να βοηθήσουν τους μαθητές να αναπτύξουν μια γενική θεώρηση της ιστορίας των γυναικών του τελευταίου αιώνα.

- πρώτον, πώς άλλαξε η θέση των γυναικών κατά τον αιώνα και σε ποιο βαθμό αυτές οι αλλαγές υπήρξαν παγκόσμιες ή σχετίζονταν με συγκεκριμένες περιοχές της Ευρώπης ή συγκεκριμένες κοινωνικές κατηγορίες γυναικών;
- δεύτερον, με ποιους τρόπους οι γυναίκες απέκτησαν μεγαλύτερο έλεγχο στη ζωή τους κατά τη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα και σε ποιο βαθμό αυτές οι αλλαγές ήταν παγκόσμιες;

Για να προσεγγίσουμε αυτά τα δύο ερωτήματα, η Ruth Tudor συστήνει μια προσέγγιση βασισμένη στην έρευνα, που επικεντρώνεται στην αλλαγή σε ολόκληρο τον αιώνα ή ανάμεσα σε δύο συγκεκριμένες περιόδους ή στη διάρκεια τριών ή τεσσάρων δεκαετιών, με το περιθώριο να εξαρτάται από την ηλικία, την ικανότητα και τις προηγούμενες γνώσεις των μαθητών (δείτε το τμήμα «Η μεγάλη εικόνα – γυναίκες και αλλαγή»). Οι μαθητές δουλεύοντας σε μικρές ομάδες και χρησιμοποιώντας πρωτογενές υλικό, θα ερευνήσουν διαφορετικές πτυχές του αιώνα. Προτείνει ότι πιθανές περιοχές για έρευνα θα μπορούσαν να περιλαμβάνουν: διεθνή γεγονότα, εργασία, τεχνολογία, αναψυχή, εθνική πολιτική, δημογραφία και μετανάστευση, οικογενειακή ζωή, υγεία, εκπαίδευση, για να αναφέρουμε μόνο λίγες από αυτές. Αφού κάθε ομάδα παρουσιάσει τα ευρήματά της, θα μπορούσατε να ζητήσετε από τους μαθητές να εκτιμήσουν τη σημασία των αλλαγών σε σχέση με το:

- πώς βελτιώθηκε, αν βελτιώθηκε καθόλου, η θέση των γυναικών;
- πώς οι γυναίκες ωφελήθηκαν από τις αλλαγές;
- υπήρχαν κάποια μειονεκτήματα για τις γυναίκες;
- ποιες κοινωνικές κατηγορίες γυναικών ωφελήθηκαν και ποιες όχι;

Επίλογος

Δεν ήταν σκοπός αυτού του κεφαλαίου να συστήσει μια συγκεκριμένη λίστα ζητημάτων και θεμάτων, τα οποία θα πρέπει να καλυφθούν από όλη τη διδακτέα ύλη της ιστορίας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σαν άνθρωπος με ειδικό ενδιαφέρον για τη σύγχρονη ευρωπαϊκή ιστορία, σίγουρα θα επικροτούσα μεγαλύτερη έμφαση στην ευρωπαϊκή διάσταση στη σχολική διδακτέα ύλη, είτε αυτό είναι σε μαθήματα που αφορούν κυρίως την εθνική ιστορία ή σε μαθήματα παγκόσμιας, ακολουθώντας το μοντέλο διδακτέας ύλης δύο μαθημάτων που έχει κυριαρχήσει στο μεγαλύτερο μέρος της ανατολικής Ευρώπης. Ωστόσο, αυτή η αλλαγή δεν μπορεί να γίνει μέσω της έκδοσης ενός εγχειριδίου για τη διδασκαλία της ιστορίας. Η έμφαση, επομένως, δόθηκε στους τρόπους αντιμετώπισης των ζητημάτων και των θεμάτων παρά στην παρουσίαση της περίπτωσης μιας εναλλακτικής διδακτέας ύλης της ιστορίας με μεγαλύτερη έμφαση στην ευρωπαϊκή ιστορία. Για το λόγο αυτό θα πρέπει να μελετηθεί σε συνδυασμό με το ακόλουθο μέρος «Μέθοδοι και προσεγγίσεις».

Πλαίσιο 3: Κόμματα ευρωπαϊκής μετανάστευσης του 20^{ου} αιώνα		
	Οικονομική μετανάστευση	Πρόσφυγες
Πριν το 1914-	<p>Υπερωκεάνια μετανάστευση σε ΗΠΑ, Καναδά, Αυστραλασία, Αργεντινή και Βραζιλία.</p> <p>Ανάμεσα στο 1891 και το 1920 πάνω από 27 εκατομμύρια Ευρωπαίοι μετανάστευσαν κυρίως από τις αγροτικές περιοχές της Ιρλανδίας, της Ιταλίας, της Ισπανίας και της ανατολικής Ευρώπης. Ως το 1920 σχεδόν 1 στους 7 Αμερικανούς πολίτες είχε γεννηθεί στην Ευρώπη.</p> <p>Υπήρχε επίσης μετανάστευση εντός Ευρώπης από τις πιο φτωχές αγροτικές περιοχές στις πιο οικονομικά αναπτυγμένες χώρες όπως η Βρετανία, η Γαλλία και η Γερμανία, συχνά για να αντικαταστήσουν εκείνους τους Βρετανούς, Γάλλους και Γερμανούς που είχαν μεταναστεύσει στην άλλη μεριά του Ατλαντικού. Οι Εβραίοι ετράπησαν σε φυγή από τους αντισημιτικούς διωγμούς στην Τσαρική αυτοκρατορία και την ανατολική Ευρώπη.</p>	<p>Πολιτικοί ακτιβιστές που ήταν ενάντια στο Τσαρικό πολίτευμα έφυγαν από τη Ρωσία, κυρίως για τη δυτική Ευρώπη.</p>
1920	<p>Ο εκπατρισμός από την Ευρώπη έπεσε πάνω από ένα τρίτο έναντι του προπολεμικού επιπέδου. Οι ΗΠΑ και ο Καναδάς εισάγουν περιορισμούς στη μετανάστευση.</p> <p>Η επίδραση της οικονομικής ύφεσης μετά το 1929 οδήγησε πολλούς μετανάστες να επιστρέψουν στην Ευρώπη. Ως το 1930 ο αριθμός των ανθρώπων που επέστρεψαν στη Γερμανία ξεπέρασε εκείνους που έφευγαν.</p>	<p>Ένα μεγάλο πρόβλημα προσφύγων δημιουργήθηκε από τους Βαλκανικούς Πολέμους. Μουσουλμάνοι πρόσφυγες κατέφυγαν στην Τουρκία ενώ οι Έλληνες πρόσφυγες μετανάστευσαν από τη δυτική και βόρεια Τουρκία.</p> <p>Τα επακόλουθα του Μεγάλου Πολέμου και οι αλλαγές που έγιναν με τη συμφωνία ειρήνης του 1919 επίσης δημιούργησαν πρόσφυγες στην κεντρική Ευρώπη. Αυτό περιελάμβανε και τον εκπατρισμό Εβραίων στην Παλαιστίνη (τόρα υπό Βρετανική διοίκηση).</p> <p>Πρόσφυγες της Ρωσικής Επανάστασης μετανάστευσαν σε μεγάλους αριθμούς. Ως το 1921 υπήρχαν πάνω από 800 000 Ρώσοι πρόσφυγες στην Ευρώπη. Το πρόβλημα ήταν τόσο μεγάλο που η Κοινωνία των Εθνών καθιέρωσε έναν Ύπατο Αρμοστή με ειδικές</p>

		αρμοδιότητες για τους Ρώσους πρόσφυγες.
1930	Μόνο η Γαλλία ενθάρρυνε τη μετανάστευση αυτή την εποχή, επειδή η ζήτηση εργατικού δυναμικού ξεπερνούσε την προσφορά. Αλλά ως τα μέσα της δεκαετίας του 1930 η Γαλλία άρχισε να ενθαρρύνει κάποιους από τους μετανάστες εργάτες της να επιστρέψουν στις χώρες καταγωγής τους.	Πολιτικοί και φυλετικοί διωγμοί στο Τρίτο Ράιχ οδήγησαν σε κύματα προσφύγων που μετακινήθηκαν σε γειτονικές χώρες στην Ευρώπη, πολλοί από τους οποίους μετανάστευσαν στη συνέχεια στις Ηνωμένες Πολιτείες. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου μερικοί Ευρωπαίοι Εβραίοι πήγαν στην Παλαιστίνη. Ο αριθμός των Ισπανών Δημοκρατικών που μετανάστευσαν από την Ισπανία αυξήθηκε κατά τη διάρκεια του τέλους της δεκαετίας του 1930. Αναγκαστική μετανάστευση ολόκληρων κοινοτήτων στη Σοβιετική Ένωση κατά τη διάρκεια της εποχής της κολεκτιβοποίησης και της Σταλινικής κυριαρχίας του τρόμου. Ως το 1938 η Γαλλική κυβέρνηση δημιούργησε ειδικά στρατόπεδα για πολιτικούς πρόσφυγες.
1940-1960	Με την οικονομική ανάπτυξη στις πιο προχωρημένες οικονομίες της μεταπολεμικής δυτικής Ευρώπης, η οικονομική μετανάστευση αυξήθηκε πάλι με εργάτες από τη νότια Ευρώπη (ιδιαίτερα Πορτογαλία, Ελλάδα και νότια Ιταλία) να ψάχνουν δουλειά στα βιομηχανικά και αστικά κέντρα της βόρειας Ιταλίας, της Γαλλίας και της Γερμανίας. Μερικές Ευρωπαϊκές χώρες εισήγαγαν ειδικά σχήματα «εργάτη-επισκέπτη» για να προσελκύσουν ανειδίκευτους και ημι-ειδικευμένους εργάτες από τις πιο φτωχές χώρες της Ευρώπης. Τα πιο μεγάλα σχήματα λειτουργούσαν από τη Γαλλία, τη Γερμανία και την Ελβετία. Στη Γερμανία για παράδειγμα, ο αριθμός των εργατών-επισκεπτών ανέβηκε από τις 9 000 το 1956 σε 2,6 εκατομμύρια ως το 1973.	Το 1945 υπήρχαν εκατομμύρια πρόσφυγες, περιλαμβανομένων και εκείνων που είχαν απελευθερωθεί από τα στρατόπεδα και πολλών εθνικιστών Γερμανών από την κεντρική και ανατολική Ευρώπη που πήγαν στη Δυτική Γερμανία. Κάποια εσωτερική μετανάστευση εντός της ΕΣΣΔ. Από τη δεκαετία του 1950 το επίκεντρο του προβλήματος των προσφύγων μεταφέρθηκε από την Ευρώπη στην Αφρική και την Ασία, όπου το τέλος της Αυτοκρατορίας είχε φέρει μαζί του εθνολογικές και ιδεολογικές αντιθέσεις. Ο εκπατρισμός των Ευρωπαίων Εβραίων στην Παλαιστίνη, που είχε ξεκινήσει στα τέλη της δεκαετίας του 1930 αυξήθηκε με την ίδρυση του Ισραήλ το 1948. Επίσης εκείνη τη χρονιά σχεδόν 800 000 Άραβες εξορίστηκαν από την περιοχή του νέου κράτους του Ισραήλ.

<p>1940-1960</p>	<p>Από τη δεκαετία του 1950 τα επίπεδα μετανάστευσης από τις αποικίες και τις πρώην αποικίες στην Αφρική, την Ασία και την Καραϊβική αυξήθηκαν, ιδιαίτερα στη Βρετανία και τη Γαλλία. Ανάμεσα στο 1945 και το 1970 πάνω από 30 εκατομμύρια πρόσφυγες ήρθαν στη δυτική Ευρώπη με αυτόν τον τρόπο.</p> <p>Ο εκπατρισμός από την Ευρώπη διπλασιάστηκε επίσης από το επίπεδο στα μεσοπολεμικά χρόνια. Ανάμεσα στο 1945-65 περίπου 10 εκατομμύρια Ευρωπαίοι μετανάστευσαν στις ΗΠΑ, την Αυστραλασία και τη Βραζιλία.</p> <p>Η Λαϊκή Δημοκρατία της Γερμανίας (Ανατολική Γερμανία) αρχίζει να παίρνει μετανάστες εργάτες από κάποιες από τις πιο φτωχές κομμουνιστικές χώρες, περιλαμβανομένου και του Βιετνάμ.</p>	
<p>1975-2000</p>	<p>Μια οικονομική κατάρρευση στα 1980 μείωσε τη ζήτηση εργατικού δυναμικού. Τα περισσότερα σχήματα εργατών-επισκεπτών σταμάτησαν και μερικοί εργάτες απελάθηκαν.</p> <p>Οικονομικοί μετανάστες από τις πιο φτωχές χώρες του κόσμου άρχισαν να ψάχνουν δουλειά στη Μέση Ανατολή, την Ιαπωνία, τη Σιγκαπούρη, την Ταϊβάν, τη Νότια Κορέα παρά στην Ευρώπη.</p>	<p>Στην Αφρική οι εμφύλιοι πόλεμοι συνεχίζουν να δημιουργούν εκατομμύρια προσφύγων (περίπου 5 εκατομμύρια ζουν τώρα σε στρατόπεδα που υποστηρίζονται από διεθνείς οργανισμούς βοήθειας).</p> <p>Οι εξελίξεις στη Ρωσία και την ανατολική Ευρώπη από το 1989 δημιούργησαν επίσης εσωτερική μετανάστευση και μετανάστευση μεταξύ των χωρών στην περιοχή.</p> <p>Οι εξελίξεις στη Βοσνία και το Κοσσυφοπέδιο έχουν δημιουργήσει επίσης πρόβλημα προσφύγων. Κατά τη διάρκεια της κρίσης στο Κοσσυφοπέδιο πάνω από 700 000 Αλβανοί εκδιώχτηκαν σε στρατόπεδα στα γύρω κράτη και κάποιοι μετακινήθηκαν κατόπιν στη δυτική Ευρώπη.</p>

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ:

ΜΕΘΟΔΟΙ ΚΑΙ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το δεύτερο μέρος χωρίζεται σε εννέα κεφάλαια, καθένα από τα οποία επικεντρώνεται σε ένα διαφορετικό παιδαγωγικό ζήτημα ή προβλήματα που σχετίζεται με τη διδασκαλία της ιστορίας του 20^{ου} αιώνα σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σε κάθε κεφάλαιο υπάρχει ένα σύντομο σχόλιο για το συγκεκριμένο ζήτημα ή πρόβλημα με το οποίο καταπιάνεται και οι διαφορετικές προσεγγίσεις που διευκρινίζονται. Τα ζητήματα που καλύπτονται είναι:

- η ενσωμάτωση της βασισμένης σε ικανότητες μάθησης μέσα σε ένα πρόγραμμα διδασκαλίας ή πλαίσιο διδακτέας ύλης βασισμένο κυρίως στη γνώση. Το πλούσιο σε περιεχόμενο πρόγραμμα διδασκαλίας συχνά προωθείται σαν ο κύριος λόγος για τον οποίο οι δάσκαλοι δεν είναι σε θέση να επικεντρωθούν στην ανάπτυξη των ιστορικών ικανοτήτων των μαθητών. Αυτό εξετάζει έναν αριθμό τρόπων με τους οποίους οι δάσκαλοι έχουν εισάγει εργασία βασισμένη σε ικανότητες εντός αυτών των περιορισμών,
- η διαχείριση αμφιλεγόμενων και ευαίσθητων θεμάτων, κυρίως εκείνων που σχετίζονται με την εθνική ή την ομαδική ταυτότητα, σχέσεις με άλλες χώρες (κυρίως γειτονικές χώρες), μεταχείριση ομάδων μειονοτήτων, και εμπειρίες πολέμου και στρατιωτικής κατοχής,
- η παροχή βοήθειας στους μαθητές να «διαβάσουν» αρχεία οπτικού υλικού για τον 20^ο αιώνα (περιλαμβανομένου και προπαγανδιστικού υλικού). Φωτογραφίες που σχετίζονται με τρέχοντες ειδήσεις ή ιστορικά γεγονότα δεν είναι ουδέτερες απεικονίσεις της πραγματικότητας. Παρομοίως δελτία ειδήσεων και ντοκιμαντέρ δεν είναι μόνο πηγή στοιχείων που μπορεί να διασταυρωθεί με άλλες πηγές. Ως ένα βαθμό, επιλέγουν, επεξεργάζονται και παρουσιάζουν τα στοιχεία σύμφωνα με τις παραγωγικές αξίες που είναι διαφορετικές από τις επαγγελματικές αξίες του ιστορικού ή του δημοσιογράφου. Αξίες που σχετίζονται με αυτό που θεωρείται ότι κάνει ένα «καλό» τηλεοπτικό ή ραδιοφωνικό πρόγραμμα ή φιλμ. Οι μαθητές χρειάζεται να καταλάβουν αυτές τις αξίες και τις προτεραιότητες έτσι ώστε να «διαβάσουν» κριτικά αυτό το υλικό,

- η χρήση προσομοιώσεων και παίξιμο ρόλων στη διδασκαλία της ιστορίας. Η ενεργή εκμάθηση τέτοιου είδους μπορεί να είναι συχνά πολύ αποδοτική στο να αποκρυσταλλώσει στο μυαλό των μαθητών τα κίνητρα, τις συνθήκες, τις πιέσεις και τις προτεραιότητες που οδήγησαν τους ανθρώπους να ενεργήσουν με τον τρόπο που ενήργησαν. Αλλά για να είναι αποτελεσματική είναι απαραίτητη η προετοιμασία και η περαιτέρω δουλειά.
- η παροχή βοήθειας στους μαθητές να αναλύσουν και να ερμηνεύσουν πολλαπλές προοπτικές του ίδιου γεγονότος ή ιστορικού φαινομένου, συγκρίνοντας τις προοπτικές διαφορετικών ιστορικών, συγκρίνοντας περιγραφές αυτόπτων μαρτύρων με εκείνες που είχαν το όφελος της γνώσης εκ των υστέρων, συγκρίνοντας πώς διαφορετικά έθνη (ή διαφορετικές ομάδες μέσα στο ίδιο έθνος) είδαν ή ερμήνευσαν το ίδιο γεγονός και λοιπά,
- η αποτελεσματική χρήση των εξωσχολικών ευκαιριών μάθησης, όπως μουσεία, αρχαία και εκθέσεις, και πώς να τα ενσωματώσουν στη διδασκαλία της τάξης,
- η ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία της ιστορίας. Όσοι χρήσιμοι ιστότοποι και να υπάρχουν για ένα συγκεκριμένο ιστορικό ζήτημα ή θέμα, ο μαθητής (και ο δάσκαλος της ιστορίας) χρειάζεται μια αποτελεσματική στρατηγική αναζήτησης. Ένα από τα ζητήματα που αναφέρονται εδώ είναι το πώς να αναπτύξουμε μια τέτοια στρατηγική και πώς να αναπτύξουμε τις ικανότητες αναζήτησης των μαθητών,
- τέλος, οι μέθοδοι και οι προσεγγίσεις που περιγράφονται παραπάνω έχουν συνέπειες στο ρόλο του δασκάλου της ιστορίας και στο πώς αυτός ή αυτή γνωρίζει αν οι σκοποί και οι αντικειμενικοί στόχοι που υποστηρίζουν αυτές τις μεθόδους πραγματικά επιτυγχάνονται. Επομένως, το δεύτερο μέρος καταλήγει με μια συζήτηση αυτών των ζητημάτων και τις συνέπειές τους για την κατάρτιση του δασκάλου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΙΔΕΩΝ

Μια ερώτηση-κλειδί για εκείνους που είναι υπεύθυνοι για την ανάπτυξη νέας διδακτέας ύλης της ιστορίας για τα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και για εκείνους που είναι υπεύθυνοι για τη διδασκαλία της ιστορίας είναι: «ποια υπόλοιπα στοιχεία της ιστορικής γνώσης και αντίληψης θα θέλαμε να διατηρήσουν οι μαθητές μας δέκα ή δεκαπέντε χρόνια αφού τελειώσουν το σχολείο;»

Από το 1989 τα εθνικά και τοπικά υπουργεία παιδείας στην κεντρική και ανατολική Ευρώπη μεταρρυθμίζουν τη διδακτέα ύλη της ιστορίας τους. Σε πολλές από αυτές τις χώρες, αλλά ιδιαίτερα σε εκείνες που αντιμετώπισαν αιώνες προσαρτήσεων και κατοχής, η υπονοούμενη απάντηση σε αυτή την ερώτηση ήταν ότι η διδακτέα ύλη της ιστορίας θα έπρεπε να προκαλεί μια αίσθηση εθνικής ταυτότητας. Ένας κατανοητός αλλά φιλόδοξος στόχος, λαμβάνοντας υπόψη ότι λίγοι μαθητές σε οποιαδήποτε από αυτές τις χώρες έχουν περισσότερες από δύο ώρες ιστορικής παιδείας την εβδομάδα κατά τη διάρκεια του σχολείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Πολλή από τη μεταρρυθμισμένη διδακτέα ύλη αναπτύχθηκε από ακαδημαϊκούς ιστορικούς χωρίς εμπειρία διδασκαλίας του επιστημονικού τους κλάδου σε μαθητές. Συχνά παρήγαγαν παραφορτωμένα προγράμματα διδασκαλίας με ιδιαίτερη έμφαση στο περιεχόμενο που παρουσιάζονταν με τη μορφή χρονολογικής αφήγησης της ιστορίας του έθνους. Σε κάποιες από αυτές τις χώρες υπάρχει εργασία σε εξέλιξη για τη «δεύτερη γενιά» προγραμμάτων διδασκαλίας της ιστορίας και η αντιπαράθεση για το τι θα πρέπει να θεωρείται απαραίτητη ιστορική γνώση και πώς η ιστορία θα πρέπει να διδάσκεται στους μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, συνεχίζεται. Σε κάποιες άλλες ανατολικοευρωπαϊκές χώρες, ιδιαίτερα όπου τα εκπαιδευτικά συστήματα έχουν αποκεντρωθεί, υπάρχει ακόμα σοβαρή αβεβαιότητα στο επάγγελμα του δασκάλου για το τι να διδάξει και πώς να το διδάξει.

Από τα μέσα της δεκαετίας του 1980 σημαντικές αλλαγές έχουν γίνει επίσης στη διδακτέα ύλη της ιστορίας των περισσότερων δυτικών και βόρειων ευρωπαϊκών κρατών. Μερικές φορές το αποτέλεσμα ήταν προγράμματα διδασκαλίας πλούσια σε περιεχόμενο, μερικές φορές δόθηκε στους δασκάλους περιθώριο να ασκήσουν τη δική τους κρίση για το τι να διδάξουν μέσα σε ευρείες οδηγίες διδακτέας ύλης. Ωστόσο, κυρίως οι δάσκαλοι είχαν μεγαλύτερη ευελιξία και ελευθερία για να αποφασίσουν πώς να διδάξουν τους μαθητές τους παρά για να προσδιορίσουν τι θα έπρεπε να διδαχτεί. Έχω την εντύπωση ότι η αντιπαράθεση έχει μετακινηθεί από την απλή διάκριση ανάμεσα στο περιεχόμενο διδασκαλίας ή τις διδακτικές ικανότητες σε μια αντιπαράθεση όπου το ζήτημα αφορά

περισσότερο το πώς να ενσωματωθεί η βασισμένη σε ικανότητες, μάθηση σε προγράμματα διδασκαλίας βασισμένα στην απαραίτητη γνώση.

Ωστόσο, το ερώτημα του τι θα θέλαμε να συγκρατήσουν οι μαθητές μας μετά από δέκα χρόνια παραμένει σχετικό για οποιεσδήποτε συζητήσεις αφορούν τις διδακτικές μεθόδους και προσεγγίσεις. Μέσα στο περιεχόμενο της διδασκαλίας της ιστορίας του 20^{ου} αιώνα (παρόλο που θα έλεγα ότι η ίδια περίπτωση θα μπορούσε να ισχύει για τη διδασκαλία εθνικής ή παγκόσμιας ιστορίας) θα υποστήριζα ότι τα στοιχεία που θα διατηρηθούν θα πρέπει να είναι:

- ένα συνεχές ενδιαφέρον για την ιστορία που δεν περιορίζεται μόνο στην ιστορία του έθνους τους ή της εθνικής τους κοινότητας,
- μια ευρεία, ερμηνευτική γενική θεώρηση της ιστορίας του 20^{ου} αιώνα που να είναι εν μέρει χρονολογική και εν μέρει θεματική. Οι γνώσεις που διδάσκονται χρησιμεύουν σαν κομμάτια κατασκευών για να αναπτύξουν αυτό το είδος γενικής θεώρησης ή πλαισίου και μετά ίσως δεν πειράζει πάρα πολύ αν, με τον καιρό, ξεχάσουν ορισμένα γεγονότα. Θα ξέρουν πού να πάνε να ψάξουν αυτές τις πληροφορίες, αλλά το πιο σημαντικό είναι ότι θα ξέρουν πώς να τις καταλάβουν όταν χρειάζεται και πώς να κάνουν τις συνδέσεις των ανόμοιων κομματιών των ιστορικών πληροφοριών.
- μια αίσθηση των επανεμφανιζόμενων μορφών και των δυναμικών της αλλαγής που έχουν διαμορφώσει τον αιώνα,
- μια αίσθηση μερικών από τις κύριες τάσεις και εξελίξεις που υπήρξαν κοινές για το μεγαλύτερο μέρος της Ευρώπης ή για περιοχές εντός Ευρώπης, και εκείνων που αντανακλούν τις εθνικές και τοπικές διαφορές,
- ένας τρόπος μελέτης του σύγχρονου κόσμου που να λαμβάνει υπόψη τη χρονική διάσταση, που να αναγνωρίζει ότι τα σημερινά γεγονότα και εξελίξεις συνήθως έχουν τις ρίζες τους στο παρελθόν (συχνά στο μακρινό παρελθόν) και δεν είναι μόνο το αποτέλεσμα πραγμάτων που συνέβησαν πρόσφατα,
- μεταβιβάσιμες αναλυτικές και ερμηνευτικές ικανότητες που θα είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν στο μέλλον για να καταλάβουν τον κόσμο στον οποίο ζουν και τις αλλαγές που βιώνουν και που θα τους βοηθήσουν να αξιολογήσουν τις πληροφορίες που τους παρουσιάζονται από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και άλλες πηγές.

Για να επιτευχθούν αυτοί οι ευρείς αντικειμενικοί στόχοι είναι απαραίτητο να σκεφτούμε τη διδασκαλία της ιστορίας για το πώς θα βοηθήσουμε με τον καλύτερο τρόπο τους μαθητές να αποκτήσουν αυτές τις ικανότητες και τους τρόπους σκέψης και μια ιδέα των

βασικών ιστορικών εννοιών που θα τους δώσουν ένα αναλυτικό και ερμηνευτικό πλαίσιο.

Βασικές έννοιες

Οι έννοιες είναι γενικές ιδέες. Παρέχουν έναν τρόπο:

- οργάνωσης της ιστορικής γνώσης,
- οργάνωσης των ιδεών για την ιστορία,
- πραγματοποίησης γενικεύσεων (για παράδειγμα, αυτό είναι ένα παράδειγμα του...),
- αναγνώρισης ομοιοτήτων και διαφορών,
- εύρεσης μορφών,
- καθιέρωσης συνδέσεων.

Είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε ότι η παροχή βοήθειας στους μαθητές για να καταλάβουν και να εφαρμόσουν τις βασικές έννοιες απαιτεί μια διαφορετική προσέγγιση για τη διδασκαλία της ιστορίας από αυτή που επικεντρώνεται στη «μεγάλη αφήγηση» με έμφαση στη χρονολογική σειρά. Για να έχουν οι μαθητές τη δυνατότητα να εφαρμόσουν έννοιες χρειάζεται να κάνουν συγκρίσεις, χρειάζεται να γενικεύσουν και ταυτόχρονα να αναγνωρίσουν τους περιορισμούς εκείνων των γενικεύσεων και χρειάζεται να είναι σε θέση να κινούνται μπροστά και πίσω στο χρόνο, αναγνωρίζοντας ότι διαφορετικά ιστορικά φαινόμενα έχουν συνήθως διαφορετικά χρονικά πλαίσια (ότι δηλαδή κάποια φαινόμενα μπορούν να μελετηθούν σαν γεγονότα ή συμβάντα, ενώ άλλα μπορούν να γίνουν κατανοητά μόνο με τη μελέτη τους για μια μεγάλη χρονική περίοδο).

Μερικές φορές οι δάσκαλοι της ιστορίας που έχουν εκπαιδευτεί να παραδίδουν με την προσέγγιση της μεγάλης αφήγησης (και κάποιοι που δεν έχουν εκπαιδευτεί!) διαμαρτύρονται ότι οι έννοιες και τα πνευματικά πλαίσια είναι πολύ αφηρημένα και ιδιαίτερα πολύπλοκα για τους μαθητές τους. Χωρίς αμφιβολία θα υπάρξουν κάποιοι μαθητές, ιδιαίτερα σε ομάδες μικτής ικανότητας, που θα έχουν προβλήματα να καταλάβουν και να χρησιμοποιήσουν αυτές τις έννοιες και θα νιώθουν πιο άνετα με μια προσέγγιση της ιστορίας που δίνει έμφαση στην απόκτηση γνώσης. Αλλά αυτό δεν έχει αποθαρρύνει τους δασκάλους που έχουν εκπαιδευτεί με άλλες θεωρίες από το να διδάσκουν αφηρημένες ιδέες και έννοιες, είτε αυτές σχετίζονται με τη θεωρία της σχετικότητας ή την κβαντική μηχανική στη φυσική, το λογισμό στα μαθηματικά ή τα πολύπλοκα μοντέλα του σύμπαντος που χρησιμοποιούνται τώρα συχνά τόσο στη φυσική όσο και στην ανθρώπινη γεωγραφία.

Σε γενικές γραμμές, υπάρχουν δύο είδη εννοιών που είναι σχετικές εδώ. Οι έννοιες του πρώτου τύπου μερικές φορές περιγράφονται σαν έννοιες ουσίας ή «έννοιες πρώτης σειράς». Μια λίστα τυπικών παραδειγμάτων από την Ευρωπαϊκή ιστορία του 20^{ου} αιώνα πιθανώς θα περιελάμβανε: τον ολικό πόλεμο, τον εμφύλιο πόλεμο, την επανάσταση και την αντεπανάσταση, τον ιμπεριαλισμό, τη χειραφέτηση, την ανεξαρτησία, την εξάρτηση και την αλληλεξάρτηση, τον καπιταλισμό, τον εθνικισμό, το σοσιαλισμό, το φασισμό, τον κομμουνισμό, το συντηρητισμό, τη φιλελεύθερη δημοκρατία, τη δικτατορία, τον ολοκληρωτισμό, την αποικιοκρατία, την άρση των αποικιακών καθεστώτων, την αντίσταση, την τρομοκρατία, τον ψυχρό πόλεμο, το κράτος ευημερίας, την γκλάσνοστ και την περεστρόικα, τη συνεργασία. Υπάρχουν έννοιες που μας βοηθούν να καταλάβουμε τις ιστορικές τάσεις και μορφές καθώς και συγκεκριμένα γεγονότα. Μερικές, ίσως και τις περισσότερες, από αυτές τις έχουμε δανειστεί από άλλους επιστημονικούς κλάδους, μια διαδικασία που εντατικοποιήθηκε στον 20^ο αιώνα καθώς η μελέτη και η διδασκαλία της ιστορίας διευρύνθηκε για να συμπεριλάβει και την οικονομική, κοινωνική και πολιτιστική ιστορία.

Χρησιμοποιούν οι ιστορικοί αυτές τις ουσιαστικές έννοιες με τον ίδιο τρόπο που κάνουν οι ειδικοί σε άλλες ειδικότητες; Η ιστορία, όπως η πολιτική επιστήμη (με την οποία μοιράζεται πολλές ουσιαστικές έννοιες) είναι ένας εκλεκτικός επιστημονικός κλάδος. Θα ήταν περίεργο αν δεν υπήρχαν κάποια στοιχεία κοινής χρήσης. Αλλά κατά μια άποψη επίσης, οι ιστορικοί χρησιμοποιούν τις έννοιές τους με πιο συγκεκριμένο τρόπο από ότι οι πολιτικοί επιστήμονες ή οι κοινωνιολόγοι. Όπως το έθεσε ο Peter Lee, για τον ιστορικό «ένα μέρος από αυτό που είναι ο κομμουνισμός μπορεί να βρεθεί σε αυτά που έχουν κάνει οι κομμουνιστές»¹⁸. Αυτή είναι η ιστορική διάσταση της έννοιας.

Παρόλο που έννοιες σαν αυτές έχουν την τάση να εφαρμόζονται σε συγκεκριμένα ιστορικά γεγονότα ή φαινόμενα, η κατανόησή τους (και η αξία τους για τη δική μας αντίληψη της ιστορίας) εξαρτάται από τη χρήση τους: για να απεικονίσουν μια ποικιλία ιστορικών καταστάσεων, για να κατευθύνουν την προσοχή μας σε αυτό που είναι γενικεύσιμο και σε αυτό που είναι μοναδικό σχετικά με ένα συγκεκριμένο γεγονός, για να δια φωτίσουν το πλαίσιο μέσα στο οποίο συνέβη μια σειρά γεγονότων.

Αυτές οι πρώτης τάξης έννοιες είναι ξεχωριστές από πιο συγκεκριμένους χαρακτηρισμούς, όχι μόνο εξαιτίας της γενικευμένης τους δύναμης αλλά και επειδή σχετίζονται με διαδικασίες. Πάρτε για παράδειγμα την έννοια της επανάστασης όπως χρησιμοποιείται από ιστορικούς στο πλαίσιο των γεγονότων που συνέβησαν στη Ρωσία ανάμεσα στο 1900 και 1918. Οι δυτικοί ιστορικοί έχουν την τάση να χρησιμοποιούν τον όρο επανάσταση στις αλλαγές που έγιναν το Μάρτιο και τον Οκτώβριο του 1917 καθώς επίσης και στα γεγονότα του 1905 που ξεκίνησαν με τη «Ματωμένη Κυριακή» στις 22 Ιανουαρίου 1905, όταν άοπλοι και ειρηνικοί διαδηλωτές δέχτηκαν επίθεση από την αστυνομία και το ιππικό και με αποκορύφωση την καταστολή του συμβουλίου της Μόσχας το Δεκέμβριο του ίδιου χρόνου. Καθώς ως τώρα η επανάσταση στην κοινωνική και πολιτική της έννοια υποδηλώνει μια προσπάθεια να γίνουν δραστικές αλλαγές στο

¹⁸ Peter Lee, "Why learn history" στο A. Dickinson, P.J. Lee and P. Rogers (eds) *Learning history*, Heinemann, Λονδίνο, 1984, σελ.1.

πολίτευμα και στην πολιτική, κοινωνική και οικονομική δομή της κοινωνίας, τότε είναι σαφές ότι υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των τριών επαναστάσεων. Τα γεγονότα του 1905 θυμίζουν μια πολιτική άνοδο, αλλά η αντίθεση κάθε άλλο παρά ενωτική ήταν και δεν είναι σαφές σε ποιο βαθμό ήθελαν να ανατρέψουν ή να μεταρρυθμίσουν το σύστημα. Ως ένα βαθμό, και μόνο προσωρινά, η τσαρική κυβέρνηση φάνηκε πιο δυνατή από πριν. Η επανάσταση του Φεβρουαρίου του 1917 φαίνεται ότι συνέβη σε μεγάλο βαθμό εξαιτίας της κατάρρευσης του τσαρικού πολιτεύματος. Οι περισσότεροι ιστορικοί και σύγχρονοι παρατηρητές φαίνεται να συμφωνούν ότι, στο μεγαλύτερο μέρος της, ήταν σποραδική, ασχεδίαστη και ανοργάνωτη και βρήκε μικρή αντίσταση. Μόνο οι Μπολσεβίκοι ιστορικοί υποστήριξαν ότι τα γεγονότα του Φεβρουαρίου και του Οκτωβρίου ήταν δύο φάσεις της ίδιας προλεταριακής επανάστασης. Η Οκτωβριανή επανάσταση του 1917 έχει πολλά από τα χαρακτηριστικά ενός πραξικοπήματος, ωστόσο οι πολιτικές, κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές που έγιναν στη συνέχεια ήταν επαναστατικές.

Η εφαρμογή της έννοιας της επανάστασης σε αυτά τα γεγονότα (σε αντίθεση με τον απλό τίτλο) επικεντρώνει την προσοχή μας στις βασικές διαδικασίες καθώς και στη σειρά των γεγονότων και στις αναγνωρίσιμες άμεσες και μεσοπρόθεσμες αιτίες. Διαδικασίες που ξεκίνησαν αρκετά πριν το 1905 (σαν αντίδραση στις καταπιεστικές πολιτικές που πρωτοεμφανίστηκαν τη δεκαετία του 1880) και συνεχίστηκαν αρκετά μετά το 1917. Μας οδηγεί επίσης να μελετήσουμε το πώς οι λαοί ερμήνευαν την πορεία των γεγονότων κατά τη διάρκεια αυτής της μεγάλης χρονικής περιόδου. Γιατί, για παράδειγμα, οι επαναστάτες εξεπλάγησαν από την ταχύτητα των γεγονότων το 1905 και ξανά το Μάρτιο του 1917; Γιατί οι στρατηγοί του τσάρου, οι πολιτικοί και τα συντηρητικά στοιχεία ήταν απρόθυμα να αγωνιστούν για να σώσουν το σύστημα το Φεβρουάριο του 1917; Γιατί τα άλλα επαναστατικά κόμματα, εκτός των Μπολσεβίκων, ήταν προετοιμασμένα να συνεργαστούν με την προσωρινή κυβέρνηση ανάμεσα στον Φεβρουάριο και τον Οκτώβριο του 1917;

Οι ιστορικοί και οι εκπαιδευτές ιστορίας χρησιμοποιούν επίσης και τις τεχνικές ή «έννοιες δεύτερου βαθμού». Όπως και με τις έννοιες πρώτου βαθμού, δεν «ανήκουν» απαραίτητα αποκλειστικά στην ιστορία. Ωστόσο, μας βοηθούν να καταλάβουμε πώς δουλεύουν οι ιστορικοί, τι τους ενδιαφέρει και πώς δημιουργείται και κατασκευάζεται η ιστορική γνώση και αντίληψη. Αυτές οι έννοιες περιλαμβάνουν: τη συνέχεια, την αλλαγή, τη χρονολόγηση, την αιτιότητα, τη σύγκριση και τα στοιχεία.

Συνέχεια και αλλαγή

Για να αναπτύξουν ιστορική αντίληψη οι μαθητές χρειάζεται να ενθαρρυνθούν καθώς φτάνουν στο τέλος της μελέτης ενός συγκεκριμένου ζητήματος ή περιόδου ή μετά τη μελέτη διαχρονικών θεμάτων (όπως ο πληθυσμός, η τεχνολογία ή τα πολιτιστικά κινήματα), ώστε να αναλογιστούν τα στοιχεία της συνέχειας και της αλλαγής. Για να το κάνουν αυτό χρειάζεται να καταλάβουν τα ακόλουθα.

Πρώτον, η συνέχεια δεν είναι το ίδιο με τη στάση. Θα ήταν πιο ακριβές να πούμε ότι όταν αναζητούν στοιχεία συνέχειας θα μπορούσαν να ψάχνουν για σημάδια αδιάκοπης ή υπερτιμημένης εξελικτικής ανάπτυξης. Αντίθετα τα στοιχεία αλλαγής, σε αυτό το πλαίσιο, θα ήταν σημάδια ενός καθαρού διαχωρισμού με το παρελθόν. Έτσι, για παράδειγμα, οι αλλαγές που έγιναν στις σχέσεις μεταξύ των δυτικοευρωπαϊκών κρατών και των αποικιών τους μετά το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο αντιπροσώπευαν έναν καθαρό διαχωρισμό με το αυτοκρατορικό παρελθόν τους, παρόλο που ίχνη αυτής της παλιάς σχέσης παρέμειναν όσον αφορά τους εμπορικούς συνδέσμους, τις διπλωματικές επαφές, τη μετανάστευση και λοιπά. Παρομοίως το πολίτευμα που εμφανίστηκε μετά τη Ρωσική Επανάσταση αντιπροσώπευε έναν καθαρό διαχωρισμό με το παρελθόν, παρόλο που οι ιστορικοί και πάλι ήταν σε θέση να εντοπίσουν ίχνη του παρελθόντος στις συμπεριφορές του νέου πολιτεύματος προς τους γείτονές του, προς τις εθνικές και εθνολογικές μειονότητες και λοιπά. Αντίθετα πολλές από τις εξελίξεις που έλαβαν χώρα στις ζωές των λαών στη διάρκεια του αιώνα φαίνεται να αντανακλούν μια υπερτιμημένη, εξελικτική διαδικασία παρά δραματικές αλλαγές. Η διαδικασία της αστικοποίησης υπήρξε σταθερή και προβλέψιμη. Το 1900 ένας στους δέκα ανθρώπους ζούσε σε πόλεις. Ως το τέλος του αιώνα η πλειοψηφία ζούσε σε πόλεις. Οι τεχνολογικές ανακαλύψεις, παρόλο που μερικές φορές φαίνονταν επαναστατικές, συχνά υπήρξαν υπερτιμημένες στην πράξη. Το ταξίδι στο διάστημα μπορεί να αντιπροσώπευε μια σημαντική τεχνολογική αλλαγή, αλλά το πετρελαιοκίνητο αυτοκίνητο υπήρχε για έναν αιώνα στη ζωή μας.

Δεύτερον, οι μαθητές χρειάζεται να καταλάβουν ότι η αλλαγή δεν σημαίνει πάντα πρόοδο, και ότι η έννοια της προόδου είναι φορτωμένη με αξία, συνδεδεμένη με αξίες που μπορεί να ποικίλουν από τη μια κοινωνία ή κουλτούρα στην άλλη.

Τρίτον, χρειάζεται επίσης να καταλάβουν ότι τα ποσοστά αλλαγής συνήθως ποικίλουν ανάλογα με το αν μελετάμε πολιτικές, οικονομικές, κοινωνικές ή πολιτιστικές σφαίρες. Ένας πρώην Βρετανός πρωθυπουργός είπε μια φορά ότι «μια εβδομάδα είναι πολύς καιρός στην πολιτική». Αντίθετα, το ποσοστό της αλλαγής στις συνήθειες των ανθρώπων, τα ήθη και τις πεποιθήσεις παίρνει πολύ περισσότερο με αποτέλεσμα ορισμένες παραδόσεις να εξακολουθούν να ισχύουν πολύ καιρό μετά την εξαφάνιση του λόγου τέτοιας συμπεριφοράς.

Η εξερεύνηση των εννοιών της συνέχειας και της αλλαγής δεν ταιριάζει εύκολα στην συνηθισμένη διαδοχική δομή του παραδοσιακού προγράμματος διδασκαλίας της ιστορίας εκτός αν εφαρμόζεται σε συγκεκριμένα γεγονότα. Ωστόσο, το τέλος του 20^{ου} αιώνα και της χιλιετίας δημιούργησε πάρα πολλά βιβλία, περιοδικά και τηλεοπτικά προγράμματα που προσέφεραν ανασκοπήσεις του αιώνα. Ίσως για πρώτη φορά υπάρχει τώρα πολύ υλικό το οποίο θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί για να βοηθήσει τους μαθητές να εξετάσουν τα στοιχεία τόσο της συνέχειας όσο και της αλλαγής για ολόκληρο τον αιώνα στις πολιτικές, οικονομικές, κοινωνικές, πολιτιστικές, θρησκευτικές και πνευματικές σφαίρες. Μελετώντας τον κόσμο το 1900 και ξανά το έτος 2000 τι έχει αλλάξει σημαντικά; Τι έχει αλλάξει πολύ λίγο; Ποιες αλλαγές αντιπροσωπεύουν

δραματικούς διαχωρισμούς με το παρελθόν και ποιες δείχνουν μια διαδικασία οριακής εξέλιξης;

Χρονολόγηση και αφήγηση

Έχουμε συνηθίσει να σκεφτόμαστε το ιστορικό παρελθόν σε σχέση με αφηγήσεις, ακολουθίες, ημερομηνίες και χρονολογίες. Τόσο πολύ που τείνουμε να σκεφτόμαστε ότι αυτά είναι στην ουσία χαρακτηριστικά του ίδιου του παρελθόντος. Στην πραγματικότητα, φυσικά δεν είναι. Στην προσπάθεια να αντιληφθούμε τα γεγονότα και να δώσουμε σχήμα και μορφή σε περίπλοκες εξελίξεις προσπαθούμε να τα βάλουμε σε σειρά, να τα ερμηνεύσουμε, να αποφασίσουμε τι είναι και τι δεν είναι σημαντικό και μετά να τα πλέξουμε όλα μαζί σε μια ιστορία. Οι ιστορικοί το κάνουν, οι αυτόπτες μάρτυρες ενός εγκλήματος το κάνουν όταν ερωτώνται από την αστυνομία. Αλλά στην πραγματικότητα δεν βιώνουμε τα γεγονότα και τις εξελίξεις κατά αυτόν τον τρόπο, όπως σε μια ιστορία. Κυρίως βιώνουμε μια σειρά από ασύνδετα συμβάντα που αρχίσαμε να αντιλαμβανόμαστε με το όφελος της εκ των υστέρων γνώσης. Αυτό κάνουν και οι ιστορικοί τις περισσότερες φορές. Η χρονολογική αφήγηση είναι η καθιερωμένη πρακτική τους, όπως και η διαδικασία διαχωρισμού του παρελθόντος σε μια σειρά τμημάτων για να του δώσουν σχήμα και τάξη.

Σε γενικές γραμμές, οι περισσότεροι από αυτούς που αναπτύσσουν τη διδακτέα ύλη και τους συγγραφείς βιβλίων, έχουν κάνει το ίδιο. Ωστόσο, ενώ είναι σχετικά εύκολο να δοθούν ημερομηνίες, να καθιερωθούν ακολουθίες και να αναγνωριστούν οι αιτίες και οι συνέπειες όταν μελετάμε βασιλιάδες, πολέμους, κατακτήσεις και πολιτικές κρίσεις, είναι πολύ πιο δύσκολο να γίνει αυτό όταν μελετάμε κοινωνική και πολιτιστική ιστορία. Οι πολιτιστικές μορφές και εξελίξεις χωρίζονται τόσο εύκολα σε γεγονότα και καταστάσεις. Είναι διαδικασίες και εξαιτίας του ότι είναι διαδικασίες δεν είναι εύκολο να αναγνωρίσουμε την τάξη και τη σειρά των πραγμάτων ή να τους δώσουμε ημερομηνίες. Συχνά οι πολιτιστικές διαδικασίες είναι κυκλικές και οι διαδικασίες της αλλαγής είναι αργές και βαθιές περίπου όπως τα ρεύματα του ωκεανού, όπως το έθεσε κάποτε ο ιστορικός Μαρκ Μπλοχ. Στην πολιτική ιστορία ορισμένοι παίχτες είναι συχνά σημαντικοί. Θεωρούμε ή υποθέτουμε σωστά ή λάθος ότι ο χαρακτήρας και οι σκέψεις του Χίτλερ ή του Στάλιν είναι σχετικοί με την αντίληψή μας για τις αποφάσεις που ελήφθησαν τότε. Αλλά με την πολιτιστική και κοινωνική ιστορία συχνά το θέμα είναι ότι δεν είναι οι πραγματικοί παίχτες που είναι σημαντικοί ή αξιόλογοι αλλά η σκηνή στην οποία παίζουν.

Με την πολιτιστική ιστορία συχνά ενδιαφερόμαστε περισσότερο για την προσπάθεια να τοποθετήσουμε τις εξελίξεις σε κάποιο πλαίσιο παρά για την προσπάθεια να ανακαλύψουμε τι έγινε πριν και μετά, ή για την προσπάθεια να εντοπίσουμε τις αιτίες και τις συνέπειες. Πάνω από όλα, συχνά προσπαθούμε να βρούμε τι σήμαιναν ορισμένες πολιτιστικές και κοινωνικές εξελίξεις για τους ανθρώπους εκείνη την εποχή.

Κάποια από τη διδακτέα ύλη της ιστορίας προσπάθησε να το λάβει υπόψη, ιδιαίτερα στην κάλυψη του 20^{ου} αιώνα. Ωστόσο, σίγουρα η πιο κοινή δομή για τα προγράμματα διδασκαλίας της σύγχρονης ιστορίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση παραμένει η τμηματική, με το διαχωρισμό του 20^{ου} αιώνα σε κομμάτια 10-20 χρόνων, ένα πρότυπο που ταιριάζει καλύτερα στην πολιτική ιστορία παρά στην κοινωνική, πολιτιστική ή ακόμα και οικονομική ιστορία.

Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να υποστηρίξουμε ότι ένας από τους στόχους της διδασκαλίας της ιστορίας θα πρέπει να είναι η βοήθεια προς τους μαθητές για να αναπτύξουν «μια αίσθηση χρονολόγησης». Για να γίνει αυτό, ωστόσο, είναι επίσης σημαντικό να καταλάβουν ότι η χρονολόγηση, η διαδοχή και η αφήγηση είναι υλικά που επιβάλλονται στο παρελθόν και ότι τα τμήματα στα οποία έχει χωριστεί η διδακτέα ύλη τους μπορεί να είναι κάπως αυθαίρετα.

Μια άλλη πεποίθηση του σχεδιαστή της διδακτέας ύλης είναι ότι ο καλύτερος τρόπος για τη διδασκαλία της ιστορίας είναι να ξεκινάμε από την αρχή της προϊστορίας και μετά σταδιακά να φτάνουμε μέχρι τη σύγχρονη εποχή. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα σχεδόν σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα στην Ευρώπη ο 20^{ος} αιώνας να διδάσκεται σε ομάδες μαθητών μεγαλύτερης ηλικίας. Και ακόμα δεν υπάρχει κανένας παιδαγωγικός λόγος για να γίνεται αυτό. Όπως παρατηρεί ο John Slater: «Η ιστορία του 20^{ου} αιώνα δεν είναι πραγματικά πιο δύσκολη από αυτή του 14^{ου} αιώνα ή της Ρωμαϊκής Αυτοκρατορίας»¹⁹.

Πραγματικά θα μπορούσε να υποστηριχτεί ότι τα νεότερα παιδιά πρέπει να μελετήσουν τη σύγχρονη ιστορία, επειδή είναι πιο άμεση και συγκεκριμένη για αυτά, ενώ η ιστορία της Κλασικής Ρώμης και της Ελλάδας ή η προϊστορία θα πρέπει να διδάσκεται σε μεγαλύτερους μαθητές. Επειδή αυτό γίνεται τόσο σπάνια, μας λείπουν τα στοιχεία για να μάθουμε αν οι μαθητές θα μπορούσαν να αποκτήσουν μια αίσθηση χρονολόγησης τόσο εύκολα ερευνώντας προς τα πίσω όσο εύκολα θα το έκαναν ξεκινώντας από την αρχή και δουλεύοντας προς τα μπρος μέσα στο χρόνο. Θα μπορούσε να υποστηριχτεί επίσης ότι οι μαθητές είναι πιο πιθανό να σκέφτονται χρονολογικά (δηλαδή να εφαρμόζουν την έννοια παρά να θυμούνται απλά ημερομηνίες) αν είναι ταξιδιώτες στο χρόνο «ικανοί να κινούνται πίσω και μπρος στο παρελθόν, ξεπερνώντας κάποιες περιόδους, γυρνώντας πίσω σε άλλες [αντί] από το να σέρνονται αμείλικτα από το μακρινό παρελθόν οπουδήποτε επιτρέπει το ρολόι ή το πρόγραμμα να φτάσουν»²⁰.

Η συνέπεια αυτού για τη μελέτη της ιστορίας της Ευρώπης του 20^{ου} αιώνα θα ήταν ότι για να καταλάβει ο μαθητής τι συμβαίνει τώρα σε κάποια μέρη της Ευρώπης χρειάζεται να είναι σε θέση όχι μόνο να εξετάσει την πρόσφατη συμβολή και τους αιτιώδεις παράγοντες αλλά και να αναζητήσει τις ρίζες μέσα στην ιστορία. Η παραδοσιακή τμηματική δομή της διδακτέας ύλης υποθέτει ότι οι μαθητές θα καθιερώσουν τους συνδέσμους ανάμεσα σε αυτά που μπορεί να μελέτησαν πριν από έξι μήνες ή ένα χρόνο

¹⁹ John Slater, *Teaching history in the new Europe*, Cassell, Λονδίνο, 1995, σελ.123.

²⁰ John Slater, *οπ. παρ.* σελ.123.

ή δύο χρόνια πριν και σε αυτά που μελετούν τώρα. Τα στοιχεία για να υποστηριχτεί αυτή η υπόθεση δεν είναι πολύ ισχυρά. Οι σύνδεσμοι πρέπει να καθιερωθούν και πάλι όταν μελετούν το πρόσφατο παρελθόν.

Αιτιότητα

Όταν προσπαθεί να εξηγήσει ένα συγκεκριμένο γεγονός ή κατάσταση, ο ιστορικός ανησυχεί για τρία σχετικά ερωτήματα: Γιατί συνέβη; Γιατί συνέβη όταν συνέβη; Ποιοι αιτιώδεις παράγοντες ήταν οι πιο σημαντικοί;

Πώς μπορούμε να βοηθήσουμε το μαθητή να εφαρμόσει την έννοια της αιτιότητας με αυτόν τον τρόπο; Ο Gary Howells, δάσκαλος της ιστορίας και ο ίδιος, προτείνει ότι αν ο αντικειμενικός στόχος είναι να βοηθήσουμε τους μαθητές να σκεφτούν ιστορικά παρά να απομνημονεύσουν ταμπέλες όπως «μακροπρόθεσμες» ή «βραχυπρόθεσμες αιτίες» τότε ο δάσκαλος θα πρέπει να επιλέξει αυτό που ονομάζει «μεγάλες ερωτήσεις». Για παράδειγμα: γιατί ο πρώτος παγκόσμιος πόλεμος ξέσπασε το 1914; ή γιατί ο Στάλιν συμφώνησε με το Σύμφωνο Μολότοφ-Ρίμπεντροπ όταν ήξερε τις προθέσεις του Χίτλερ προς τη Σοβιετική Ένωση; ή γιατί οι σχέσεις ανάμεσα στους κατά τη διάρκεια του πολέμου Συμμάχους διεκόπησαν τόσο γρήγορα μετά το 1945 οδηγώντας στον ψυχρό πόλεμο;

Ο Howells περιγράφει την προσέγγισή του σε σχέση με την κατασκευή στρωμάτων κατανόησης. Προτείνει να ξεκινήσουμε βοηθώντας τους μαθητές να αναπτύξουν μια πνευματική εικόνα ή γενική θεώρηση του γεγονότος προς συζήτηση²¹. Εδώ, για την ιστορία του 20^{ου} αιώνα συνιστά έντονα να χρησιμοποιηθούν οπτικές και οπτικοακουστικές πηγές και πόροι. Το επόμενο στάδιο είναι η δημιουργία ενός στρώματος κατανόησης του περιεχομένου, ιδιαίτερα των μακροπρόθεσμων αιτιών. Αυτές, λέει, συνήθως έχουν φοβερή επεξηγηματική δύναμη που μπορεί να βοηθήσει ώστε να γίνουν τα ζητήματα πιο απτά για το μαθητή. Έπειτα οι μαθητές συνεχίζουν για να κατατάξουν σε σειρά αυτούς τους μακροπρόθεσμους αιτιώδεις παράγοντες ανάλογα με τη σημασία τους, δίνοντας τους λόγους για τις αποφάσεις τους. Μετά συνεχίζουν για να εξετάσουν τις «αφορμές» ή συγκεκριμένα γεγονότα που τους προκάλεσαν. Αυτό τους δίνει τη δυνατότητα να ψάξουν απαντήσεις στην ερώτηση «γιατί συνέβη όταν συνέβη;» Τέλος οι μαθητές ερευνούν το πόσο αναπόφευκτα ήταν τα γεγονότα, σκεπτόμενοι ερωτήματα όπως «από τη στιγμή που έγινε αυτό, ήταν αναπόφευκτο να ακολουθήσουν τα υπόλοιπα;» Αυτό τους βοηθά να καταλάβουν δύο πράγματα. Πρώτον, ότι σε διάφορα σημεία αυτοί που παίρνουν τις αποφάσεις συνήθως είχαν διαφορετικές απόψεις και συχνά έκαναν τις επιλογές τους με περιορισμένες ή ακόμα και λανθασμένες πληροφορίες και δεύτερον πόσο έπαιξε και η τύχη το ρόλο της.

²¹ Gary Howells, "Being ambitious with the causes of the first world war" στο *Teaching History*, Αύγουστος 1998, Τεύχος 92, σελ.16-19.

Οι μαθητές ολοκληρώνουν την έρευνά τους μεταφέροντας τις πληροφορίες που έχουν συλλέξει σε έναν αναλυτικό πίνακα.

Με μερικά ιστορικά γεγονότα μπορεί να είναι απαραίτητη η διαφοροποίηση ανάμεσα στα μακρά διαστήματα, τα μικρά διαστήματα και τις αφορμές, και τη μελέτη εξελίξεων και διαδικασιών μπορεί να είναι απαραίτητο να προστεθεί μια ακόμα κατηγορία των «υποκείμενων συμβαλλόμενων παραγόντων». Πάρτε για παράδειγμα τον ψυχρό πόλεμο. Αντίθετα με έναν θερμό πόλεμο όπως ο Μεγάλος Πόλεμος, δεν ταιριάζει σε μια ξεκάθαρη, καθορισμένη χρονική στιγμή. Υπάρχουν μακροπρόθεσμες αιτίες που πηγαίνουν πίσω στο 1919 όταν η Αμερική, η Βρετανία και η Γαλλία προσγείωσαν στρατεύματα στο Μούρμανσκ, στο Αρχάγγελσκ, στο Βλαδιβοστόκ και στην Κριμαία για να υποστηρίξουν το στρατό των Λευκορώσων. Επίσης ίσως να θέλουμε να προσθέσουμε ιδεολογικές διαφορές, τη δέσμευση του Λένιν στην παγκόσμια επανάσταση, και την αμοιβαία δυσπιστία που κλιμακώθηκε στις δεκαετίες του 1930 και 1940.

Οι βραχυπρόθεσμες αιτίες θα περιελάμβαναν πιθανόν τις διαφορετικές ερμηνείες της συμφωνίας της Γιάλτα, τις μεταπολεμικές διαφωνίες για το μέλλον της Γερμανίας και της Πολωνίας, την ανάπτυξη της ατομικής βόμβας, τη Σοβιετική πολιτική στο Ιράν, την απροθυμία των δυτικών συμμάχων να επιτρέψουν στη Σοβιετική Ένωση οποιοδήποτε ρόλο στην κατοχή της Ιαπωνίας ή του Ρουρ και την απροθυμία της Σοβιετικής Ένωσης να επιτρέψει οποιαδήποτε δυτική ανάμειξη στην ανατολική Ευρώπη.

Οι αφορμές αναμφισβήτητα θα περιελάμβαναν: τους κομμουνιστές που πήραν την εξουσία στην Πολωνία, τη Βουλγαρία, τη Ρουμανία, την Ουγγαρία και την Τσεχοσλοβακία ανάμεσα στο 1945 και 1948, το Σχέδιο Μάρσαλ και την υιοθέτηση του Δόγματος Τρούμαν, τον αποκλεισμό του Βερολίνου και το σχηματισμό του ΝΑΤΟ.

Αλλά για να εξηγήσουμε τις σχέσεις ανάμεσα στις δύο ομάδες για τα επόμενα 40 χρόνια, απαιτείται επίσης και κάποια ανάλυση των υποκείμενων συμβαλλόμενων παραγόντων: οι σφαίρες επιρροής που προέκυψαν όχι μόνο στην Ευρώπη αλλά σε ολόκληρο τον κόσμο, η αμοιβαία δυσπιστία που βασίζεται σε εντελώς αντίθετες αντιλήψεις για τις προθέσεις του καθενός, οι ιδεολογικές διαφορές, οι αλλαγές που έγιναν στις οικονομίες των δύο υπερδυνάμεων, ο ανταγωνισμός των εξοπλισμών και ούτω καθεξής.

Στοιχεία

Αφού κινηθούμε πέρα από τα προφανή και κοινά γεγονότα σχετικά με το χρόνο που έγινε μια μάχη ή που πέρασε ένας νόμος ή που πέθανε ένας αρχηγός, ανακαλύπτουμε ότι οι ιστορικοί ασχολούνται κυρίως όχι με την ιστορική αλήθεια αλλά με ιστορικά στοιχεία. Τις περισσότερες φορές αυτά τα στοιχεία είναι ημιτελή και προσωρινά και ακόμα η ερμηνεία τους για αυτό το σύνολο των διαθέσιμων στοιχείων είναι επίσης προσωρινή και μπορεί να αμφισβητηθεί από άλλους ιστορικούς που χρησιμοποιούν το ίδιο σύνολο στοιχείων.

Είναι σημαντικό οι μαθητές να το καταλάβουν αυτό, ιδιαίτερα σε μια εποχή που κάποιες πολιτικές ομάδες σε ορισμένες χώρες προσπαθούν να κάνουν καλή και κακή χρήση της ιστορίας για εθνικιστικούς σκοπούς. Ακόμα και αν δεν συνέβαινε αυτό, είναι επίσης σημαντικό, αν στοχεύουμε στην ανάπτυξη της ιστορικής αντίληψης των μαθητών, να έχουν ξεκάθαρη αίσθηση του πώς δουλεύει ένας ιστορικός. Ότι σε οποιαδήποτε μελέτη ενός ιστορικού γεγονότος, ο ιστορικός:

- επιλέγει γεγονότα σύμφωνα με τη δική του άποψη για το τι είναι σχετικό και σημαντικό (αλλά αυτό δε σημαίνει να παραλείπει εκείνα τα γεγονότα που δεν ταιριάζουν με τις ιδέες και τις θεωρίες του),
- μετά εξετάζει τις συνδέσεις ανάμεσα στα γεγονότα,
- οργανώνει εκείνα τα γεγονότα σε μια συνεκτική περιγραφή ή επιχείρημα, και
- αν υπάρχουν κενά στις πραγματικές πληροφορίες τότε ο ιστορικός μπορεί να χρειαστεί να κάνει μια λελογισμένη υπόθεση ή παρεμβολή από τις πληροφορίες που είναι διαθέσιμες. Οι ιστορικοί συχνά το κάνουν αυτό όταν προσπαθούν να «μπουν στο μυαλό» μιας ιστορικής φυσιογνωμίας. Για να το κάνουν αυτό μπορεί να ψάχνουν για μορφές συμπεριφοράς ή μπορεί να συγκρίνουν τις πράξεις αυτού του ατόμου με τις πράξεις άλλων ατόμων σε παρόμοιες καταστάσεις, και ούτω καθεξής.

Κάνοντάς το αυτό οι ιστορικοί μετατρέπουν τα επιλεγμένα γεγονότα τους σε στοιχεία (δηλαδή, γεγονότα που χρησιμοποιούνται για να υποστηρίξουν ένα συγκεκριμένο επιχείρημα ή θεωρία ή ερμηνεία του τι συνέβη).

Ικανότητες-κλειδιά

Πολύ περισσότερος χώρος αφιερώθηκε σε αυτό το κεφάλαιο στις έννοιες από ότι θα δοθεί στις ικανότητες. Αυτό δεν είναι επειδή οι πρώτες θεωρούνται πιο σημαντικές από τις τελευταίες. Υπάρχουν δύο λόγοι. Πρώτον, πουθενά αλλού σε αυτό το εγχειρίδιο δεν εξετάζονται σαφώς οι βασικές έννοιες της ιστορίας, παρόλο που πιστεύω ότι θα γίνει προφανές στον αναγνώστη ότι η ανάγκη να αναπτυχθεί η ιδεολογική αντίληψη του μαθητή είναι ένα θέμα που υπάρχει σε ολόκληρο το βιβλίο. Δεύτερον, το υπόλοιπο του δεύτερου μέρους και το περισσότερο από το τρίτο μέρος ασχολείται σε μεγάλο βαθμό με την ανάπτυξη των αναλυτικών και ερμηνευτικών ικανοτήτων των μαθητών και την ιστορική τους σκέψη.

Επομένως θα περιοριστώ εδώ σε ορισμένα γενικά σημεία για την ανάπτυξη των ιστορικών ικανοτήτων των μαθητών. Πρώτον, παρόλο που υπάρχουν συνεχείς αντιπαραθέσεις για πολλά χρόνια τώρα σχετικά με την ελκυστικότητα και τη σκοπιμότητα της διδασκαλίας και της εκμάθησης με βάση τις ικανότητες στη διδακτέα ύλη της ιστορίας και τις συνέπειες τους για τη διδασκαλία και την εκμάθηση της

ιστορικής γνώσης δεν είναι, και ποτέ δεν ήταν, ένα αμφιλεγόμενο ζήτημα. Το ζήτημα πάντοτε ήταν πώς να πετύχουμε μια κατάλληλη και λειτουργική ισορροπία ανάμεσα στην ανάπτυξη της ιστορικής γνώσης του μαθητή, στην ανάπτυξη της ικανότητάς του να αναλύσει κριτικά, να ερμηνεύσει και να αξιολογήσει ιστορικά στοιχεία και στην ανάπτυξη μια έννοιας ιστορίας (περιλαμβανομένης μιας κατανόησης του πώς δημιουργείται η ιστορική γνώση).

Δεύτερον, είναι σημαντικό όταν σκεφτόμαστε το πώς να βοηθήσουμε τους μαθητές να αναπτύξουν σχετικές ικανότητες και τρόπους σκέψης, να αναγνωρίσουμε ότι το να μαθαίνουν πώς να σκέφτονται ιστορικά δεν είναι όπως όταν μαθαίνουν πώς να παίζουν πιάνο ή πώς να κάνουν μαθηματικά, όπου η απόκτηση ικανοτήτων υψηλότερου επιπέδου εξαρτάται πρώτα από την εκμάθηση ικανοτήτων και λειτουργιών χαμηλότερου επιπέδου. Δεν είναι καθόλου ξεκάθαρο ποιες είναι οι προαπαιτούμενες γνώσεις και ικανότητες που ένας μαθητής θα χρειαστεί πριν μπορέσει να αξιολογήσει, για παράδειγμα, την αξιοπιστία μιας συγκεκριμένης πηγής στοιχείων ή να αναγνωρίσει την προοπτική του συγγραφέα ενός συγκεκριμένου εγγράφου.

Τρίτον, είναι επίσης ξεκάθαρο αν διαφορετικές πηγές στοιχείων χρειάζεται να αναλυθούν και να αξιολογηθούν με διαφορετικούς τρόπους. Ο ιστορικός προσεγγίζει την εργασία και κάνει διαφορετικές ερωτήσεις για μια φωτογραφία ή έναν πίνακα από αυτές που θα έκανε για ένα έγγραφο ή μια ταινία επικαίρων από ένα αρχείο ταινιών.

Τέταρτον, πηγές στοιχείων (πρωτεύουσες και δευτερεύουσες, περιλαμβανομένων και βιβλίων) μπορούν να αναλυθούν από δύο αρκετά ξεχωριστές προοπτικές. Από τη μια μεριά, ουσιαστικές ερωτήσεις μπορούν να γίνουν για το συγκεκριμένο περιεχόμενο της πηγής και πώς σχετίζεται με το γεγονός ή την κατάσταση που εξετάζουμε. Από την άλλη μεριά, διαδικαστικές ή γενικές ερωτήσεις μπορούν να γίνουν επίσης ουσιαστικά για κάθε πηγή: ποιος τη δημιούργησε, πότε, γιατί, για ποιον, από ποια άποψη, πόσο αξιόπιστη είναι, πώς μπορεί να είναι προκατειλημμένη, με ποιες άλλες πηγές θα μπορούσαμε να ελέγξουμε.

Ωστόσο, παρά αυτές τις παρατηρήσεις, είναι ακόμα δυνατό να αναγνωρίσουμε ορισμένες βασικές ικανότητες που θα μπορούσαν να υποστηρίξουν μια προσέγγιση για τη διδασκαλία και την εκμάθηση της ιστορίας, η οποία να ενσωματώνει ικανότητες και τρόπους σκέψης; Θα έλεγα ότι μια προσέγγιση για τη διδασκαλία της ιστορίας, η οποία να προσπαθεί να αναπτύξει τις αναλυτικές ικανότητες των μαθητών καθώς και την ιστορική τους γνώση, θα στόχευε στο να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν τις ακόλουθες ικανότητες και προσόντα:

- να έχουν τη δυνατότητα να σχηματίσουν σχετικές ερωτήσεις,
- να εξετάσουν ένα ιστορικό ζήτημα ή ερώτημα και να προτείνουν πιθανές γραμμές έρευνας,

- να έχουν τη δυνατότητα να εξετάσουν πιθανές πηγές πληροφοριών και να ξεχωρίσουν ανάμεσα σε εκείνες που είναι πρωτεύουσες και εκείνες που είναι δευτερεύουσες,
- να έχουν τη δυνατότητα να αξιολογήσουν εκείνες τις πηγές σε σχέση με την προοπτική, τη μεροληψία, την ακρίβεια, την αξιοπιστία,
- να αναγνωρίσουν τη δική τους προοπτική, μεροληψία, προκατάληψη και να τη λάβουν υπόψη στην δική τους ερμηνεία των διαθέσιμων στοιχείων,
- να χρησιμοποιήσουν αυτές τις πηγές για να αναγνωρίσουν σχετικές πληροφορίες ώστε να βοηθηθούν για να απαντήσουν τις ερωτήσεις,
- να οργανώσουν αυτές τις πληροφορίες για ένα συγκεκριμένο γεγονός ή κατάσταση σε μια σειρά (τι έγινε πρώτα και στη συνέχεια, τι συνέβαινε ταυτόχρονα, κλπ),
- να κατηγοριοποιήσουν τις πληροφορίες συσχετίζοντάς τις με τις πληροφορίες που έχουν ήδη για την περίοδο, τα παράλληλα γεγονότα, κλπ.
- να ερευνήσουν το διαθέσιμο πρωτογενές υλικό για λόγους και αιτίες και να τους κατατάξουν σύμφωνα με τη σημασία τους,
- να φτάσουν σε κάποια συμπεράσματα για το τι έγινε και γιατί και να δώσουν τους λόγους για τα συμπεράσματα αυτά,
- να δημιουργήσουν, προφορικά ή γραπτά, μια ξεκάθαρη, λογική περιγραφή βασισμένη σε αυτή την ανάλυση.

Η ανάπτυξη τέτοιων ικανοτήτων προφανώς έχει συνέπειες για τον τρόπο με τον οποίο ο δάσκαλος διδάσκει και την αντίληψή του ρόλου του μέσα στην τάξη της ιστορίας. Υπονοεί, για παράδειγμα, μια έμφαση στην ενεργητική παρά στην παθητική μάθηση, στην μάθηση με έρευνα και ανακάλυψη, στην παροχή ευκαιριών για μικρές ομάδες και ανεξάρτητη μάθηση, καθώς και διδασκαλία σε όλη την τάξη και συζήτηση, ή στην παροχή πρόσβασης στους μαθητές σε μια ποικιλία πρωτογενούς υλικού όποτε είναι δυνατό. Παραδείγματα αυτών των προσεγγίσεων αναπτύσσονται σε επόμενα κεφάλαια.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

ΑΜΦΙΛΕΓΟΜΕΝΑ ΚΑΙ ΕΥΑΙΣΘΗΤΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ

Αν ένας από τους κύριους στόχους της διδασκαλίας της ιστορίας του 20^{ου} αιώνα, και στην πραγματικότητα της διδασκαλίας οποιασδήποτε ιστορίας, είναι να βοηθήσουμε το μαθητή να καταλάβει το παρόν και πώς φτάσαμε εδώ που είμαστε τώρα, τότε η διδασκαλία αμφιλεγόμενων και ευαίσθητων ζητημάτων είναι αναπόφευκτη. Το ερώτημα δεν είναι αν *πρέπει να τα διδάξουμε αλλά πώς πρέπει να τα διδάξουμε*.

Ο αιώνας μάς έχει δώσει μια μεγάλη ποικιλία αμφιλεγόμενων και ευαίσθητων ζητημάτων να αναλογιστούμε: Ολοκαύτωμα, εθνικό ξεκαθάρισμα, φυγές, εγκλήματα πολέμου, συνεργασία με δυνάμεις κατοχής, παραβιάσεις συνθηκών, εμφύλιους πολέμους, απελάσεις, τη μεταχείριση Ρομά/Τσιγγάνων, μεταναστών εργατών και προσφύγων, στρατιωτικές κατοχές, παραβίαση ανθρωπίνων δικαιωμάτων, θρησκευτικούς διωγμούς και φανατικές αντιθέσεις, αποικιοκρατία, και λοιπά. Κάθε χώρα στην Ευρώπη έχει τα δικά της αμφιλεγόμενα και ευαίσθητα ζητήματα.

Αυτό το κεφάλαιο μελετά τη μεταχείριση επιλεγμένων αμφιλεγόμενων και ευαίσθητων ζητημάτων και το χειρισμό τους μέσα στην τάξη. Αλλά προτού κοιτάξουμε τις προσεγγίσεις μέσα στην τάξη, είναι χρήσιμο να εκφράσουμε ορισμένες πιο γενικές ανησυχίες.

Τι είναι τα αμφιλεγόμενα και ευαίσθητα ζητήματα;

Κατά μια έννοια, τα περισσότερα πράγματα που διδάσκονται στην ιστορία είναι αμφιλεγόμενα. Υπάρχουν διαφωνίες για το τι συνέβη και γιατί συνέβη και για τη σημασία του. Μερικές φορές αυτές είναι καθαρά ακαδημαϊκές συζητήσεις: δύο ιστορικοί οι δύο σχολές ερμηνεύουν τα ίδια στοιχεία με διαφορετικούς τρόπους. Μερικές φορές αυτά τα ζητήματα χωρίζουν ομάδες ή ολόκληρες κοινωνίες ή γειτονικές χώρες. Τέτοιες διαφωνίες μπορεί να είναι σχετικές με το:

- τι συνέβη
- γιατί συνέβη,
- ποιος το ξεκίνησε,
- ποιος είχε δίκιο,
- ποιος έχει να υποστηρίξει την καλύτερη υπόθεση,
- ποιος ήταν πιο επιλεκτικός με τα στοιχεία.

Τα αμφιλεγόμενα ζητήματα που είναι κοινωνικώς διχαστικά ή διαιρούν έθνη είναι συνήθως και επίμαχα: αναστατώνουν ή ενοχλούν τις ευαισθησίες των ανθρώπων, προκαλούν τις πεποιθήσεις τους, κεντρίζουν τις προκαταλήψεις τους. Σε τέτοιες συνθήκες μπορούν να γίνουν ευαίσθητα και για το δάσκαλο, καθώς κάποιιοι γονείς, τα παιδιά τους, κάποιιοι πολιτικοί ή ομάδες πίεσης αρχίζουν να ρωτούν αν το ζήτημα θα πρέπει να διδάσκεται ή ακόμα αν θα πρέπει να επιτρέπεται σε έναν συγκεκριμένο δάσκαλο να συνεχίσει να το διδάσκει.

Όλα τα ευαίσθητα θέματα δεν είναι και αμφιλεγόμενα με την έννοια ότι αντανακλούν σύγχρονους κοινωνικούς και πολιτικούς διχασμούς σε μια κοινωνία ή μεταξύ κρατών. Είναι ευαίσθητα επειδή σχετίζονται με συγκεκριμένες οδυνηρές, τραγικές, εξευτελιστικές ή διχαστικές στιγμές του παρελθόντος μιας χώρας και υπάρχει φόβος ή ανησυχία ότι η αναφορά τους στα μαθήματα ιστορίας μπορεί να ανανεώσει παλιές πληγές και διχασμούς και να επαναφέρει πάρα πολλές οδυνηρές αναμνήσεις.

Γιατί να διδάσκουμε για αμφιλεγόμενα και ευαίσθητα ζητήματα στην ιστορία;

Ξεκινήσαμε λέγοντας ότι οι μαθητές χρειάζεται να μελετήσουν αμφιλεγόμενα και ευαίσθητα ζητήματα ώστε να καταλάβουν καλύτερα τον κόσμο στον οποίο ζουν. Αυτό, από μόνο του, είναι ένας εκπαιδευτικός στόχος που αξίζει για τη διδασκαλία της ιστορίας.

Επίσης, οι μαθητές της ιστορίας χρειάζεται να μελετήσουν τέτοια ζητήματα, επειδή υπάρχουν πολύ λίγες πτυχές της Ευρωπαϊκής ιστορίας του 20^{ου} αιώνα με τις οποίες συμφωνούν όλοι οι ιστορικοί. Έτσι, τα αμφιλεγόμενα ζητήματα είναι χρήσιμα μέσα για να βοηθήσουμε τους μαθητές να καταλάβουν τη θεμελιώδη φύση της ιστορίας ως ειδικότητας: ότι σχεδόν κάθε ιστορικό γεγονός και εξέλιξη είναι ανοιχτή σε διαφορετικές ερμηνείες. Η διαδικασία δεν είναι απλά μια συσσώρευση όλων των γεγονότων και μετά θα αποκαλυφθεί η αλήθεια. Τα γεγονότα θα πρέπει να συναρμολογηθούν σε μια περιγραφή ή επιχείρημα. Τα ίδια γεγονότα μπορούν συχνά να υποστηρίξουν διαφορετικές ερμηνείες και συχνά οι πληροφορίες ή τα στοιχεία που είναι διαθέσιμα στον ιστορικό είναι κάθε άλλο παρά ολοκληρωμένα, αφήνοντας ακόμα περισσότερες ευκαιρίες για διαφορετικές ερμηνείες. Η διασφάλιση του ότι οι μαθητές καταλαβαίνουν, είναι ένας ακόμη εκπαιδευτικός στόχος που αξίζει.

Ωστόσο, είναι επίσης πιθανό να διδάξουμε στους μαθητές ορισμένες διαδικαστικές ικανότητες και τρόπους μελέτης της ιστορικής διαμάχης που μπορούν να μεταφέρουν από το ένα ζήτημα στο άλλο. Ουσιαστικά, αυτό αποτελείται από κριτική ανάλυση του στοιχείου και πώς έχει ερμηνευτεί, κάνοντας μια σειρά αναλυτικών ερωτήσεων και αναλύοντας τη γλώσσα που χρησιμοποιείται από ανθρώπους όταν αναφέρονται στο ζήτημα.

Το πρώτο, η **κριτική ανάλυση των στοιχείων** και του πώς έχουν ερμηνευτεί, αποτελείται από:

- την εκτίμηση της πολυπλοκότητας του ζητήματος (δηλαδή το να μην το μειώνουμε σε απλούστερες διχοτομήσεις, μαύρους και άσπρους όρους, κλπ.),
- την κατανομή των επιχειρημάτων των διαφόρων ομάδων και ατόμων που έχουν αναμιχθεί (ή των διαφορετικών ιστορικών),
- το διαχωρισμό ανάμεσα στις σχετικές και άσχετες ιστορικές πληροφορίες,
- την αναγνώριση πιθανών πηγών πληροφοριών,
- τον εντοπισμό των κενών στις πληροφορίες που παρουσιάζονται,
- τον εντοπισμό των περιορισμών αυτών των πληροφοριών,
- την αξιολόγηση των πιθανών προκαταλήψεων των ανθρώπων που παρέχουν τις πληροφορίες,
- την κατανομή των ομοιοτήτων και των διαφορών σε διάφορες περιγραφές του ζητήματος,
- το χειρισμό των αντιφατικών στοιχείων ή περιγραφών για το τι έχει συμβεί.

Για τις **αναλυτικές ερωτήσεις** για δημόσιες δηλώσεις, άρθρα εφημερίδων, ταινίες και μετάδοση σχολίων από πολιτικούς, δημοσιογράφους και οποιοδήποτε άλλο ενδιαφερόμενο μέρος που ασχολείται με την ερμηνεία του ζητήματος, θα μπορούσαν να εξεταστούν τα ακόλουθα ζητήματα:

- ποια κίνητρα μπορεί να έχουν αυτοί οι άνθρωποι για να υποστηρίξουν αυτή την άποψη;
- με ποιους τρόπους μπορούν να ωφεληθούν από μια συγκεκριμένη λύση, πολιτική ή επιχείρημα που υιοθετείται;
- ποιες αιτίες προσδίδουν στην κατάσταση ή τη διαμάχη;

- ποιες σχετικές πληροφορίες παραλείφθηκαν ή φαίνεται ότι παραλείφθηκαν από τη δήλωση, το άρθρο, την ταινία, κλπ.;
- ποια κίνητρα, αν υπάρχουν, θα μπορούσαν να έχουν για τη σκόπιμη παράλειψη των πληροφοριών;
- δίνουν έμφαση σε κάποια σημεία και υποτιμούν κάποια άλλα στο επιχειρήματός τους; Γιατί μπορεί να το κάνουν αυτό;
- ποιες πολιτικές, λύσεις ή συστάσεις έχουν προτείνει για την επίλυση αυτού του ζητήματος;
- ποιες υποθέσεις φαίνεται να υποκρύπτονται στα επιχειρήματά τους;
- πόσο δικαιολογημένες είναι αυτές οι υποθέσεις;

Από εκπαιδευτική άποψη, το να τεθούν αυτά τα ερωτήματα μπορεί να είναι πιο σημαντικό από το να είμαστε πάντα σε θέση να βρούμε απαντήσεις;

Στην **ανάλυση της γλώσσας** όταν αναφερόμαστε σε ορισμένα ζητήματα, τα ακόλουθα μπορούν να εξεταστούν:

- χρήση ψεύτικων αναλογιών,
- χρήση στερεοτύπων,
- περιορισμοί ενστάσεων στα «μαθήματα ιστορίας»,
- χρήση υποβλητικής γλώσσας,
- επικλήσεις στην προκατάληψη του αναγνώστη, ακροατή ή θεατή.

Ένας αριθμός στρατηγικών παρουσιάζεται στα παραδείγματα που αναφέρονται παρακάτω: Μπορούν να συνοψισθούν στα εξής:

- παροχή μιας ευκαιρίας στους μαθητές να αξιολογήσουν κριτικά μια ποικιλία πρωτογενούς υλικού που τους προσφέρει διαφορετικές προοπτικές για τα ίδια γεγονότα,

- μελέτη του πώς ιστορικές ερμηνείες και περιγραφές έχουν επηρεαστεί από την εποχή του ιστορικού και την κουλτούρα του,
- σύγκριση και αντιπαράθεση με παράλληλες καταστάσεις σε άλλες χώρες και κοινότητες,
- χρήση παιξίματος ρόλων και προσομοιώσεων για να βοηθήσουμε τους μαθητές να μπουν οι ίδιοι στη θέση άλλων ατόμων με διαφορετικές εμπειρίες και προοπτικές,
- χρήση προσωπικών περιγραφών από ανθρώπους που έζησαν τα γεγονότα και σύγκρισή τους με τις ερμηνείες που προσφέρονται από τους ιστορικούς,

- πραγματοποίηση από τους μαθητές να εξετάσουν τις προσδοκίες τους απέναντι σε διαθέσιμα στοιχεία (μια διαφωτιστική εμπειρία όταν ανακαλύπτουν μόνοι τους πληροφορίες που είναι αντίθετες με τις προϋπάρχουσες ιδέες και προσδοκίες τους).

Χειρισμός ευαίσθητων ζητημάτων μέσα στην τάξη

Τέλος, κάποιες στρατηγικές για την αντιμετώπιση ζητημάτων όπου οι ευαισθησίες επιδρούν στην τάξη.

Στρατηγικές μείωσης: όταν ένα ζήτημα αποδεικνύεται ιδιαίτερα ευαίσθητο μέσα σε μια κοινωνία στην οποία ο δάσκαλος διδάσκει, ή όταν ένα ζήτημα προκαλεί έντονο συναίσθημα ή υπάρχει πόλωση στην τάξη, η «ζέση» μπορεί να μειωθεί από την κατάσταση διακόπτοντας για να εξεταστούν οι αναλογίες και οι παραλληλισμοί, ή πηγαίνοντας ακόμα πιο πίσω στο χρόνο για να εντοπίσουμε την ιστορία του ζητήματος υπό συζήτηση.

Στρατηγικές αντιστάθμισης: αυτές μπορούν να εφαρμοστούν όταν οι μαθητές εκφράζουν έντονες συμπεριφορές που βασίζονται στην άγνοια, ή όταν η μειοψηφία τρομοκρατείται ή η πλειοψηφία μεροληπτεί εναντίον της, ή ακόμα, όταν υπάρχει μια απόλυτη ομοφωνία στην τάξη υπέρ μιας μόνο ερμηνείας των γεγονότων. Σε τέτοιες περιπτώσεις κάποιος δάσκαλος αναλαμβάνουν έναν πιο καθοδηγητικό ρόλο – κάνοντας το δικηγόρο του διαβόλου, ή τονίζοντας αντιθέσεις στις απαντήσεις των μαθητών, ή απομυθοποιώντας δημοφιλείς πεποιθήσεις που επικρατούν. Άλλοι ρίχνουν την ευθύνη στους μαθητές για να αναλογιστούν απόψεις εκτός από τις δικές τους, συντάσσοντας «λίστες υπέρ και κατά» ή με αντιστροφή ρόλων (δουλεύοντας σε μια ομάδα για να κατασκευάσουν ένα εναλλακτικό επιχείρημα από τη θέση που πραγματικά υιοθετούν).

Στρατηγικές ταύτισης: στις οποίες μπορούμε να στραφούμε όταν το ζήτημα περιλαμβάνει μια ομάδα ή ένα έθνος που δεν είναι δημοφιλές σε μερικούς ή σε όλους τους μαθητές, ή όταν το ζήτημα περιλαμβάνει κεκαλυμμένη διάκριση εναντίον μιας συγκεκριμένης ομάδας (μια εθνική μειονότητα, μια θρησκευτική ομάδα ή ακόμα και ένα ολόκληρο τμήμα μιας κοινωνίας, όπως οι γυναίκες), ή όπου το ζήτημα είναι απομακρυσμένο από τις ζωές των μαθητών. Οι μέθοδοι εδώ μπορούν να περιλαμβάνουν κάποια από αυτά που έχουν ήδη αναφερθεί, περιλαμβανομένης της αντιστροφής ρόλων και των λιστών υπέρ και κατά, αλλά και παίξιμο ρόλων και προσομοιώσεις, και τη χρήση αντιπροσωπευτικών εμπειριών μέσα από την εξέταση ταινιών, μυθιστορημάτων, ντοκιμαντέρ.

Στρατηγικές διερεύνησης: αυτές μπορούν να χρησιμοποιηθούν πιο αποτελεσματικά όταν το ζήτημα δεν προσδιορίζεται ξεκάθαρα ή όπου ο στόχος του δασκάλου δεν είναι μόνο να αναπτύξει την κατανόηση του ζητήματος αλλά και να το χρησιμοποιήσει σα μέσο για την ανάπτυξη των αναλυτικών ικανοτήτων. Σε αυτές τις περιπτώσεις η χρήση εργασιών, η εξέταση των ημερολογίων των ανθρώπων και των αναμνήσεών τους, η δημιουργία

κάποιας προφορικής ιστορίας μπορεί να δώσει τη δυνατότητα στους μαθητές να ερευνήσουν τις ευρύτερες συνέπειες ενός αμφιλεγόμενου και ευαίσθητου ζητήματος μέσα στο χρόνο.

Πλαίσιο 1: Η Βόρεια Ιρλανδία και «Τα προβλήματα» - ένα παράδειγμα αμφιλεγόμενου ζητήματος

Ιστορικό

Η κατάκτηση της Ιρλανδίας από τους Άγγλους ξεκίνησε το 1169 (παρόλο που για να είμαστε απόλυτα ακριβείς οι άνθρωποι που ξεκίνησαν την εισβολή ήταν Νορμανδικής καταγωγής παρά Αγγλικής). Αυτά που ακολούθησαν δεν ήταν τόσο πολύ ο σχεδιασμένος αποικισμός μιας χώρας από μια άλλη, αλλά μια μακρά σειρά στρατιωτικών εκστρατειών από μεμονωμένους Νορμανδούς βαρόνους που αναζητούσαν χώρα, εξουσία και πλούτο για τους ίδιους. Συνήθως ο Αγγλικός θρόνος είχε υπεραρκετά προβλήματα να αντιμετωπίσει με την εσωτερική αναταραχή και με τους άλλους γείτονες του, την Ουαλία, τη Σκωτία και τη Γαλλία. Η κατάσταση άλλαξε δραματικά με τη Μεταρρύθμιση. Σε όλο το 16^ο αιώνα υπήρχε μια σειρά εξεγέρσεων που κορυφώθηκαν με μια μεγάλη εξέγερση το 1595 με επικεφαλής τον Χιου Ο Νηλ, τον αρχηγό των Κελτών του Άλστερ (της νότιας επαρχίας της Ιρλανδίας). Τελικά ηττήθηκαν το 1603 και ο Βασιλιάς Τζέιμς ο 1^{ος} της Αγγλίας εξόρισε τους ντόπιους Καθολικούς Ιρλανδούς από τη γη τους στο Άλστερ και τους αντικατέστησε με μεγάλους αριθμούς Προτεσταντών αποίκων, κυρίως από τη Σκωτία. Μετά από μερικές προσπάθειες να εκδιώξουν τους αποίκους η τελευταία μεγάλη Ιρλανδική εξέγερση καταστάληκε από το στρατό του Γουλιέλμου της Οράγγης, νυν Βασιλιά Γουλιέλμου του 3^{ου} της Αγγλίας στη Μάχη του Μπόιν το 1690. Ο επονομαζόμενος «Εποικισμός του Άλστερ» (Ulster Plantation) έγινε μόνιμος, δημιουργώντας δύο αμοιβαία εχθρικές κοινότητες μέσα στην επαρχία.

Προς το τέλος του 19^{ου} αιώνα ξεκίνησε μια εθνικιστική εκστρατεία για να αναγκάσει τη Βρετανική κυβέρνηση να παραχωρήσει στην Ιρλανδία μια περιορισμένης μορφής ανεξαρτησία, γνωστή σαν «αυτονομία». Οι Προτεστάντες του Άλστερ ήταν αντίθετοι σε αυτό, φοβούμενοι ότι θα έχαναν τις θρησκευτικές και πολιτικές τους ελευθερίες σε ένα κράτος που θα κυριαρχούσε η Ρωμαιοκαθολική Εκκλησία. Το 1920 η Βρετανική κυβέρνηση χώρισε την Ιρλανδία, δίνοντας αυτονομία στις κυρίως Καθολικές περιοχές στα νότια και βορειοδυτικά και ξεχωριστό κοινοβούλιο και κυβέρνηση για την περιοχή του Άλστερ που ήταν κυρίως Προτεσταντική (τα δύο τρίτα) και που έγινε το κράτος της Βόρειας Ιρλανδίας. Κατά το μισό αιώνα που ακολούθησε, η Προτεσταντική πλειοψηφία απέκλεισε αποτελεσματικά το μερίδιο της Καθολικής μειοψηφίας από την κυβέρνηση της Βόρειας Ιρλανδίας, ακόμα και σε περιφέρειες και πόλεις όπου οι Καθολικοί αποτελούσαν την πλειοψηφία των ψηφοφόρων. Το 1968, εμπνευσμένοι από τα κινήματα για τα πολιτικά δικαιώματα στις Ηνωμένες Πολιτείες, οι Καθολικοί ξεκίνησαν ένα κίνημα για τα δικά τους πολιτικά δικαιώματα στη Βόρεια Ιρλανδία και ξέσπασαν ανοιχτές εχθροπραξίες ανάμεσα στις δύο κοινότητες. Αρχικά ο Βρετανικός στρατός παρατάχθηκε για να προστατεύσει την Καθολική μειοψηφία, αλλά σύντομα άρχισε να αντιμετωπίζεται σαν εχθρική δύναμη κατοχής και δημιουργήθηκαν παραστρατιωτικές οργανώσεις και στις δύο πλευρές. Από εκείνη τη στιγμή πάνω από 3 000 άνθρωποι πέθαναν σαν αποτέλεσμα των προβλημάτων.

Λιδασκαλία για τη Βόρεια Ιρλανδία

Αυτό είναι ένα αμφιλεγόμενο ζήτημα για διάφορους λόγους. Πρώτον, οι περισσότεροι μαθητές έρχονται στην τάξη ιστορίας με ισχυρές, ήδη σχηματισμένες απόψεις και πεποιθήσεις. Οι δύο κοινότητες έχουν ιδιαίτερα αναπτυγμένες και αντιφατικές ερμηνείες για την ιστορία τους. Καθεμιά έχει τα δικά της συγκεκριμένα γεγονότα που μνημονεύονται σε τραγούδια, σλόγκαν, πορείες και τοιχογραφίες στους τοίχους των σπιτιών. Οι ζωές πολλών από αυτούς και οι ζωές των οικογενειών τους έχουν επηρεαστεί άμεσα από πυροβολισμούς, βομβαρδισμούς και άλλες δραστηριότητες παραστρατιωτικών ομάδων. Οι πληροφορίες που λαμβάνουν για τα πρόσφατα και σύγχρονα γεγονότα είναι κυρίως προκατειλημμένες, ημιτελείς και συχνά αντιφατικές. Είναι πιθανό η κάλυψη ορισμένων γεγονότων στο πρόσφατο παρελθόν να

προκαλεί έντονες συναισθηματικές απαντήσεις από κάποιους από τους μαθητές. Τέλος, κάποιοι δάσκαλοι ιστορίας και σχολικοί επιθεωρητές βρήκαν ότι «μαθητές με ισχυρές απόψεις που τις έχουν κληρονομήσει από τις κοινότητές τους, συχνά φαίνονται ειδικόι στο να κρατήσουν μακριά την επίσημη ακαδημαϊκή μελέτη της τάξης από αυτό που θεωρούν αληθινό κόσμο του δρόμου»²².

Η Βόρεια Ιρλανδία έχει επίσης και ένα διχασμένο εκπαιδευτικό σύστημα με τα περισσότερα παιδιά Προτεσταντών να παρακολουθούν έναν τύπο σχολείου και τα περισσότερα παιδιά Καθολικών να παρακολουθούν Καθολικά σχολεία. Η ιστορία που διδάσκεται σε κάθε τύπο σχολείου τείνει να αντανακλά τις παραδόσεις των κοινοτήτων που υπηρετούν τα σχολεία αυτά. Ωστόσο, στις αρχές της δεκαετίας του 1990 αποφασίστηκε να εισάγουν μια κοινή εθνική διδακτέα ύλη για όλα τα παιδιά. Η ιστορία παρουσίασε στην ομάδα εργασίας για την ανάπτυξη της διδακτέας ύλης (που είχε εκπροσώπους και από τις δύο κοινότητες και παραδόσεις) ένα μεγάλο πρόβλημα. Στην περίπτωση που υπήρχαν δύο αμφισβητούμενες εθνικές ιστορίες και ταυτότητες, πώς θα προσπαθούσατε να προσφέρετε στους μαθητές μια κοινή ιστορική αφήγηση της επαρχίας;

Αντίθετα επέλεξαν μια προσέγγιση με βάση την έρευνα μέσω της οποίας οι μαθητές θα μάθαιναν να εφαρμόζουν τις ικανότητες και τις βασικές έννοιες του κλάδου για την ερμηνεία του πρωτογενούς υλικού στην περίπτωση της Βόρειας Ιρλανδίας. Το πρωτογενές υλικό περιλαμβάνει έγγραφα, άρθρα εφημερίδων, κάλυψη μέσων μαζικής ενημέρωσης, φωτογραφίες, προφορική ιστορία, μνημεία και εορτασμούς. Τους ζητήθηκε να αξιολογήσουν τις πηγές χρησιμοποιώντας όλες τις πληροφορίες που ήταν διαθέσιμες. Πρέπει να αποφασίσουν για το πόσο αξιόπιστα είναι διάφορα στοιχεία. Κάποια από τα σχετικά βιβλία έχουν γραφεί από κοινού από συγγραφείς και από τις δύο κοινότητες. Κάποιοι δάσκαλοι και από τις δύο μεριές επίσης δούλεψαν μαζί για την παιδαγωγική της διδασκαλίας της ιστορίας της Βόρειας Ιρλανδίας.

Με το να είναι σε θέση να εξετάσουν πρωτεύοντα στοιχεία που δεν έχουν ερμηνευτεί και δεν έχουν δομηθεί προηγουμένως για αυτούς, οι μαθητές παίρνουν μια εικόνα για το πώς οι πληροφορίες, που παρουσιάζονται σε αυτούς από πολιτικούς, ομάδες ενδιαφέροντος, δημοσιογράφους και άλλους με κοινά ενδιαφέροντα, μπορούν να είναι ιδιαίτερα επιλεκτικές, απλουστευμένες και σχεδιασμένες να πείσουν παρά να εξηγήσουν. Οι μαθητές μαθαίνουν «πώς να αποκωδικοποιούν».

Ωστόσο, μερικά από τα ζητήματα που περιλαμβάνονται είναι συναισθηματικά φορτισμένα και οι δάσκαλοι χρειάζεται να είναι ιδιαίτερα ευαίσθητοι όταν αντιμετωπίζουν τα συναισθήματα των μαθητών. Σε μια περίπτωση όπου οι πολιτικές κεραιές είναι πάντα σε ετοιμότητα, όχι μόνο στην περίπτωση των γονιών και των πολιτικών εκπροσώπων, αλλά και των μεγαλύτερων μαθητών, θα υπάρξουν περιπτώσεις στις οποίες οι μαθητές θα βρουν δυσκολία στο να αναλύσουν το πρωτογενές υλικό λογικά με αμερόληπτο, αντικειμενικό τρόπο που να αναγνωρίζει και να λαμβάνει υπόψη τις εναλλακτικές απόψεις. Σε τέτοιες συνθήκες μπορεί να είναι επίσης απαραίτητο να εισάγουμε μαθησιακές δραστηριότητες που απαιτούν να προσπαθήσει ο μαθητής να ταυτιστεί συναισθηματικά ή να μπει στη θέση κάποιου από μια άλλη κοινότητα, έτσι ώστε να καταλάβει πώς θα ερμήνευε συγκεκριμένα γεγονότα και αποφάσεις. Αυτό μπορεί να πάρει διάφορες μορφές:

- συζήτηση προσωπικών περιγραφών από όλες τις πλευρές της διαμάχης για να ερευνηθεί πώς σκέφτονταν, πώς ένιωθαν, γιατί ενήργησαν με τον τρόπο που ενήργησαν. Μερικές από τις πιο ενδιαφέρουσες είναι εκείνες των ανθρώπων που κοιτούν πίσω σε μια μεγάλη χρονική περίοδο και σκέφτονται πώς και γιατί άλλαξαν οι απόψεις τους κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου.
- προσομοίωση μιας τηλεοπτικής αίθουσας ειδήσεων (ή ραδιοφωνικής ή εφημερίδας) όπου πρέπει να αποφασίσουν για το πώς να καλύψουν ένα συγκεκριμένο γεγονός με τρόπο που να ικανοποιεί το κριτήριο ισορροπίας των παρουσιαστών: πώς θα το εισάγει ο παρουσιαστής, τι θα πει ο ρεπόρτερ,

²² Για περισσότερες λεπτομέρειες, δείτε A. McCully, "The teaching of history in a divided community", αναφορά του Συμβουλίου της Ευρώπης DECS/SE/BS/Sem (97) 8.

ποιες ερωτήσεις θα κάνει, από ποιον θα πάρει συνέντευξη, ποιες εικόνες θα συμπεριλάβουν και ποιες όχι; κλπ.

- μια εργασία με βάση τη Βόρεια Ιρλανδία δημιούργησε ένα παίξιμο ρόλων που περιελάμβανε ένα φανταστικό χωριό όπου οι μαθητές θα μπορούσαν να ερευνήσουν τις εντάσεις και τις αντιθέσεις που παρουσιάζονταν ανάμεσα στους κατοίκους. Υπήρχαν παραλληλισμοί με την περίπτωση της Βόρειας Ιρλανδίας χωρίς να γίνονται συγκεκριμένες αναφορές στα προβλήματα.

Μια άλλη δυνατότητα εδώ είναι να εισάγουμε μια Ευρωπαϊκή διάσταση ερευνώντας το θέμα των αντιθέσεων που διχάζουν τις κοινότητες και τα έθνη έτσι ώστε οι μαθητές να μπορούν να εξετάσουν μια τοπική αντίθεση ως προς το τι συνέβη σε άλλες κοινότητες, για παράδειγμα στην Κύπρο, στη χώρα των Βάσκων, στη Βοσνία και την Ερζεγοβίνη, στο Κοσσυφοπέδιο, στην Τσετσενία.

Πλαίσιο 2: Το Ολοκαύτωμα – ένα παράδειγμα ευαίσθητου ζητήματος

Ιστορικό

Ο όρος «Ολοκαύτωμα» χρησιμοποιείται για να περιγράψει τον αφανισμό πάνω από 16 εκατομμυρίων ανθρώπων από το Τρίτο Ράιχ κατά την περίοδο 1933-45. Σχεδόν 6 εκατομμύρια θύματα ήταν Εβραίοι, που αντιπροσώπευαν πάνω από τα δύο τρίτα του συνολικού πληθυσμού της Ευρωπαϊκής Εβραϊκής κοινότητας και ένα τέταρτο των θυμάτων ήταν παιδιά. Στα υπόλοιπα θύματα περιλαμβάνονταν Πολωνοί, Ρώσοι και Ουκρανοί πολίτες και αιχμάλωτοι πολέμου, πληθυσμοί Ρομά/Τσιγγάνων, σοσιαλιστές, ομοφυλόφιλοι και άνθρωποι με πνευματικές και σωματικές αναπηρίες. Οι επίσημοι διωγμοί των Εβραίων από το Τρίτο Ράιχ ξεκίνησαν το 1935 με τους Νόμους της Νυρεμβέργης, που αρνούσαν στους Εβραίους τα ίδια πολιτικά δικαιώματα με τους άλλους Γερμανούς. Η περιουσία τους απαλλοτριώθηκε και πολλοί Γερμανοί Εβραίοι μετανάστευσαν. Ο εκπατρισμός έπαψε να είναι μια επιλογή μετά την κήρυξη του πολέμου, εν μέρει εξαιτίας του Συμμαχικού αποκλεισμού και εν μέρει επειδή η εισβολή της Πολωνίας οδήγησε εκατομμύρια Πολωνούς Εβραίους υπό Γερμανικό έλεγχο. Αρχικά υιοθετήθηκε μια πολιτική απομόνωσης και Εβραίοι, Ρομά/Τσιγγάνοι και άλλοι με τον τίτλο «ακοινωνήτοι» συγκεντρώθηκαν και εστάλησαν σε καθορισμένα γκέτο.

Το 1941 το άνοιγμα του ανατολικού μετώπου οδήγησε σε ειδικές ομάδες θανάτου SS, γνωστές ως *Einsatzgruppen*, που στέλνονταν στις περιοχές που είχαν μόλις κατακτηθεί για να δολοφονήσουν Εβραίους και κομμουνιστές, συχνά με τη βοήθεια της τοπικής αστυνομίας και άλλων συνεργατών. Αυτές οι ομάδες ενεργούσαν στην Πολωνία, τα κράτη της Βαλτικής, την Ουκρανία, τη Λευκορωσία και τη Ρουμανία. Πολλές χιλιάδες σκοτώθηκαν τους πρώτους δύο μήνες της εκστρατείας. Στις 31 Ιουλίου 1941 ο Χέρμαν Γκέρινγκ διέταξε τον αρχηγό του Κεντρικού Γραφείου Ασφαλείας του Ράιχ να ετοιμάσει την «Τελική Λύση». Τον Ιανουάριο του 1942 οι αρχηγοί των SS, περιλαμβανομένου και του Αδόλφου Άιχμαν, συναντήθηκαν στη Βάνζε κοντά στο Βερολίνο για να αποφασίσουν για τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους της μαζικής εξολόθρευσης. Οι εργασίες για τη μετατροπή των στρατοπέδων συγκέντρωσης σε στρατόπεδα εξολόθρευσης χρησιμοποιώντας δηλητηριώδη αέρια ξεκίνησαν αμέσως. Το πρώτο στρατόπεδο εξολόθρευσης ήταν έτοιμο μέσα σε λίγες εβδομάδες κοντά στην Πολωνική πόλη του Oswiecim που οι Γερμανοί ονόμασαν Άουσβιτς.

Η «Τελική Λύση» συνεχίστηκε συστηματικά για τρία χρόνια, ξεκινώντας με τα 3 εκατομμύρια Εβραίους της κατελιγμένης Πολωνίας και μετά απλώθηκε και σε άλλες κατελιγμένες χώρες και περιοχές. Οι νέοι και γυμνασμένοι χρησιμοποιούνταν σαν σκλάβοι και δούλευαν μέχρι να πεθάνουν. Οι υπόλοιποι, περιλαμβανομένων και 1,5 εκατομμυρίου παιδιών εστάλησαν κατευθείαν στους θαλάμους αερίων και μετά αποτεφρώθηκαν. Τα μαλλιά τους, τα παπούτσια τους, τα γυαλιά τους, ακόμα και οι χρυσές θήκες των

δοντιών τους συγκεντρώθηκαν συστηματικά για να ανακυκλωθούν. Η επιχείρηση έπαυσε μόνο όταν τα στρατόπεδα ελευθερώθηκαν από τα Συμμαχικά στρατεύματα.

Διδασκαλία για το Ολοκαύτωμα

Το Συμβούλιο της Ευρώπης παράγει ένα πακέτο διδασκαλίας για το Ολοκαύτωμα που θα περιλαμβάνει πενήντα ντοσιέ που θα παρουσιάζουν το Ολοκαύτωμα σε διαφορετικά Ευρωπαϊκά περιβάλλοντα, από τη Γερμανική ιστορία ως την ιστορία των Εβραίων. Η συγκεκριμένη φύση της καταστροφής της Ευρωπαϊκής Εβραϊκής κοινότητας από το Ναζισμό και τον εθνικό σοσιαλισμό θα εξεταστεί μαζί με άλλες γενοκτονίες και εγκλήματα κατά της ανθρωπότητας, όπως εκείνα κατά των Ρομά/Τσιγγάνων, των αναπήρων και των ομοφυλόφιλων, δικαιολογώντας έτσι τον γενικό όρο «Ολοκαύτωμα».

Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να παραχθεί ένα πακέτο τέτοιου είδους. Πολλά προγράμματα διδασκαλίας και βιβλία ιστορίας μόλις που το προσεγγίζουν. Σπάνια τοποθετείται στο ευρύτερο ιστορικό και Ευρωπαϊκό περιεχόμενο. Είναι επίσης σημαντικό ένα τέτοιο πακέτο να περιλαμβάνει πρωτογενές και δευτερογενές υλικό που οι μαθητές μπορούν να αναλύσουν, να αξιολογήσουν και να ερμηνεύσουν με το ίδιο τρόπο που προτάθηκε για τη διδασκαλία αμφιλεγόμενων ζητημάτων όπως «Τα προβλήματα» στη Βόρεια Ιρλανδία. Αλλά υπάρχει μια επιπλέον διάσταση για το Ολοκαύτωμα. Είναι ένα ευαίσθητο ζήτημα και έχει τις συνέπειες του για την παιδαγωγική προσέγγιση του δασκάλου.

Πρώτον, σε κάθε τάξη μπορεί να υπάρχουν μαθητές που ταυτίζονται έντονα με εκείνες τις ομάδες που απομονώθηκαν για να διωχθούν από τους ναζί και αυτό θα απαιτήσει μια ιδιαίτερη ευαισθησία εκ μέρους των δασκάλων. Δεύτερον, όπως τόνισε ο Carrie Supple, «Όταν διδάσκουμε για το Ολοκαύτωμα, είναι πολύ εύκολο να «παραλύσουμε» το μαθητευόμενο με εικόνες και πληροφορίες που είναι αδύνατο να αφομοιώσει εντός ενός συνηθισμένου σημασιολογικού πλαισίου.»²³ Τρίτον, κάποιοι μαθητές (συνήθως αγόρια) μπορεί να αναπτύξουν έναν νοσηρό ενθουσιασμό για την σκληρότητα και το σαδισμό εκείνων που διαχειρίζονταν τα στρατόπεδα, που διεξήγαγαν ιατρικά πειράματα πάνω στα θύματα ή ήταν μέλη των ομάδων θανάτου. Τέλος, κάποιοι μαθητές δεν είναι σε θέση να καταλάβουν τι έγινε εξαιτίας της φύσης και της κλίμακας του Ολοκαυτώματος, ενώ άλλοι φαίνεται να είναι αναισθητοί προς αυτή την φρίκη, είτε εξαιτίας ενός είδους σοκ ή εξαιτίας της συνεχούς έκθεσης σε πράξεις βίας (πραγματικές και σκηνοθετημένες) στα μέσα μαζικής ενημέρωσης.

Και οι δύο συγγραφείς των εκδόσεων του Συμβουλίου της Ευρώπης για το Ολοκαύτωμα και οι εκπαιδευτές στο Γιαντ Βασέμ, την Αρχή για την Ανάμνηση του Ολοκαυτώματος στο Ισραήλ, φαίνεται να συμφωνούν ότι αυτό μπορεί να είναι ένα δύσκολο ζήτημα για τους δασκάλους. Χρειάζεται να είναι ευαίσθητοι προς τις αντιδράσεις των μαθητών τους και τις δικές τους, πράγμα που περιλαμβάνει και το να σκεφτούν πώς θα ανταποκριθούν σε διάφορες αντιδράσεις των μαθητών. Και οι δύο ομάδες ειδικών φαίνεται επίσης να συμφωνούν ότι το να κρατάει κανείς τη διδασκαλία καθαρά σε επίπεδο γενικοτήτων – γεγονότα, ημερομηνίες, στατιστικές – πράγμα που μπορεί να φαίνεται «ασφαλές», δεν βοηθάει απαραίτητα το μαθητή να καταλάβει τι συνέβη. Πολλοί μαθητές απλά δεν μπορούν να καταλάβουν το μέγεθος των στατιστικών ή των φωτογραφιών των θαλάμων αερίων και των ζωντανών και νεκρών θυμάτων όταν απελευθερώθηκαν τα στρατόπεδα. Η κατανόηση έρχεται με την προσπάθεια να αντιληφθούν τις εμπειρίες μεμονωμένων ατόμων μέσα από τις καταθέσεις τους, τις βιογραφίες τους, από γράμματα, ημερολόγια, ποίηση και ιστορίες. Οι εκπαιδευτικοί από το Γιαντ Βασέμ συνιστούν επίσης να ενθαρρύνουν οι δάσκαλοι τους μαθητές να ερευνήσουν τα ανθρώπινα διλήμματα. Για παράδειγμα, οι Εβραίοι στη δεκαετία του 1930 που θεωρούσαν τους εαυτούς τους σαν ενσωματωμένο τμήμα των κοινωνιών στις οποίες ζούσαν. Πρέπει να μείνουν ή να φύγουν; Αν μείνουν πώς θα αντιμετωπίσουν τις συνθήκες που χειροτερεύουν για τις οικογένειές τους; Αν φύγουν, πού θα πάνε και τι θα κάνουν αν κάποιοι από την οικογένεια επιλέξουν να παραμείνουν; Όταν ζουν στα γκέτο, πώς μπορούν να διατηρήσουν κάποια ομοιότητα με την κανονική ζωή

²³ Geoffrey Short, Carrie Supple και Katherine Klinger, *The Holocaust in the school curriculum: a European perspective*, Εκδόσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης, Στρασβούργο, 1998, σελ.35.

και την ανθρωπιά και αξιοπρέπειά τους; Αν επιβιώσουν από τα στρατόπεδα πώς συμβιβάζονται με όσα έγιναν και χτίζουν μια νέα ζωή;

Με έναν παρόμοιο τρόπο είναι επίσης πιθανό να μελετήσουμε τα διλήμματα που αντιμετώπισαν εκείνοι που αντιστάθηκαν, οι παριστάμενοι, εκείνοι που προσπάθησαν να βοηθήσουν (μερικές φορές γνωστοί και ως σωτήρες ή δίκαιοι), οι συνεργάτες και οι δράστες. Υπάρχει πολύ υλικό για το Ολοκαύτωμα, μεγάλο μέρος του οποίου θα ενσωματωθεί στο πακέτο του Συμβουλίου της Ευρώπης, το οποίο θα παρέχει μια βάση για τη μελέτη τέτοιου είδους διλημάτων.²⁴

²⁴ Κάποιες από τις ιδέες σε αυτή την τελευταία παράγραφο προέρχονται από προσωπική επικοινωνία με τον Shulamit Imber, Παιδαγωγικό Διευθυντή και τον Edward Jacobs, Ειδικό Βοηθό Προγραμμάτων, στο Γιαντ Βασέμ.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8

«ΑΝΑΓΝΩΣΗ» ΑΡΧΕΙΩΝ ΟΠΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ

Φωτογραφίες

Παρόλο που ο Τζόσεφ Νίπτσε τράβηξε την πρώτη φωτογραφική εικόνα, μετά από έκθεση οκτώ ωρών, το 1826 και ο Λουίς Νταγκέρ πρώτος προώθησε την δαγεροτυπία το 1839, στην πραγματικότητα δεν ήταν παρά μέχρι τον πόλεμο της Κριμαίας (1854-6) και το Αμερικανικό εμφύλιο πόλεμο (1861-5) που αναγνωρίστηκε η δυνατότητα της φωτογραφίας σαν ιστορικό αρχείο. Οι περισσότεροι από τους πρώτους φωτογράφους είχαν εκπαιδευτεί σαν καλλιτέχνες και επηρεάστηκαν καθαρά από τους καλλιτεχνικούς κανόνες των ημερών τους. Αυτό ήταν εμφανές σε κάποιες από τις πρώτες δαγεροτυπίες του πολέμου. Επίσης, καθώς ο χρόνος έκθεσης της δαγεροτυπίας ήταν 30 λεπτά οι φωτογραφίες έπρεπε να ήταν «στημένες» και συνεπώς σπάνια αντανακλούσαν την πραγματικότητα του πολέμου. Ωστόσο, καθώς ο χρόνος έκθεσης μειωνόταν και οι φωτογραφικές μηχανές γίνονταν πιο μικρές και πιο εύκολες στο χειρισμό, ο φωτορεπόρτερ σταδιακά αντικατέστησε τον πολεμικό καλλιτέχνη.

Η επόμενη μεγάλη εξέλιξη στη χρήση των φωτογραφιών σαν ιστορικά αρχεία ήρθε με την ανάπτυξη της φωτογραφικής μηχανής Kodak από τον Τζορτζ Ίστμαν το 1888. Οι μικρότεροι χρόνοι έκθεσης και η αυξημένη κινητικότητα της φωτογραφικής μηχανής Kodak αύξησε τον αυθορμητισμό της φωτογραφίας, διέυρνε ανάλογα και την γκάμα των αντικειμένων που έφταναν στο μάτι του φωτογράφου και άλλαξε τη φύση των δελτίων ειδήσεων.

Σε ολόκληρο τον 20^ο αιώνα, η οπτική εικόνα, είτε ήταν φωτογραφία, είτε γελοιογραφία ή κινηματογραφική εικόνα, βοήθησε να σχηματίσουμε την εικόνα του εαυτού μας και του κόσμου γύρω μας και μας έδωσε σημεία αναφοράς για να ξαναθυμηθούμε το πρόσφατο παρελθόν. Όπως παρατήρησε ένας έμπειρος εκδότης εφημερίδας, «οι εντυπώσεις μας για τα σημαντικά και πολύπλοκα γεγονότα μπορεί να διαμορφωθούν μόνιμα με μια απλή φωτογραφία ειδήσεων. Φυσικά υπάρχει ένας αριθμός φωτογραφιών που εμφανίζεται σχεδόν σε κάθε σημαντική ιστορική δουλειά και στα περισσότερα σχολικά βιβλία της πρόσφατης ευρωπαϊκής και παγκόσμιας ιστορίας. Τα περισσότερα παραδείγματα στο **Πλαίσιο 1** παρακάτω θα σας είναι γνωστά. Κάποιες ήταν «στημένες» φωτο-ευκαιρίες, άλλες ήταν τυχαίες, κάποιος με μια φωτογραφική μηχανή (ερασιτέχνης ή επαγγελματίας) απλά έτυχε να βρίσκεται στο κατάλληλο μέρος την κατάλληλη στιγμή.

Σε ένα επίπεδο αυτές οι φωτογραφίες είναι απλά οπτικά ίχνη γεγονότων του πρόσφατου παρελθόντος. Σε άλλο επίπεδο συχνά προκαλούν μια συναισθηματική ανταπόκριση από

εμάς για αυτά τα γεγονότα και επιβάλλουν μια ερμηνεία στα γεγονότα χωρίς να τα αναλύουν. Αυτό σημαίνει ότι, όπως οι περισσότερες από τις άλλες ιστορικές πηγές, πρέπει να ερμηνευτούν ή να «διαβαστούν». Λίγες φωτογραφίες ιστορικής σημασίας είναι ουδέτερες. Η επιλογή του θέματος, η επιλογή της οπτικής γωνίας, ο χειρισμός του φωτός, του τόνου, της αντίθεσης και της υφής, ο συνειδητός και ασυνείδητος χειρισμός της συναισθηματικής ανταπόκρισης του θεατή και η λεζάντα που τη συνοδεύει χρησιμεύουν στο να μας ενθαρρύνουν να ερμηνεύσουμε τη φωτογραφία με έναν συγκεκριμένο τρόπο.

Ίσως αυτός είναι ο λόγος που τόσοι πολλοί ιστορικοί δεν φαίνονται άνετοι με το οπτικό υλικό σαν πρωταρχική πηγή, έχουν την τάση να χρησιμοποιούν φωτογραφίες μόνο για εικονογραφικούς σκοπούς και σπάνια υποβάλλουν το είδος της κριτικής ανάλυσης που θα εφάρμοζαν σε ένα έγγραφο. Έχουν εκπαιδευτεί να αναλύουν και να ερμηνεύουν γραπτές πηγές, αλλά λίγοι έχουν εκπαιδευτεί να αναλύουν και να ερμηνεύουν φωτογραφίες, εικόνες και βίντεο.

Το κεφάλαιο αυτό έχει δύο κύριους στόχους. Επιχειρεί να ερευνήσει πιθανούς τρόπους με τους οποίους η διδασκαλία και η εκμάθηση της πολιτικής, κοινωνικής, πολιτιστικής και οικονομικής ιστορίας της Ευρώπης του 20^{ου} αιώνα μπορεί να χρησιμοποιήσει αποτελεσματικά το τεράστιο απόθεμα αρχείου φωτογραφιών που βρίσκεται σε βιβλία, μουσεία και στο Διαδίκτυο και τα CD-Rom και να προτείνει κάποιους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές της ιστορίας μπορούν να βοηθηθούν για να μάθουν πώς να ερμηνεύουν ή να «διαβάσουν» φωτογραφίες ιστορικής σημασίας.

Μερικές πιθανές χρήσεις των φωτογραφιών στη διδασκαλία της Ευρωπαϊκής ιστορίας του 20^{ου} αιώνα

Τα παρακάτω δεν αποτελούν μια διεξοδική λίστα όλων των πιθανοτήτων. Η επιλογή έχει σχεδιαστεί για να διευκρινίσει όχι μόνο πώς μπορούν να χρησιμοποιηθούν οι φωτογραφίες για να υποστηρίξουν τη διδασκαλία συγκεκριμένων ζητημάτων και θεμάτων, αλλά επίσης πώς μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να βοηθήσουν τους μαθητές να μάθουν πώς να αναλύουν και να ερμηνεύουν μια σημαντική πηγή πρωταρχικών στοιχείων και εξελίξεων του 20^{ου} αιώνα. Παρόλο που είναι σίγουρα πιο εύκολο να γίνει αυτό αν έχετε ήδη πρόσβαση στο αρχείο μιας εφημερίδας ή μπορείτε να κατεβάσετε ιστορικές φωτογραφίες και φωτογραφίες ειδήσεων από σχετικούς ιστοτόπους στο Διαδίκτυο, πολλά μπορούν να γίνουν επίσης με τις τοπικές φωτογραφίες που μπορείτε να πάρετε από τα μαγαζιά των μουσείων, τα αρχεία των τοπικών εφημερίδων ή ακόμα και από τουριστικά καταστήματα. Είναι επίσης δυνατό να πάρετε απλά τις φωτογραφίες που παρέχονται στα βιβλία και να βοηθήσετε τους μαθητές να τις αναλύσουν, παρά απλά να τις θεωρήσουν σαν εικονογράφηση του κειμένου. Εδώ παρατίθενται κάποιες προτάσεις για το πώς μπορούν να χρησιμοποιηθούν οι φωτογραφίες με αναλυτικό τρόπο στη διδασκαλία της ιστορίας:

- χρησιμοποιήστε φωτογραφίες από διαφορετικές περιόδους για να μελετήσετε κοινωνικές τάσεις, για παράδειγμα στη μόδα, την αναψυχή, την οικογενειακή ζωή, την εφηβεία, το χώρο εργασίας, την αλλαγή του ρόλου των γυναικών. Μια χρήσιμη πηγή εδώ θα ήταν διαφημιστικές φωτογραφίες από διαφορετικές περιόδους του

αιώνα. Τι δείχνουν για τις υποθέσεις του διαφημιστή για την κοινωνική ζωή σε αυτήν την περίοδο; Σε ποιον απευθύνονται; Ποιος αντιμετωπίζεται σαν πιθανός αγοραστής; Τι είδους προϊόντα αντιμετωπίζονταν σαν είδη πολυτελείας και ποια σαν απαραίτητα; Υπάρχουν κάποια κρυμμένα μηνύματα; Πώς άλλαξαν οι διαφημίσεις για το ίδιο προϊόν κατά τη διάρκεια μιας μεγάλης χρονικής περιόδου και γιατί;

- χρησιμοποιήστε φωτογραφίες για να καταγράψετε τις εξελίξεις του αιώνα, για παράδειγμα, στην τεχνολογία, τις μεταφορές, την αρχιτεκτονική, την τέχνη, την εκπαίδευση. Με αυτή την έννοια η μελέτη μιας σειράς φωτογραφιών που τραβήχτηκαν σε διαφορετικές στιγμές μπορεί να δια φωτίσει κάποια από τα κύρια διαχρονικά θέματα της σύγχρονης ιστορίας,
- εξετάστε ομάδες φωτογραφιών μιας συγκεκριμένης περιόδου (για παράδειγμα σκηνές του δρόμου, αγορές, χώρους εργασίας, κηδείες, εσωτερικά των σπιτιών του κόσμου) σαν ένα μέσο για την αναζήτηση στοιχείων που αφορούν διαφορετικές πτυχές της κοινωνικής ζωής εκείνης της εποχής. Για παράδειγμα, πώς ντύνονταν οι άνθρωποι για τη δουλειά και πώς για τη διασκέδαση; Είναι ορατές οι διαφορές των κοινωνικών τάξεων στις σκηνές του δρόμου; Ποιος κάνει τα ψώνια; Τι είδους καταστήματα υπάρχουν; Και ούτω καθεξής,
- παρουσιάστε στους μαθητές φωτογραφίες (ή κάρτες) του ίδιου φαινομένου τραβηγμένες σε διαφορετικές στιγμές και βάλτε τους να αναγνωρίσουν τις ομοιότητες και τις διαφορές. Ο πρωταρχικός αντικειμενικός στόχος εδώ είναι να ερευνήσουμε με πρακτικό τρόπο τις βασικές ιστορικές έννοιες της αλλαγής και της συνέχειας. Αυτή η προσέγγιση χρησιμοποιείται πιο συχνά για την εξερεύνηση της συνέχειας και της αλλαγής στην κοινωνική ιστορία. Για παράδειγμα, η σύγκριση φωτογραφιών του ίδιου δρόμου τραβηγμένες όμως σε διαφορετικές στιγμές του 20^{ου} αιώνα, ή φωτογραφιών των διαφορετικών τρόπων με τους οποίους χρησιμοποιήθηκε ένα κτίριο σε διαφορετικές εποχές. Ωστόσο, η ίδια προσέγγιση μπορεί να χρησιμοποιηθεί επίσης για να εξετάσει ένα επανεμφανιζόμενο φαινόμενο όπως οι πρόσφυγες, οι βιομηχανικές απεργίες, η διάκριση κατά των μειονοτήτων, οι μαζικές διαμαρτυρίες και οι εκλογές,
- πάρτε μια πολύ λεπτομερή φωτογραφία (όπως μια σκηνή του δρόμου, μια σκηνή μάχης, μια συνάντηση ή το εσωτερικό ενός εργοστασίου) έχοντας αφαιρέσει την ημερομηνία, τη λεζάντα και την πηγή. Ζητήστε από του μαθητές να τοποθετήσουν ένα διαφανές πλέγμα 3 x 3 πάνω από τη φωτογραφία και μετά να περιγράψουν λεπτομερώς τι βλέπουν σε κάθε πλαίσιο του πλέγματος. Μετά θα πρέπει επίσης να χρησιμοποιήσουν τη λεπτομερή περιγραφή τους για να προσπαθήσουν να απαντήσουν μια σειρά ερωτήσεων σχετικά με τη φωτογραφία: για παράδειγμα, ποιας περιόδου είναι; Ποια ώρα της μέρας είναι; Ποια εποχή του χρόνου; Πού είναι; κλπ. Σε κάθε περίπτωση θα πρέπει να βάλουν σε λίστα τα στοιχεία που χρησιμοποίησαν και να εξηγήσουν τη λογική τους. Μπορεί να είναι απαραίτητο να συγκεντρώσουν υλικό υποστήριξης, όπως ένα χρονοδιάγραμμα, κατάλληλα βιβλία ή μια λίστα χρήσιμων ιστοτόπων για να βοηθήσουν τις έρευνές τους. Σε μια κλίμακα από το 1-5

θα πρέπει επίσης να κατατάξουν πόσο σίγουροι είναι για την ακρίβεια των απαντήσεών τους,

- δώστε στους μαθητές μια από τις φωτογραφίες ενός σημαντικού ιστορικού γεγονότος που βοήθησε να σχηματιστεί η εικόνα του κόσμου για αυτό το γεγονός (δηλαδή φωτογραφίες σαν αυτές που περιλαμβάνονται στο **Πλαίσιο 1** παρακάτω) και βάλτε τους να συγκρίνουν τις διαφορετικές λεζάντες και τα σχόλια που παρουσιάζονται σε διάφορες εφημερίδες της εποχής. Θα ήταν προτιμότερο αν τα παραδείγματα μπορούσαν να προέρχονται από εφημερίδες με διαφορετικές ιδεολογικές ή πολιτικές θέσεις και/ή από διαφορετικές χώρες. Πρακτικά είναι προφανώς πιο εύκολο να γίνει αυτό με πιο πρόσφατα γεγονότα, ιδιαίτερα αν έχετε πρόσβαση στο αρχείο μιας εφημερίδας ή μπορείτε να έχετε πρόσβαση σε ιστοτόπους διαφορετικών εφημερίδων ή πρακτορείων τύπου. Η συζήτηση θα μπορούσε να επικεντρωθεί όχι μόνο στις ομοιότητες και τις διαφορές, αλλά επίσης και στο γιατί αυτή η συγκεκριμένη φωτογραφία είναι αντιπροσωπευτική του γεγονότος με αυτόν τον τρόπο.

Πλαίσιο 1: Παραδείγματα φωτογραφιών που βοήθησαν να σχηματιστεί η εικόνα της Ευρώπης του 20^{ου} αιώνα

Η σύλληψη του Γκαβρίλο Πριντσιπ στο Σεράγεβο στις 28 Ιουνίου 1914

Ο Λένιν που απευθύνεται στο πλήθος στην Πετρούπολη από το πίσω μέρος ενός φορτηγού το Νοέμβριο του 1917

Ένας Γερμανός με ένα καροτσάκι γεμάτο τραπεζογραμμάτια κατά τη διάρκεια του υπερπληθωρισμού στη δεκαετία του 1920

Η φωτιά του κτίσματος της συναγωγής του Königsburg κατά την Kristallnacht (Νύχτα των Κρυστάλλων), στις 10 Νοεμβρίου 1938

Ο Χίτλερ στο Παρίσι με φόντο τον Πύργο του Άιφελ, το 1940

Καυγάδες στους δρόμους των προαστίων του Στάλινγκραντ το Δεκέμβριο του 1942

Η απελευθέρωση του στρατοπέδου συγκέντρωσης στο Μπούχενβαλντ, το 1945

Στάλιν, Τρούμαν και Τσόρτσιλ στη Διάσκεψη του Πότσταμ το 1945

Η κηδεία του Γιαν Μάζαρκ το 1948

Η ανατροπή του ογκώδους αγάλματος του Στάλιν στη Βουδαπέστη, το Νοέμβριο του 1956

Ο Κρουτσόφ στα Ηνωμένα Έθνη το Μάιο του 1996

Ένας Ανατολικογερμανός στρατιώτης σε αγώνα δρόμου από το Ανατολικό προς τη Δυτικό Βερολίνο στις 15 Αυγούστου 1961.

Φοιτητές μοιράζουν φυλλάδια στην Πλατεία Βενσεσλάς, στην Πράγα το 1968

Η επίθεση στην Ισραηλινή ομάδα στο Ολυμπιακό Χωριό στο Μόναχο το 1972

Ο Λεχ Βαλέσα μιλάει σε εργάτες ναυπηγείου, στο Γκντανσκ τον Αύγουστο του 1980

Οπλισμένοι στρατιώτες στο Κόρτες της Μαδρίτης κατά τη διάρκεια του στρατιωτικού πραξικοπήματος που επιχειρήθηκε το 1981

Η πτώση του Τείχους του Βερολίνου το Νοέμβριο του 1989

Ο Γέλτσιν βγάζει λόγο πάνω σε ένα ταγκ έξω από το Λευκό Οίκο στη Μόσχα, τον Αύγουστο του 1991.

Φωτογραφία Βόσνιων Μουσουλμάνων που τραβήχτηκε μυστικά σε Σερβικό στρατόπεδο κράτησης, το 1992

Όπου είναι δυνατό να επιλέξουμε ως ένα βαθμό ιστορικές φωτογραφίες, καλό θα ήταν να αναζητήσουμε φωτογραφίες που ικανοποιούν μερικά από τα παρακάτω κριτήρια:

- μπορούν να συνδεθούν εύκολα με άλλο πρωτογενές υλικό και στοιχεία (τόσο πρωτεύοντα όσο και δευτερεύοντα),
- μπορούν να αμφισβητήσουν την κοινή σοφία ή τις προσδοκίες και τις θεωρούμενες ως δεδομένες υποθέσεις των μαθητών, τις τυπικές αντιλήψεις,
- παρουσιάζουν κάποιες αντιθέσεις και αμφιβολίες που χρειάζεται να εξηγηθούν ή να ερευνηθούν,
- θέτουν ερωτήματα που μπορούν να απαντηθούν μόνο με τη μελέτη άλλων πηγών,
- προβάλλουν τις ιδιαίτερες ιδέες που προσφέρει μια φωτογραφία όταν συγκρίνεται με άλλο πρωτογενές υλικό (για παράδειγμα τι σκέφτηκε ο φωτογράφος ή ο εκδότης του/της ότι θα ενδιέφερε ιδιαίτερα το λαό, τις συμπεριφορές και τα συναισθήματα που σχεδιάστηκε να προκαλέσει, κλπ.)

Εκμάθηση της «ανάγνωσης» ιστορικών φωτογραφιών

Οι φωτογραφίες είναι μια από τις πολλές πηγές που μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε για να αναλύσουμε και να ερμηνεύσουμε ένα γεγονός, μια εξέλιξη ή ένα ιστορικό φαινόμενο. Μόνο περιστασιακά μπορεί να είναι το μόνο διαθέσιμο στοιχείο μαρτυρίας (για παράδειγμα φωτογραφίες της καθημερινής ζωής που τραβήχτηκαν μυστικά στο γκέτο της Βαρσοβίας το 1943), αλλά συνήθως άλλες μορφές στοιχείων είναι επίσης διαθέσιμες και συχνά χρειάζεται να τις συμβουλευτούμε έτσι ώστε να καταλάβουμε πλήρως μια φωτογραφία.

Δεν υποστηρίζεται εδώ ότι οι δάσκαλοι της ιστορίας θα έπρεπε να αναπτύσσουν συγκεκριμένες ενότητες στη διδακτέα ύλη για τις ιστορικές φωτογραφίες. Πράγματι, μόνο όταν οι φωτογραφίες εξετάζονται σε ένα πλαίσιο μπορούν να αναλυθούν και να ερμηνευτούν πλήρως. Ωστόσο, υποστηρίζουμε ότι οι μαθητές χρειάζεται να αποκτήσουν ένα αναλυτικό πλαίσιο που θα τους βοηθήσει να εξετάσουν συστηματικά και να ερμηνεύσουν ιστορικές φωτογραφίες και χρειάζονται ευκαιρίες για να εφαρμόσουν αυτό το πλαίσιο και να εξασκήσουν τις αναλυτικές και ερμηνευτικές ικανότητες.

Τι χρειάζεται να γνωρίζουν οι μαθητές;

Πρώτον, ότι οι φωτογραφίες που διατηρούνται για το ιστορικό αρχείο έχουν περάσει μια εντατική διαδικασία επιλογής σε αρκετά επίπεδα. Ο φωτογράφος, όταν τραβάει μια φωτογραφία έχει πάρει αποφάσεις για το θέμα ή τα θέματα, τη σύνθεση της εικόνας, την οπτική γωνία, το φόντο και το πρώτο πλάνο. Όταν εμφανίζει τα αρνητικά ο φωτογράφος έχει κάνει ορισμένες επιλογές για το ποια θα κρατήσει και ποια θα απορρίψει. Μετά ο εκδότης ειδήσεων επιλέγει φωτογραφίες σύμφωνα με το αν έχουν ειδησεογραφική αξία ή όχι, με το πώς συνδέονται με μια συγκεκριμένη ιστορία και με το πώς ταιριάζουν με τη θέση της εφημερίδας για το γεγονός ή το ζήτημα. Τέλος, ο αρχειοθέτης κάνει μια επιλογή για το ποιες φωτογραφίες θα πρέπει να διατηρηθούν για μετά και αυτή η επιλογή μπορεί

να αντανακλά τις ιδέες του αρχειοθέτη για το ποιες φωτογραφίες είναι και ποιες δεν είναι ιστορικά σημαντικές, ή απλά, ποιες ταιριάζουν καλύτερα στις υπάρχουσες συλλογές.

Δεύτερον, ότι οι φωτογραφίες σχεδόν πάντα αντανακλούν τους κανόνες και τις προσδοκίες της περιόδου που τραβήχτηκαν. Για παράδειγμα, ο διαπρεπής Βρετανός φωτογράφος Φρανκ Σάτκλιφ, όταν τραβούσε φωτογραφίες στην αλλαγή του αιώνα, παραπονιόταν γιατί συχνά ήταν δύσκολο να τραβήξει φωτογραφίες ανθρώπων εν ώρα εργασίας, επειδή δεν ήθελαν να φωτογραφηθούν με τα ρούχα της δουλειάς. Ήθελαν να αλλάξουν στα «Κυριακάτικα» τους (δηλαδή στα καλά τους κουστούμια ή φορέματα) πριν βγάλουν τη φωτογραφία. Για το λόγο αυτό μια συγκριτική προσέγγιση για την εξέταση ιστορικών φωτογραφιών μπορεί να είναι διαφωτιστική: σύγκριση μιας ομάδας φωτογραφιών που έχουν τραβηχτεί την ίδια περίοδο περίπου και σύγκριση φωτογραφιών με παρόμοιες δραστηριότητες που έχουν τραβηχτεί σε διαφορετικές περιόδους.

Τρίτον, η επεξεργασία και ο επηρεασμός των φωτογραφιών είναι εύκολος. Ο ιστορικός Νόρμαν Ντέιβις στο βιβλίο του για την Ευρωπαϊκή ιστορία προχώρησε τόσο ώστε να πει ότι «Η φωτογραφική μηχανή, όπως και ο ιστορικός, πάντοτε ψεύδεται»²⁵. Ο ίδιος ο Ντέιβις δείχνει την πρακτική του ρετουσαρίσματος επίσημων φωτογραφιών την εποχή του Στάλιν, σημειώνοντας πως ο Τρότσκι είχε απομακρυνθεί από όλες τις επίσημες φωτογραφίες. Υπάρχουν επίσης στοιχεία της εικόνας του Στάλιν να εισάγεται σε φωτογραφίες για να δείξει πόσο κοντά ήταν με τον Λένιν και επομένως την προφανή διαδοχή. Ο Ντέιβις αναφέρεται επίσης στην πρακτική της αφαίρεσης του εκ γενετής σημαδιού από το μέτωπο του Γκορμπατσόφ σε επίσημες φωτογραφίες μέχρι και του 1985. Αλλά όταν οι μαθητές ιστορίας χρησιμοποιούν φωτογραφίες σαν ιστορικές πηγές χρειάζεται να καταλάβουν ότι αυτά τα είδη των παραδειγμάτων με πολιτικά κίνητρα είναι απλώς η κορυφή του παγόβουνου. Η πρακτική της επιρροής φωτογραφικών εικόνων κόβοντας την εικόνα, χρησιμοποιώντας έναν αερογράφο για να απομακρυνθεί κάτι ή κάποιος ή για φαίνεται κάποιος πιο γοητευτικός, τονίζοντας ή αλλάζοντας το φόντο, επηρεάζοντας το φως και τη σκιά, είναι σχεδόν τόσο παλιά όσο και η ίδια η φωτοδημοσιογραφία. Η εμφάνιση της ψηφιακής φωτογραφίας παρέχει τώρα στο φωτογράφο και στους εκδότες ακόμα μεγαλύτερο περιθώριο για επεξεργασία και αλλαγή του φωτογραφικού αρχείου.

Ορισμένα βιβλία έχουν καλά παραδείγματα που θα μπορούσαν να σχηματίσουν τη βάση για μια συζήτηση μέσα στην τάξη. Αν ο δάσκαλος έχει πρόσβαση στο Διαδίκτυο, τότε θα άξιζε τον κόπο να κατεβάσει φωτογραφίες από μερικά από τα εξαιρετικά φωτογραφικά αρχεία που διατίθενται στον Ιστό). Κάποιοι από τους ιστοτόπους για τη Ρωσική Επανάσταση περιλαμβάνουν παραδείγματα φωτογραφιών όπου έχει εισαχθεί η εικόνα του Στάλιν. Αν ο δάσκαλος έχει επίσης πρόσβαση σε λογισμικό υπολογιστή που του ή της επιτρέπει να επεξεργαστεί φωτογραφίες (όπως το Microsoft Photo Editor), τότε θα ήταν χρήσιμο να κατεβάσει μια ενδιαφέρουσα ιστορική φωτογραφία από το Διαδίκτυο, να την επεξεργαστεί με διάφορους τρόπους χρησιμοποιώντας το κατάλληλο λογισμικό και μετά να χρησιμοποιήσει διάφορες εκδοχές της φωτογραφίας σαν βάση για μια συζήτηση για τις συνέπειες για τον ιστορικό καθώς και για τον καταναλωτή των ειδησεογραφικών μέσων.

²⁵ Norman Davies, *Europe, a history*, OUP, Οξφόρδη, 1996, σελ.770.

Ακόμα καλύτερα, αν οι μαθητές έχουν πρόσβαση σε λογισμικό υπολογιστή για επεξεργασία εικόνας να τους ζητήσουμε να αναλάβουν αυτή την άσκηση σαν εργασία και να γράψουν για τις συνέπειές της. Υπάρχουν δύο βασικά σημεία συζήτησης εδώ. Το πρώτο είναι το πόσο εύκολο είναι να μετατραπεί μια φωτογραφία. Το δεύτερο και πιο περίπλοκο σημείο, είναι πώς μικρές αλλαγές σε μια φωτογραφία (για παράδειγμα μεγαλώνοντας το ύψος ή το πλάτος, κάνοντας πιο έντονη ή απαλή την εστίαση, αλλάζοντας την αναλογία ανάμεσα στο ανοιχτό και το σκούρο, θολώνοντας ή τονίζοντας το φόντο) μπορούν να επηρεάσουν τον τρόπο που τη βλέπουμε και πώς ερμηνεύουμε τις εικόνες μπροστά μας.

Τέταρτον, οι μαθητές χρειάζεται να καταλάβουν ότι ο φωτογράφος μπορεί να επηρεάσει άμεσα τα γεγονότα που φωτογραφίζονται. Ο όρος «φωτο-ευκαιρία» μπορεί να είναι σχετικά πρόσφατος, αλλά η εφαρμογή του δεν είναι. Είναι σημαντικό επομένως οι μαθητές, όταν προσπαθούν να ερμηνεύσουν φωτογραφίες, να σκέφτονται γιατί ο φωτογράφος ήταν εκεί. Υπάρχουν επίσης αποδεικτικά στοιχεία ότι κάποιες από τις πρώτες φωτογραφίες δράσης, εξαιτίας του μεγάλου χρόνου έκθεσης, ήταν ανακατασκευές των γεγονότων παρά φωτογραφίες του «αληθινού πράγματος». Το τελευταίο τέταρτο του αιώνα μάθαμε επίσης κάποια από τα ηθικά ζητήματα που σχετίζονται με το ρόλο του φωτογράφου και του τηλεοπτικού χειριστή φωτογραφικής μηχανής και παραγωγού. Για παράδειγμα, η παρουσία των φωτογράφων υπήρξε μερικές φορές καταλυτική για πολιτική βία; Μερικές φορές οι φωτογράφοι μπροστά σε δημόσιες ή ιδιωτικές τραγωδίες και εγκλήματα επιτρέπουν στην επιθυμία τους για «μια καλή φωτογραφία» να ξεπεράσει τα όρια της ανθρωπιάς (για παράδειγμα τραβώντας φωτογραφίες θυμάτων αντί να τα βοηθούν); Οι φωτογράφοι εφημερίδων και οι ανεξάρτητοι φωτογράφοι, για εμπορικούς λόγους, επεμβαίνουν σε μεγάλο βαθμό στις προσωπικές ζωές των ανθρώπων; Το βασικό σημείο εδώ, επομένως, είναι ότι σε οποιαδήποτε ανάλυση μιας ιστορικής φωτογραφίας ή ομάδας φωτογραφιών, ο μαθητής της ιστορίας θα πρέπει επίσης να σκεφτεί τα κίνητρα του φωτογράφου και τους λόγους για τους οποίους βρέθηκε εκεί και τράβηξε τις συγκεκριμένες φωτογραφίες.

Ανάπτυξη ενός αναλυτικού πλαισίου

Παρόλο που κάθε φωτογραφία είναι μοναδική, είναι ακόμα δυνατό να ισχύσει μια ομάδα γενικών ερωτήσεων σχεδόν σε κάθε ιστορική φωτογραφία, όπως φαίνεται στο αναλυτικό πλαίσιο του **Πλαισίου 2** παρακάτω. Συνιστάται εδώ αυτές οι ερωτήσεις να επικεντρωθούν στις ακόλουθες αναλυτικές διαδικασίες:²⁶

- περιγραφή,
- ερμηνεία και συμπεράσματα,
- σύνδεση με προηγούμενη γνώση,
- εντοπισμός κενών στα στοιχεία,
- εντοπισμός πηγών για επιπλέον πληροφορίες.

²⁶ Η προσέγγιση εδώ χρησιμοποιεί και αναπτύσσει περισσότερο τον οδηγό ανάλυσης φωτογραφίας, που εκδίδεται από την Εθνική Ψηφιακή Βιβλιοθήκη, Ινστιτούτο Εκπαιδευτών, Ουάσινγκτον, DC για το εργαστήριο διδασκαλίας «Περιήγηση στην Αμερική της αλλαγής του αιώνα».

Πλαίσιο 2: Πλαίσιο ανάλυσης ιστορικών φωτογραφιών

Περιγραφή: Απλώς περιγράψτε ακριβώς αυτά που βλέπετε. Σε αυτό το στάδιο μην προσπαθήσετε να μαντέψετε τι κοιτάζετε.

Για παράδειγμα:

- περιγράψτε τους ανθρώπους και τι κάνουν &/ή τα αντικείμενα που παρουσιάζονται.
- πώς ομαδοποιούνται οι άνθρωποι και/ή τα αντικείμενα;
- περιγράψτε τι μπορείτε να δείτε στο φόντο, σε πρώτο πλάνο, στο κέντρο, αριστερά και δεξιά στη φωτογραφία. (Χρησιμοποιήστε ένα διαφανές πλέγμα, αν αυτό βοηθάει).

Ερμηνεία	Στοιχεία Πόσο σίγουροι είστε	Πώς το ξέρετε
<p>Τι νομίζετε ότι συμβαίνει σε αυτή την φωτογραφία</p> <p>Ποιοι είναι / τι είναι οι άνθρωποι; (ή τα αντικείμενα;)</p> <p>Περίπου, πότε νομίζετε ότι τραβήχτηκε; (έτος;, περίοδος;, το γεγονός;)</p> <p>Ποια εποχή του χρόνου είναι;</p> <p>Είναι μια φυσική φωτογραφία ή είναι στημένη ειδικά για τη</p>		

φωτογραφία;		
-------------	--	--

Πλαίσιο 2: Πλαίσιο ανάλυσης ιστορικών φωτογραφιών

Αναφέρετε οποιεσδήποτε άλλες ιστορικές πηγές που θα σας βοηθούσαν να ελέγξετε τα συμπεράσματά σας για αυτή τη φωτογραφία;

Από την πρόσφατη δουλειά σας στις τάξεις της ιστορίας, τι γνωρίζετε πραγματικά για τα γεγονότα που αφορούν αυτή τη σκηνή σε αυτή τη φωτογραφία;

Αυτή η φωτογραφία προκάλεσε κάποιες ερωτήσεις για τις οποίες θα θέλατε να πάρετε απαντήσεις;

Τρεις φωτογραφίες από το Μεγάλο Πόλεμο (1914-18) έχουν περιληφθεί εδώ για να δώσουν τη δυνατότητα στους αναγνώστες να εφαρμόσουν αυτό το πλαίσιο για τον εαυτό τους. Επιλέχθηκαν για διάφορους λόγους. Πρώτον, τραβήχτηκαν από τρεις διαφορετικές εμπόλεμες χώρες (Σερβία, Γερμανία και Ρωσία) και χρησιμεύουν για να θυμίζουν στο μαθητή της ιστορίας ότι ο πρώτος παγκόσμιος πόλεμος εξελίχθηκε σε αρκετά μέτωπα και όχι μόνο στο Δυτικό Μέτωπο στο Βέλγιο και τη Γαλλία. Παρέχουν επίσης κάποιους συνδέσμους με ευρύτερα ζητήματα που σχετίζονται με το Μεγάλο Πόλεμο και προκλήσεις σε συνηθισμένες και στερεότυπες αντιλήψεις αυτού του πολέμου, για παράδειγμα τις αλλαγές στην στρατιωτική τεχνολογία (από το ιππικό και τις διμοιρίες ποδηλάτων στην αρχή, στα άρματα μάχης, τα θωρακισμένα οχήματα και τα αεροπλάνα), τη στρατολόγηση γυναικών στη Ρωσία, το γεγονός ότι σε κάποια από τα άλλα μέτωπα (για παράδειγμα τα Βαλκάνια) η διαμάχη δεν ήταν απλώς ανάμεσα σε δύο περιχαρακωμένες στρατιές πεζικού.

Τέλος, προσφέρουν στοιχεία και επιπλέον ερωτήματα που ο μαθητής μπορεί να παρακολουθήσει χρησιμοποιώντας άλλες πηγές.

Εικόνες του πρώτου παγκοσμίου πολέμου

*Πηγή: Φωτογραφικό αρχείο WWI, Πανεπιστήμιο του Κάνσας
Με την ευγενική παραχώρηση του Ρέι Μέντζερ*

Σέρβοι εθελοντές

*Γερμανοί ποδηλάτες κατάσκοποι παρακολουθούν από
ένα δέντρο*

*Στρατευμένες Ρωσίδες σε παρέλαση αποφοίτησης.
Αυτές είναι μέλη του Γυναικείου Τάγματος του Θανάτου.*

Ιστορικές γελοιογραφίες

Ιστορικό

Οι κοινωνικές και πολιτικές γελοιογραφίες άρχισαν να τυπώνονται από τις αρχές του 18^{ου} αιώνα όταν η αποστολή τους ήταν να κάνουν δηλώσεις για γεγονότα και πολιτικές φυσιολογίες σε πληθυσμό που ήταν κυρίως αμόρφωτος. Αργότερα, μέσα από τη χρήση καρικατούρων, υπερβολών, συμβόλων, χιούμορ και ειρωνείας, η γελοιογραφία συχνά επέτρεπε στον καλλιτέχνη, τον επεξεργαστή και τον εκδότη της να υπονοεί πράγματα που θα μπορούσαν να είναι πολιτικά επικίνδυνο ή ανόητο να υποστηριχτούν εγγράφως. Σύμφωνα με αυτή την άποψη ο γελοιογράφος στην ιστορία είχε συχνά ένα ρόλο παρόμοιο με αυτόν του ανόητου στον Σαίξπηρ. Στον 20^ο αιώνα είδαμε επίσης τον γελοιογράφο, κυρίως κατά τη διάρκεια των πολέμων και άλλων περιόδων εθνικής κρίσης, να προσλαμβάνεται για να παράγει οπτική προπαγάνδα.

Όπως και με τις φωτογραφίες, λίγοι ιστορικοί είχαν την τάση να αναλύουν και να ερμηνεύουν γελοιογραφίες σαν πρωτεύουσες πηγές. Κυρίως ήταν ικανοποιημένοι να τις περιλαμβάνουν στα βιβλία τους μόνο για εικονογραφικούς σκοπούς. Και ακόμα, δεδομένου ότι ο ιστορικός λαμβάνει υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της τέχνης των γελοιογράφων (για να χρησιμοποιήσει μια ποικιλία στιλιστικών τεχνικών, περιλαμβανομένης της καρικατούρας και της υπερβολής, για να παρουσιάσει μια μονόπλευρη άποψη πάνω σε ένα συγκεκριμένο ζήτημα, γεγονός ή πολιτική φιγούρα) τότε οι γελοιογραφίες μπορούν συχνά να είναι ένας ιδιαίτερα αποτελεσματικός τρόπος, ιδιαίτερα πριν την εμφάνιση των σφυγμομετρήσεων της κοινής γνώμης, διερεύνησης της κοινής γνώμης σε μια δεδομένη χρονική στιγμή, είτε μεταξύ ανθρώπων συγκεκριμένων πολιτικών πεποιθήσεων ή εντός ολόκληρου του πληθυσμού συνολικά. Ενώ θα μπορούσε να υποστηριχτεί ότι μια γελοιογραφία αντιπροσωπεύει μόνο τις απόψεις του γελοιογράφου παίζει επίσης ρόλο το ότι δημοσιεύτηκε μόνο αφού είχε περάσει από το εκδοτικό προσωπικό της εφημερίδας έτσι ώστε να διασφαλιστεί ότι θα είχε απήχηση στο αναγνωστικό κοινό της εφημερίδας.

Οι ιστορικές γελοιογραφίες μπορούν να έχουν επίσης την ακόλουθη παιδαγωγική αξία στην τάξη της ιστορίας:

- παρέχουν στο μαθητή (καθώς και στον επαγγελματία ιστορικό) στοιχεία για το τι σκέφτονται οι άνθρωποι σε μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο,
- συχνά συνοψίζουν ή περιλαμβάνουν ένα ζήτημα τόσο αποτελεσματικά όσο και ένα κείμενο (μερικές φορές και ακόμα περισσότερο),
- οι σημασίες τους πρέπει να βγαίνει από τις εικόνες,
- επειδή χρειάζεται να ερμηνευτούν, παρέχουν στο μαθητή μια ευκαιρία να επικαλεστεί την προηγούμενη γνώση του ή της για το γεγονός ή το ζήτημα ή το άτομο που απεικονίζεται. Σαν αποτέλεσμα μια γελοιογραφία μπορεί συχνά να παρέχει μια χρήσιμη επικέντρωση στο τέλος μιας ενότητας ενός συγκεκριμένου

ζητήματος, όταν οι μαθητές έχουν τη γνώση που θα τους δώσει τη δυνατότητα να αναγνωρίσουν και να αποκρυπτογραφήσουν τα στοιχεία στη γελοιογραφία και να ερμηνεύσουν τις προθέσεις του γελοιογράφου.

Κύριες πηγές

Τα περισσότερα σύγχρονα βιβλία περιλαμβάνουν τώρα μια ποικιλία γελοιογραφιών για να εικονογραφήσουν συγκεκριμένα ζητήματα και θέματα και κάποια, ιδιαίτερα εκείνα που επικεντρώνονται στην παγκόσμια ιστορία του 20^{ου} αιώνα, περιλαμβάνουν γελοιογραφίες που προέρχονται από διάφορες χώρες. Οι τοπικές βιβλιοθήκες μπορούν επίσης να έχουν μια περιορισμένη κλίμακα αρχείων εφημερίδων και αφίσες που φυλάσσονται σε μικροδιαφάνειες. Μια άλλη χρήσιμη πηγή είναι το Διαδίκτυο. Κάποιοι από του ιστοτόπους για την Ευρωπαϊκή ιστορία και για συγκεκριμένα ζητήματα όπως ο πρώτος παγκόσμιος πόλεμος και ο δεύτερος παγκόσμιος πόλεμος, που αναφέρονται στο Κεφάλαιο 12 αυτού του εγχειριδίου, περιλαμβάνουν αρχεία γελοιογραφιών. Υπάρχουν επίσης κάποιοι ιστότοποι ειδικών από τους οποίους μπορείτε να κατεβάσετε γελοιογραφίες για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Δείτε, για παράδειγμα, τον ιστότοπο που διατηρεί η Horus H-GIG για ιστορικές κάρτες. (<http://click.ucr.edu/h-gig/hist-preservation/postc.html>), τη συλλογή γελοιογραφιών του Πανεπιστημίου Πρίνστον που καλύπτουν την περίοδο 1890-1950 στη Βιβλιοθήκη του Σέλυ Τζ. Μαντ (<http://www.princeton.edu/~mudd/>) καθώς επίσης και τα αρχεία του Κέντρου για τη Μελέτη των Γελοιογραφιών και Καρικατούρων του Πανεπιστημίου του Κεντ (<http://libservb.ukc.ac.uk/cartoons>).

Τι χρειάζεται να γνωρίζουν οι μαθητές;

Πρώτον, ο γελοιογράφος κάνει υποθέσεις για την πρότερη γνώση του αναγνώστη και, μερικές φορές, για τις πολιτικές του απόψεις. Οι μαθητές χρειάζεται να είναι σε θέση να βρίσκουν ποιες είναι αυτές οι υποθέσεις ώστε να αντιλαμβάνονται πλήρως τις πιο λεπτές γελοιογραφίες.

Δεύτερον, οι γελοιογραφίες συνήθως προσφέρουν απόψεις παρά πραγματικές πληροφορίες. Ο γελοιογράφος είναι προκατειλημμένος και δεν επιχειρεί να προσφέρει μια εξισορροπημένη άποψη ή πολλαπλές προοπτικές για το ζήτημα.

Τρίτον, οι γελοιογράφοι βασίζονται σε μεγάλο βαθμό στην υπερβολή και την καρικατούρα. Αυτά μπορεί να είναι αρνητικά ή θετικά. Για παράδειγμα ένας χαρακτήρας μπορεί να σχεδιαστεί με τέτοιο τρόπο που να παρουσιάζεται αξιόπιστος ή αναξιόπιστος, σκληρός ή αδύναμος, σίγουρος ή διστακτικός, πατριώτης ή δόλιος. Οι γελοιογράφοι συχνά έχουν βασιστεί σε στερεότυπα για να μεταδώσουν το μήνυμά τους στο κοινό, Δηλαδή παρουσιάζοντας υπεραπλουστευμένες γενικεύσεις, συχνά υποτιμητικής φύσης, για μια συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα ή έθνος.

Τέταρτον, για να είναι αποτελεσματική μια γελοιογραφία θα πρέπει να ακολουθεί τους κοινωνικούς κανόνες της εποχής σχετικά με το τι είναι και τι δεν είναι αστείο και τι είναι και τι δεν είναι «δίκαιο παιχνίδι» για την καρικατούρα και τη σάτιρα. Οποιαδήποτε ματιά

σε γελοιογραφίες διαφορετικών περιόδων του 20^{ου} αιώνα δείχνει ότι αυτοί οι κανόνες αλλάζουν με το χρόνο. Παρομοίως είναι πιθανό να εντοπίσετε διαφορετικές ιδέες για το τι είναι αστείο ή κατάλληλο θέμα για μια γελοιογραφία σε διαφορετικά μέρη της Ευρώπης.

Πέμπτον, οι περισσότερες γελοιογραφίες βασίζονται στη χρήση συμβόλων για να τονίσουν κάτι. Τα πιο προφανή σύμβολα είναι τα εθνικά: η Μαριάν αντιπροσωπεύει τη Γαλλία, ο Τζον Μπουλ ή ένα Βρετανικό μπουλντόγκ αντιπροσωπεύει τη Βρετανία, η Ρωσική Αρκούδα, ο Θεός Σαμ για τις Ηνωμένες Πολιτείες. Είναι επίσης πιθανό να βρεθούν ορισμένες συμβολικές εικόνες που εμφανίζονται σε όλη την Ευρώπη και που προορίζονται για να αντιπροσωπεύσουν διάφορες πτυχές της ανθρώπινης κατάστασης, για παράδειγμα σύννεφα καταιγίδας να συγκεντρώνονται, μια σειρά λευκών ξύλινων σταυρών να συμβολίζει τα θύματα του πολέμου, το φάντασμα του θανάτου να παραφυλάει τη γη, παραλλαγές του θέματος της αποκαθήλωσης να αντιπροσωπεύει την τραγωδία και την καταστροφή, τοίχοι, φράχτες και χαντάκια να αντιπροσωπεύουν τους κοινωνικούς διαχωρισμούς, το περιστέρι της ειρήνης. Τα σύμβολα χρειάζεται να γίνουν κατανοητά για να αποδώσουν τη σημασία της γελοιογραφίας και μερικές φορές αυτά τα σύμβολα έχουν πάψει να χρησιμοποιούνται. Για παράδειγμα, το φάντασμα και η αποκαθήλωση τώρα δεν χρησιμοποιούνται από τους γελοιογράφους τόσο συχνά όσο χρησιμοποιούνταν το 19^ο αιώνα και το πρώτο μισό του 20^{ου} αιώνα.

Η ανάπτυξη ενός αναλυτικού πλαισίου

Το γενικό πλαίσιο που προτείνεται για την ανάλυση των γελοιογραφιών δεν διαφέρει από αυτό που προτάθηκε για τις ιστορικές φωτογραφίες. Οι διαφορές φαίνονται στη λεπτομέρεια των ερωτημάτων που γίνονται κατά την «ανάγνωση» γελοιογραφιών. Όπως και με την ανάλυση των φωτογραφιών, οι μαθητές χρειάζονται μερικές ευκαιρίες για να εφαρμόσουν το πλαίσιο προτού να είναι σε θέση να φτιάξουν το δικό τους.

Πλαίσιο 3: Πλαίσιο ανάλυσης ιστορικών γελοιογραφιών

Περιγραφή: **Περιγράψτε μόνο** ακριβώς αυτά που βλέπετε. Σε αυτό το στάδιο μην προσπαθήσετε να μαντέψετε τι κοιτάζετε.

Για παράδειγμα:

- Περιγράψτε τους χαρακτήρες που απεικονίζονται στη γελοιογραφία. Πώς είναι ντυμένοι; Τι κάνουν;
- Οι χαρακτήρες είναι σχεδιασμένοι ρεαλιστικά ή υπερβολικά; Αν είναι υπερβολικά, με ποιον τρόπο;
- Περιγράψτε οποιαδήποτε αντικείμενα φαίνονται στη γελοιογραφία; Είναι σχεδιασμένα ρεαλιστικά ή υπερβολικά;
- Περιγράψτε τι μπορείτε να δείτε στο φόντο, σε πρώτο πλάνο, στο κέντρο, αριστερά και δεξιά στη γελοιογραφία. (Χρησιμοποιήστε ένα διαφανές πλέγμα, αν αυτό βοηθάει).

Ερμηνεία	Στοιχεία Πόσο σίγουροι είστε	Πώς το ξέρετε
<p>Μπορείτε να αναγνωρίσετε κάποιον από τους χαρακτήρες της γελοιογραφίας; Αν υποτίθεται ότι είναι πραγματικοί άνθρωποι, ονομάστε τους και πείτε τι θέση είχαν την περίοδο που σχεδιάστηκε η γελοιογραφία.</p> <p>Ελέγξτε την ημερομηνία και το έτος που δημοσιεύτηκε η γελοιογραφία; Σε ποιο γεγονός ή ζήτημα αναφέρεται η γελοιογραφία;</p> <p>Τι γνωρίζετε για αυτό το γεγονός ή το ζήτημα και τους ανθρώπους που παρουσιάζονται στη γελοιογραφία;</p> <p>Τι σημαίνει η λεζάντα; Προοριζόταν να είναι χιουμοριστική ή ειρωνική; Αν είναι έτσι, με ποιον τρόπο;</p> <p>Αναγνωρίστε οποιαδήποτε σύμβολα χρησιμοποιεί ο γελοιογράφος; Γιατί ο καλλιτέχνης χρησιμοποίησε τα συγκεκριμένα αυτά σύμβολα; (συνεχίζεται)</p>		

<p>Ποια είναι η συμπεριφορά του γελοιογράφου προς το θέμα της γελοιογραφίας του ή της; Είναι θετική ή αρνητική; Κολακευτική ή επικριτική;</p>		
<p>Αναφέρετε οποιεσδήποτε άλλες ιστορικές πηγές που θα σας βοηθούσαν να ελέγξετε τα συμπεράσματά σας για αυτή τη γελοιογραφία;</p>		
<p>Πόσο αποτελεσματική είναι αυτή η γελοιογραφία για να πετύχει το σκοπό της;</p>		
<p>Η γελοιογραφία αυτή άλλαξε τη δική σας ερμηνεία για το γεγονός, το ζήτημα ή τα πρόσωπα στα οποία αναφέρεται;</p>		

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9

ΧΡΗΣΗ ΠΡΟΣΟΜΟΙΩΣΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΞΙΜΟ ΡΟΛΩΝ

Η προσομοίωση, όπως λέει και ο όρος, είναι ένα μοντέλο που προσπαθεί να μιμηθεί ή να ξαναδημιουργήσει τις συνθήκες που υπάρχουν (ή υπήρχαν κάποτε) σε μια συγκεκριμένη κατάσταση, γεγονός ή διαδικασία. Μερικές προσομοιώσεις προσπαθούν να ξαναδημιουργήσουν ορισμένες συνθήκες ακριβώς. Σκεφτείτε για παράδειγμα τις προσομοιώσεις πτήσης, τα μηχανικά δοκιμαστικά κρεβάτια, τα τούνελ αέρα. Στο περιεχόμενο της διδασκαλίας της ιστορίας, ωστόσο, οι εκπαιδευτικές προσομοιώσεις τείνουν να είναι απλουστευμένα μοντέλα της πραγματικότητας. Τα γεγονότα εξελίσσονται σε μια συνδυασμένη χρονική περίοδο παρά σε πραγματικό χρόνο, ο αριθμός των ενεργών συμμετεχόντων συνήθως είναι περιορισμένος σε ορισμένες φυσιολογικές-κλειδιά και, πάνω από όλα, εκείνοι που συμμετέχουν στην προσομοίωση έχουν το όφελος της εκ των υστέρων γνώσης – γνωρίζουν πώς τελείωσε «η ιστορία». Έτσι, η αξία της εκπαιδευτικής προσομοίωσης στη διδασκαλία της ιστορίας είναι ότι τείνει να μειώνει την πολυπλοκότητα του πραγματικού κόσμου και των αληθινών καταστάσεων, παίρνοντας από την πραγματικότητα μόνο εκείνα τα στοιχεία και τους παράγοντες που είναι απαραίτητοι για τους στόχους της διδασκίας ύλης και τους μαθησιακούς αντικειμενικούς στόχους.

Οι ιστορικοί χάρτες είναι προσομοιώσεις, τα μοντέλα της πραγματικότητας, όπου τα χαρακτηριστικά θεωρούνταν σημαντικά, παρουσιάζονται με σύμβολα και τα ασήμαντα χαρακτηριστικά παραλείπονται. Ωστόσο, στο περιεχόμενο της Ευρωπαϊκής ιστορίας του 20^{ου} αιώνα οι περισσότερες εκπαιδευτικές προσομοιώσεις είναι πιθανό να επικεντρώνονται σε τέσσερις τομείς.

Ο πρώτος είναι οι ιστορικές κρίσεις, ή οι σημαντικές καμπές της πρόσφατης ιστορίας, όπου πολιτικοί ή στρατιωτικοί αρχηγοί μπορεί να αντιμετώπισαν διαφορετικές, το ίδιο δύσκολες επιλογές, καθεμιά από τις οποίες μπορεί να έχει ανεπιθύμητες συνέπειες. Για παράδειγμα να αποφασίσουν αν πρέπει ή όχι να:

- δημιουργήσουν μια συμμαχία με άλλες χώρες,
- επέμβουν στρατιωτικά στις υποθέσεις μιας άλλης χώρας,
- υποστηρίξουν μια χώρα και τις συμφωνίες της με μια άλλη,

- αναστείλουν κανονικές δημοκρατικές διαδικασίες εξαιτίας μιας εσωτερικής κυβερνητικής κρίσης, και λοιπά.

Ο δεύτερος τομέας είναι οι διαδικασίες λήψης αποφάσεων, που αναδημιουργούν εκείνες τις περιστάσεις στην πρόσφατη ιστορία, όταν λαμβάνονταν αποφάσεις που είχαν άμεσες και μακροπρόθεσμες συνέπειες για την Ευρώπη. Για παράδειγμα, προσομοιώσεις:

- του Συνεδρίου Ειρήνης του Παρισιού το 1919,
- της συνάντησης του Συμβουλίου της Συμμαχίας των Εθνών για την εισβολή της Ιταλίας στην Αβησσυνία το 1935,
- της διάσκεψης της Γιάλτας το 1945,
- των επίσημων και ανεπίσημων διαδικασιών λήψης αποφάσεων στη Μόσχα ανάμεσα στους Δυτικούς συμμάχους την εποχή του Αποκλεισμού του Βερολίνου το 1949, που οδήγησαν με τη σειρά τους στο σχηματισμό του NATO, την Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της (Δυτικής) Γερμανίας και τη Λαϊκή Δημοκρατία της (Ανατολικής) Γερμανίας,
- του αγώνα για έλεγχο της Σοβιετικής Ένωσης το 1991,
- των αποφάσεων εντός του NATO για τις ενέργειες που θα έπρεπε να γίνουν ενάντια στη Σερβία για το Κοσσυφοπέδιο.

Μπορούν επίσης να επικεντρωθούν σε έρευνες και διερευνήσεις. Οι δύο προηγούμενες κατηγορίες της ιστορικής προσομοίωσης τείνουν να επικεντρώνονται στην Ευρωπαϊκή και παγκόσμια πολιτική και διπλωματία. Κάποιες προσομοιωμένες έρευνες ταιριάζουν σε αυτές τις κατηγορίες, όπως επίσης είναι και τα δικαστήρια εγκλημάτων πολέμου. Ωστόσο, οι προσομοιωμένες έρευνες, που συχνά χρησιμοποιούν στοιχεία και συμπεράσματα που δημοσιεύονται από επίσημες επιτροπές, μπορούν να είναι επίσης ένα χρήσιμο μέσο για να βοηθήσουν τους μαθητές να εξετάσουν μερικά από τα κοινωνικά, οικονομικά και περιβαλλοντικά ζητήματα του 20ου αιώνα όπως:

- περιβαλλοντικά ζητήματα,
- ρατσισμός και δικαιώματα μειονοτήτων,
- ισότητα των δύο φύλων,

- θρησκευτική ελευθερία και ανεκτικότητα,
- φτώχεια, ανάπτυξη βοήθειας για τον Τρίτο Κόσμο,
- άσυλο για πολιτικούς πρόσφυγες, και ούτω καθεξής.

Προσομοιώσεις δημόσιων ερευνών και επιτροπών είναι επίσης ένας τρόπος για να βοηθήσουμε τους μαθητές να καταλάβουν ότι μερικές από τις κοινωνικές, οικονομικές και τεχνολογικές εξελίξεις που τώρα θεωρούν δεδομένες ήταν κάποτε ιδιαίτερα αμφιλεγόμενες στις περισσότερες Ευρωπαϊκές κοινωνίες και μερικές φορές σχηματίζονταν εθνικές και διεθνείς επιτροπές για να διερευνήσουν τις πιθανές συνέπειες εναλλακτικών αποφάσεων. Για παράδειγμα, η αλλαγή από το κάρβουνο στο πετρέλαιο σαν κύρια πηγή ενέργειας που είχε σαν αποτέλεσμα τη ραγδαία μείωση των τοπικών βιομηχανιών εξόρυξης άνθρακα και μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στο εισαγόμενο πετρέλαιο δεν αντιμετωπίστηκε καθολικά εκείνη την εποχή σαν λογική ή επιθυμητή ή σαν μια αναπόφευκτη εξέλιξη.

Ο τελευταίος τομέας στον οποίο επικεντρώνεται συνήθως είναι η προσομοίωση γραφείων ειδήσεων, ένας τρόπος για να εξερευνήσουν πώς μια κρίση ή ένα γεγονός μεγάλης σημασίας μπορεί να ερμηνευτεί και να παρουσιαστεί σε διαφορετικά μέρη της Ευρώπης χρησιμοποιώντας, όπου είναι δυνατό, υλικό από τα ειδησεογραφικά μέσα της εποχής. Όσο πιο κοντά στο παρόν είναι οι επιλεγμένες κρίσεις και γεγονότα, τόσο πιο εφικτό είναι για τους δασκάλους της ιστορίας να αναπτύξουν οι ίδιοι αυτού του είδους την προσομοίωση.

Μέχρι αρκετά πρόσφατα, οι εκπαιδευτικοί και οι εκδότες εκπαιδευτικών βιβλίων σκάφτονταν κυρίως με βάση προσομοιώσεις που θα πραγματοποιούνταν από ομάδες μαθητών (μια τάξη ιστορίας, η ομάδα ενός έτους, ή ακόμα και μια ομάδα που θα είχε επιλεγεί από αρκετά σχολεία). Η εξέλιξη και η εξάπλωση του προσωπικού ηλεκτρονικού υπολογιστή σήμαινε ότι τώρα μια γενιά νέων ανθρώπων, τουλάχιστον σε κάποια μέρη της Ευρώπης, έχουν συνηθίσει να παίζουν εξελιγμένα παιχνίδια στον υπολογιστή και προσομοιώσεις σε προσωπικούς Η/Υ στο σπίτι ή στο σχολείο. Πολλά από αυτά τα παιχνίδια απαιτούν αποφάσεις που λαμβάνονται υπό την πίεση περιορισμένου χρόνου και ανεπαρκών πληροφοριών. Ενώ αυτά τα παιχνίδια παίζονται για διασκέδαση, συχνά χρειάζονται το ίδιο είδος ικανοτήτων για τη λήψη αποφάσεων που χρειάζεται για την αποτελεσματική συμμετοχή σε εκπαιδευτικές προσομοιώσεις. Ακόμα, ωστόσο, οι παραγωγοί εκπαιδευτικού λογισμικού δεν έχουν φτάσει εκείνους που παράγουν δημιουργικό λογισμικό, αλλά αυτός είναι ξεκάθαρα ένας τομέας με περιθώριο για επιπλέον ανάπτυξη.

Το παίξιμο ρόλων στην ιστορική εκπαίδευση παρέχει επίσης ευκαιρίες στους μαθητές να αναπλάσουν μια κατάσταση ή γεγονός και να παίξουν τους ρόλους των ανθρώπων που

πήραν μέρος. Έχει την τάση να είναι λιγότερο δομημένο από την προσομοίωση της ιστορίας ή από ένα παιχνίδι. Παρέχονται στους μαθητές ιστορικές πληροφορίες για τους χαρακτήρες που πρόκειται να παίξουν και μετά πρέπει να ταυτιστούν ή να μπουν στη θέση εκείνων των ανθρώπων και να αντιπροσωπεύσουν την προοπτική τους. Όπως σημειώθηκε και νωρίτερα (βλ. Κεφάλαιο 10), αυτό μπορεί να είναι ένας χρήσιμος τρόπος για να εισάγουμε πολλαπλές προοπτικές στη διδασκαλία της ιστορίας.

Η προσέγγιση του παιξίματος ρόλων στην ιστορική εκπαίδευση τείνει να είναι διαφορετική από την προσέγγιση που χρησιμοποιείται συνήθως στη διδασκαλία της γλώσσας και του θεάτρου και στην κοινωνική εκπαίδευση. Μπορεί να δίνεται στους μαθητές μια σκιαγράφηση του χαρακτήρα και κάποιες γενικές πληροφορίες, αλλά συνήθως αναμένεται ότι θα κάνουν κάποια ανεξάρτητη έρευνα για να κατασκευάσουν μια εικόνα του γιατί ο χαρακτήρας τους θα ενεργούσε με έναν συγκεκριμένο τρόπο, όταν αντιμετώπιζε μια συγκεκριμένη κατάσταση, ζήτημα ή πρόβλημα. Το παίξιμο ρόλων μπορεί να παρέχει ευκαιρίες για το μαθητή να αποδώσει ή να αυτοσχεδιάσει, αλλά τελικά ο πρωταρχικός αντικειμενικός στόχος είναι να βοηθήσει τους μαθητές να καταλάβουν πώς θα αντιδρούσε ένα άτομο (ή ο αντιπρόσωπος μιας συγκεκριμένης ομάδας) σε ένα άλλο μέρος μια άλλη στιγμή. Ο σκοπός μπορεί να είναι να καταλάβει και να ερμηνεύσει σημαντικά ιστορικά γεγονότα και προβλήματα ή μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να καταλάβει την καθημερινή ζωή συνηθισμένων ανθρώπων που ζούσαν σε μια συγκεκριμένη εποχή και αντιμετώπιζαν αλλαγές και εξελίξεις στις δικές τους συνθήκες. Για παράδειγμα, ο εκπατρισμός για να ξεκινήσουν μια νέα ζωή, η πολιτική χειραφέτηση, η ζωή υπό κατοχή, η συμμετοχή σε μια πολιτική επανάσταση, η ζωή υπό τον ολοκληρωτισμό, ή απλά η αντιμετώπιση των αλλαγών της ζωής που ήρθαν με τον ηλεκτρισμό, τη δουλειά σε ένα εργοστάσιο, τη μετακίνηση από ένα αγροτικό σε ένα αστικό περιβάλλον, την αντισύλληψη, την καλύτερη πρόνοια για την υγεία, τις μαζικές επικοινωνίες.

Τι προσφέρουν οι προσομοιώσεις και το παίξιμο ρόλων στο δάσκαλο της ιστορίας;

Οι προσομοιώσεις και το παίξιμο ρόλων χρειάζονται αρκετό χρόνο προετοιμασίας εκ μέρους των δασκάλων και των μαθητών. Αυτό είναι αλήθεια ακόμα και όταν ο δάσκαλος χρησιμοποιεί μια εμπορικής παραγωγής προσομοίωση, αλλά ακόμα περισσότερο αν ο δάσκαλος πρέπει να παράγει σενάρια προσομοίωσης ή παιξίματος ρόλων από την αρχή. Είναι σημαντικό επομένως να είναι ξεκάθαρο τι θα πάρουν οι μαθητές από τη συμμετοχή τους σε προσομοιώσεις και παίξιμο ρόλων, που δεν θα το πάρουν όταν έχουν απλά πρόσβαση σε άλλους εκπαιδευτικούς πόρους όπως βιβλία, πρωτεύουσες και δευτερεύουσες πηγές, μουσεία, μέσα μαζικής ενημέρωσης και το Διαδίκτυο.

Οι καλοσχεδιασμένες ιστορικές προσομοιώσεις και το παίξιμο ρόλων μπορεί να δώσουν στους μαθητές ευκαιρίες να ενισχύσουν την ιστορική αντίληψη και τις ικανότητές τους καθώς επίσης να συνεισφέρει στην περαιτέρω ανάπτυξη ορισμένων γενικών εκπαιδευτικών χαρακτηριστικών.

Πιθανή συνεισφορά στην ανάπτυξη της ιστορικής αντίληψης και των ικανοτήτων

Οι ιστορικές προσομοιώσεις και το παίξιμο ρόλων έχουν ουσιαστική εκπαιδευτική αξία αν είναι καλά δομημένα και σχεδιασμένα, ρεαλιστικά, οι πραγματικές τους πληροφορίες είναι ακριβείς και οι στόχοι, οι αντικειμενικοί σκοποί και οι εργασίες είναι κατάλληλες για τις ηλικίες και τις ικανότητες των μαθητών (βλ. «αξιολόγηση προσομοιώσεων» στο

τέλος αυτού του κεφαλαίου). Ειδικότερα, έχουν τη δυνατότητα να παρέχουν στους μαθητές ευκαιρίες:

- να ασκήσουν ιστορική ταύτιση για ανθρώπους που αντιμετώπιζαν ή έλαβαν ενεργά μέρος σε ένα συγκεκριμένο γεγονός, σε μια κατάσταση, σε μια στιγμή μέσα στο χρόνο, σε ένα πρόβλημα, ένα ζήτημα ή σε μια περίοδο κοινωνικής αλλαγής,
- η ίδια προφανώς ξεκάθαρη και σαφής δήλωση μπορεί να έχει ακόμα διαφορετικές ερμηνείες για τους ανθρώπους, ανάλογα με τις συγκεκριμένες περιστάσεις,
- να εκτιμήσουν μέσα από την εμπειρία της προσομοίωσης κάποιες από τις δυναμικές που επηρέασαν αποφάσεις οι οποίες ήταν κρίσιμες για την Ευρώπη του τελευταίου αιώνα: τις διαφορετικές προοπτικές και προτεραιότητες όσων πήραν μέρος στη λήψη αποφάσεων, το χρονοδιάγραμμα μέσα στο οποίο έπρεπε να ληφθούν αυτές οι αποφάσεις, τις τοπικές και διεθνείς πιέσεις για αυτές, τους πόρους που θα μπορούσαν να κινητοποιήσουν, τη δύναμη που θα μπορούσαν να ασκήσουν και τους περιορισμούς σε αυτή τη δύναμη, τους ελιγμούς και τις δολοπλοκίες που διαμόρφωσαν τη διαδικασία λήψης αποφάσεων εκείνη την εποχή,
- οι προσομοιώσεις και το παίξιμο ρόλων έχει την τάση να επικεντρώνεται σε συγκεκριμένες ιστορικές διαδικασίες παρά σε αποτελέσματα. Ένα βιβλίο, για παράδειγμα, πιθανώς να επικεντρώνεται στα αποτελέσματα μιας συνθήκης, μιας έρευνας ή μιας επίσημης επιτροπής ή μιας διπλωματικής αποστολής. Στην προσομοίωση ή στο παίξιμο ρόλων η επικέντρωση γίνεται στις διαδικασίες μέσω των οποίων προκλήθηκαν αυτά τα αποτελέσματα. Πράγματι η προσομοίωση δεν μπορεί απαραίτητα να έχει πάλι το ίδιο αποτέλεσμα με εκείνο που προκλήθηκε εκείνη τη στιγμή,
- να κάνουν συνδέσεις ανάμεσα στο γεγονός ή τη διαδικασία λήψης αποφάσεων που προσομοιώνουν και στη δουλειά που μπορεί να έχουν κάνει προηγουμένως πάνω στα γεγονότα που προηγήθηκαν ή συνέβησαν την ίδια στιγμή. Ο μαθητής που συμμετέχει σε μια προσομοίωση προσπαθεί να μπει στο μυαλό ενός άλλου ανθρώπου, να αναλάβει το ρόλο του και να απαντήσει όπως θα έκανε εκείνος παρά όπως θα μπορούσε να κάνει τώρα ο μαθητής γνωρίζοντας όσα γνωρίζει. Για να το κάνει αυτό αποτελεσματικά, αυτός ή αυτή θα πρέπει συνεχώς να ρωτάει: «Τι θα έκανε ο X;» (και όχι: «Τι θα έκανα εγώ;»), «Ποιες επιλογές ήταν ανοιχτές για τον X εκείνη την εποχή;», «Τι οδήγησε στην κατάσταση που βρίσκεται τώρα ο ή η X;», «Τι συνέβαινε αλλού στην Ευρώπη (ή στον κόσμο) που ο X έπρεπε να λάβει υπόψη;».
- να δουν ένα συγκεκριμένο ιστορικό γεγονός ή εξέλιξη σαν να μην έχει γίνει ακόμη, αντί να το δουν μέσα από τα μάτια του συγγραφέα του βιβλίου, του ιστορικού, του δημοσιογράφου ή του δασκάλου της ιστορίας, που έχουν όλοι το όφελος της εκ των υστέρων γνώσης. Τόσο συχνά το σχολικό βιβλίο, ακόμα και ακούσια, υπονοεί μια

κάποια αναπόφευκτη κατάσταση για τα αποτελέσματα και για τη σειρά ακόμα των γεγονότων. Η καλοσχεδιασμένη προσομοίωση ή το παίξιμο ρόλων μπορεί να βοηθήσει το μαθητή να καταλάβει ότι εκείνη την εποχή οι άνθρωποι που πήραν μέρος μπορεί επίσης να μην είχαν ξεκάθαρη εικόνα για το πώς θα κατέληγαν τα γεγονότα και ήταν πολύ αβέβαιοι για το αν είχαν πάρει ή όχι τη σωστή απόφαση.

- να καταλάβουν μέσα από νοερές εμπειρίες πώς ήταν να ζεις σε μια συγκεκριμένη εποχή ή να ζεις ένα συγκεκριμένο γεγονός του 20^{ου} αιώνα. Μερικές καταστάσεις και συνθήκες γίνονται πιο εύκολα κατανοητές και οι μαθητές είναι πιο εύκολο να ταυτιστούν με ανθρώπους που αντιμετώπισαν εκείνες τις καταστάσεις και τις συνθήκες, αν αντιμετωπίσουν με την προσομοίωση ή το παίξιμο ρόλων τις ίδιες επιλογές και διλήμματα με αυτά που αντιμετώπισαν οι άνθρωποι εκείνη την εποχή. Για παράδειγμα, η διδακτέα ύλη της ιστορίας για τον 20^ο αιώνα που διδάσκεται σε πολλές Ευρωπαϊκές χώρες περιλαμβάνει την κάλυψη των μεταπολεμικών συνεπειών της Συνθήκης των Βερσαλλιών και των αποζημιώσεων. Είναι σύνηθες να μελετάμε τις επιδράσεις του υπερπληθωρισμού στη Γερμανία στις αρχές της δεκαετίας του 1920. Τα βιβλία που τις συνοδεύουν συχνά περιλαμβάνουν αποσπάσματα από επιστολές όπου οι άνθρωποι περιγράφουν πώς ήταν να ζουν σε μια οικονομία χτυπημένη από ανεξέλεγκτο πληθωρισμό και συχνά περιλαμβάνονται φωτογραφίες που έχουν επιλεγεί για να δείξουν τις συνέπειες για τους συνηθισμένους ανθρώπους. Μερικοί χρησιμοποιούν τη φωτογραφία ενός Γερμανού με ένα καροτσάκι γεμάτο τραπεζογραμμάτια, μια άλλη μερικών παιδιών που μετρούν το ύψος τους με στοιβές από τραπεζογραμμάτια, ή μια εικόνα μιας γυναίκας που ανάβει το φούρνο της με τραπεζογραμμάτια επειδή ήταν φθηνότερα από τα συνηθισμένα καύσιμα. Το παίξιμο ρόλων (με σενάρια που έχουν δημιουργηθεί από αυτά τα γράμματα και τις φωτογραφίες) μπορούν επίσης να βοηθήσουν να τονιστούν για τους μαθητές όλες οι επιλογές που αντιμετώπιζαν πολλοί άνθρωποι εκείνη την εποχή, αν επρόκειτο να παρέχουν φαγητό και στέγη στους εαυτούς τους και στις οικογένειές τους.

Πιθανή συμβολή στη γενική μόρφωση του μαθητή

Σε γενικές γραμμές, οι προσομοιώσεις και το παίξιμο ρόλων παρέχουν στους μαθητές ευκαιρίες:

- να συμμετέχουν ενεργά και να συνεργαστούν με άλλους μαθητές για να φτάσουν ένα κοινό αντικειμενικό στόχο,
- να ασκήσουν ανεκτικότητα για ιδέες και απόψεις που είναι διαφορετικές από τις δικές τους,
- να αναπτύξουν περισσότερο και να χρησιμοποιήσουν τις ικανότητες τους για επικοινωνία,

- να αναπτύξουν περισσότερο τις ικανότητές τους για έρευνα και επίλυση προβλημάτων,
- να δείξουν ότι μπορούν να χρησιμοποιήσουν τη γνώση που έχουν ήδη αποκτήσει από τη μελέτη βιβλίων και άλλων πρωτευουσών και δευτερευουσών πηγών για να ανακατασκευάσουν δημιουργικά ένα γεγονός ή μια κατάσταση.

Μερικοί πιθανοί περιορισμοί και προβλήματα

Προς το παρόν δεν υπάρχουν πολλές ιστορικές προσομοιώσεις εμπορικής παραγωγής στην αγορά που να επικεντρώνονται ειδικά στην Ευρωπαϊκή ιστορία. Οι περισσότερες από αυτές που είναι διαθέσιμες έχουν την τάση να επικεντρώνονται σε γεγονότα του 18^{ου} και 19^{ου} αιώνα παρά του 20^{ου} αιώνα. Επίσης, όπως αναφέρθηκε και νωρίτερα, έχουν την τάση να επικεντρώνονται σε μάχες και διπλωματικές κρίσεις. Επιπλέον, λίγες από αυτές τις εμπορικές προσομοιώσεις έχουν παραχθεί σε μια ποικιλία διαφορετικών γλωσσών. Με αυτές τις συνθήκες οι δάσκαλοι της ιστορίας βρίσκονται αντιμέτωποι είτε με το να μεταφράσουν μια προσομοίωση από τη γλώσσα που δημιουργήθηκε στη γλώσσα που διδάσκουν, ή να τροποποιήσουν εμπορικές προσομοιώσεις για να καλύψουν τις απαιτήσεις της συγκεκριμένης εθνικής ή σχολικής διδακτέας ύλης, ή να παράγουν τα δικά τους σενάρια προσομοιώσεων και παιξίματος ρόλων.

Η χρήση ιστορικών προσομοιώσεων με ομάδες μικτών ικανοτήτων μπορεί επίσης να προκαλέσει επιπλέον προβλήματα για το δάσκαλο. Μπορεί να είναι απαραίτητο να παράγει ένα γλωσσάριο με λέξεις και όρους για να βοηθήσει ορισμένους μαθητές να έχουν πλήρη και ενεργό ρόλο στις δραστηριότητες των προσομοιώσεων και στο παίξιμο ρόλων. Μπορεί επίσης να είναι απαραίτητο να ελέγξει το απαιτούμενο επίπεδο ανάγνωσης οποιουδήποτε γραπτού υλικού και καρτών ρόλων που θα πρέπει να χρησιμοποιήσουν οι μαθητές. Μπορεί επίσης να υπάρχουν μεγάλες διαφορές ανάμεσα στην ομάδα ως προς τις ικανότητες επικοινωνίας και απόδοσης και την προθυμία τους «να παίξουν».

Η άσκηση ιστορικής ταύτισης βρίσκεται στο κέντρο των ιστορικών προσομοιώσεων και του παιξίματος ρόλων. Ζητάμε από τους μαθητές να βάλουν τον εαυτό τους στο μυαλό άλλων ανθρώπων σε άλλο μέρος και άλλη εποχή και να αντιδράσουν με ρεαλιστικό και αυθεντικό τρόπο στα προβλήματα, τις προκλήσεις και τις επιλογές που αντιμετώπισαν κάποτε αυτοί οι άνθρωποι. Αυτή η εργασία γίνεται ευκολότερη αν οι μαθητές είναι καλά ενημερωμένοι και έχουν κάνει το προαπαιτούμενο διάβασμα και έρευνα πριν να πάρουν μέρος στην προσομοίωση ή το παίξιμο ρόλων. Ακόμα και έτσι όμως, το να μάθουν πώς να εξασκούν την ιστορική ταύτιση δεν είναι σαν να μαθαίνουν πώς να κάνουν ποδήλατο. Είναι κάτι που οι άνθρωποι δεν μαθαίνουν ποτέ τέλεια. Ένας μαθητής μπορεί να έδειξε σε μια περίπτωση ότι αυτός ή αυτή μπορεί να ταυτιστεί πολύ καλά με ένα συγκεκριμένο χαρακτήρα, αλλά δεν υπάρχει καμιά εγγύηση ότι ο ίδιος βαθμός ταύτισης θα φανεί για έναν άλλο χαρακτήρα στην ίδια ή σε μια άλλη προσομοίωση. Υπάρχει πάντοτε ένας κίνδυνος, όταν χρησιμοποιούμε μια ιστορική προσομοίωση ή παίξιμο ρόλων σε μια τάξη,

ότι δεν θα ικανοποιηθούν οι μαθησιακοί αντικειμενικοί τους στόχοι (ακόμα και αν όλοι ήθελαν να το κάνουν). Ωστόσο, ως ένα σημείο οι κίνδυνοι μπορούν να ελαχιστοποιηθούν με καλή προετοιμασία και παρακολούθηση.

Ένα άλλο πιθανό πρόβλημα από το οποίο θα πρέπει να φυλαχτεί ο δάσκαλος της ιστορίας όταν χρησιμοποιεί προσομοιώσεις και παίξιμο ρόλων, κυρίως εκείνες που έχουν σχετικά ανοιχτό τέλος και παρέχουν στους μαθητές περιθώριο βελτίωσης, είναι ο κίνδυνος του αναχρονισμού. Δηλαδή, ο κίνδυνος να εκσυγχρονίσουμε το παρελθόν, υποθέτοντας ότι οι άνθρωποι στο παρελθόν θα αντιδρούσαν στις καταστάσεις με τον ίδιο τρόπο που θα έκαναν οι άνθρωποι σήμερα. Ο Sean Lang, που ανέπτυξε μια προσομοίωση για το Συνέδριο Ειρήνης του Παρισιού το 1919, που πραγματοποιήθηκε από μαθητές από αρκετές διαφορετικές Ευρωπαϊκές χώρες, παρατήρησε ότι «μια αντιπροσωπία μαθητών ήρθαν γεμάτοι καλή θέληση για τις άλλες χώρες με τρόπο που αντανάκλασε μια μοντέρνα στάση προς την Ευρώπη, αλλά δεν αντανάκλασε την ιστορική κατάσταση του 1919, κατά συνέπεια ξαφνιάστηκαν όταν αντιμετώπισαν μια πιο εχθρική και αδιάλλακτη στάση από άλλες αντιπροσωπίες».²⁷

Ωστόσο, αν γίνουν σωστοί χειρισμοί, αυτό μπορεί να ξεπεραστεί με σύντομες οδηγίες πριν την προσομοίωση, που θα υπενθυμίζουν στους συμμετέχοντες τις προτεραιότητες και τους αντικειμενικούς τους στόχους «όταν παίζουν το ρόλο τους», δίνοντας σημασία στη διανομή των ρόλων (οι μαθητές που έπαιρναν μέρος στην προσομοίωση του Συνεδρίου Ειρήνης του Παρισιού δεν αντιπροσώπευαν τη δική τους χώρα), και μια ενημέρωση μετά την προσομοίωση, όπου ο δάσκαλος αναγνωρίζει οποιουδήποτε αναχρονισμούς που προέκυψαν, θα μπορούσε να παρέχει στους μαθητές μερικά χρήσιμα στοιχεία για την ιστορία σαν επιστημονικό κλάδο.

Αν οι προσομοιώσεις και το παίξιμο ρόλων είναι σχεδιασμένα για να βάζουν τους συμμετέχοντες να παίρνουν αποφάσεις, να επιλύουν διλήμματα ή να κάνουν διαπραγματεύσεις μεταξύ τους, τότε θα ήταν ίσως απαραίτητο να γίνουν βήματα για να ελαχιστοποιηθεί ο βαθμός στον οποίο θα χρησιμοποιούν το όφελος της γνώσης εκ των υστέρων, καθώς αυτό θα μπορούσε να υποσκάψει όλη τη βάση της άσκησης. Σε αυτές τις συνθήκες είναι πολύ σημαντικό οι δάσκαλοι να υπενθυμίσουν στους μαθητές ότι χρειάζεται να παραμείνουν στο ρόλο τους και ότι οι άνθρωποι εκείνη την εποχή δεν θα γνώριζαν πώς θα κατέληγαν τα γεγονότα. Η χρήση του οφέλους της εκ των υστέρων γνώσης δεν είναι πάντοτε πρόβλημα. Αν ο αντικειμενικός στόχος είναι να χρησιμοποιήσουμε μια προσομοίωση ή παίξιμο ρόλων για να εξηγήσουμε πώς έγιναν τα πράγματα με τον τρόπο που έγιναν, τότε η γνώση του αποτελέσματος μπορεί να είναι ένα θετικό πλεονέκτημα και το σενάριο που θα χρησιμοποιηθεί μπορεί να είναι παρόμοιο με ένα σενάριο για έργο ή θεατρικό ντοκιμαντέρ.

Ένα τελευταίο πρόβλημα που ισχύει κυρίως για τη χρήση σεναρίων διεθνών προσομοιώσεων και παιξίματος ρόλων είναι ο κίνδυνος των μαθητών να ερμηνεύσουν

²⁷ Sean Lang, “Report of the European secondary school students conference: the Paris Peace Conference 1919 and the Treaty of Versailles”, Doc. CC-ED/HIST/Eur (98) 3 Συμβούλιο της Ευρώπης.

και να αντιδράσουν σε συγκεκριμένες καταστάσεις μέσα στην προσομοίωση ή το παίξιμο ρόλων με εθνοκεντρικό τρόπο. Και πάλι αυτό τονίζει τη σημασία της προπαρασκευαστικής δουλειάς και της ενημέρωσης.

Χρήση προσομοιώσεων στην τάξη της ιστορίας

Η επιτυχία ή η αποτυχία μιας προσομοίωσης ή παιξίματος ρόλων εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ικανότητα με την οποία ο δάσκαλος την ενσωματώνει στη συνολική δουλειά που κάνουν οι μαθητές σε ένα συγκεκριμένο ιστορικό ζήτημα ή θέμα. Μεγάλο μέρος της επιτυχίας θα εξαρτηθεί από την προπαρασκευαστική δουλειά που έχει γίνει από το δάσκαλο και τους μαθητές. Για το λόγο αυτό είναι συνήθως καλύτερα να εισάγουμε μια προσομοίωση ή παίξιμο ρόλων προς το τέλος ενός ζητήματος ή θέματος παρά στην αρχή. Αυτό έρχεται συχνά σε έντονη αντίθεση με τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιούνται το παίξιμο ρόλων και οι προσομοιώσεις στην εντός υπηρεσίας κατάρτιση του δασκάλου, όπου μερικές φορές αντιμετωπίζονται σαν μέσα για να «σπάσει ο πάγος» ή σαν εισαγωγικά σημεία στις συζητήσεις και σε σύνδεσμοι στο σχεδιασμό εργασίας που θα ακολουθήσει. Αυτή η πρακτική προϋποθέτει ότι οι δάσκαλοι της ιστορίας γνωρίζουν ήδη τα ζητήματα και τα γεγονότα που καλύπτονται από την προσομοίωση ή το παίξιμο ρόλων. Η ίδια προσέγγιση σπάνια λειτουργεί καλά με τους μαθητές. Μια άλλη πτυχή της προετοιμασίας που επίσης λειτουργεί καλά, αν ο χρόνος το επιτρέπει, είναι να συμπεριλάβουμε τους μαθητές στη διαδικασία της προκαταρκτικής έρευνας για την ανάπτυξη της προσομοίωσης ή του παιξίματος ρόλων: μια καλή ευκαιρία για αυτούς να εξασκήσουν τις ικανότητες του ιστορικού.

Η εργασία της παρακολούθησης είναι επίσης απαραίτητη. Πρώτα, αμέσως μετά την ολοκλήρωση της προσομοίωσης ή του σεναρίου παιξίματος ρόλων οι μαθητές χρειάζονται μια διαδικασία ενημέρωσης για το τι συνέβη. Για το λόγο αυτό συχνά συστήνεται να ενθαρρύνουμε τους μαθητές να καταγράφουν τι συμβαίνει κατά τη διάρκεια της προσομοίωσης ή του παιξίματος ρόλων (όχι μόνο τα δικά τους ατομικά στοιχεία, αλλά και τη διαδικασία συνολικά). Η ενημέρωση εκτελεί διάφορες λειτουργίες. Είναι μια ευκαιρία να συζητήσουμε οποιαδήποτε προβλήματα προέκυψαν, για παράδειγμα, στιγμές αναχρονισμού, εθνοκεντρισμού, μη χρησιμοποίησης των διαθέσιμων πληροφοριών. Είναι επίσης μια ευκαιρία για να αξιολογήσουμε την προσομοίωση ή το παίξιμο ρόλων και να κάνουμε βελτιώσεις. Δεύτερον, η εργασία της παρακολούθησης είναι επίσης απαραίτητη για τη σύγκριση της διαδικασίας και των αποτελεσμάτων της προσομοίωσης ή του παιξίματος ρόλων με πραγματικά γεγονότα και για την εξερεύνηση του γιατί μπορεί να προέκυψαν διαφορές. Τέλος, η εργασία της παρακολούθησης χρειάζεται επίσης να επικεντρωθεί σε όσα έμαθαν οι μαθητές από την προσομοίωση ή το παίξιμο ρόλων, που μπορεί να είναι διαφορετικά ή συμπληρωματικά με αυτά που έμαθαν για το γεγονός από βιβλία και άλλες γραπτές πηγές.

Μεγάλη προσοχή πρέπει να δοθεί στη διανομή των ρόλων. Πρέπει να επιτευχθεί ισορροπία μεταξύ της εξασφάλισης, από τη μια μεριά, ότι οι μαθητές είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν τις δυνατότητές τους και τις ιδιαίτερες ικανότητες για το καλύτερο,

ενώ από την άλλη μεριά, ότι στην προσομοίωση ή το παίξιμο ρόλων δεν κυριαρχούν εντελώς οι πιο ομιλητικοί ή οι πιο ικανοί μαθητές.

Ανάπτυξη δικών σας προσομοιώσεων και παιξίματος ρόλων

Αναφέρθηκε νωρίτερα ότι ακόμα υπάρχει μια σχετική έλλειψη καλών ιστορικών προσομοιώσεων που παράγονται από εμπορικούς εκδότες, τα εκπαιδευτικά μέσα μετάδοσης, εκπαιδευτικούς οργανισμούς, εκδότες λογισμικού ηλεκτρονικών υπολογιστών, διεθνείς οργανισμούς ή μη κυβερνητικούς οργανισμούς και η ποικιλία των προσομοιώσεων που επικεντρώνεται στην ιστορία του 20^{ου} αιώνα είναι πράγματι πολύ μικρή.

Έχει ήδη γίνει αναφορά στην προσομοίωση του Συνεδρίου Ειρήνης του Παρισιού του 1919 και περισσότερες λεπτομέρειες για αυτό μπορείτε να κατεβάσετε από έναν από τους ιστοτόπους του Συμβουλίου της Ευρώπης (<http://culture.coe.fr/hist20>). Αυτό το έγγραφο περιλαμβάνει επίσης κάποιες πολύ χρήσιμες συμβουλές για την ανάπτυξη και την πραγματοποίηση μιας ιστορικής προσομοίωσης, ιδιαίτερα μια μεγάλης κλίμακας. Ακολουθεί στενά το μοντέλο της προσομοίωσης των Ηνωμένων Εθνών που διεξάγεται κάθε χρόνο στη Χάγη και προσελκύει αντιπροσωπείες από όλο τον κόσμο. Μερικά Ευρωπαϊκά έθνη έχουν επίσης πραγματοποιήσει κοινοβούλια νέων που προσομοιώνουν διαδικασίες των εθνικών νομοθετικών εξουσιών και του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου.

Οι δάσκαλοι της ιστορίας που έχουν πρόσβαση στο Διαδίκτυο μπορεί επίσης να ενδιαφέρονται να περιοδεύσουν στον ιστότοπο που έχει αναπτυχθεί από τον Past Perspectives, έναν οργανισμό με έδρα το Λονδίνο που παράγει παιχνίδια ιστορίας και προσομοιώσεις για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Για την ιστορία του 20^{ου} αιώνα έχουν κατασκευάσει πηγές για τις επεκτατικές πολιτικές των Ευρωπαϊκών αυτοκρατορικών δυνάμεων του τέλους του 19^{ου} αιώνα και καταλήγουν στο ξέσπασμα του πρώτου παγκοσμίου πολέμου και ένα παιχνίδι που ονομάζεται «Κρίση του Ιουλίου», που επικεντρώνεται στους ρόλους των σημαντικών αρχηγών στην Ευρώπη μετά τη δολοφονία του Αρχιδούκα Φερδινάνδου στο Σεράγεβο στις 28 Ιουνίου 1914. Υπάρχει επίσης και μια προσομοίωση του ψυχρού πολέμου που επικεντρώνεται στο στρατηγικό σχεδιασμό των υπερδυνάμεων και των συμμάχων τους. Στις σειρές των τρεχουσών υποθέσεων υπάρχουν επίσης δύο προσομοιώσεις που μπορεί να ενδιαφέρουν τους δασκάλους της ιστορίας: η «Τραγωδία της Βοσνίας» και η «Κρίση στο Μπίνι», που εξελίσσεται σε μια φανταστική Αφρικανική χώρα, αλλά αντικατοπτρίζει τα προβλήματα της Δυτικής επέμβασης σε χώρες όπως η Σομαλία και η Ρουάντα. Περισσότερες λεπτομέρειες μπορείτε να βρείτε στον ιστότοπό τους (http://ourworld.compuserve.com/homepages/Past_Perspectives/).

Για άλλες πιθανές πηγές ιστορικών προσομοιώσεων, παιχνιδιών και παιξίματος ρόλων δοκιμάστε κάποιους από τους ιστοτόπους του Διαδικτύου που προσδιορίζονται στο Κεφάλαιο 12, ιδιαίτερα εκείνους που αναπτύσσονται από εκπαιδευτικούς οργανισμούς μετάδοσης.

Ωστόσο, για πολλούς δασκάλους σε όλη την Ευρώπη μπορεί να είναι πιο πρακτικό να σκεφτούν να αναπτύξουν τα δικά τους σενάρια ιστορικών προσομοιώσεων και

παιξίματος ρόλων, ιδιαίτερα αν μοιράζονται τη δουλειά της ανάπτυξης με συναδέλφους από σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε άλλα ευρωπαϊκά κράτη. Η προσέγγιση που υιοθετείται για το Συνέδριο Ειρήνης του Παρισιού και παρόμοιες διπλωματικές προσομοιώσεις και προσομοιώσεις λήψης αποφάσεων είναι ακριβή. Η προσομοίωση του Συνεδρίου Ειρήνης του Παρισιού κόστισε περίπου 2 456 Ευρώ για να αναπτυχθεί και να λειτουργήσει και ζητούσε χορηγό, κυρίως γιατί όλοι οι συμμετέχοντες μεταφέρθηκαν σε μια τοποθεσία. Θα έπρεπε να ήταν δυνατό, χρησιμοποιώντας ηλεκτρονικά μηνύματα, τηλέφωνα, φαξ ή ακόμα και το συνηθισμένο ταχυδρομείο να αναπτυχθεί και να λειτουργήσει μια προσομοίωση με πολύ χαμηλότερο κόστος, που θα περιλαμβάνει ακόμα και τη συμμετοχή μαθητών σε σχολεία από όλη την Ευρώπη ή σε μια συγκεκριμένη περιοχή.

Χρειάζεται να επεξεργαστούμε αρκετά παιδαγωγικά ζητήματα, όταν σχεδιάζουμε μια ιστορική προσομοίωση ή παίξιμο ρόλων. Για να είναι επιτυχής θα πρέπει να υπάρχουν επαρκή πραγματικά δεδομένα για να γίνουν βάση για τη λήψη αποφάσεων, διαπραγματεύσεων, επιχειρημάτων ή συζήτησης. Οι λεπτομέρειες θα πρέπει να βασίζονται σε δεδομένα που ήταν ακριβή εκείνη την εποχή. Οι μαθητές θα χρειαστούν πρόσβαση σε καλό υλικό αναφοράς τόσο κατά τη διάρκεια της προπαρασκευαστικής φάσης όσο και κατά τη διάρκεια της ίδιας της προσομοίωσης. Για παράδειγμα, μπορεί να χρειαστούν καλούς χάρτες, σχετικές στατιστικές για την περίοδο και οποιοδήποτε άλλο δεδομένο σχετικό με το περιεχόμενο που μπορεί να τους βοηθήσει να πάρουν μέρος αποτελεσματικά και να φτάσουν σε ένα ρεαλιστικό αποτέλεσμα.

Αυτό δημιουργεί μια ουσιαστική ερώτηση για οποιονδήποτε δάσκαλο σχεδιάζει μια προσομοίωση ή ένα σενάριο παιξίματος ρόλων. Επικεντρώνεστε σε ένα πραγματικό γεγονός ή σε μερικά παρόμοια γεγονότα για να κατασκευάσετε ένα φανταστικό που είναι ιδιαίτερα ρεαλιστικό; Βέβαια, ως ένα βαθμό, το ζήτημα καθορίζει την απάντηση σε αυτή την ερώτηση. Αλλά μερικές φορές η χρήση μιας πραγματικής υπόθεσης προϋποθέτει αρκετή προκαταρκτική έρευνα και το πραγματικό παράδειγμα μπορεί να μην αποδειχτεί τόσο συγκεκριμένο και μπορεί να μην περιλαμβάνει όλους τους παράγοντες που θα ήταν απαραίτητοι για να προκαλέσουν μετέπειτα συζητήσεις και κατανόηση. Αυτό ισχύει κυρίως στα σενάρια παιξίματος ρόλων, αλλά μερικές φορές και σε μικρής κλίμακας προσομοιώσεις. Για παράδειγμα, ένα παίξιμο ρόλων που βασίζεται στη ζωή μιας συγκεκριμένης οικογένειας στην Αγία Πετρούπολη το 1917 ή στο γκέτο της Βαρσοβίας το 1943, ή κατά τη διάρκεια της άνοιξης της Πράγας το 1968, μπορεί να αποδειχτεί πολύ περιοριστικό αν δεν καλύπτει όλα τα ζητήματα στα οποία θέλει να επικεντρωθεί ο δάσκαλος της ιστορίας όταν διδάσκει τα συγκεκριμένα αυτά ζητήματα. Ωστόσο, είναι ακόμα ζωτικής σημασίας να δημιουργήσουμε πιστευτούς ανθρώπους – ακόμα και αν δεν είναι αληθινοί άνθρωποι – αν το παίξιμο ρόλων πρόκειται να ενθαρρύνει την ιστορική ταύτιση.

Κάποιοι εκπαιδευτικοί με σημαντική εμπειρία στο σχεδιασμό και την πραγματοποίηση προσομοιώσεων έχουν υποστηρίξει ότι συχνά είναι καλύτερα από εκπαιδευτικής άποψης να σχεδιάζουμε προσομοιώσεις που απαιτούν ένα αποτέλεσμα (μια απόφαση, μια συμφωνία, μια συνθήκη, μια πολιτική ή ακόμα και παύση των συνομιλιών). Αν υπάρχει

μια ορισμένη ομάδα εναλλακτικών αποτελεσμάτων τότε είναι ευκολότερο να αναπτύξουμε μια ξεκάθαρη σειρά διαδικασιών για την πραγματοποίηση της προσομοίωσης ή την απόδοση του σεναρίου. Οι προσομοιώσεις και το παίξιμο ρόλων με απόλυτα ανοιχτό τέλος μπορεί να είναι ενθαρρυντικά όταν πραγματοποιούνται με συμμετέχοντες που έχουν ιδιαίτερα κίνητρα και είναι καλά πληροφορημένοι, αλλά μπορούν μερικές φορές και να διαλυθούν με πλήρη σύγχυση και χωρίς καμία πιθανότητα αποτελεσμάτων.

Τέλος, σχεδόν κάθε δική μας προσομοίωση έχει «δυσλειτουργίες»: απροσδόκητα προβλήματα, ακατάλληλα χρονοδιαγράμματα, εργασίες που δεν μπορούν να ολοκληρωθούν χωρίς να παρασχεθούν επιπλέον πληροφορίες. Συνήθως ωφελεί να γίνει μια δοκιμή (ίσως με άλλους συναδέλφους) για να λυθούν τα προβλήματα πριν να χρησιμοποιηθεί με τους μαθητές για τους οποίους προορίζεται.

Αξιολόγηση προσομοιώσεων

Οι προσομοιώσεις αρέσουν στους μαθητές και μπορούν να ανακατευτούν πολύ και να ενθουσιαστούν. Μπορούν να είναι ένα ισχυρό εργαλείο διδασκαλίας και μάθησης για τον δάσκαλο της ιστορίας. Αλλά χρειάζεται να είναι οικονομικοί, τα αποτελέσματα χρειάζεται να δικαιολογούν το χρόνο και άλλες πηγές που χρησιμοποιήθηκαν για την οργάνωσή τους (και ίσως ακόμα και για το σχεδιασμό τους). Η διαδικασία ενημέρωσης μετά την ολοκλήρωση της προσομοίωσης πρέπει να χρησιμοποιηθεί εν μέρει για την αξιολόγηση της προσομοίωσης, αντλώντας στοιχεία τόσο από τις προσωπικές αντιλήψεις και τις εμπειρίες των μαθητών όσο και από τις παρατηρήσεις του ίδιου του δασκάλου.

Όταν αποφασίζουμε αν θα χρησιμοποιήσουμε μια καθιερωμένη προσομοίωση (ή αν θα σχεδιάσουμε και θα χρησιμοποιήσουμε μια δική μας) θα πρέπει να αναλογιστούμε τις ακόλουθες ερωτήσεις: Πριν χρησιμοποιηθεί, πρέπει να καθορισθεί:

- Ποιοι είναι οι αντικειμενικοί της στόχοι;
- Οι διαδικασίες λειτουργίας είναι ξεκάθαρες και κατανοητές;
- Τι ικανότητες και γνώσεις απαιτεί;
- Τι ικανότητες και γνώσεις θα αναπτύξει ή θα ενισχύσει;
- Οι πραγματικές πληροφορίες έχουν ενσωματωθεί με ακρίβεια στην προσομοίωση; Οι ρόλοι και οι χαρακτήρες που θα υποδυθούν οι μαθητές είναι αυθεντικοί και πιστευτοί;

- Οι διαδικασίες λειτουργίας είναι συντονισμένες;
- Είναι κατάλληλη για την ηλικία της ομάδας που θα τη χρησιμοποιήσετε;
- Πόσο χρόνο θα χρειαστεί μια ομάδα μαθητών (η ομάδα των δικών σας μαθητών) να την ολοκληρώσει;
- Τι είδους προπαρασκευαστική δουλειά θα χρειαστεί να κάνουν οι μαθητές πριν είναι έτοιμοι να συμμετέχουν αποτελεσματικά σε αυτή την προσομοίωση;
- Τι είδους προπαρασκευαστική δουλειά θα χρειαστεί να κάνετε πριν πραγματοποιήσετε την προσομοίωση;
- Πώς θα την παρουσιάσετε στους μαθητές;
- Τι είδους ενημέρωση θα γίνει μόλις οι μαθητές ολοκληρώσουν την προσομοίωση;

Μετά καθορίστε:

- Την ολοκληρώσατε εντός του καθορισμένου χρόνου;
- Τι προβλήματα προέκυψαν; Είναι ενδημικά για την προσομοίωση ή απλές δυσκολίες που μπορούν να διορθωθούν;
- Άρεσε στους μαθητές; Είχαν κίνητρο για να συμμετέχουν αποτελεσματικά;
- Κατάφερε να ικανοποιήσει τους σχεδιασμένους αντικειμενικούς στόχους; Ενισχύθηκε η γνώση τους για τα γεγονότα; Ανέπτυξαν ακόμα περισσότερο τις απαιτούμενες ικανότητες;
- Υπήρχε επιπλέον αξία ή θα μπορούσατε να είχατε επιτύχει τους αντικειμενικούς σας στόχους πιο αποτελεσματικά χρησιμοποιώντας άλλη πηγή μάθησης;
- Υπάρχει κανένας τρόπος με τον οποίο θα μπορούσε να βελτιωθεί η προσομοίωση;
- Θα την χρησιμοποιήσετε ξανά;

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10

ΠΟΛΛΑΠΛΕΣ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ

Μόνο σε λίγα ευρωπαϊκά κράτη, όπως η Ισλανδία και η Πορτογαλία, τα τοπικά σύνορα του κράτους και του έθνους συμπίπτουν με έναν πληθυσμό που μοιράζεται μια κουλτούρα, μια γλώσσα και μια θρησκεία. Τα περισσότερα ευρωπαϊκά κράτη χαρακτηρίζονται από εθνική, γλωσσική, πολιτιστική και/ή θρησκευτική ποικιλία.

Σε κάποιες περιπτώσεις η ποικιλία αυτή αντανακλά την παρουσία γηγενών ή από πολύ καιρό εγκατεστημένων εθνικών, γλωσσικών και πολιτιστικών μειονοτήτων, που η ύπαρξή τους σε μια συγκεκριμένη περιοχή προηγείται του σχηματισμού ενός σύγχρονου ευρωπαϊκού κράτους. Εδώ μπορούμε, για παράδειγμα, να συμπεριλάβουμε τους Βρετόνους, τους Βάσκους, τους Καταλανούς και όσους μιλούσαν Κορσικά, Οσιτανικά και Αλσατικά (Elsässerdtitsch) στη Γαλλία, τους Αραγονέζους, τους Αστούριους, τους Καταλανούς, τους Βάσκους και τους Γαλικιανούς στην Ισπανία, όσους μιλούσαν Φριούλι, Λαδινικά και Σαρδηνικά στην Ιταλία, όσους μιλούσαν Γαλατικά, Ιρλανδικά και Ουαλικά στο Ηνωμένο Βασίλειο, και λοιπά. Θα μπορούσαμε επίσης να προσθέσουμε εδώ τους διασκορπισμένους λαούς της Ευρώπης, ιδιαίτερα τους Ρομά/Τσιγγάνους και τους Εβραίους.

Σε άλλες περιπτώσεις η ποικιλία προέκυπτε, ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια του 19^{ου} αιώνα, σαν αποτέλεσμα των παρακάτω παραγόντων:

- της μετακίνησης ατόμων και κοινοτήτων μέσα σε μεγάλες πολυεθνικές ευρωπαϊκές αυτοκρατορίες (κυρίως τη Ναπολεόντεια, των Αψβούργων, την Οθωμανική και τη Ρωσική),
- των μεταναστεύσεων, επανεγκαταστάσεων, προσαρτήσεων και απόκτησης εδαφών κατά τη διάρκεια του 19^{ου} αιώνα από το Συνέδριο της Βιέννης το 1815, τις συνθήκες που ακολούθησαν τον πόλεμο της Κριμαίας (1856), τον Αυστροπρωσικό πόλεμο (1866), τον Γαλλοπρωσικό πόλεμο (1871) και άλλες τοπικές διασυνοριακές συγκρούσεις, το Συνέδριο του Βερολίνου (1878) και επίσης από την ενοποίηση της Γερμανίας και, σε μικρότερο βαθμό, από την ενοποίηση της Ιταλίας στο τρίτο τέταρτο του αιώνα,
- της Εβραϊκής και Αρμενικής διασποράς σε όλη την Ευρώπη,

- των αυξημένων επιπέδων πολιτικού και οικονομικού εκπατρισμού εντός της Ευρώπης σε πιο βιομηχανοποιημένες περιοχές, ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια του τελευταίου τρίτου του αιώνα, και κυρίως από τη Γερμανία, την Ιταλία, τη Ρωσία, την Πολωνία και την Ουγγαρία, που λίγο πολύ συνέπεσε με τα αυξημένα επίπεδα μετανάστευσης από Ευρωπαίους στη Βόρεια Αμερική.

Παρόμοιες (και άλλες) δυνάμεις εργάζονταν τον 20^ο αιώνα για να διαιωνίσουν και να αυξήσουν την εθνική, γλωσσική και πολιτιστική ποικιλία στην πλειοψηφία των σύγχρονων ευρωπαϊκών εθνών-κρατών.

- η συνθήκη των Βερσαλλιών το 1919 (και οι άλλες μεταπολεμικές συνθήκες που την ακολούθησαν στην περίοδο 1919-21) δεν εφάρμοσε την αρχή της εθνικής αυτοδιάθεσης καθολικά και ομοίμορφα. Εκείνοι που συνέταξαν τη συμφωνία δεν ενδιαφέρονταν να λάβουν υπόψη τις φιλοδοξίες των υποκείμενων σε αυτούς εθνικοτήτων. Ταυτόχρονα η ισχύουσα άποψη ότι μερικές αξιώσεις για την κρατική υπόσταση δεν ήταν πολιτικά και οικονομικά βιώσιμες και η αισθητή ανάγκη να περιληφθούν η Γερμανία και η επαναστατική Ρωσία διασφάλιζαν ότι οι αξιώσεις για αυτοδιάθεση κάποιων εθνικών κοινοτήτων δεν ελήφθησαν υπόψη. Σαν αποτέλεσμα περίπου 30 εκατομμύρια άνθρωποι παρέμειναν εθνικές και εθνοτικές μειονότητες. Επίσης τα δημοψηφίσματα που διοργανώθηκαν εκείνη την εποχή στις πιο εθνολογικά μικτές περιοχές συχνά αποκάλυπταν σημαντικές ομάδες ατόμων από εθνικές και γλωσσικές μειονότητες που ουσιαστικά είχαν επιλέξει να είναι πολίτες σε κράτη όπου άλλη εθνική ή γλωσσική κοινότητα αποτελούσε την πλειοψηφία (για παράδειγμα μερικοί Πολωνοί επέλεξαν τη Γερμανία, μερικοί Σλοβένοι επέλεξαν την Αυστρία),
- η πολιτική και οικονομική μετανάστευση εντός της Ευρώπης συνεχίστηκε κατά τα μεσοπολεμικά χρόνια,
- οι μεταπολεμικές αποφάσεις που ελήφθησαν στη Γιάлта και το Πότσταμ (Φεβρουάριος και Ιούνιος 1945), μαζί με την αναδόμηση του πολιτικού χάρτη της Ευρώπης, οδήγησε για άλλη μια φορά σε επιπλέον σημαντικές μετακινήσεις πληθυσμών: την απέλαση 8 εκατομμυρίων Γερμανών από την Τσεχοσλοβακία και την Πολωνία, τη μετανάστευση των Πολωνών προς τα δυτικά από επαρχίες που προσάρτησε η Σοβιετική Ένωση και η επανακατοίκηση πρώην Γερμανικών εδαφών και πόλεων όπως το Καλίνινγκραντ και το Βρότσλαβ,
- η εισροή των μεταναστών στη δυτική Ευρώπη από πρώην αποικίες, ιδιαίτερα από τα μέσα της δεκαετίας του 1960 και μετά, που είχαν την τάση να εγκαθίστανται στα μεγαλύτερα αστικά συγκροτήματα και να διατηρούν τις ξεχωριστές τους πολιτιστικές, γλωσσικές και θρησκευτικές ταυτότητες,

- η εισροή επισκεπτών εργατών και οικονομικών μεταναστών, ιδιαίτερα από την Τουρκία, την πρώην Γιουγκοσλαβία και τη Βόρεια Αφρική,
- η διάλυση της Σοβιετικής Ένωσης και οι σχετικές πολιτικές εξελίξεις μετά το 1989 στην κεντρική, ανατολική και νοτιοανατολική Ευρώπη τόνισαν ακόμη περισσότερο τον πολυεθνικό, τον πολυ-εθνοτικό και πολυ-δογματικό χαρακτήρα του μεγαλύτερου μέρους της περιοχής και αύξησαν τις εθνικιστικές φιλοδοξίες. Η εθνική μετανάστευση εντός και προς τη Ρωσική Ομοσπονδία από τις πρώην δημοκρατίες της Σοβιετικής Ένωσης αντιμετωπίζεται τώρα σαν πρόβλημα που συνεχώς μεγαλώνει. Ως τις αρχές της δεκαετίας του 1990 εκτιμάται ότι περίπου 25 εκατομμύρια Ρώσοι ζούσαν εκτός της Ρωσικής Ομοσπονδίας. Περίπου 1 στους 5 Λευκορώσους και 1 στους 3 Αρμένιους ζούσαν έξω από τις δημοκρατίες τους. Στα κράτη της Βαλτικής, ιδιαίτερα στην Εσθονία και τη Λετονία, υπήρξε αυξανόμενη ανησυχία για τη δημογραφική ύφεση των γηγενών πληθυσμών και τα αυξανόμενα επίπεδα μετανάστευσης από τη Ρωσική Ομοσπονδία. Η μετανάστευση ενισχύθηκε και αλλού, ιδιαίτερα από την ανατολή, με την υιοθέτηση των πολιτικών απο-Ρωσικοποίησης σε κάποιες δημοκρατίες, τη διατήρηση σε κάποιες δημοκρατίες των κομμουνιστικών ή μονοκομματικών πολιτευμάτων, την αύξηση των διεθνικών αντιθέσεων και, σε κάποιες περιπτώσεις, τη ραγδαία επιστροφή στις Ισλαμικές παραδόσεις.

Παρά αυτή την εμφανή ποικιλία μέσα στα περισσότερα έθνη-κράτη της Ευρώπης αυτό το χαρακτηριστικό έτεινε να αγνοηθεί στην ακαδημαϊκή ιστορία και στη διδασκαλία της ιστορίας στα σχολεία. Ιστορικά, αυτό αντανάκλα την αντιληπτή ανάγκη των νεοδημιουργηθέντων κρατών ή των κρατών που πέρασαν μεγάλες περιόδους προσάρτησης να δημιουργήσουν ή να αναγεννήσουν μια αίσθηση εθνικής ταυτότητας και να κινητοποιήσουν την πίστη στο κράτος ή στο πολίτευμα. Η ίδια ανησυχία εμφανίστηκε σε πολλές από τις δημοκρατίες της ανατολικής και νοτιοανατολικής Ευρώπης μετά το 1989 και ήταν ορατή στις συνεχιζόμενες αντιπαραθέσεις για το ρόλο της εκπαίδευσης και, ιδιαίτερα, το ρόλο της ιστορίας και της ιστορικής εκπαίδευσης στη δημιουργία μια δημόσιας αίσθησης εθνικής ταυτότητας και εθνικής πίστης.

Ωστόσο, η τάση αυτή δεν περιορίζεται σε εκείνα τα κράτη που έχουν μακρά εμπειρία αποικιοκρατίας, προσάρτησης ή ξένης κατοχής. Τα καθιερωμένα από πολύ καιρό έθνη-κράτη της Ευρώπης θεώρησαν επίσης απαραίτητο στα τέλη του 19^{ου} αιώνα να δημιουργήσουν μια αίσθηση εθνικής ταυτότητας, καθώς η οικονομία εκσυγχρονιζόταν, το πολιτικό σύστημα γινόταν πιο συγκεντρωτικό, η φύση του πολέμου άλλαξε και απαιτούσε στρατολόγηση και η επέκταση του δικαιώματος ψήφου απαιτούσε ένα νέο εκλογικό σώμα που να είναι πιο μορφωμένο και με μεγαλύτερη επίγνωση της αίσθησης ότι ανήκει σε ένα έθνος και όχι απλά σε μια περιοχή ή τοποθεσία. Η Γαλλία, για παράδειγμα, συχνά θεωρείται από τους ιστορικούς σαν ένα από τα πιο παλιά καθιερωμένα έθνη-κράτη στην Ευρώπη. Ωστόσο, όπως ανέφερε ο Eugene Weber στη μελέτη του για την αγροτική Γαλλία στα τέλη του 19^{ου} αιώνα, τουλάχιστον 25% του πληθυσμού εκείνη την εποχή δεν μιλούσε Γαλλικά και τα Γαλλικά θεωρούνταν ξένη

γλώσσα περίπου για τον μισό πληθυσμό που ενηλικιώθηκε ανάμεσα στο 1875 και 1900.²⁸

Τα χαρακτηριστικά αυτής της διαδικασίας κινητοποίησης είναι συνηθισμένα. Συνήθως υπάρχει μια τάση να παρουσιάζουν την ιστορία του έθνους σαν να ήταν μια άψογη συνέχεια που συνέδεε το παρόν με το μακρινό παρελθόν. Οποιοσδήποτε ιστορικές διακοπές παρουσιάζονται ως εκτροπές. Τονίζεται η μοναδικότητα του έθνους παρά η κληρονομιά την οποία μοιράζεται με άλλους. Τονίζεται η ομοιογένεια (των ανθρώπων, του πολιτισμού, της γλώσσας και της κληρονομιάς) και αγνοείται η πολιτιστική και εθνική ποικιλία. Εκεί επίσης τείνει να υπάρξει μια έντονη επικέντρωση στις αντιθέσεις – τόσο σε εκείνες που τονίζουν ένδοξες νίκες όσο και σε εκείνες που δικαιολογούν το συνεχή φόβο, την αμυντική στάση ή το μίσος – παρά στις περιόδους ειρηνικής συνύπαρξης και αμοιβαίας συνεργασίας.

Αυτό δεν είναι προς άρνηση της αξίας ή της νομιμότητας της διδασκαλίας της εθνικής ιστορίας. Όπως παρατήρησε μια αναφορά της Κοινοβουλευτικής Συνέλευσης του Συμβουλίου της Ευρώπης:

Κανείς δεν μπορεί να αρνηθεί το δικαίωμα μιας εθνικής κοινότητας στην ιστορία της. Η ίδια η ύπαρξη μιας ομάδας προϋποθέτει μια ιστορική εξέλιξη που καθορίζει τη συνοχή της. Είναι επομένως φυσικό ότι κάθε έθνος θα πρέπει να έχει μια εθνική ιστορία και ότι η ιστορική συνείδηση θα πρέπει να αποτελεί τη βάση της εθνικής πολιτικής συνείδησης... Πρόβλημα δημιουργείται όταν μετακινούμαστε από την εθνική ιστορία στην εθνικιστική ιστορία, όπως πολύ συχνά συμβαίνει. Η ιστορία τότε χρησιμοποιείται για σκοπούς προπαγάνδας και κατήχησης. Ενώ η εθνική ιστορία ψάχνει ενοποιητικά στοιχεία για να εξηγήσει την ύπαρξή της, η εθνικιστική ιστορία προσπαθεί να δικαιολογήσει πατριωτικές αξίες τονίζοντας τις επικές και μυθικές πτυχές των «εθνικών χαρακτηριστικών». Δίνει έμφαση στις διαφορές σε σχέση με τις γειτονικές χώρες, εξυψώνει την ομοιομορφία, αποκρύπτει την ιστορία των περιοχών και των μειονοτήτων και αυτοπροσδιορίζεται πάντα σε σχέση με τους εξωτερικούς εχθρούς.²⁹

Ακόμα και έτσι, η διαχωριστική γραμμή ανάμεσα στην εθνική και εθνικιστική ιστορία δεν είναι και τόσο ξεκάθαρη και ακόμα και στα καθιερωμένα από πολύ καιρό έθνη-κράτη η σχολική διδακτέα ύλη της ιστορίας και η διδασκαλία της ιστορίας μπορεί συχνά να είναι εθνοκεντρική εξ' ορισμού. Θεωρείται δεδομένο ότι η μεγάλη εθνική αφήγηση συμπίπτει με την ιστορία της μεγαλύτερης (συνήθως) εθνικής ομάδας και κυρίαρχης γλωσσικής και πολιτιστικής κοινότητας. Όπως η ιστορία των γυναικών, οι ιστορίες των μειονοτήτων και η συνεισφορά τους στην ανάπτυξη του έθνους και του εθνικού πολιτισμού παραβλέπονται. Επίσης, όπως είδαμε νωρίτερα σε αυτό το βιβλίο, στα

²⁸ E. Weber, *Peasants into Frenchmen: the modernisation of rural France 1870-1914*, Λονδίνο, 1979, σελ.73.

²⁹ Αναφορά της Κοινοβουλευτικής Συνέλευσης του Συμβουλίου της Ευρώπης, «Ιστορία και εκμάθηση της ιστορίας στην Ευρώπη», Doc. 7446, 1996, σελ.20-21.

περισσότερα έθνη-κράτη η ευρωπαϊκή ιστορία (και η παγκόσμια ιστορία) τείνει να διδάσκεται από εθνική παρά από πολυεθνική προοπτική.

Η λύση σε αυτά τα δύο σχετιζόμενα προβλήματα – τη φανερό εθνικιστική διδασκαλία της ιστορίας και τον εξ' ορισμού εθνοκεντρισμό – δεν βρίσκεται απαραίτητα στην εισαγωγή περισσότερης ευρωπαϊκής ιστορίας στα προγράμματα διδασκαλίας των σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης – παρόλο που η διεύρυνση του πλαισίου και του περιεχομένου αυτών των μαθημάτων σίγουρα θα βοηθούσε. Τελικά, η λύση βρίσκεται περισσότερο στον τρόπο που οι δάσκαλοι της ιστορίας διδάσκουν και στους τρόπους με τους οποίους μαθαίνουν οι μαθητές τους. Σε αυτό επικεντρώνεται το υπόλοιπο κεφάλαιο (και, ουσιαστικά, αυτό το βιβλίο στο σύνολό του).

Τι είναι οι πολλαπλές προοπτικές;

Πολλές από τις εξελίξεις στη μελέτη και τη διδασκαλία της ιστορίας κατά τα τελευταία 35 χρόνια προέκυψαν σαν αντίδραση σε μια αισθητή υπερβολική έμφαση στην πολιτική ιστορία και στη συνεισφορά των πολιτικά και οικονομικά εκλεκτών. Η αύξηση του ενδιαφέροντος για την κοινωνική, πολιτιστική και πνευματική ιστορία, το αυξημένο ενδιαφέρον για την ευρωπαϊκή, τοπική και παγκόσμια ιστορία, το αυξημένο ενδιαφέρον ανάμεσα στους ιστορικούς να ανακτήσουν την ιστορία «του αόρατου», όσων ήταν σε μειονεκτική οικονομική και κοινωνική θέση, των πολιτικά περιθωριοποιημένων και των εθνικών, εθνοτικών και γλωσσικών μειονοτήτων, όλα είναι μια κατάθεση σε αυτό.

Οι εξελίξεις αυτές βοήθησαν να διευρύνουμε την ιστορική μας αντίληψη. Πρώτον, το ιστορικό αρχείο τώρα είναι πιο προσβάσιμο από ποτέ. Αυτό συμβαίνει εν μέρει επειδή κάποια δημόσια αρχεία είναι κατά πολύ πιο ανοιχτά στην εξέταση από ότι ήταν πριν και υπήρξε μια ραγδαία αύξηση στην εξέλιξη των μη κυβερνητικών αρχείων – όχι μόνο εκείνα που διατηρούνται από τα διάφορα μέσα μαζικής ενημέρωσης. Σαν αποτέλεσμα, παρά τους περιορισμούς που επιβάλλονται στο άτομο από την κατανόηση των ξένων γλωσσών, είναι ευκολότερο τώρα για τους ιστορικούς – και τους δασκάλους της ιστορίας και τους μαθητές τους – να βρουν πώς τα γεγονότα που μπορεί να έχουν μεγάλη σημασία για την ιστορία του έθνους τους γίνονται αντιληπτά στις άλλες χώρες. Δεύτερον, τώρα έχουμε καλύτερη αντίληψη για το πώς πολλά από τα πιο σημαντικά γεγονότα, συμβάντα και τάσεις του 20^{ου} αιώνα έχουν επιδράσει στις ζωές των συνηθισμένων ανθρώπων. Μέσα από την προφορική ιστορία και την ανάλυση ανεπίσημων πηγών, οι ιστορικοί κατάφεραν να μας δώσουν μια πιο λεπτομερή εικόνα των διαφόρων πτυχών της καθημερινής ζωής από αυτή που θα μπορούσε να αποκτηθεί μόνο από τις επίσημες στατιστικές και από μια ανάλυση των κυβερνητικών πολιτικών.

Επιπλέον, αυτές οι εξελίξεις αύξησαν τη δυνατότητα να εξεταστούν πρόσφατα και σύγχρονα γεγονότα και καταστάσεις από μια ποικιλία διαφορετικών προοπτικών και, με αυτή την έννοια, να δώσουν την πρώτη ύλη για μια αναλυτική προσέγγιση βασισμένη στις πολλαπλές προοπτικές. Αλλά η πρόσβαση σε διαφορετικές προοπτικές για το ίδιο ιστορικό φαινόμενο δεν εγγυάται από μόνη της ότι η προσέγγιση θα έχει πολλαπλές

προοπτικές, παρόλο που όντως διασφαλίζει ότι έχουμε μια ευρύτερη βάση στοιχείων από την οποία θα ξεκινήσουμε τις έρευνές μας. Ομοίως, η συγκριτική μέθοδος, που επικεντρώνεται στις ομοιότητες και τις διαφορές των προοπτικών διαφορετικών ατόμων, ομάδων ή εθνών, διευκολύνει, αλλά δεν είναι το ίδιο πράγμα με τις πολλαπλές προοπτικές.

Οι πολλαπλές προοπτικές εξαρτώνται από την ικανότητά μας να συσχετίσουμε τις διαφορετικές προοπτικές μεταξύ τους. Στην καρδιά αυτής της προσέγγισης βρίσκονται οι ακόλουθες υποθέσεις:

- σε περιπτώσεις που διαφορετικές περιγραφές του ίδιου γεγονότος αντανακλούν διαφορετικές προοπτικές δεν είναι απαραίτητο ότι μια από αυτές τις εκδοχές πρέπει να είναι και η σωστή. Κάποιες, αν όχι όλες τους, μπορεί να είναι το ίδιο έγκυρες, αντανακλώντας διαφορετικές εμπειρίες, περιεχόμενα και αντικειμενικούς στόχους,
- σε κάποιες περιπτώσεις θα παίρναμε μια πιο ακριβή και περιεκτική περιγραφή του τι συνέβη αν θεωρούσαμε τις διαφορετικές προοπτικές ως κομμάτια ενός παζλ ή ψηφίδες που σχηματίζουν ένα μωσαϊκό,
- πολύ λίγες ομάδες, πολιτισμοί ή έθνη θα μπορούσαν να θεωρηθούν εντελώς αυτόνομοι. Οι ανταποκρίσεις τους και το πλαίσιο για δράση σε οποιαδήποτε δεδομένη κατάσταση θα διαμορφωνόταν και θα περιοριζόταν από τα ενδιαφέροντα και την πολιτική επιρροή άλλων ομάδων, πολιτισμών ή εθνών. Ομοίως εκείνα θα μπορούσαν επίσης να είναι σε θέση να επηρεάσουν ή να περιορίσουν τις αντιδράσεις άλλων,
- από αυτή την άποψη, οι αντιλήψεις του «άλλου» και η σχέση ανάμεσα στον «άλλο» και τον «ίδιο» (ή την ομάδα κάποιου) είναι στο κέντρο των πολλαπλών προοπτικών,
- για να καταλάβουμε κάθε προοπτική είναι απαραίτητο να της δώσουμε περιεχόμενο. Με άλλα λόγια, να καθορίσουμε από πού «προέρχονται» οι υποστηριχτές μιας συγκεκριμένης άποψης: την κοινωνική, πολιτική και οικονομική τους κατάσταση, τους συγκεκριμένους αντικειμενικούς τους στόχους και προτεραιότητες, τις διαφορετικές τους υποχρεώσεις, τους παράγοντες που περιορίζουν το χώρο τους για ελιγμούς ή συμβιβασμούς, την έκταση της δύναμης ή της επιρροής τους, την υποστήριξη από άλλους στην οποία μπορούν να υπολογίζουν,

Οι πολλαπλές προοπτικές, μέσα στο γενικό πλαίσιο της ιστορίας και της διδασκαλίας της ιστορίας, στοχεύουν να επιτύχουν τρία πράγματα:

- να αποκτήσουν μια πιο περιεκτική και ευρύτερη αντίληψη των ιστορικών γεγονότων και εξελίξεων, λαμβάνοντας υπόψη τις ομοιότητες και τις διαφορές στις περιγραφές και τις προοπτικές όλων των μερών που εμπλέκονται,
- να αποκτήσουν μια πιο βαθιά κατανόηση των ιστορικών σχέσεων ανάμεσα στα έθνη, ή τους διασυννοριακούς γείτονες, ή τις πλειοψηφίες και τις μειοψηφίες εντός των εθνικών συνόρων,
- να αποκτήσουν μια πιο καθαρή εικόνα των δυναμικών του τι συνέβη με την εξέταση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ανθρώπων και των ομάδων που εμπλέκονται και της αλληλεξάρτησής τους.

Οι κύριοι μαθησιακοί αντικειμενικοί στόχοι

Οι πολλαπλές προοπτικές θα έπρεπε να είναι ένα αναπόσπαστο στοιχείο της διδασκαλίας της ιστορίας και όχι ένα προαιρετικό επιπλέον στοιχείο, ιδιαίτερα όταν επικεντρώνεται κανείς στην ιστορία του 20^{ου} αιώνα. Θα έπρεπε επίσης να είναι ένα αναπόσπαστο στοιχείο στην κατάρτιση των ιστορικών και των δασκάλων της ιστορίας. Όπως αναφέρθηκε νωρίτερα, είναι ένας τρόπος σκέψης, ένας τρόπος για να επιλέξουμε, να εξετάσουμε και να χρησιμοποιήσουμε στοιχεία από διαφορετικές πηγές έτσι ώστε να ξεδιαλύνουμε τις πολυπλοκότητες μιας κατάστασης και να αποκρυπτογραφήσουμε τι συνέβη και γιατί. Αν εφαρμοστούν συστηματικά όταν διδάσκουμε ιστορία σε μαθητές σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, θα τους βοηθήσουν να καταλάβουν ότι:

- δεν είναι απαραίτητο (ή ακόμα σύνηθες) ότι υπάρχει μια σωστή εκδοχή ενός ιστορικού γεγονότος,
- το ίδιο ιστορικό γεγονός μπορεί να περιγραφεί και να εξηγηθεί με διαφορετικούς τρόπους ανάλογα με την άποψη του ιστορικού, του πολιτικού, του δημοσιογράφου, του τηλεοπτικού παραγωγού, ή του αυτόπτη μάρτυρα και καθεμιά μπορεί να είναι μια έγκυρη αλλά παρόλα αυτά μη ολοκληρωμένη και μερική περιγραφή ή εξήγηση,
- το ίδιο στοιχείο μπορεί να ερμηνευτεί διαφορετικά από διαφορετικούς ιστορικούς ανάλογα με την προοπτική τους, την εποχή που γράφουν και τα άλλα στοιχεία που περιλαμβάνουν στις περιγραφές τους,
- όλες οι ιστορικές περιγραφές είναι προσωρινές. Η καλύτερη περιγραφή είναι εκείνη που ταιριάζει περισσότερο στα στοιχεία που είναι διαθέσιμα κάθε φορά,
- η ίδια προφανώς ξεκάθαρη και σαφής δήλωση μπορεί να έχει ακόμα διαφορετικές ερμηνείες για τους ανθρώπους, ανάλογα με τις συγκεκριμένες περιστάσεις. Σαν

αποτέλεσμα μια από τις πιο δύσκολες εργασίες για τον ιστορικό είναι να προσδιορίσει την ακριβή σημασία που έχουν συγκεκριμένες δηλώσεις και έγγραφα για τους ανθρώπους που ενεπλάκησαν εκείνη την εποχή. Αυτό επιζητά μια διαδικασία ιστορικής ταύτισης: να μπουν στη θέση κάποιου άλλου και να προσπαθήσουν να καταλάβουν πώς θα μπορούσε να το είχε αντιληφθεί και γιατί,

- οι πηγές ιστορικών στοιχείων (για παράδειγμα επίσημα έγγραφα, άλλα αρχεία, αρχεία μετάδοσης, περιγραφές αυτόπτων μαρτύρων, κλπ.) σπάνια είναι εντελώς αμερόληπτες. Αντανακλούν τόσο την άποψη του ατόμου (ή των ατόμων) που παρέχουν τις πληροφορίες όσο και τις αντιλήψεις τους για το τι θέλουν να γνωρίζουν οι άλλοι άνθρωποι. Αυτό σημαίνει ότι χρειάζεται να ερευνήσουμε την πηγή πιθανής μεροληψίας, να βρούμε γιατί δημιουργήθηκε και από ποιον και να αναλύσουμε το περιεχόμενο μέσα στο οποίο δημιουργήθηκε,
- οι διαφορετικές προοπτικές ενός έθνους, μιας κοινότητας, μιας εθνικής ομάδας, ενός πολιτικού κόμματος ή μιας ομάδας ενδιαφέροντος μπορεί να είναι τόσο σημαντικές όσο και εκείνες που χωρίζουν δύο έθνη, δύο κοινότητες ή δύο ομάδες. Για παράδειγμα, η εικονογράφηση στο **Πλαίσιο 1** παρακάτω επιδεικνύει αυτές τις πολυπλοκότητες πολύ καθαρά και παρέχει ένα χρήσιμο αντίδοτο σε αυτό που σε πολλά βιβλία είναι συχνά μια υπεραπλουστευμένη περιγραφή των σχέσεων ανάμεσα στις πλειοψηφίες και τις μειονότητες. Μια παρόμοια προσέγγιση θα μπορούσε να εφαρμοστεί με χρήσιμο τρόπο στις εμπειρίες της επανάστασης, της άρσης των αποικιακών καθεστώτων, στην εμφάνιση του εθνικισμού ή τη διάλυση της Σοβιετικής Ένωσης,
- οι άνθρωποι έχουν πολλαπλές ταυτότητες (που σχετίζονται με την ηλικία τους, το γένος, το επάγγελμα, τη θρησκεία, την πρώτη γλώσσα, τις οικογενειακές σχέσεις) και οι εθνικές ή εθνοτικές τους ταυτότητες δεν κυριαρχούν απαραίτητα σε κάθε πτυχή της καθημερινής τους ζωής. Συχνά η ταυτότητά τους ως γονιού, κόρης, γυναίκας, ή γιατρού μπορεί να είναι πιο σημαντική στην προσπάθεια να καταλάβουν τις αντιδράσεις τους σε μια συγκεκριμένη κατάσταση ή γεγονός. Σε αυτούς τους ρόλους μπορεί μερικές φορές να μοιράζονται περισσότερα κοινά στοιχεία με ανθρώπους που ζουν σε άλλες χώρες ή περιοχές, παρά με άλλους ανθρώπους που ζουν στη δική τους χώρα.

Πλαίσιο 1: Οι Εβραίοι στην Πράγα

Η Δρ. Ελένα Κρέσκοβα, στη μελέτη της για τις Εβραϊκές κοινότητες στα εδάφη της Τσεχίας έδειξε ότι το 19^ο αιώνα ένα φιλελεύθερο κίνημα απέκτησε επιρροή μεταξύ των Εβραίων της Βοημίας και έπαιξε σημαντικό ρόλο στις κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές που έλαβαν χώρα κατά τη διάρκεια εκείνης της περιόδου. Αλλά οι φιλελεύθερες αλλαγές δεν έγιναν καθολικά δεκτές μέσα στην κοινότητα και προέκυψαν διχόνοιες ανάμεσα στους φιλελεύθερους και συντηρητικούς Εβραίους, με τους τελευταίους να φοβούνται αυξημένη αφομοίωση και απορρέουσα απώλεια των θρησκευτικών και πολιτιστικών παραδόσεων. Οι φιλελεύθεροι Εβραίοι συντάχτηκαν με του Τσέχους και τους Γερμανούς στην Επανάσταση του 1848. Η υποστήριξη του τσέχικου εθνικισμού, ιδιαίτερα μεταξύ των Εβραίων μαθητών και των διανοούμενων

οδήγησε σε ένα τσέχικοεβραϊκό κίνημα αφομοίωσης που προσπαθούσε να υιοθετήσει την τσέχικη γλώσσα και να βοηθήσει στη δημιουργία κοινού πολιτισμού, οικονομίας και πολιτικού συστήματος. Πολλοί φιλελεύθεροι Εβραίοι συμμετείχαν ενεργά στην ίδρυση της πρώτης Δημοκρατίας της Τσεχίας το 1918. Ωστόσο, αυτό οδήγησε επίσης σε αυξημένη αποξένωση και υποστήριξη του Σιωνισμού ανάμεσα στους πρώην Γερμανούς Εβραίους και τους οπαδούς των παραδόσεων (που έγιναν μειονότητα μέσα στη μειονότητα).

Πηγή: Συμβούλιο της Ευρώπης, Αμοιβαία κατανόηση και διδασκαλία της Ευρωπαϊκής ιστορίας: προκλήσεις, προβλήματα και προσεγγίσεις, (Στρασβούργο 1995)

Μερικοί πιθανοί περιορισμοί και προβλήματα

Ένα από τα επιχειρήματα που διέπουν αυτό το εγχειρίδιο είναι ότι το περιθώριο εισαγωγής μιας πιο μεγάλης ευρωπαϊκής διάστασης στη διδακτέα ύλη της ιστορίας θα ποικίλει έντονα από το ένα εκπαιδευτικό σύστημα στο άλλο και θα περιορίζεται γενικά από παράγοντες όπως οι επίσημες οδηγίες διδακτέας ύλης, οι διαθέσιμες εκπαιδευτικές πηγές για κατάρτιση του δασκάλου κατά την υπηρεσία και η ανάπτυξη του κατάλληλου διδακτικού υλικού, ο αριθμός των ωρών διδασκαλίας της ιστορίας που έχει ο μέσος μαθητής, η σχετική αυτονομία του δασκάλου και ο βαθμός στον οποίο τα σχολικά βιβλία ορίζονται επισήμως και εγκρίνονται. Για αυτό το λόγο, το εγχειρίδιο αυτό επικεντρώθηκε λιγότερο στο τι διδάσκεται και περισσότερο στο πώς διδάσκεται και πώς οι μαθητές μπορούν να βοηθηθούν για να μάθουν τρόπους σκέψης και ανάλυσης των ιστορικών γεγονότων και εξελίξεων από μια πιο συγκριτική και διεθνική προοπτική. Ωστόσο, είναι σημαντικό να είμαστε ρεαλιστές εδώ και υπάρχει ένας αριθμός περιορισμών και δυσκολιών που μπορούν να περιορίσουν το περιθώριο για πολλαπλές προοπτικές στη διδασκαλία και τη μάθηση της ιστορίας.

Πρώτον, όπως υποστηρίχτηκε και παραπάνω, η διδασκαλία πολλαπλών προοπτικών δεν είναι μόνο η έκθεση των μαθητών σε μεγαλύτερη ποικιλία προοπτικών, είναι και η παροχή σε αυτούς των αναλυτικών ικανοτήτων, τρόπων σκέψης και ιστορικής ταύτισης, που είναι απαραίτητοι για να χρησιμοποιήσουν αυτές τις διαφορετικές προοπτικές έτσι ώστε να εξετάσουν ένα ιστορικό γεγονός και να καταλάβουν καλύτερα τι συνέβη και γιατί. Αυτές οι ικανότητες και ο τρόπος σκέψης χρειάζεται να εξασκούνται συστηματικά και σταθερά. Καθώς στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα της Ευρώπης οι μαθητές δεν μελετούν τον 20^ο αιώνα μέχρι αρκετά αργά στο σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι απαραίτητο να υιοθετείται μια προσέγγιση πολλαπλών προοπτικών και όταν μελετούν προηγούμενες περιόδους της ευρωπαϊκής και εθνικής ιστορίας.

Δεύτερον, το περιθώριο για πολλαπλές προοπτικές περιορίζεται ξεκάθαρα από τη διαθεσιμότητα του κατάλληλου υλικού διδασκαλίας και άλλων πηγών. Κατά την πορεία της έρευνας για αυτό το εγχειρίδιο, ο συγγραφέας εξέτασε κάποια εξαιρετικά βιβλία από ολόκληρη την Ευρώπη και κάποιους καλούς ιστοτόπους στο Διαδίκτυο που αναπτύχθηκαν από ιστορικούς και δασκάλους της ιστορίας, οι οποίοι προσφέρουν πρωτογενές υλικό για τα ίδια γεγονότα και εξελίξεις από διαφορετικές εθνικές προοπτικές. Ειδικότερα, υπάρχουν μερικές καλές πηγές για τέτοια ζητήματα και θέματα όπως οι δύο παγκόσμιοι πόλεμοι, ο ψυχρός πόλεμος, η εξάπλωση του εθνικισμού, η οικονομική ύφεση στα 1930 και η μεταπολεμική άρση των αποικιακών καθεστώτων. Ωστόσο, σε γενικές γραμμές, η μεγάλη έμφαση στην εθνική ιστορία και η τάση να εξετάζουμε ευρωπαϊκά και παγκόσμια ζητήματα και θέματα από μια ευρεία εθνική προοπτική σημαίνει ότι οι μαθητές συχνά εκτίθενται μόνο σε μια προοπτική για κάποια από τα σημαντικά θέματα και ζητήματα του 20^{ου} αιώνα, ή υπονοείται ότι υπάρχουν μερικές προοπτικές αλλά μόνο ή εθνική είναι η σωστή.

Ένας τρίτος περιορισμός που συνδέεται με τον προηγούμενο είναι ότι το περιθώριο για πολλαπλές προοπτικές περιορίζεται επίσης στις περισσότερες περιπτώσεις από τον αριθμό των σύγχρονων γλωσσών στις οποίες ο δάσκαλος της ιστορίας, ίσως και οι μαθητές του ή της, έχει κάποια άνεση και γνώση.

Ο τέταρτος πιθανός περιορισμός που χρειάζεται να ληφθεί υπόψη είναι ότι δεν πρόκειται απλά για θέμα παρουσίας στους μαθητές νέων πληροφοριών που αντιπροσωπεύουν μια ευρύτερη ποικιλία προοπτικών. Υπάρχει μια συναισθηματική καθώς και πνευματική διάσταση. Πράγματι, όπου οι μαθητές έχουν υιοθετήσει ισχυρά ξενοφοβικές ή εθνοκεντρικές απόψεις και προκαταλήψεις, η παροχή επιπλέον πληροφοριών μπορεί μερικές φορές να ενισχύσει τις υπάρχουσες συμπεριφορές. Οι δάσκαλοι της ιστορίας χρειάζεται επίσης να βοηθήσουν τους μαθητές τους να συλλογιστούν και να αξιολογήσουν κριτικά την υπάρχουσα γνώση τους και τη βάση της για να υποστηρίξουν συγκεκριμένες υποθέσεις και απόψεις που αφορούν άλλα έθνη, κουλτούρες και ομάδες.

Παρά τους παραπάνω περιορισμούς και τις πιθανές δυσκολίες είναι ακόμα δυνατό να εισάγουμε κάποιες δραστηριότητες διδασκαλίας και μάθησης που θα βοηθήσουν τους μαθητές να αναπτύξουν τις αναλυτικές ικανότητες και συμπεριφορές που βρίσκονται στο κέντρο των πολλαπλών προοπτικών.

Αξιολόγηση του βιβλίου

Για πολλούς μαθητές σε κάποια μέρη της Ευρώπης το βιβλίο και ο δάσκαλος είναι οι μόνες πηγές ιστορικών πληροφοριών. Ωστόσο, το βιβλίο, ακόμη και κάποιο που επικεντρώνεται κυρίως στην εθνική ιστορία, μπορεί ακόμη να παρέχει ευκαιρίες για την ανάπτυξη πολλαπλών προοπτικών. Υπάρχει ένας οδηγός δασκάλων για αξιολόγηση βιβλίων στο Κεφάλαιο 18 αυτού του εγχειριδίου αλλά οι μαθητές της ιστορίας θα πρέπει επίσης να ενθαρρύνονται να αξιολογούν κριτικά τα βιβλία τους και άλλες πηγές μάθησης. Οι κύριοι αντικειμενικοί στόχοι είναι:

- να δουν αν είναι δυνατό να εντοπίσουν την προοπτική του συγγραφέα του βιβλίου για συγκεκριμένα ζητήματα και θέματα,
- να εντοπίσουν οποιεσδήποτε προοπτικές σε ένα συγκεκριμένο ζήτημα που λείπουν από την περιγραφή του βιβλίου,
- να εντοπίσουν οποιαδήποτε παραδείγματα εσκεμμένης ή ακούσιας μεροληψίας.

Μερικά παραδείγματα από τα είδη των ερωτήσεων που οι μαθητές θα μπορούσαν να ενθαρρυνθούν να κάνουν όταν διαβάζουν ένα συγκεκριμένο κεφάλαιο ή απόσπασμα από το βιβλίο περιλαμβάνονται στο **Πλαίσιο 2** παρακάτω.

Μια παρόμοια προσέγγιση θα μπορούσε να εφαρμοστεί σε ένα τηλεοπτικό ή ραδιοφωνικό ντοκιμαντέρ, ή ένα άρθρο εφημερίδας ή περιοδικού.

Πλαίσιο 2: Λίστα ελέγχου μαθητών για την αξιολόγηση της αντιμετώπισης ενός ιστορικού γεγονότος από ένα βιβλίο

Αυτό το απόσπασμα βλέπει τα γεγονότα μόνο από μια άποψη – της χώρας σας;

Φαίνεται να προτείνει ότι η θέση της χώρας σας ή η άποψή της ήταν σωστή ή λάθος; Τι στοιχεία παρέχονται για αυτό το συμπέρασμα;

Τι λόγους μπορεί να έχουν άλλες χώρες να διαφωνούν με αυτή την άποψη; Υπάρχει κάποια συζήτηση αυτών των λόγων στο απόσπασμα;

Το απόσπασμα αυτό σας βοηθάει να καταλάβετε τις απόψεις, τα κίνητρα και τις ανησυχίες των άλλων εθνών, ανθρώπων ή ομάδων που αναμίχθηκαν άμεσα στα γεγονότα που περιγράφονται;

Το απόσπασμα αναφέρεται στο «λαό» (για παράδειγμα «τους Γάλλους», «τους Γερμανούς», «τους Ρώσους», «τους Σέρβους», «τους Τούρκους», κλπ.) όταν ουσιαστικά εννοεί «την κυβέρνηση» εκείνης της εποχής;

Το απόσπασμα δείχνει πώς οι αποφάσεις που λαμβάνονταν σε εθνικό επίπεδο επηρεάζονταν από αυτά που συνέβαιναν αλλού;

Θεωρείτε ότι είναι μια προκατειλημμένη ή δίκαια και ισορροπημένη περιγραφή του τι συνέβη; Τι στοιχεία μπορείτε να δείξετε που να υποστηρίζουν την άποψή σας;

Κατηγοριοποίηση των προοπτικών

Κάποια γεγονότα, ζητήματα και θέματα του 20^{ου} αιώνα προσφέρονται σαφώς για την προσέγγιση με πολλαπλές προοπτικές, ακόμα και σε περιπτώσεις όπου μόνο μια πολύ περιορισμένη γκάμα διδακτικού υλικού είναι διαθέσιμη. Πόλεμοι και αντιθέσεις, εσωτερικές επαναστάσεις, αλλαγές πολιτεύματος και σημαντικές αλλαγές και αναστατώσεις στις ζωές των ανθρώπων παρουσιάζονται συχνά στα βιβλία και στα τηλεοπτικά ντοκιμαντέρ περιλαμβάνοντας αποσπάσματα από σημαντικούς παράγοντες των γεγονότων, αυτόπτες μάρτυρες, ιστορικούς και ειδικούς σχολιαστές. Συχνά είναι δυνατό να αναγνωρίσουμε τις απόψεις τους, τις προοπτικές τους και τις προσωπικές τους προκαταλήψεις αναλύοντας τη γλώσσα που χρησιμοποιούν: την έμφαση που δίνουν σε κάποια σημεία περισσότερο από άλλα, τα σημεία που είναι θετικά και αυτά που είναι αρνητικά, τους ανθρώπους που παινεύουν και αυτούς που καταδικάζουν, τις φορτισμένες λέξεις που επιλέγουν να χρησιμοποιήσουν (για παράδειγμα προδοσία, παρασυρμένος, κακός, πρωτόγονος, κλπ.).

Ωστόσο, όπως αναφέρθηκε νωρίτερα, δεν είναι πάντα δυνατό να αναγνωρίσουμε τις διαφορετικές προοπτικές ενός συγκεκριμένου γεγονότος ή εξέλιξης μόνο αναφορικά με το συγκεκριμένο περιεχόμενο ενός κειμένου. Συχνά είναι απαραίτητο να βοηθήσουμε τους μαθητές να κατηγοριοποιήσουν τις διάφορες απόψεις που εκφράζονται. Ένα παράδειγμα αυτής της προσέγγισης δίνεται στο **Πλαίσιο 3** στο τέλος αυτού του

κεφαλαίου. Σχετίζεται με τις αντιδράσεις της Αλγερίας στη γαλλική αποικιοκρατική πολιτική ακριβώς πριν από το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο, αλλά η ίδια προσέγγιση θα μπορούσε να υιοθετηθεί και για τις αποικιακές πολιτικές άλλων ευρωπαϊκών χωρών ή να προσαρμοστεί για τη μελέτη άλλων ζητημάτων που χαρακτηρίζονται από ένα πλήθος οργανωμένων ομάδων, καθεμία με τη δική της αντίληψη.

Αυτό το συγκεκριμένο παράδειγμα παρέχει μια σύντομη γενική σκιαγράφηση του περιεχομένου και μετά προσφέρει συμπληρωματικές πληροφορίες για να βοηθήσει στην εξήγηση των θέσεων που υιοθετήθηκαν από τους αρχηγούς των τριών ξεχωριστών Μουσουλμανικών ομάδων στην Αλγερία κατά τα τέλη της δεκαετίας του 1930.

Η παιδαγωγική της αποδόμησης

Ως ένα βαθμό αυτή η προσέγγιση υποστηρίζει εκείνη για την αξιολόγηση του βιβλίου που αναφέρθηκε παραπάνω. Η ιδέα βασικά είναι να προσφέρει στους δασκάλους και τους μαθητές τους τα απαραίτητα αναλυτικά εργαλεία για να αντικρούσουν την τάση προς τη διδασκαλία μονολιθικής, μονοπολιτιστικής, εθνικής (ακόμα και εθνικιστικής) ιστορίας στα ευρωπαϊκά σχολεία. Η προσέγγιση σχετίζεται περισσότερο με τη δουλειά του Καθηγητή Antonio Nanni και των συναδέλφων του στο Κέντρο για την Εκπαίδευση με Παγκόσμια Προσέγγιση, του Πανεπιστημίου της Πάρμα στην Ιταλία.³⁰ Στην ουσία η προσέγγιση προτείνει ότι ο τρόπος για τη μελέτη ζητημάτων και θεμάτων που χαρακτηρίζονται από πολλαπλές προοπτικές είναι να ξεκινάμε με τις προοπτικές των «άλλων». Για παράδειγμα, προτείνουν ότι κάποιος θα πρέπει να ξεκινά μια σειρά από μαθήματα για τις Σταυροφορίες από την άποψη των Αράβων χρονικογράφων, ή μαθήματα για την ιστορία των αιρέσεων από την άποψη των αιρετικών, ή μαθήματα για τις αυτοκρατορίες από την προοπτική των αποικιών. Είναι ήδη αρκετά συνηθισμένο να διδάσκονται κάποια ζητήματα της ιστορίας του 20^{ου} αιώνα με αυτόν τον τρόπο. Για παράδειγμα, η οικονομική ύφεση στα χρόνια του μεσοπολέμου, η μετανάστευση, η άρση των αποικιακών καθεστώτων και οι κοινωνικές αλλαγές που επήλθαν από τους δύο παγκόσμιους πολέμους και άλλα θέματα από την κοινωνική και οικονομική ιστορία συχνά διδάσκονται με αυτόν τον τρόπο.

Η προσέγγιση αντιπροσωπεύει μια εναλλαγή της έμφασης που μπορεί να βοηθήσει στην αποφυγή της περιθωριοποίησης των προοπτικών άλλων εθνών ή εθνικών και εθνοτικών μειονοτήτων. Μπορεί επίσης να βοηθήσει να αποφευχθεί η παρουσίαση των «άλλων» σαν πρόβλημα που θα έπρεπε να λυθεί.

Καθιέρωση σύνδεσης με άλλα σχολεία της Ευρώπης

Πολλές επισκέψεις, σύνδεσμοι ανταλλαγής και διασυνοριακές και διεθνικές εργασίες στην ιστορία γίνονται εδώ και λίγο καιρό. Μερικοί από αυτούς τους συνδέσμους και τις εργασίες ασχολήθηκαν πρωταρχικά με την εκμάθηση σύγχρονων γλωσσών ή με την ανάπτυξη ευρύτερης ευρωπαϊκής συνείδησης. Η δυνατότητα συνεργασίας στην ανάπτυξη υλικού για τη διδασκαλία και την εκμάθηση της ευρωπαϊκής ιστορίας από πολλαπλές προοπτικές ακόμα δεν έχει τύχει πλήρους εκμετάλλευσης. Ωστόσο, αφού η έρευνα έδειξε

³⁰ Βλ. το περιοδικό CEM Mondialité, που παράγεται από τον καθηγητή Nanni και τους συναδέλφους του.

ότι κάποια ζητήματα και θέματα στην ευρωπαϊκή ιστορία του 20^{ου} αιώνα διδάσκονται στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα της Ευρώπης (βλ. Κεφάλαιο 1) θα φαινόταν ότι υπάρχει κάποιο περιθώριο εδώ ώστε τα σχολεία συγκεκριμένων περιοχών ή όλης της Ευρώπης συνολικά να μοιραστούν κάποιο από το διδακτικό τους υλικό για αυτά τα ζητήματα, ιδιαίτερα αν υπάρχουν αποσπάσματα από πρωτεύουσες και δευτερεύουσες πηγές. Το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο διευκολύνει αυτή την ανταλλαγή, αλλά ακόμα και όπου δεν διατίθεται σε σχολεία, η ταχυδρομική επικοινωνία ή τα φαξ μπορούν να είναι το ίδιο αποτελεσματικά.

Οι γλώσσες ανταλλαγής μπορεί, βέβαια, να παρουσιάσουν προβλήματα, αλλά υπάρχει ακόμα σεβαστή εκπαιδευτική αξία στην ανταλλαγή όχι μόνο διδακτικών πόρων αλλά και υλικού που όταν συνδυαστεί παρέχει μια γκάμα διαφορετικών προοπτικών για τα ίδια γεγονότα και ζητήματα. Αυτό μπορεί να ενισχυθεί περισσότερο αν οι δάσκαλοι σύγχρονων γλωσσών και οι τάξεις τους παίρνουν επίσης μέρος παρέχοντας μεταφράσεις σε μία ή περισσότερες γλώσσες, ιδιαίτερα σε εκείνες με διαδεδομένη διεθνή χρήση.

Ανάλυση κάλυψης από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης

Άλλα κεφάλαια (για τις χρήσεις της τηλεόρασης και του σύγχρονου γραπτού υλικού στη διδασκαλία της ιστορίας) εξετάζουν την ανάλυση της κάλυψης των μέσων μαζικής ενημέρωσης με περισσότερες λεπτομέρειες. Το κύριο πρόβλημα, ωστόσο, όταν μελετάμε, για παράδειγμα, για την κάλυψη των σημαντικών γεγονότων και εξελίξεων του 20^{ου} αιώνα από μια εφημερίδα, είναι ότι οι δάσκαλοι (και οι μαθητές) περιορίζονται από τις γλώσσες τις οποίες μιλούν άνετα. Επίσης τα αρχεία έχουν την τάση να περιορίζονται στις εθνικές εφημερίδες. Μια χρήσιμη πηγή για εκείνους που έχουν πρόσβαση στο Διαδίκτυο είναι το Αμερικανικό Τμήμα του Αρχείου Αντιδράσεων των Κρατικών Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης. Πέντε ημέρες την εβδομάδα ειδικοί πληροφοριών σε κάθε Αμερικανική Πρεσβεία σε όλο τον κόσμο ερευνούν όλες τις εθνικές εφημερίδες (και κάποιες τοπικές επίσης) και παράγουν μια περίληψη για όλα τα κύρια διεθνή ζητήματα της ημέρας. Το περιεχόμενο περιορίζεται συνήθως σε ζητήματα σχετικά με τις τοπικές και εθνικές πολιτικές και διεθνείς σχέσεις. Τα επιλεγμένα αποσπάσματα μεταφράζονται τότε στα Αγγλικά και αποστέλλονται στην Ουάσινγκτον. Εκεί η Αμερικανική Υπηρεσία Πληροφοριών παράγει το «επίκεντρο του ζητήματος» για κάθε ζήτημα και αυτά μπορεί να τα κατεβάσει κανείς από τον ιστότοπό τους: (<http://usinfo.state.gov/products/medreac.htm>). Τα αρχεία τους είναι άμεσα προσβάσιμα από αυτόν τον ιστότοπο.

Αυτή η πηγή είναι ιδιαίτερα χρήσιμη όταν εξετάζουμε εξελίξεις της πρόσφατης ιστορίας που χρειάζεται να ερευνηθούν από μια ποικιλία διαφορετικών εθνικών, περιφερειακών και τοπικών προοπτικών. Τα έγγραφα του ιστότοπου δεν σας λένε μόνο από ποια εφημερίδα ή τηλεοπτική ή ραδιοφωνική μετάδοση έχει παρθεί κάθε απόσπασμα αλλά και τον πολιτικό προσανατολισμό του (για παράδειγμα αν η πηγή ήταν ή όχι προκυβερνητική, αν σχετιζόταν με μια συγκεκριμένη πολιτική ομάδα ή κόμμα, και ούτω καθεξής).

Όταν χρησιμοποιούμε αυτή την πηγή χρειάζεται να αναγνωρίσουμε ότι τα αποσπάσματα έχουν επιλεγεί από έναν Αμερικανό αξιωματούχο που γνωρίζει τα συγκεκριμένα ενδιαφέροντα της κυβέρνησής του ή της για αυτό το ζήτημα αλλά προσπαθεί να προσφέρει μια αρκετά περιεκτική ανασκόπηση των αντιδράσεων των μέσων μαζικής ενημέρωσης. Υπάρχει ένα παράδειγμα αυτού του πόρου στο **Πλαίσιο 4** στο τέλος αυτού του κεφαλαίου. Αυτό σχετίζεται με το ζήτημα της Κύπρου, σε αυτή την περίπτωση την αυξανόμενη ένταση ανάμεσα στην Ελλάδα και την Τουρκία τον Ιανουάριο του 1997, που προέκυψε εξαιτίας της πώλησης Ρωσικών εναέριων αμυντικών πυραύλων στην Ελληνοκυπριακή κυβέρνηση. Το επίκεντρο του ζητήματος που παρήγαγε η Αμερικανική Υπηρεσία Πληροφοριών περιελάμβανε αποσπάσματα από 36 διαφορετικές πηγές που συγκεντρώθηκαν από 13 χώρες στην περίοδο ενός μήνα (Ιανουάριος 1997). Παρά τα όριά της μπορεί ακόμα να είναι ένας πολύτιμος πόρος για τη μελέτη (σε αυτή την περίπτωση):

- του Κυπριακού προβλήματος,
- των Ελληνοτουρκικών σχέσεων,
- της πρόσφατης και μακροπρόθεσμης ιστορίας της νοτιοανατολικής Ευρώπης,
- του Οργανισμού Βορειοατλαντικής Συμμαχίας (NATO)
- των σχέσεων μετά τον ψυχρό πόλεμο ανάμεσα στη Ρωσική Ομοσπονδία και ενός διευρυμένου NATO.

Τα τελευταία χρόνια αυτά τα αρχεία αποτελούν επίσης μια πολύ χρήσιμη πηγή για τους δασκάλους της ιστορίας που μπορούν να διαβάσουν Αγγλικά αν θέλουν να μάθουν πώς αντέδρασαν τα μέσα μαζικής ενημέρωσης σε διαφορετικές χώρες στις αλλαγές που έλαβαν χώρα στην κεντρική και ανατολική Ευρώπη από τη διάλυση της Σοβιετικής Ένωσης, τις εξελίξεις στα Βαλκάνια και τις εξελίξεις μέσα στην ίδια τη Ρωσική Ομοσπονδία.

Το υλικό παρέχει στο μαθητή μια ευκαιρία να εξετάσει τις αντιδράσεις των μέσων μαζικής ενημέρωσης με τον ίδιο τρόπο που θα εξέταζε οποιαδήποτε άλλη πηγή ιστορικών στοιχείων. Για παράδειγμα:

- να διαχωρίσει πραγματικές πληροφορίες από απόψεις,
- να διαχωρίσει τις απόψεις που θα μπορούσαν να υποστηριχτούν από άλλες πηγές και εκείνες τις απόψεις που δεν μπορούν να υποστηριχτούν,
- να διαχωρίσει τις ερμηνείες, τις περιγραφές και τα συμπεράσματα,
- να αποσπάσει σχετικές πληροφορίες,

- να καθορίσει αν ο συγγραφέας προσπαθεί ή όχι να δώσει μια αντικειμενική και ισορροπημένη περιγραφή,
- να αναγνωρίσει οποιεσδήποτε δηλώσεις, φράσεις ή λέξεις που αποκαλύπτουν τη μεροληψία του συγγραφέα υπέρ ή κατά κάποιας ομάδας ή ανθρώπων,
- να αξιολογήσει την αξία της πηγής.

Επιπλέον, ωστόσο, παρέχει και τον τρόπο για να συγκρίνουμε και να αντιπαραθέσουμε τις διαφορετικές προοπτικές, ερμηνείες, υποθέσεις και ανησυχίες εντός των χωρών αλλά και μεταξύ τους. Για παράδειγμα, είναι ενδιαφέρον να παρατηρήσουμε από τα παραδείγματα στο **Πλαίσιο 4** ότι η Βρετανική εφημερίδα κάνει έναν παραλληλισμό με την κρίση των πυραύλων της Κούβας το 1961, η Ρωσική εφημερίδα ανησυχεί περισσότερο για το ότι η Ρωσική βιομηχανία όπλων θα πρέπει να είναι σε θέση να συναγωνιστεί ως προς το επίπεδο με τους δυτικούς κατασκευαστές, ενώ η Ελληνική εφημερίδα συνδέει τα αίτια του προβλήματος με την Τουρκική εισβολή στην Κύπρο το 1974. Μια Τουρκική εφημερίδα υποστηρίζει ότι το πρόβλημα πηγαίνει ακόμα πιο πίσω από αυτό και μια άλλη ισχυρίζεται ότι οι ενέργειες της Ρωσίας μπορεί να είναι μια αντίδραση στην Τουρκική υποστήριξη προς τους Τσετσένους.

Παροχή ευκαιριών στους μαθητές για να εξασκήσουν ιστορική ταύτιση

Τέλος, όπως σημειώθηκε νωρίτερα σε αυτό το κεφάλαιο, η ιστορική ταύτιση βρίσκεται στο κέντρο των πολλαπλών προοπτικών. Οι μαθητές χρειάζεται να κοιτάζουν πέρα από τη δική τους άποψη ή την άποψη της κοινωνικής, πολιτιστικής ή εθνικής τους ομάδας, το γένος ή την εθνικότητα για να προσπαθήσουν να καταλάβουν πώς οι άλλοι μπορεί να εξέλαβαν και να αντιλήφθηκαν τα σημαντικά ιστορικά γεγονότα και εξελίξεις των τελευταίων εκατό ετών. Αυτό μπορεί να γίνει με διάφορους μικρούς τρόπους. Για παράδειγμα:

- κοιτάζοντας μια γελοιογραφία ή μια φωτογραφία σε ένα βιβλίο και γράφοντας λεζάντες για αυτό από διαφορετικές προοπτικές,
- διαβάζοντας ένα απόσπασμα από το κείμενο και υποθέτοντας πώς (και αν) οι μαθητές σε άλλες χώρες ή από άλλες ομάδες θα μπορούσαν να αντιδράσουν σε αυτό ή πώς θα μπορούσαν να το ερμηνεύσουν,
- μελετώντας την περιγραφή μιας εφημερίδας για ένα συγκεκριμένο ιστορικό γεγονός διεθνούς σημασίας, εντοπίζοντας την προοπτική των δημοσιογράφων ή των εκδοτών και μετά μελετώντας τους πιθανούς τρόπους με τους οποίους θα μπορούσε να είχε γραφεί διαφορετικά από έναν δημοσιογράφο που ζει σε μια από τις άλλες χώρες που εμπλέκονται.

Σε περιπτώσεις όπου οι ευκαιρίες για πρόσβαση των μαθητών σε διαφορετικές προοπτικές για ένα γεγονός ή ζήτημα είναι πολύ περιορισμένες, μια άλλη άποψη είναι ο δάσκαλος ή ο συγγραφέας του βιβλίου να παράγει μικρά «σχέδια χαρακτήρων»,

βασισμένα στη μελέτη του ή της σχετικά με το ζήτημα, που οι μαθητές μπορούν να αναλύσουν και να ερμηνεύσουν χρησιμοποιώντας τη γνώση που έχουν αποκτήσει από τα μαθήματα και το βιβλίο τους. Ένα ενδιαφέρον παράδειγμα της προσέγγισης, που παρήγαγε ένας Βρετανός συγγραφέας βιβλίων παρατίθεται στο **Πλαίσιο 5** στο τέλος του κεφαλαίου. Ο συγγραφέας αυτών των παραδειγμάτων προτείνει επίσης ότι μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να παιχτούν με ρόλους τα είδη των αντιπαραθέσεων που συνέβαιναν εκείνη την εποχή.

Συμπέρασμα

Με το πέρασμα των αιώνων τα έθνη της Ευρώπης έχουν απορροφήσει στοιχεία άλλων πολιτισμών με τη μορφή λαών, παραδόσεων, ιδεών και πεποιθήσεων. Σε διαφορετικά σημεία στις ιστορίες μας, αυτή η διαδικασία της απορρόφησης ήταν αποτέλεσμα της μετανάστευσης πληθυσμών, του εμπορίου, της εξάπλωσης των θρησκευτικών κινήματων και των θρησκευτικών μεταρρυθμίσεων, των κατοχών, των προσαρτήσεων, των πολέμων, της αλλαγής των συνόρων, των επανεγκαταστάσεων, της αυτοκρατορικής επέκτασης και των πολιτιστικών ανταλλαγών που προέκυψαν εξαιτίας της. Οι αμοιβαίες επιρροές που προέκυψαν με τα κοινά σύνορα ή με τη δημιουργία πολιτικών συμμάχων, η εμφάνιση των διεθνών θεσμών, η αυξανόμενη αναγνώριση του διεθνούς δικαίου και η άσκηση των δικαιωμάτων γηγενών μειονοτήτων και, τέλος, η αυξανόμενη επίδραση της παγκοσμιοποίησης.

Αυτά τα πολυπολιτισμικά στοιχεία είναι ένα αναπόσπαστο τμήμα του παρελθόντος ενός έθνους και όχι εκτροπές που θα πρέπει να παραλείπονται από την κατασκευή της μεγάλης εθνικής αφήγησης. Πράγματι, είναι ένα απαραίτητο και αναπόσπαστο στοιχείο για τη δημιουργία της εθνικής ταυτότητας ενός λαού. Η ταυτότητα ενός ατόμου δεν είναι προκαθορισμένη, είναι πάντα σε κατάσταση δημιουργίας, εξελίσσεται σύμφωνα με τις εμπειρίες της ζωής. Το ίδιο ισχύει και για την εθνική ταυτότητα. Έχει δημιουργηθεί και συνεχίζει να δημιουργείται από κοινές εμπειρίες – τόσο θετικές όσο και αρνητικές, λαμπρές και σκοτεινές, αξιοθαύμαστες και επαίσχυντες. Οι πολλαπλές προοπτικές στη διδασκαλία της εθνικής ιστορίας επικεντρώνονται στο πώς οι άνθρωποι έγιναν αυτό που είναι σήμερα.

Πλαίσιο 3: Η Αλγερινή απάντηση στην Γαλλική αποικιακή πολιτική (1936-39)

Ο **Μορίς Βιολέτ**, που διορίστηκε Γενικός Κυβερνήτης στην Αλγερία το 1925 δεσμεύτηκε να αφομοιώσει την Αλγερία στη Γαλλία απομακρύνοντας τους περιορισμούς για την υπηκοότητα και εισάγοντας δραστικές εκπαιδευτικές και κοινωνικές μεταρρυθμίσεις. Κέρδισε την υποστήριξη των Μουσουλμανικών ομάδων, αλλά καταπολεμήθηκε από τους Γάλλους αποίκους. Ανακλήθηκε το 1927 και μετέπειτα εκλέχτηκε στη Σύγκλητο όπου και συνέχισε να υποστηρίζει το επιχείρημά του για την Αλγερία. Το 1936, ο Σοσιαλιστής αρχηγός **Λεόν Μπλουμ** σχημάτισε κυβέρνηση Λαϊκού Μετώπου και διόρισε τον Βιολέτ Υπουργό για τις Αλγερινές Υποθέσεις. Αργότερα τον ίδιο χρόνο παρουσιάστηκε ένα μεταρρυθμιστικό νομοσχέδιο, αλλά με το ξέσπασμα του πολέμου το 1939 δεν είχε ακόμη θεσπιστεί. Στη διάρκεια αυτής της περιόδου εκείνοι οι Αλγερινοί Μουσουλμάνοι που επίσης υποστήριζαν αυτές τις μεταρρυθμίσεις ίδρυσαν το Μουσουλμανικό Κογκρέσο. Αποτελούνταν από διαφορετικές ομάδες ανθρώπων που είχαν διαφορετικές φιλοδοξίες σχετικά με το μέλλον της Αλγερίας.

Αλγερινές προοπτικές	Περιεχόμενο
<p>Το 1936 ο Φερχάτ Αμπά ήταν ένας αφοσιωμένος αφομοιωτής. Εκείνη την εποχή έγραψε: «Δεν θα πεθάνω για το Αλγερινό έθνος, επειδή δεν υπάρχει... Εξέτασα την ιστορία, ρώτησαν ζωντανούς και νεκρούς, επισκέφθηκα νεκροταφεία, κανείς δεν μου μίλησε για αυτό. Μετά στράφηκα στο Κοράνι και αναζήτησα ένα και μόνο επιχείρημα που να απαγορεύει σε ένα Μουσουλμάνο να αφομοιωθεί σε ένα μη Μουσουλμανικό έθνος. Ούτε αυτό το βρήκα. Κανείς δεν μπορεί να χτίσει στον άνεμο...» [οι Αλγερινοί] «πρέπει να ενώσουν το μέλλον τους με τις Γαλλικές προσπάθειες σε αυτή τη χώρα.»</p>	<p>Ο Αμπά καταγόταν από χωρικούς αλλά ο πατέρας του τον είχε μεγαλώσει για να γίνει τοπικός κυβερνήτης υπό τη Γαλλία και είχε βραβευθεί με τη Λεγεώνα της τιμής. Είχε μορφωθεί σε γαλλικό λύκειο και στο Πανεπιστήμιο της Αλγερίας, όπου και έγινε πρόεδρος του Συλλόγου Μουσουλμάνων Φοιτητών. Περιέγραφε τον εαυτό του να νιώθει πιο άνετα με τους Γάλλους παρά με τους Άραβες. Δούλευε για την Ομοσπονδία Εκλεγμένων Υπαλλήλων. Η πρώτη του σύζυγος ήταν Μουσουλμάνα, αλλά αργότερα τη χώρισε και παντρεύτηκε μια Γαλλίδα. Μετά το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο ήταν ενεργός υποστηρικτής του αυτονομιστικού κινήματος της Αλγερίας.</p>
<p>Ο Αμπντ ελ Χαμίτ Μπεν Μπάντις ήταν ομιλητής των μεταρρυθμιστών Μουσουλμάνων κληρικών. Απέρριψε την άποψη του Αμπά ότι το Αλγερινό έθνος δεν υπήρχε. Υποστήριξε ότι το «Μουσουλμανικό Αλγερινό έθνος έχει τον πολιτισμό του, τις παραδόσεις του και τα χαρακτηριστικά του, καλά ή κακά, όπως κάθε άλλο έθνος πάνω στη γη ... το Αλγερινό έθνος δεν είναι Γαλλία, δεν μπορεί να γίνει Γαλλία και δεν επιθυμεί να γίνει Γαλλία». Παρόλο που απέρριψε την αφομοίωση με τη Γαλλία δεν υποστήριζε εκείνη την εποχή την Πολιτική ανεξαρτησία. Αντίθετα ζήτησε μια ελεύθερη Αλγερία που θα ήταν υπό την κυριαρχία της Γαλλίας.</p>	<p>Ο Μπεν Μπάντις άνηκε σε μια ομάδα Μουσουλμάνων κληρικών που ήταν κριτικοί με τους συντηρητικούς Ισλαμιστές αρχηγούς της Αλγερίας, οι οποίοι μαζί με το Γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα για τους Μουσουλμάνους κατηγορήθηκαν ότι επέτρεψαν στην Ισλαμική Αλγερία να γίνει οπισθοδρομική και προληπτική και επομένως ανίκανη να κυβερνήσει τον εαυτό της. Ίδρυσαν ένα δίκτυο Μουσουλμανικών σχολείων που ήταν ανεξάρτητα από τα Γαλλικά. Για τον Μπεν Μπάντις η πολιτική ήταν πάντα δευτερεύουσα ως προς τη θρησκεία και τονίζε την παναραβική και πανισλαμική ταυτότητα του Αλγερινού λαού περισσότερο από τον εθνικισμό τους.</p>

<p>Ο Μεσσάλι Χατζ και οι οπαδοί του ήταν αυτονομιστές που ζητούσαν την εθνική ανεξαρτησία της Αλγερίας. Παρόλο που ήταν μέλη του Μουσουλμανικού Κογκρέσου, ήταν εντελώς αντίθετοι με τις άλλες ομάδες, οι οποίες επιθυμούσαν μεταρρύθμιση παρά ανεξαρτησία.</p>	<p>Ο Χατζ υπήρξε ιδρυτικό μέλος μιας σειράς εθνικιστικών οργανώσεων που ξεκίνησαν το 1925 με το Etoile Nord-Africain (Βορειοαφρικανικό Αστέρι). Είχε την υποστήριξη των Γάλλων Κομμουνιστών και αυτό επηρέασε τις πολιτικές του. Επιθυμούσε την ανακατανομή των περιουσιών που ανήκαν σε Γάλλους αποίκους. Κέρδισε μεγαλύτερη υποστήριξη για τη θέση του από τους Αλγερινούς μετανάστες εργάτες στη Γαλλία από ότι στην ίδια την Αλγερία εκείνη την εποχή και στις δημοτικές εκλογές στο Αλγέρι το 1937 το κόμμα του δεν κατάφερε να κερδίσει καμία έδρα.</p>
<p>Κύρια πηγή: H.S. Wilson, <i>African decolonisation</i>, Λονδίνο, 1994</p>	

Πλαίσιο 4: Αντιδράσεις των μέσων μαζικής ενημέρωσης για τις αυξανόμενες εντάσεις στην Κύπρο το 1997

Ρωσική Ομοσπονδία: Κράσναγια Ζβεζντά, 9 Ιανουαρίου 1997

Η αρχή του χρόνου σηματοδεύτηκε από ένα τεράστιο σκάνδαλο που εξερράγη με μιας στους διπλωματικούς κύκλους αρκετών χωρών. Οι συμμετέχοντες ήταν η Κύπρος, η Ρωσία, οι Ηνωμένες Πολιτείες, η Βρετανία, η Τουρκία, η Ελλάδα και μερικά άλλα κράτη. Η πρόφαση για αυτή τη δυνατή κατακραυγή ήταν μια φαινομενικά συμφωνία ρουτίνας που έληξε στις 4 Ιανουαρίου ανάμεσα στη Ρωσική εταιρεία Rosnooguzheniye και την κυβέρνηση της Κύπρου για την παροχή στην τελευταία μιας παρτίδας εναέριων αμυντικών συστημάτων S-300PMU-1 ... Βέβαια, οι ενέργειες των Ηνωμένων Πολιτειών, της Τουρκίας και άλλων δυτικών χωρών που είναι ανταγωνιστές της Ρωσίας, προκάλεσαν μια κατανοητή και νόμιμη κρίσιμη αντίδραση από πλευράς της Ρωσικής κυβέρνησης...Η Ρωσία δεν έχει λιγότερα δικαιώματα από την Αμερική, τη Βρετανία και άλλους κατασκευαστές όπλων για να διατηρήσει μια σθεναρή παρουσία στις αγορές εξοπλισμών».

(συνεχίζεται)

Πλαίσιο 4: Αντιδράσεις των μέσων μαζικής ενημέρωσης για τις αυξανόμενες εντάσεις στην Κύπρο το 1997

Βρετανία: η *Ιντιπέντεντ*, 23 Ιανουαρίου 1997

Όπως η Κούβα, ένα άλλο νησί που συμμετείχε σε διαφωνία για πυραύλους 36 χρόνια πριν, έτσι και η Κύπρος θα μπορούσε να προκαλέσει πυρηνική αντιπαράθεση στον κόσμο. Η πιο πυκνά στρατιωτικοποιημένη ζώνη αντιπαράθεσης του κόσμου πρόκειται ίσως να εκραγεί ... Με λίγα λόγια, ουσιαστικά όλα τα συστατικά μιας αιματηρής αντιπαράθεσης στην Κύπρο, παρασύροντας Ελλάδα και Τουρκία, είναι παρόντα. Όλοι οι ξένοι, από τις Ηνωμένες Πολιτείες μέχρι την ΕΕ και τα Ηνωμένα Έθνη, αναγνωρίζουν τους κινδύνους. Πράγματι, πολλοί βλέπουν την Ελλάδα και την Τουρκία, ο αμοιβαίος ανταγωνισμός των οποίων προηγείται κατά πολύ της συμμαχίας τους στο NATO, σαν τους πιο πιθανούς αντιπάλους στον επόμενο πόλεμο της Ευρώπης».

Ελλάδα: *Ελευθεροτυπία*, 10 Ιανουαρίου 1997

Οι αντιδράσεις της χθεσινής νύχτας από την Ουάσινγκτον, με τη δήλωση προειδοποίησης στην Αγκυρα (Τουρκία) από τον εκπρόσωπο του Αμερικανικού Υπουργείου Εσωτερικών, Μπερνς, που ζητούσε να σταματήσουν «να απειλούν με χρήση στρατιωτικής βίας εναντίον της Κύπρου» και από τη Μόσχα με την

αμετάκλητη δήλωση από τον πρέσβη της στη Λευκωσία (Κύπρος) ότι «η χώρα του δεν θα παραμείνει αδιάφορη», δημιούργησαν μια νέα εικόνα. Αυτές οι αντιδράσεις δικαιολογούν την άποψη της Κύπρου ότι έχει το δικαίωμα να ενδιαφέρεται για την άμυνά της που απειλείται από τον Αττίλα (Τουρκικές δυνάμεις στην Κύπρο) με συνεχείς προκλήσεις ... Εν μέσω των διαπραγματεύσεων μιας πρωτοβουλίας των ΗΠΑ για τις Ελληνοτουρκικές σχέσεις και το ζήτημα της Κύπρου, η Ουάσινγκτον δεν μπορεί να αγνοήσει την Τουρκική προκλητικότητα και επιθετικότητα. Δεν μπορεί να αγνοήσει ότι η Άγκυρα ενεργεί σαν τρομοκράτης και αχρείος στην περιοχή».

Κύπρος (Ελληνόφωνη): Λευκωσία Ο Αγών, 14 Ιανουαρίου 1997

Πώς είναι δυνατόν να μη δει η Ουάσινγκτον την Τουρκική επιθετικότητα που έχει στραφεί στα Ελληνικά εδάφη; Γιατί δεν ενοχλείται από τα 22 χρόνια κατοχής και γιατί αποδέχεται ότι τα όπλα που δόθηκαν για τις ανάγκες του ΝΑΤΟ χρησιμοποιούνται για να ενισχύσουν την κατοχική δύναμη;»

Τουρκία: Γενί Γιουζγίλ, 21 Ιανουαρίου 1997

Η κρίση των S-300 ... κλιμακώνεται αργά. Δεν φαίνεται πιθανό ότι η κρίση θα τελειώσει ενώ οι Ελληνοκύπριοι και οι Έλληνες φίλοι μας δεν δέχονται την ύπαρξη των δύο κοινοτήτων στο νησί, αρνούνται να δουν ότι το πρόβλημα πηγαίνει ακόμα πιο πίσω από το 1974, και προσπαθούν να αλλάξουν το status quo με πυραύλους και στρατιωτικές μεθόδους και βασίζουν τους υπολογισμούς τους στην αστάθεια της Τουρκίας. Κάθε βήμα που θα γίνεται από αυτούς για να σπρώξουν την Τουρκία και την Τουρκική Δημοκρατία της Βόρειας Κύπρου στη γωνία θα κλιμακώνει την κρίση, και θα ωθεί τη λύση του προβλήματος μακρύτερα από τον τύπο λύσης που θέλουν.

Τουρκία: Χουριέτ, 9 Ιανουαρίου 1997

Η Ελληνοκυπριακή πλευρά απερίσκεπτα αγοράζει όπλα. Πρόσφατα ολοκλήρωσε μια συμφωνία για να αγοράσει πυραύλους από τη Ρωσία, πυραύλους που μπορεί να χτυπήσουν την Τουρκία. Όλοι γνωρίζουν ότι «η Κύπρος είναι το αδύνατο σημείο της Τουρκίας». Έτσι η Άγκυρα αναγκάστηκε να υιοθετήσει μια απόφαση κατά της αρνητικής εξέλιξης, η οποία θέτει μια απειλή στην Ανατολία... Προφανώς υπάρχει μια διεθνής άποψη για την κρίση στη νότια Μεσόγειο. Η Ρωσία αποφάσισε να εφοδιάσει τη νότια Κύπρο με πυραύλους σαν αντίδραση στην υποστήριξη της Τουρκίας προς το λαό της Τσετσενίας;

Πλαίσιο 5: Πώς φαίνεται από κάποια άλλη άποψη;

	<p>Όλγα Σμιρνόβα – χωρική. Ο σύζυγός της σκοτώθηκε το 1915 στην Πολωνία. Όπως οι περισσότερες οικογένειες στο χωριό της δεν έχει δική της γη. Δεν ήταν σε θέση να καλλιεργήσει αρκετά για τροφή επειδή τόσοι πολλοί χωρικοί είχαν επιστρατευθεί.</p> <p>Κόμης Αλεξέι Τσέχοφ – ιδιοκτήτης γης. Έχει στην κατοχή του 100 000 εκτάρια στην επαρχία Μινσκ. Δύο γιοι υπηρετούν σαν αξιωματικοί στο στρατό, ένας σκοτώθηκε το 1914. Υποστήριζε την Προσωρινή Κυβέρνηση αρχικά, αλλά τώρα ανησυχεί πολύ για τις παράνομες κατασχέσεις γης και τη γενική κατάρρευση του νόμου και της τάξης.</p> <p>Μπόρις Κράζνοφ – στρατιώτης. Υπηρετούσε στο</p>
--	--

<p>Μελετήστε αυτά τα σκίτσα χαρακτήρων των φανταστικών Ρώσων που ζούσαν το 1917. Με βάση τη δουλειά σας πάνω σε αυτό το ζήτημα, αποφασίστε ποιους θα υποστήριζαν το Φθινόπωρο του 1917 στην περίοδο που οδηγούσε στην Οκτωβριανή επανάσταση. Ποιους νομίζετε ότι θα υποστήριζαν:</p> <ul style="list-style-type: none"> • το Λένιν και τους Μπολσεβίκους; • τον Κερένσκυ και την Προσωρινή Κυβέρνηση; • τον Στρατηγό Κορνίλοφ και τους υποστηρικτές του στο στρατό; <p>Τι στοιχεία βρήκατε στο σκίτσο κάθε χαρακτήρα για να υποστηρίξετε τις αποφάσεις σας;</p> <p><i>Πηγή: D. Armstrong, People and power: Russia, Λονδίνο, Hodder & Stoughton, 1993, σελ. 35</i></p>	<p>στρατό από τότε που κλήθηκε να καταταχθεί από το χωριό του το 1915. Είδε πολλούς από τους συντρόφους του να σκοτώνονται, να τραυματίζονται ή να αιχμαλωτίζονται. Εκλέχτηκε στην επιτροπή της εταιρείας του πρόσφατα. Ανησυχεί για το τι συμβαίνει πίσω στην πατρίδα στην εξοχή.</p> <p>Λεφ Πλακάνοφ – ιδιοκτήτης εργοστασίου. Ενθουσιώδης υποστηρικτής της Επανάστασης του Μάρτη και του Κερένσκυ καταρχήν. Το εργοστάσιο καταλήφθηκε πρόσφατα από μαχητικούς εργάτες των οποίων ηγούνται Μπολσεβίκοι. Δύο από τους διευθυντές του χτυπήθηκαν πολύ πρόσφατα. Ανησυχεί για τη γενική κατάρρευση του νόμου και της τάξης.</p> <p>Άννα Λεόνοφκ – εργάτρια σε εργοστάσιο και νοικοκυρά. Μία από τους διαδηλωτές την πρώτη μέρα της Επανάστασης του Μάρτη. Παντρεμένη με δύο παιδιά ηλικίας 9 και 12, σύζυγος αιχμάλωτος των Γερμανών. Ανησυχεί για τις ελλείψεις σε τρόφιμα και τις αυξανόμενες τιμές. Πρόσφατα απολύθηκε όταν το εργοστάσιο έκλεισε εξαιτίας της έλλειψης πρώτων υλών. Πώς θα ταΐσει την οικογένειά της;</p> <p>Νικολάι Φολκόφ – εργάτης σε εργοστάσιο. Παντρεμένος με τέσσερα παιδιά, ηλικίας 3, 5, 8 και 10. Ανησυχεί για τις αυξανόμενες τιμές και για τις ελλείψεις σε τρόφιμα. Μέλος του εργατικού σωματείου που ηγείται ο Μένσιεβικ, αλλά ανησυχεί με την αργοπορία της κυβέρνησης να καλέσει Συνέλευση Μελών και να χειριστεί το ζήτημα πολέμου ή ειρήνης.</p>
---	--

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 11

ΕΞΩΣΧΟΛΙΚΕΣ ΕΥΚΑΙΡΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

Στη διδασκαλία της ιστορίας, η εξωσχολική μάθηση μπορεί να σημαίνει αρκετά διαφορετικά πράγματα:

- μια επίσκεψη σε ένα τοπικό, εθνικό ή ειδικευμένο μουσείο,
- μια εργασία με στόχο τη συλλογή προφορικών στοιχείων από ανθρώπους που ζουν κοντά στο σχολείο,
- μια μελέτη περιπτώσεων ενός τοπικού προσώπου ή ομάδας ατόμων, που έπαιξαν σημαντικό ρόλο στην ιστορία του τόπου, της περιοχής ή του έθνους, η οποία περιλαμβάνει την πρόσβαση ποικίλων πηγών πληροφοριών και στοιχείων έξω από το σχολείο,
- τη διεξαγωγή μιας ιστορικής διατομής σε μια πόλη, κωμόπολη, χωριό ή αγροτικό τοπίο, αναζητώντας ίχνη του πρόσφατου παρελθόντος και αλλαγές κατά τα τελευταία εκατό χρόνια,
- την επίσκεψη τοποθεσιών με ξεχωριστή ιστορική σημασία. Αυτές μπορεί να είναι ένα πεδίο μάχης, ένα εργοστάσιο, ένα ναυπηγείο, ένας σιδηροδρομικός σταθμός, ένα μέρος θρησκευτικής αξίας, ή ένα δημόσιο κτήριο όπου μνημειώδη γεγονότα έλαβαν χώρα τον 20^ο αιώνα, ή μπορεί απλά να είναι μια τοποθεσία που αντιπροσωπεύει σημαντικές κοινωνικές και πολιτιστικές αλλαγές στις ζωές των συνηθισμένων ανθρώπων,
- αδελφοποίηση σχολείων και εργασίες σύνδεσης που περιλαμβάνουν: ανταλλαγή πληροφοριών για τις πρόσφατες ιστορίες του τόπου ή της περιοχής που βρίσκεται το κάθε σχολείο, επικέντρωση σε κοινές και αντιθετικές εμπειρίες σε σχέση με ένα κοινό θέμα ή ζήτημα, όπως συγκοινωνίες, τεχνολογία ή μετανάστευση, και εξέταση ιστορικών συνδέσμων ανάμεσα στα διαφορετικά μέρη και πώς αυτοί άλλαξαν με το χρόνο.

Κάποιες από αυτές τις δραστηριότητες και προσεγγίσεις, όπως οι εργασίες προφορικής ιστορίας και οι εργασίες σύνδεσης, αναπτύσσονται σε άλλα κεφάλαια. Αυτό το κεφάλαιο επικεντρώνεται στην τοπική ιστορία, τις επισκέψεις σε τοποθεσίες ιστορικής σημασίας και σε μουσεία (περιλαμβανομένων και των σχολικών μουσείων). Πολλοί δάσκαλοι της ιστορίας χρησιμοποιούν ήδη αρκετά αυτά τα είδη εξωσχολικών δραστηριοτήτων στη διδασκαλία τους. Παρόλο που υπάρχει ένας αριθμός παιδαγωγικών ζητημάτων που

μπορούν να τονιστούν όσον αφορά την εκπαιδευτική τους αξία και την επίδρασή τους στο μαθητή, ένα βασικό ζήτημα για αυτό το εγχειρίδιο είναι πώς η τοπική ιστορία, οι επισκέψεις τοποθεσιών και τα ιστορικά μουσεία (που έχουν την τάση να αφορούν κυρίως τοπική και εθνική ιστορία) μπορούν να συνεισφέρουν στο να κατανοήσει ο μαθητής την ευρωπαϊκή ιστορία του 20^{ου} αιώνα. Πώς μπορεί το απαραίτητα τοπικό ή εθνικό επίκεντρο αυτών των δραστηριοτήτων να χρησιμοποιηθεί για να κάνουμε διεθνικές και ευρωπαϊκές συνδέσεις;

Τοπική ιστορία

Είναι πιθανό να διαβάσουμε μια κωμόπολη ή πόλη σαν ιστορικό έγγραφο. Τα ίχνη του παρελθόντος είναι παρόντα στην αρχιτεκτονική και στις προηγούμενες λειτουργίες των κτηρίων, στα ονόματα των δρόμων, στις γέφυρες, στα μνημεία, στα ονόματα των καταστημάτων, στις καφετέριες και τα εστιατόρια, στους τρόπους με τους οποίους η κωμόπολη ή πόλη εξελίχτηκε, στη θέση των δημοσίων και ιδιωτικών κατοικιών, στο αν οι μειονότητες είναι διασκορπισμένες ή ζουν στις δικές τους συνοικίες, στο αν οι κατεστραμμένες από τον πόλεμο περιφέρειες έχουν ανακατασκευαστεί ακριβώς όπως ήταν πριν τον πόλεμο ή χτίστηκαν με νέους αρχιτεκτονικούς τρόπους και κατασκευαστικά υλικά.

Το αγροτικό τοπίο μπορεί επίσης να διαβαστεί σαν ιστορικό έγγραφο. Πολλοί δάσκαλοι της ιστορίας το κάνουν ήδη αυτό, αλλά συνήθως για να εξετάσουν προηγούμενες ιστορικές περιόδους, όπως το να μελετήσουν πώς είχε κατανεμηθεί η γη κατά τα χρόνια της φεουδαρχίας, ή πώς περιφράχτηκαν οι αγροτικές εκτάσεις κατά τη διάρκεια της περιόδου του αγροτικού εκσυγχρονισμού.

Τι γίνεται με την ευρωπαϊκή διάσταση σε αυτές τις τοπικές μελέτες; Το πρώτο σημείο που πρέπει να τονίσουμε είναι ότι ο τόπος μπορεί πράγματι να μελετηθεί για χάρη του ίδιου του τόπου, αλλά μπορεί επίσης να χρησιμοποιηθεί σαν μελέτη περιπτώσεων των αλλαγών και των εξελίξεων που συνέβησαν σε όλη την Ευρώπη, ή σε περιοχές της Ευρώπης, μολονότι συνέβησαν με διαφορετική ταχύτητα. Έτσι, για παράδειγμα, φωτογραφίες ή κάρτες στο τοπικό μουσείο γνωστών οδών, τοπικών εργοστασίων ή τοπικών αγροκτημάτων που τραβήχτηκαν σε διαφορετικές στιγμές του αιώνα μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την αναγνώριση πτυχών συνέχειας και αλλαγής στην πόλη ή την περιφέρεια. Μπορούν επίσης να χρησιμοποιηθούν για να παραστήσουμε με διάγραμμα τη σταδιακή επίδραση των παγκόσμιων διαδικασιών ανάπτυξης: την επίδραση του ηλεκτρισμού (φωτισμός δρόμων, καταστημάτων, κλπ.), την επίδραση της μαζικής παραγωγής αστικών συγκοινωνιών, τη μηχανοποίηση της γεωργίας και την επίδραση της μόλυνσης στο περιβάλλον.

Επίσης κανένας τόπος δεν είναι εντελώς απομονωμένος από εξωτερικές επιρροές. Οι δάσκαλοι της γεωγραφίας συχνά αυτό το προσεγγίζουν βάζοντας τους μαθητές να διεξάγουν έρευνες στους δρόμους, μελετώντας, για παράδειγμα, τις χώρες καταγωγής των οχημάτων στους δρόμους και των διαφορετικών προϊόντων στα μαγαζιά για να δείξουν την επίδραση που είχε στον τόπο η αναπτυσσόμενη συγκοινωνιακή δομή, το εθνικό και διεθνές εμπόριο και η εξάρτηση και αλληλεξάρτηση των τοπικών οικονομιών.

Μέσα από τη χρήση συλλογών τοπικών μουσείων, αρχείων τοπικών εφημερίδων, τοπικών αρχείων, επίσημων στατιστικών και φωτογραφιών και αναμνηστικών που έχουν συγκεντρωθεί από τις οικογένειες των μαθητών, είναι δυνατό να εισάγουμε μια ιστορική διάσταση σε αυτές τις μελέτες. Αυτός είναι ένας χρήσιμος τρόπος για να παραστήσουμε με διάγραμμα τις πολιτικές και οικονομικές αλλαγές και αναστατώσεις που έλαβαν χώρα κατά τη διάρκεια του τελευταίου αιώνα. Η πηγή για τα στοιχεία μπορεί να είναι τοπικά, αλλά βοηθάνε στην αποσαφήνιση της πολιτικής και οικονομικής ιστορία της ηπείρου ή μιας περιοχής μέσα σε αυτή.

Για παράδειγμα, μια σύγκριση ανάμεσα στο σήμερα και στη δεκαετία του 1980 σχετικά με το τι είναι και τι ήταν διαθέσιμο στα καταστήματα σε πολλές πόλεις της ανατολικής Ευρώπης, τις χώρες προέλευσής τους, πόσο στοιχίζαν και τι ποσοστό του εισοδήματος ενός ατόμου χρειαζόταν για την αγορά τους θα προσέφερε ενδιαφέρουσες ενδείξεις των θετικών και αρνητικών επιδράσεων στις ζωές των συνηθισμένων ανθρώπων των αλλαγών που έγιναν σε εκείνες τις χώρες από το 1989. Μια παρόμοια ανάλυση μπορεί να αποδειχτεί το ίδιο διαφωτιστική αν διεξαγόταν σε οποιοδήποτε από τα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Όπως σημειώθηκε στο κεφάλαιο για τις «Πολλαπλές προοπτικές στη διδασκαλία της ιστορίας», τα περισσότερα έθνη και κοινότητες στην Ευρώπη έχουν επίσης αντιμετωπίσει περιόδους εκπατρισμού και μετανάστευσης κατά τη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα. Υπάρχει διπλή αξία στην εξερεύνηση των εμπειριών των οικογενειών μεταναστών δεύτερης και τρίτης γενιάς.

Πρώτον, οι μαθητές καταλαβαίνουν τελικά ότι τέτοιες ομάδες έχουν συμβάλει στην ιστορία της κοινότητας ως συνόλου και αποτελούν αναπόσπαστο τμήμα του παρελθόντος αυτής της κοινότητας (ή του έθνους). Βοήθησαν να γίνει η κοινότητα αυτό που είναι σήμερα.

Δεύτερον, η μελέτη αυτών των ομάδων μπορεί επίσης να ρίξει φως σε γεγονότα και εξελίξεις που θα μπορούσαν να είχαν ευρωπαϊκή σημασία σε συγκεκριμένες περιόδους κατά τη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα. Η σύντομη μελέτη περιπτώσεων στο **Πλαίσιο 1** παρακάτω θα πρέπει να βοηθήσει στην επεξήγηση και των δύο σημείων. Τα βιβλία για την ιστορία της Σκωτίας έχουν την τάση να δίνουν έμφαση στον εκπατρισμό των Σκοτσέζων κατά τον 18^ο και 19^ο αιώνα για τη Βόρεια Αμερική, την Αυστραλία και τη Νέα Ζηλανδία και στη μετανάστευση των Ιρλανδών Καθολικών από τη νότια Ιρλανδία και των Προτεσταντών από τη βόρεια Ιρλανδία για το βιομηχανοποιημένο νότο της Σκωτίας το 19^ο αιώνα.

Ωστόσο, κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου υπήρχαν επίσης σημαντικές εισροές μεταναστών από την Ιταλία, την Πολωνία, τη Λιθουανία και Εβραίων που ξέφευγαν από τα κύματα των διωγμών στη Ρωσική Αυτοκρατορία. Αυτοί οι λαοί εγκαταστάθηκαν κυρίως στα μεγάλα αστικά κέντρα της Σκωτίας: στη Γλασκόβη, το Εδιμβούργο και το Άμπερντιν. Είχαν σημαντική επίδραση στις κοινότητες που τους δέχτηκαν, αλλά συχνά διατηρούσαν συνδέσμους με τις πατρίδες τους, κάτι που είχε επίσης πολιτικές και

κοινωνικές συνέπειες κατά τη διάρκεια μερικών από τα πιο σημαντικά γεγονότα του αιώνα.

Το παράδειγμα στο **Πλαίσιο 1** επικεντρώνεται στις εμπειρίες της Ιταλικής κοινότητας στη Σκοτία.

Θα πρέπει να είναι δυνατό να βοηθήσουμε τους μαθητές να διενεργήσουν από κοινού παρόμοιες διαχρονικές έρευνες των ιστοριών ομάδων μεταναστών μέσα σε άλλες κοινότητες, που θα τόνιζαν τις αμοιβαίες επιρροές καθώς επίσης και τα ευρύτερα ιστορικά πλαίσια που ακούμπησαν τις ζωές αυτών των κοινοτήτων και επηρέασαν τις σχέσεις τους με τους αυτόχθονες πληθυσμούς.

Πλαίσιο 1: Οι Ιταλοί στη Σκωτία

Το 1881 η απογραφή για τη Σκωτία κατέγραψε 328 ανθρώπους Ιταλικής καταγωγής. Ως το 1914 ο αριθμός αυξήθηκε στις 4 500 περίπου και ξεχωριστές Ιταλικές κοινότητες προέκυψαν στις βασικές πόλεις της Σκωτίας, κυρίως στη Γλασκόβη. Το 1891 ιδρύθηκε η Societa de Mutuo Soccorso για να προσφέρει αρωγή για πρόνοια. Το 1908 η κοινότητα ξεκίνησε τη δική της εφημερίδα, με την εύστοχη ονομασία La Scozia. Άνοιξαν καταστήματα, καφετέριες, εστιατόρια και παγωτατζίδικα και εστιατόρια «fast-food».

Ωστόσο, η σύγχρονη Ιταλική μετανάστευση στη Σκωτία τοποθετείται στους φιγκουρίνι (μικρογλύπτες), που πρωτοήρθαν στην Αγγλία και τη Σκωτία στα 1850 σαν πλανόδιοι τεχνίτες που κατασκεύαζαν και πουλούσαν αγαματίδια και φιγούρες για σπίτια και εκκλησίες. Κάποιοι καθιερώθηκαν σαν παντρόνι (εργοδότες ή αφεντικά) που έφεραν νέους μετανάστες, πλήρωσαν τους ναύλους τους και τους πρόσφεραν εργασία. Οι περισσότεροι από τους μετανάστες ήρθαν από δύο περιοχές, τη Λούκα στη βόρεια Ιταλία και τη Λάτσιο, νότια της Ρώμης.

Όταν ο Μουσολίνι ανέλαβε την εξουσία στην Ιταλία εισήγαγε μια πολιτική με την οποία όλοι οι Ιταλοί εκπατρισμένοι θα ήταν πλήρη μέλη ενός αναγεννημένου Ιταλικού κράτους. Τα Fasci ή φασιστικοί σύλλογοι ιδρύθηκαν στις κοινότητες των μεταναστών, συνήθως υπό την ηγεσία διαπρεπών κατοίκων της περιοχής. Το fascio στη Γλασκόβη ιδρύθηκε το 1922. Μια απογραφή από την Ιταλική κυβέρνηση το 1933 που περιέλαβε εκπατρισμένους καθώς και Ιταλούς που κατοικούσαν στην πατρίδα, αποκάλυψε ότι περίπου οι μισοί από εκείνους που απάντησαν από τη Σκωτία ήταν εγγεγραμμένα μέλη του Φασιστικού Κόμματος.

Λίγες ώρες μετά από την κήρυξη πολέμου από τον Μουσολίνι κατά της Βρετανίας στις 10 Ιουνίου 1940, τα καταστήματα και τα εστιατόρια που ανήκαν σε Ιταλούς στη Γλασκόβη και το Εδιμβούργο δέχτηκαν επίθεση, διαλύθηκαν και λεηλατήθηκαν. Αυτό έγινε εν μέρει λόγω των αντι-ιταλικών αισθημάτων και επίσης εν μέρει λόγω των αντι-Καθολικών αισθημάτων ανάμεσα στις κοινότητες των Προτεσταντών σε εκείνες τις πόλεις. Οι άντρες Ιταλοί κάτοικοι ηλικίας 17 ως 60 τέθηκαν υπό περιορισμό και πολλοί μεταφέρθηκαν στο εξωτερικό, κυρίως στην Αυστραλία.

Από το 1945 δεν υπάρχει ιδιαίτερη μετανάστευση στη Σκωτία από την Ιταλία και ο πληθυσμός είναι πιο διασκορπισμένος και αφομοιωμένος, με πολλούς από τη νεότερη γενιά να παντρεύονται Σκοτσέζους. Ωστόσο, αυτό δεν έχει αποβάλλει εντελώς την αίσθηση της Ιταλικής ταυτότητας, όπως σύντομα θα παρατηρούσε οποιοσδήποτε επισκέπτης στη Γλασκόβη ή το Εδιμβούργο.

Πηγή: T. Devine, *The Scottish nation 1700-2000*, (Λονδίνο, Penguin Press, 1999) σελ. 512-518.
© T.M. Devine, 1999

Η ένταξη της τοπικής ιστορίας στη διδακτέα ύλη της ιστορίας των σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προσθέτει επιπλέον αξία. Η αμεσότητά της κεντρίζει το ενδιαφέρον των μαθητών (μέρη και άνθρωποι που γνωρίζουν, γεγονότα για τα οποία ήδη έχουν ακούσει) και προσθέτει μια άλλη διάσταση στη μελέτη της εθνικής, τοπικής και διεθνούς ιστορίας. Ωστόσο, παρέχει επίσης ενδιαφέρουσες ευκαιρίες για τους μαθητές να δουλέψουν με τοπικούς ιστορικούς και να δουλέψουν σαν ιστορικοί εφαρμόζοντας βασικές ιστορικές έννοιες, χρησιμοποιώντας ερευνητικές μεθόδους και αναπτύσσοντας τις ερμηνευτικές τους ικανότητες. Επιπλέον, τους δίνει συχνά πολύτιμη διαισθητική κατανόηση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι ιστορικοί όταν προσπαθούν να εξηγήσουν ή να ερμηνεύσουν ένα συγκεκριμένο γεγονός ή εξέλιξη. Οι μαθητές συχνά υποθέτουν ότι αν κάποιος ήταν εκεί εκείνη τη στιγμή και είδε τα υπό συζήτηση γεγονότα τότε τα στοιχεία τους θα ήταν πιο αξιόπιστα από τις παρατηρήσεις και τα σχόλια κάποιου

που δεν ήταν εκεί και μπορεί να γράφει για αυτό σε μια μετέπειτα στιγμή. («Ήταν εκεί, έπρεπε να ξέρει τι συνέβη!»).

Ως ένα βαθμό οι ιστορικοί και οι δάσκαλοι της ιστορίας ενθαρρύνουν αυτή την υπόθεση μέσα από τη διάκρισή τους ανάμεσα στις πρωτεύουσες και δευτερεύουσες πηγές. Ωστόσο, οποιοσδήποτε ενδιαφέρεται για την τοπική ιστορία θα είναι εξοικειωμένος με το παράξενο φαινόμενο της παραποιημένης κοινοτικής μνήμης. Κατ' επανάληψη ανακαλύπτουμε ότι οι άνθρωποι, όταν ερωτηθούν για έναν συγκεκριμένο τόπο, λένε ότι όταν ήταν παιδιά «ήταν όλο πράσινα λιβάδια εδώ γύρω». Ωστόσο, σύγχρονες φωτογραφίες, μια εξέταση της τοπικής αρχιτεκτονικής και κάποια ανάλυση εγγράφων στα γραφεία τοπικών αρχείων συχνά αποκαλύπτουν ότι όταν αυτοί οι άνθρωποι ήταν όντως παιδιά η περιοχή δεν θα μπορούσε να είναι όπως την θυμούνται τώρα. Αυτό που «θυμούνται» είναι αυτό που τους είπαν οι γονείς και οι γείτονές τους για την περιοχή όταν η γενιά των γονιών τους ήταν παιδιά. Ή ίσως και αυτές οι αναμνήσεις είναι ένα παράδειγμα αυτής της διαδικασίας της κοινοτικής λανθασμένης μνήμης. Σε κάθε περίπτωση, αυτό μπορεί να είναι μια χρήσιμη άσκηση στην ιστορική έρευνα και ερμηνεία, με το σημαντικό επιπλέον μάθημα ότι οι αναμνήσεις των ανθρώπων και οι περιγραφές των αυτόπτων μαρτύρων δεν είναι αλάθητες και χρειάζεται να υποστούν την ίδια αυστηρή ανάλυση, όπως οποιαδήποτε άλλη πηγή ιστορικών στοιχείων.

Είναι επίσης εφικτό να εισάγουμε όλο και περισσότερο μια συγκριτική διάσταση στην τοπική ιστορία, κυρίως όταν προσπαθούμε να συγκρίνουμε πόλεις. Τώρα είναι δυνατό να έχουμε πρόσβαση μέσω του Διαδικτύου σε λεπτομερείς χάρτες δρόμων και εικονικές ξεναγήσεις των περισσότερων πρωτευουσών και μεγάλων πόλεων της Ευρώπης. Οι περισσότερες από αυτές τις εικονικές ξεναγήσεις περιλαμβάνουν φωτογραφίες και σύντομες ιστορίες όλων των σημαντικών κτηρίων και ιστορικών τοποθεσιών. Παρέχουν ευκαιρίες για σύγκριση αρχιτεκτονικών στυλ και πολιτισμικών επιρροών και για τη μελέτη του πώς διαφορετικές χώρες και αρχές των πόλεων έχουν επιλέξει να μνημονεύουν το ίδιο γεγονός.

Επίσκεψη τοποθεσιών με ιστορική σημασία

Μια σημαντική διάκριση χρειάζεται να γίνει εδώ ανάμεσα σε εκείνες τις επισκέψεις που προορίζονται ουσιαστικά να επικεντρωθούν στο να πάρουν τους μαθητές να δουν εκείνα τα κτήρια και τα μνημεία που θεωρούνται γενικά σαν αντιπροσωπευτικά της εθνικής κληρονομιάς και στις επισκέψεις που απασχολούν τους μαθητές με μια ιστορική ερμηνεία αυτών των τοποθεσιών και μια ανάλυση τους ως πηγών ιστορικών πληροφοριών. Ένα παράδειγμα της ερμηνευτικής προσέγγισης αναπαράγεται στο **Πλαίσιο 2** παρακάτω. Αυτό είναι μια σύντομη περιγραφή του πώς ένας δάσκαλος της ιστορίας πήρε τους μαθητές του για μια επίσκεψη σε νεκροταφεία στη Γαλλία όπου έχουν θαφτεί Αμερικανοί, Βρετανοί και Γερμανοί στρατιώτες που πέθαναν στην εκστρατεία της Νορμανδίας το 1944. Η γενική ερώτηση που οι μαθητές προσπαθούσαν να απαντήσουν ήταν: Τι μας λένε αυτά τα νεκροταφεία για το πώς η Γερμανία, η Βρετανία και οι Ηνωμένες Πολιτείες ερμήνευσαν αυτό το γεγονός στις αντίστοιχες εθνικές τους ιστορίες; Οι μαθητές κράτησαν λεπτομερείς επιτόπου σημειώσεις σε κάθε νεκροταφείο και τις χρησιμοποίησαν για να απαντήσουν συγκεκριμένες ερωτήσεις για

κάθε τοποθεσία. Μετά ερεύνησαν τις επιτόπου σημειώσεις τους και άλλες πηγές για να κάνουν μια συγκριτική ανάλυση του πώς οι τρεις χώρες είχαν μνημονεύσει τους νεκρούς του πολέμου και τι τους έλεγε αυτό για το πώς κάθε χώρα έβλεπε αυτό το κομμάτι του πρόσφατου παρελθόντος.

Η ίδια προσέγγιση θα μπορούσε να υιοθετηθεί για μια ποικιλία διαφορετικών ειδών τοποθεσιών και όχι μόνο για εκείνες που σχετίζονται με πολέμους. Αν περιορισμένες πηγές αποκλείουν την πιθανότητα επισκέψεων σε παρόμοιες τοποθεσίες σε διαφορετικές χώρες, τότε μπορεί να είναι δυνατό να δημιουργούμε συνδέσμους με σχολεία σε άλλες χώρες για ανταλλαγές φωτογραφιών και πληροφοριών σχετικά με ένα κοινό θέμα ή ζήτημα. Διαφορετικά, για μια ακόμη φορά, μπορούμε να κατεβάσουμε από το Διαδίκτυο πολλές χρήσιμες πληροφορίες για συγκριτικούς σκοπούς.

Πλαίσιο 2: Μια επίσκεψη σε νεκροταφεία που τιμούν τη μνήμη των νεκρών του 2^{ου} Παγκοσμίου Πολέμου

Μια ομάδα Βρετανών μαθητών σχολείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης επισκέφθηκαν τρία νεκροταφεία του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου στη Νορμανδία το 1998. Αυτά ήταν το Αμερικανικό νεκροταφείο στο Κόλβιλ, το Βρετανικό νεκροταφείο στο Ράνβιλ και το Γερμανικό νεκροταφείο στο Λα Καμπ. Κατά τη διάρκεια κάθε επίσκεψης, οι μαθητές κράτησαν επιτόπου σημειώσεις οι οποίες ήταν οργανωμένες γύρω από τις παρακάτω ερωτήσεις:

- Τι μάθατε για την Αμερική και τους Αμερικανούς στρατιώτες του 1944 από το νεκροταφείο στο Κόλβιλ;
- Τι μάθατε για την Βρετανία και τους Βρετανούς στρατιώτες από το νεκροταφείο στο Ράνβιλ;
- Τι μάθατε για τη Γερμανία και τους Γερμανούς στρατιώτες του 1944 από το νεκροταφείο στο Λα Καμπ;
- Ποιες είναι οι ομοιότητες και οι διαφορές ανάμεσα σε αυτές τις τοποθεσίες (Γράψτε για το μέγεθος, την κατάσταση, τα χρώματα, το τοπίο, το σχεδιασμό, τους ανθρώπους).

Μετά χρησιμοποιώντας αυτές τις επιτόπου σημειώσεις άλλα στοιχεία και σημειώσεις από τις συζητήσεις στην τάξη απαντήστε στις ακόλουθες ερωτήσεις:

- Γιατί η Βρετανία, οι ΗΠΑ και η Γερμανία τίμησαν τους νεκρούς του πολέμου με διαφορετικό τρόπο;
- Τι μας λέει αυτό για το πώς έβλεπαν αυτό το κομμάτι του παρελθόντος τους;
- Τι μας λέει αυτό για τους πολίτες αυτών των τριών χωρών και το τι αντιμετώπισαν μετά το 2^ο Παγκόσμιο Πόλεμο;
- Τέλος, τι σας κάνει να αισθάνεστε για αυτόν τον πόλεμο και αυτές τις χώρες η μελέτη αυτών των 3 τοποθεσιών; Θα αναπαριστούσατε τους νεκρούς με τον ίδιο τρόπο αν έπρεπε να σχεδιάσετε ξανά αυτά τα νεκροταφεία;

Πηγή: M. Murray, M. Murray, “Three lessons about a funeral: second world war cemeteries and twenty years of curriculum change” από το *Teaching history*, 1999, Τεύχος 94, σελ. 6-11.

Μουσεία

Η ποικιλία των ζητημάτων που καλύπτουν τώρα τα μουσεία ιστορίας είναι αρκετά αξιοσημείωτη. Το παραδοσιακό μουσείο τοπικής και εθνικής ιστορίας, με τις διαφορετικές του αίθουσες για διαφορετικές περιόδους και συχνά σχεδιασμένο έτσι ώστε ο επισκέπτης να ξεκινά από την προϊστορική περίοδο και να τελειώνει στον 20^ο αιώνα, κυριαρχεί ακόμη στο μεγαλύτερο μέρος της Ευρώπης. Ωστόσο, κατά τα τελευταία 30-40 χρόνια, έχουμε δει επίσης την εμφάνιση πιο εξειδικευμένων μουσείων που επικεντρώνονται σε θέματα που είναι συχνά ιδιαίτερα σχετικά με την ιστορία του 20^{ου} αιώνα – όπως, μπορούμε να αναφέρουμε ενδεικτικά, τα μουσεία συγκοινωνιών, επιστήμης, τεχνολογίας, βιομηχανίας, πολέμου και εξοπλισμών, πολιτισμού και τέχνης, φωτογραφίας, κινηματογράφου, δημοσιογραφίας, παιδικής ηλικίας και εθνογραφίας. Όπως επισημάνθηκε νωρίτερα, αυτά είναι θέματα που επικεντρώνονται σε πανευρωπαϊκές τάσεις και εξελίξεις. Επίσης έχουν ιδρυθεί και κάποια μουσεία που είναι αφιερωμένα στην κουλτούρα και στον τρόπο ζωής εθνικών, γλωσσικών και θρησκευτικών μειονοτήτων.

Ταυτόχρονα, ο σχεδιασμός και η λειτουργία των εκθέσεων μέσα σε αυτά τα μουσεία έχει χαρακτηριστικά απομακρυνθεί πολύ από μια μάλλον απλή παρουσίαση πινάκων, δειγμάτων τέχνης και αποσπασμάτων από έγγραφα, για να προσφέρει στον επισκέπτη μια σειρά πολυμέσων και πολυ-αισθητήριων εκθέσεων με ανακατασκευασμένα σκηνικά, προβολή διαφανειών, τερματικά ηλεκτρονικών υπολογιστών, ταινίες, μουσική και άλλες ηχογραφήσεις καθώς επίσης και ευκαιρίες για διαδραστική μάθηση. Ο επισκέπτης ενθαρρύνεται όλο και πιο πολύ να χρησιμοποιήσει το μουσείο με τρόπο βασισμένο σε προσφερόμενες επιλογές.

Ο συνδυασμός των μέσων και των ανακατασκευασμένων σκηνικών βοηθά να δημιουργηθεί μια αίσθηση ιστορικής περιόδου, ενώ η διαδραστική προσέγγιση και η πολλαπλότητα των διαδρομών μέσα στο μουσείο, βοηθούν στη διευκόλυνση της ανεξάρτητης και ομαδικής εκμάθησης. Όπως η Ελένα Φρίμαν, μια εκπαιδευτρια μουσείου στη Στοκχόλμη, έχει επισημάνει: «Στο μουσείο ... τα παιδιά μπορούν να δουν, να αγγίξουν και να μυρίσουν, μπορούν να κρατήσουν εργαλεία και να χρησιμοποιήσουν συσκευές. Εδώ μπορεί κανείς να προσεγγίσει την ιστορία με ένα πνεύμα έρευνας».³¹ Ένα σύντομο παράδειγμα της προσέγγισης στην οποία αναφέρεται η Κα Φρίμαν βρίσκεται στο **Πλαίσιο 3** παρακάτω. Θα μπορούσαμε ίσως να προσθέσουμε στην υπόθεσή της για τους δασκάλους της ιστορίας που χρησιμοποιούν πλήρως τα μουσεία σαν εκπαιδευτικό πόρο ότι μια καλή έκθεση ενθαρρύνει επίσης τους επισκέπτες να εξασκήσουν την ταύτιση, να αναπολήσουν την ιστορία και να κάνουν συγκρίσεις ανάμεσα στο παρελθόν και το παρόν.

Ωστόσο, κάθε μουσείο πρέπει να ικανοποιεί τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα μιας ποικιλίας πελατών. Μπορεί να έχει εκπαιδευτική λειτουργία, αλλά δεν είναι ο μοναδικός ή πρωταρχικός σκοπός του. Οι εκθέσεις του πρέπει να είναι διασκεδαστικές καθώς και ενημερωτικές. Η ανάγκη να προσελκύσει επισκέπτες θα διαπνέει κάθε απόφαση:

³¹ Παρατίθεται στον Stefan Seidel, *The museum as a resource in history teaching*, Στρασβούργο, Συμβούλιο της Ευρώπης, 1997.

- ποια εκθέματα να δείξει και ποια να στείλει στα αρχεία του υπογείου;
- πού να τα εκθέσει;
- πώς να τα εκθέσει;
- πώς να συσχετίσει το κάθε έκθεμα με τα άλλα;
- η έκθεση θα πρέπει να ακολουθεί μια ξεκάθαρη και δομημένη αφήγηση ή θα πρέπει να σχεδιαστεί έτσι ώστε οι επισκέπτες να ενθαρρύνονται να περιεργαστούν τα εκθέματα (μερικές φορές περιγράφεται ως «πολιτιστικό χάζεμα στις βιτρίνες»);
- πόσες σχετικές πληροφορίες να παρέχει για μεμονωμένα αντικείμενα και για την έκθεση συνολικά;

Τα μουσεία όλο και περισσότερο προσπαθούν να χτίσουν μια γέφυρα ανάμεσα σε αυτό που έχουν να προσφέρουν και σε αυτό που θέλουν τα σχολεία. Για αυτό το σκοπό, ένας αυξανόμενος αριθμός μουσείων έχει καθιερώσει εκπαιδευτικά τμήματα. Οι λειτουργίες τους τείνουν να είναι κάποιος συνδυασμός των παρακάτω:

- επικοινωνία με τα σχολεία για προσεχείς επισκέψεις,
- σύσκεψη με δασκάλους πριν ξεκινήσουν μια νέα έκθεση,
- σύσκεψη με τοπικούς δασκάλους και οργανισμούς δασκάλων για το πώς μπορεί το μουσείο να συσχετίσει αποτελεσματικά τις εκθέσεις του με τη σχολική διδακτέα ύλη,
- οργάνωση ξεναγήσεων με ειδικευμένους ξεναγούς και εκδηλώσεις για σχολεία,
- ανάπτυξη διδαχτικού υλικού για τα σχολεία πριν και μετά την επίσκεψη,
- λειτουργία εσωτερικών μαθημάτων κατάρτισης για τους δασκάλους της ιστορίας.

Πλαίσιο 3: Το σπίτι του Κατασκευαστή Βαρούλκων

Το Μουσείο της Στοκχόλμης στη Σουηδία έχει ανακατασκευάσει το σπίτι ενός Κατασκευαστή Βαρούλκων όπως θα ήταν το 1917. Οι μαθητές περνούν μια μέρα εκεί και μέσα από μια σειρά ρόλων αναπλάθουν τη ζωή μιας συνηθισμένης μέρας του 1917. Φοράνε ρούχα της περιόδου και τους ανατίθενται διάφορες εργασίες που είναι αυστηρά αντιπροσωπευτικές για το κάθε φύλλο όπως γινόταν εκείνη την περίοδο. Κατά τη διάρκεια της μέρας παραμένουν σε ένα ρόλο, μετακινούνται σε ένα ιστορικό σκηνικό, χρησιμοποιούν τη επίπλωση χαρακτηριστική της περιόδου, πραγματοποιούν τυπικά καθήκοντα και εργασίες και συζητούν ποια θα ήταν τα νέα της μέρας το 1917.

Μερικά από τα σχόλια των μαθητών φαίνεται να υποδεικνύουν ότι η εμπειρία τους έκανε έντονη εντύπωση και παρείχε λεπτομέρειες για την καθημερινή ζωή και τους τρόπους σκέψης μιας προηγούμενης γενιάς:

Ένοιωθα σαν να είχα μεταφερθεί πίσω στο χρόνο όταν μαγειρεύαμε φαγητό και όταν η συζήτηση γύρω από το τραπέζι ήταν σχετικά με την πολιτική και τους δύσκολους καιρούς.

Ποτέ δεν είχες ελεύθερο χρόνο. Έπρεπε να στέκονται και να δουλεύουν με τους πιο περίεργους τρόπους! Ένωσα ωραία που γύρισα σπίτι, βλέποντας το υπέροχο πλυντήριο πιάτων στην κουζίνα.

Πραγματικά αρχίζεις να σκέφτεσαι: Ήταν πραγματικά έτσι η ζωή όταν η γιαγιά ήταν νέα; Είναι σημαντικό να δούμε πόσο μίξερα και διασκεδαστικά ήταν τα πράγματα παλιότερα.

Πηγή: Stefan Seidel, *The museum as a resource in history teaching*, Συμβούλιο της Ευρώπης, Στρασβούργο, 1997, σελ. 5-6.

Το **Πλαίσιο 4** παρακάτω επεξηγεί την εργασία του τμήματος εκπαίδευσης σε ένα μουσείο, το Μουσείο Επιστήμης και Βιομηχανίας στο Μάντσεστερ, της Αγγλίας. Ένα παρόμοιο πρόγραμμα εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων έχει αναπτυχθεί από το Γαλλικό μουσείο, το Historial του Μεγάλου Πολέμου στο Περόν της Πικαρδίας. Το προσωπικό του Historial έχει αναπτύξει παιδαγωγικούς φακέλους που αποστέλλονται στους δασκάλους πριν φέρουν τους μαθητές τους στο μουσείο. Αυτοί οι φακέλοι περιλαμβάνουν ιδέες για προετοιμασία πριν την επίσκεψη, πιθανές επιπλέον δραστηριότητες για τους μαθητές και ασκήσεις παρακολούθησης. Οι φακέλοι δεν είναι περιοριστικοί. Οι δάσκαλοι είναι ελεύθεροι να επιλέξουν πώς θα τους χρησιμοποιήσουν με τον καλύτερο τρόπο για να ικανοποιήσουν τις δικές τους ανάγκες και τις ανάγκες των μαθητών τους. Το εκπαιδευτικό προσωπικό πραγματοποιεί επίσης μαθήματα κατάρτισης για δασκάλους σχετικά με το πώς να χειρίζονται συζητήσεις για τα ζητήματα και για το πώς να αναπτύξουν τις δικές τους δραστηριότητες ενίσχυσης, προπαρασκευής και παρακολούθησης.³²

³² Βασισμένο σε μια παρουσίαση της Anita Dujardin και του Francis Poquet του Historial στο σεμινάριο του Συμβουλίου της Ευρώπης στη Βουδαπέστη, το Δεκέμβριο του 1997.

Πλαίσιο 4: Η εργασία του τμήματος εκπαίδευσης στο Μουσείο Επιστήμης και Βιομηχανίας, του Μάντσεστερ

Το τμήμα εκπαίδευσης παρέχει:

- καθοδήγηση για το πώς τα σχολεία μπορούν να σχεδιάσουν τη δική τους ξενάγηση στο μουσείο, προτάσεις για το πώς μπορεί να δομηθεί η μονάδα εργασίας που περιλαμβάνει την επίσκεψη στο μουσείο, ιδέες για κατάλληλους μαθησιακούς πόρους, ετοιμασίες για ειδικές επιδείξεις, κλπ.
- σχέδια μαθημάτων για την επιστήμη και τη βιομηχανία που θα μπορούσαν να ενσωματωθούν σε διαφορετικά στοιχεία της Εθνικής Διδακτέας Ύλης,
- φύλλα εργασιών ανταποκρινόμενα στις συγκεκριμένες ανάγκες των σχολείων,
- μια ποικιλία εκδηλώσεων για τους δασκάλους του αντικείμενου.

Το τμήμα εκπαίδευσης συνεργάζεται επίσης με τη Σχολική Υπηρεσία της Βρετανικής τηλεοπτικής εταιρείας Channel 4 για να προσφέρει μια σειρά εσωτερικών μαθημάτων κατάρτισης για τους δασκάλους μεταξύ 4 μ.μ. και 6.30 μ.μ. όταν η είσοδος στο μουσείο είναι δωρεάν. Κάθε συνεδρία στοχεύει σε ένα διαφορετικό τομέα της εθνικής διδακτέας ύλης. Το μουσείο διεξάγει επίσης ολοήμερες εσωτερικές εκδηλώσεις κατάρτισης, όπου οι δάσκαλοι και οι εκπαιδευτικοί υπάλληλοι εξερευνούν τις δυνατότητες για εργασίες και πρακτικές δραστηριότητες τόσο στο μουσείο όσο και στο σχολείο. Οι δάσκαλοι που παρακολουθούν αυτά τα μαθήματα παίρνουν ένα κουπόνι που τους παραχωρεί ελεύθερη είσοδο για την τάξη τους, αρκεί να συνοδεύεται από μια άλλη τάξη που θα πληρώσει το κανονικό αντίτιμο εισόδου.

Πηγή: Φυλλάδιο του Μουσείου Επιστήμης και Βιομηχανίας

Από εκπαιδευτικής άποψης ένα μουσείο έχει τη δυνατότητα να κάνει τις ακόλουθες συνεισφορές:

- είναι μια επιπλέον πηγή ιστορικών πληροφοριών,
- αν καλύπτει μια μεγάλη χρονική περίοδο (ή ακόμα και έναν μόνο αιώνα) τότε μπορεί να παρέχει σαφή στοιχεία τόσο για την αλλαγή όσο και για τη συνέχεια στη ζωή των ανθρώπων,
- μέσα από συνδέσμους με μουσεία σε άλλες χώρες μπορεί να παρέχει μια επιπλέον ευρωπαϊκή διάσταση: κοινές εργασίες και εκθέσεις, συνδέσμους ιστοτόπων, κλπ. Ένα καλό παράδειγμα είναι μια κοινή πρωτοβουλία ανάμεσα σε τέσσερα μουσεία πρωτεύουσών, της Στοκχόλμης, του Ταλίν, της Αγίας Πετρούπολης και του Ελσίνκι.
- μπορεί να παρέχει κατανόηση για τη ζωή των ανθρώπων σε οποιαδήποτε συγκεκριμένη περίοδο με τρόπους που συχνά είναι πιο ζωντοί και αξιομνημόνευτοι από τη συνηθισμένη χρήση του βιβλίου,
- παρέχει ευκαιρίες στους επισκέπτες να ταυτιστούν με ανθρώπους που ζούσαν σε μια συγκεκριμένη εποχή ή με έναν συγκεκριμένο τρόπο,

- μπορεί να παρέχει ευκαιρίες τόσο για ομαδική εργασία όσο και εξατομικευμένη μάθηση,
- μπορεί να είναι μια χρήσιμη πηγή για τις εργασίες των μαθητών και τις έρευνές τους,
- μπορεί να ενθαρρύνει τη σκέψη και μια ερευνητική προσέγγιση από τους μαθητές που το επισκέπτονται. Όπως το έθεσε ένας έφορος από το Historical: «θέλουμε να μεταφέρουμε τις αναμνήσεις, αλλά και να εμφυτεύσουμε ερωτήματα και να αποσπάσουμε συλλογισμούς από το μυαλό των επισκεπτών»,
- είναι μια πηγή στοιχείων που μπορεί να ερευνηθεί και να αναλυθεί με τον ίδιο ακριβώς τρόπο με μια άλλη πηγή ιστορικών στοιχείων. Γίνονται επιλογές, λαμβάνονται αποφάσεις για το πώς να παρουσιαστούν τα εκθέματα, πραγματοποιούνται συνδέσεις, προσφέρονται προοπτικές, σιωπηρά και με σαφήνεια. Ο μεγαλύτερος μαθητής ιστορίας χρειάζεται να εξετάσει συνειδητά την προσέγγιση του εφόρου καθώς και να χρησιμοποιήσει το μουσείο σαν πόρο. Κάποια μουσεία, για παράδειγμα το Μουσείο της Πόλης του Ελσίνκι, έχουν συμπεριλάβει και μαθητές σχολείων στην προετοιμασία του υλικού για τις εκθέσεις – ένας χρήσιμος τρόπος κατανόησης της δουλειάς του εφόρου.

Αυτά και άλλα μουσεία, προσπαθώντας να αναπτύξουν την εκπαιδευτική τους παροχή, τονίζουν δύο ίδια μηνύματα στους δασκάλους της ιστορίας.

Πρώτον, θα πρέπει να επικοινωνούν με το μουσείο πριν από μια επίσκεψη. Οι δάσκαλοι θα πρέπει να ενημερώνουν το μουσείο για τις ανάγκες τους και το μουσείο θα κάνει κάθε προσπάθεια να τους διευκολύνει. Δεύτερον, η επίσκεψη στο μουσείο χρειάζεται να ενσωματωθεί στη διδασκαλία. Αυτό απαιτεί τόσο προετοιμασία όσο και δουλειά παρακολούθησης. Διαφορετικά δεν είναι τίποτα παραπάνω από μια ωραία έξοδο από το σχολείο με μικρή εκπαιδευτική αξία.

Ωστόσο, πολλοί δάσκαλοι της ιστορίας σε διάφορα μέρη της Ευρώπης μπορεί να μην έχουν πρόσβαση σε μουσεία ιστορίας που προσφέρουν υποστήριξη αυτού του επιπέδου. Προς το παρόν, τα μουσεία στη βόρεια και τη δυτική Ευρώπη είναι πιο πιθανό να έχουν εκπαιδευτικά τμήματα. Σε τέτοιες περιπτώσεις τι μπορεί να κάνει ο δάσκαλος της ιστορίας για να μεγιστοποιήσει τη δυνατότητα μάθησης μιας επίσκεψης σε ένα μουσείο; Για να παραθέσουμε και πάλι τα λεγόμενα της Ελένα Φρίμαν:

Απαιτείται μια εισαγωγική προσπάθεια, στην οποία οι δάσκαλοι επισκέπτονται το μουσείο, εξοικειώνονται και σκέφτονται πώς θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν τα εκθέματα στη διδασκαλία τους. Γνωρίζω αρκετούς δασκάλους που χρησιμοποιούν τα μουσεία με ανεξάρτητο τρόπο. Μαζί με τα παιδιά, κοιτάζουν τα εκθέματα που οι ίδιοι έχουν επιλέξει και παρουσιάζουν τα αντικείμενα με το δικό τους τρόπο. Μερικές φορές μια τάξη μπορεί να έρθει μόνο για μισή ώρα για να δει ένα και μόνο πράγμα. Σε μια άλλη περίπτωση μπορεί να μείνουν για μισή μέρα, περνώντας μέσα από μια ολόκληρη έκθεση.³³

³³ Στον Stefan Seidel, οπ. παρ. σελ. 11-12

Μια άλλη πιθανότητα είναι να βοηθήσουμε τους μαθητές να διεξάγουν μια ανεξάρτητη έρευνα στο μουσείο. Για να γίνει αυτό ο δάσκαλος μπορεί να χρειαστεί να συμπληρώσει το δικό του οδηγό του μουσείου ώστε να διευκολύνει μια ερευνητική προσέγγιση και να βοηθήσει τους μαθητές να σχηματίσουν τις δικές τους ερωτήσεις πριν από την επίσκεψη.

Τέλος, βέβαια, πολλοί δάσκαλοι σε μέρη της Ευρώπης, ιδιαίτερα στις πιο απομακρυσμένες αγροτικές περιοχές, μπορεί να μην έχουν καμία ευκαιρία να επισκεφθούν ένα μουσείο. Σε κάποια μέρη της κεντρικής και ανατολικής Ευρώπης τα σχολεία ενθαρρύνονται να αναπτύξουν τα δικά τους μουσεία. Το **Πλαίσιο 5** παρακάτω περιέχει μια συντομευμένη έκδοση μιας έκθεσης για την ανάπτυξη σχολικών μουσείων γραμμένη από τον Πιότρ Ούνγκερ, που έχει μεγάλη εμπειρία σε αυτόν τον τομέα.

Πλαίσιο 5: Τα σχολικά μουσεία και η διδασκαλία της ιστορίας

Πιότρ Ούνγκερ
Υπουργός Εθνικής Παιδείας
Βαρσοβία, Πολωνία

Όλοι οι δάσκαλοι της ιστορίας συμφωνούν ότι η διδασκαλία και η εκμάθηση της ιστορίας απαιτεί χρήση πολυάριθμων πηγών γνώσης και ότι τα μουσεία (ειδικευμένα ιδρύματα που συγκεντρώνουν ποικίλα υπολείμματα του παρελθόντος και τα διαθέτουν σε ένα γενικό κοινό μέσα από εκθέσεις) μπορούν να παίξουν εδώ ένα σημαντικό ρόλο. Πάνω από 30 χρόνια εμπειρίας δείχνει ότι τα σχολικά μουσεία μπορούν να είναι σημαντικά και για αυτή τη διαδικασία. Στην Πολωνία υπάρχουν προς το παρόν περίπου 500 σχολικά μουσεία και έχουν περίπου 111 000 αντικείμενα στις συλλογές τους.

Ο όρος «σχολικό μουσείο» αναφέρεται σε μια συλλογή αντικειμένων, εγγράφων, φωτογραφιών, κλπ. που συλλέχθηκαν από τους μαθητές, τους γονείς και τους δασκάλους τους, συγκεντρώθηκαν στο σχολείο, περιγράφηκαν και καταλογοποιήθηκαν, και, αν ήταν δυνατό, εκτέθηκαν σε έναν ειδικό χώρο. Θα πρέπει να τονιστεί ότι η συλλογή καθιερώθηκε σαν αποτέλεσμα των δραστηριοτήτων που αναλαμβάνονται από όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας και ότι η ανάμιξη των μαθητών στην ανάπτυξή τους είναι ιδιαίτερα σημαντική.

Η εμπειρία δείχνει ότι όλα τα σχολικά μουσεία ξεκινούν συλλέγοντας υπολείμματα του παρελθόντος από την άμεση γύρω περιοχή του σχολείου. Με την αύξηση της συλλογής, τα ενδιαφέροντα όσων παίρνουν μέρος ευρύνονται τόσο ως προς το χρονικό πλαίσιο όσο και ως προς το περιεχόμενο του μουσείου. Ωστόσο, η συλλογή επικεντρώνεται πάντα στην περιοχή που βρίσκεται το σχολείο, παρουσιάζοντας την ιστορία του έναντι της ιστορίας της χώρας.

Για να δημιουργηθεί ένα σχολικό μουσείο δεν είναι απαραίτητο μόνο να συλλεχθούν κατάλοιπα του παρελθόντος, χρειάζεται επίσης να περιγραφούν, να καταλογοποιηθούν και να παρουσιαστούν σαν μια μόνιμη ή προσωρινή έκθεση. Όλες αυτές οι δραστηριότητες μπορούν και θα πρέπει να ολοκληρωθούν με τη μέγιστη ανάμιξη των μαθητών. Προφανώς, ο βαθμός στον οποίο αναμιγνύονται και το είδος των εργασιών που τους ανατίθενται εξαρτάται από την ηλικία, τις γνώσεις και τις ικανότητές τους. Οι νεότεροι μαθητές (δημοτικό σχολείο) μπορούν και επιθυμούν να ψάξουν για αντικείμενα, έγγραφα, φωτογραφίες, κλπ. για τη συλλογή, τα οποία συχνά μπορούν να βρεθούν στα σπίτια τους και που συχνά είναι ξεχασμένα ή υπο-εκτιμημένα. Οι μεγαλύτεροι μαθητές θα πρέπει να αναμιγνύονται επιπλέον στην περιγραφή και την καταλογοποίηση της συλλογής, στο σχεδιασμό και την ανάπτυξη της έκθεσης και στο να παίζουν το ρόλο των ξεναγών του μουσείου.

Τέτοιες εργασίες απαιτούν από τους μαθητές να διευρύνουν τη γνώση τους για την τοπική, την εθνική και τη γενική ιστορία, πράγμα που θα τους επιτρέψει να κάνουν μια επιλογή και αξιολόγηση των αντικειμένων

στη συλλογή και να σχεδιάσουν την έκθεση. Αυτό με τη σειρά του αναπτύσσει την ικανότητά τους να αναλύουν και να ερμηνεύουν γραπτές, οπτικές και υλικές ιστορικές πηγές, μια ικανότητα που είναι μεγάλης σημασίας στην ιστορική εκπαίδευση.

Είναι το ίδιο σημαντικό να τοποθετήσουμε στο γενικό πλαίσιο, με τη βοήθεια του σχολικού μουσείου, την ιστορία της περιοχής έναντι των γεγονότων και των διαδικασιών της ευρύτερης επίδρασης (εθνικής και διεθνούς). Αυτό έχει δύο αποτελέσματα. Πρώτον, πολλά σημαντικά προβλήματα μπορούν να παρουσιαστούν με παραδείγματα που είναι συναισθηματικά κοντά στους μαθητές και έτσι είναι πιο συγκεκριμένα. Δεύτερον, κάποιος μπορεί να δείξει ότι η ιστορία αντιπροσωπεύει όχι μόνο τα μεγάλα γεγονότα που περιγράφονται στα βιβλία, αλλά και την καθημερινή ζωή σε κάθε και όλα τα μέρη, ακόμα και εκείνα που είναι απομακρυσμένα από τα μεγάλα κέντρα.

Μια έκθεση αφιερωμένη στις εμπειρίες της ζωής την τοπικής κοινότητας, ή των μαθητών και των αποφοίτων ενός συγκεκριμένου σχολείου κατά τη διάρκεια του δευτέρου παγκοσμίου πολέμου και στις επιδράσεις του στην κοινότητα είναι ένα καλό παράδειγμα. Τα αντικείμενα που εκτίθενται δεν προέρχονται από άγνωστους ανθρώπους, αλλά από τους πρόσφατους προγόνους των τωρινών μαθητών, δηλαδή από ανθρώπους που είναι πολύ πιο πραγματικοί. Με αυτόν τον τρόπο το παρελθόν παύει να είναι άγνωστο, αναφέρεται σε αληθινούς ανθρώπους.

Τα μαθήματα που διεξάγονται σε ένα σχολικό μουσείο σε ένα από τα σχολεία μιας μικρής πόλης της νοτιοδυτικής Πολωνίας δείχνουν έναν άλλο τρόπο χρήσης ενός μουσείου στη διαδικασία της διδασκαλίας της ιστορίας. Το σχολείο, με αφορμή τη 250^η επέτειό του, δημιούργησε ένα σχολικό μουσείο που αποδεικνύει την ιστορία του. Όταν δίδαξε για τον πολωνικό πολιτισμό ανάμεσα στους δύο παγκόσμιους πολέμους, ο δάσκαλος της ιστορίας έκανε ένα μάθημα στο σχολικό μουσείο που παρουσίασε «το ρόλο ενός δημοτικού σχολείου και ενός σχολείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη δημιουργία πολιτισμού στην πόλη μας τα χρόνια 1918 – 1939». Συζητώντας το θέμα μέσα στο πλαίσιο των πολιτιστικών αλλαγών στην Πολωνία και την Ευρώπη, ήταν σε θέση να απομακρυνθεί από την τυπική, πολύ γενική

(συνεχίζεται)

παρουσίαση των πολιτιστικών φαινομένων και να την αντικαταστήσει με πολύ συγκεκριμένα παραδείγματα και μια επίδειξη του ρόλου των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων στην ανάπτυξη του πολιτισμού.

Ένα άλλο παράδειγμα αφορά τα μαθήματα που αφιερώνονται στην πολιτειακή εκπαίδευση και συγκεκριμένα το ρόλο των νομικών κανόνων στη ζωή ενός ανθρώπου και της κοινωνίας. Οι σχολικοί νόμοι που ρύθμιζαν τη σχολική ζωή το 18^ο αιώνα, την περίοδο ανάμεσα στον πρώτο και δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο και πρόσφατα, χρησιμοποιήθηκαν σαν βάση για τη συζήτηση του θέματος. Ένα από τα πιο σημαντικά συμπεράσματα του μαθήματος ήταν να επιδειχτεί στους μαθητές η επίδραση που έχει στη ζωή κάθε ατόμου η δημοκρατικοποίηση της κοινωνικής ζωής. Την ίδια στιγμή, ήταν δυνατό να δείξουμε ότι υπάρχουν κάποιες παγκόσμιες αξίες, που υφίστανται άσχετα από τις ιστορικές αλλαγές.

Ένα εθνογραφικό μουσείο, που ιδρύθηκε σε ένα αγροτικό σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην κεντρική Πολωνία, χρησιμοποιείται για πολλούς εκπαιδευτικούς σκοπούς. Ανάμεσά τους είναι μια συλλογή μερικών εκατοντάδων φωτογραφιών που παρουσιάζουν ανθρώπους από την περιοχή και κτήρια αγροτικού χαρακτήρα, που ανεγέρθηκαν ανάμεσα στο τέλος του 19^{ου} αιώνα και τον δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο. Η συγκέντρωση, ταξινόμηση και περιγραφή της συλλογής δημιούργησε μια μοναδική ευκαιρία επιμόρφωσης των μαθητών σε πολλές πτυχές της κοινωνικής και πολιτιστικής ιστορίας και σχετικά με αλλαγές που έλαβαν χώρα στις Πολωνικές αγροτικές περιοχές, και σχετίζονται με την εξέλιξη του πολιτισμού. Είναι ιδιαίτερης σημασίας ότι οι εικόνες που παρουσιάζουν Εβραίους, τα επαγγέλματα και τα έθιά τους αποτελούν ένα σημαντικό μέρος της συλλογής. Αυτές οι εικόνες χρησιμοποιούνται για να συζητηθεί η συνύπαρξη της Πολωνικής και Εβραϊκής κοινότητας και η τραγωδία του Ολοκαυτώματος. Ο ρόλος της συλλογής επεκτάθηκε λόγω του ότι η έκθεση κέρδισε ένα από τα βασικά βραβεία σε μια εθνική έκθεση «Χωρικοί στη Φωτογραφία».

Τα παραπάνω παραδείγματα παρουσιάζουν δύο ζητήματα που είναι ουσιώδη για τα σχολικά μουσεία: πρώτον, ότι το περιεχόμενο του μουσείου εξαρτάται από τις ανάγκες που είναι συγκεκριμένες για κάθε σχολείο και δεύτερον, ότι ανεξάρτητα από το χαρακτήρα του, ένα σχολικό μουσείο μπορεί να χρησιμοποιηθεί για μια ποικιλία εκπαιδευτικών σκοπών.

Η ίδρυση ενός σχολικού μουσείου είναι δυνατή μόνο όταν όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας καταλαβαίνουν και αποδέχονται την έννοια: οι μαθητές, οι δάσκαλοι, οι οργανισμοί και τα ιδρύματα που υποστηρίζουν το σχολείο και, πάνω από όλα, ο σύλλογος των αποφοίτων του. Επειδή ένα σχολικό μουσείο μπορεί να ιδρυθεί και να διατηρηθεί μόνο όταν οι μαθητές ασχοληθούν πλήρως, είναι σημαντικό να δημιουργηθεί μια κατάλληλη ατμόσφαιρα γύρω του. Πρώτο και κυριότερο, αυτό σημαίνει να προκληθεί το ενδιαφέρον για το περιεχόμενο του μουσείου και να παθιαστούν οι μαθητές για τη συλλογή αντικειμένων για αυτό. Στην πράξη, είναι ευκολότερο να δημιουργηθεί μια τέτοια ατμόσφαιρα όταν ένα μουσείο ιδρύεται για μια ειδική περίπτωση: μια σχολική επέτειο, ένα νέο σχολικό ευεργέτη, ή ακόμα και το άνοιγμα ενός νέου σχολικού κτηρίου. Επομένως, ένας μεγάλος αριθμός σχολικών μουσείων περιέχουν αντικείμενα που σχετίζονται με την ιστορία του σχολείου ή με το πρόσωπο του ευεργέτη του. Συχνά, τα σχολικά μουσεία δημιουργούνται για να

τιμήσουν ανθρώπους που έπαιξαν έναν ιδιαίτερο ρόλο στην ιστορία της περιοχής στην οποία βρίσκεται το σχολείο. Τέτοιες εκθέσεις συχνά περιλαμβάνουν απομεινάρια του παρελθόντος της περιοχής, του αγώνα να διατηρηθεί και να ανακτηθεί η εθνική ανεξαρτησία.

Ένα από τα βασικά ερωτήματα είναι: τι είδους απομεινάρια του παρελθόντος έχουν ενδιαφέρον για εκείνους που θέλουν να ιδρύσουν ένα σχολικό μουσείο. Η δυνατότητα εφαρμογής και η σημασία για τις ανάγκες του σχολείου είναι τα κύρια κριτήρια. Αρκετά συχνά τέτοια αντικείμενα παρουσιάζουν χαμηλή αξία για τα επαγγελματικά μουσεία, μπορούν ωστόσο να είναι ιδιαίτερα χρήσιμα για ένα σχολικό μουσείο.

Τέτοια κοινά αντικείμενα όπως μια πένα ή ένα μελανοδοχείο, σχεδόν άγνωστα στους σημερινούς μαθητές, είναι ένα καλό παράδειγμα. Τα σχολικά διπλώματα από διάφορες εποχές είναι ένας καλός τρόπος να φανούν οι αλλαγές στη διδακτέα ύλη. Για παράδειγμα, ένα από τα σχολικά μουσεία οργάνωσε μια έκθεση σχολικών διπλωμάτων που είχαν πάρει οι κάτοικοι του Λοτζ στο τέλος του 19^{ου} αιώνα και κατά τον 20^ο αιώνα. Τα εκθέματα της συλλογής κατέδειξαν μερικά ενδιαφέροντα φαινόμενα: τις αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα και την προσωπική ιστορία των κατοίκων που έλαβαν τα διπλώματά τους σε διάφορες συνθήκες και σε διάφορα μέρη της Ευρώπης. Με κατάλληλη εξήγηση η συλλογή παρουσίαζε τις σχέσεις ανάμεσα στις ζωές μεμονωμένων ανθρώπων και στην ιστορία της Πολωνίας και της Ευρώπης.

Καθώς ο κύριος αντικειμενικός στόχος ενός σχολικού μουσείου είναι να εμπλουτίσει την ποικιλία των διδακτικών μεθόδων και να διαφοροποιήσει τη σχολική εργασία, το μουσείο πρέπει να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών όσον αφορά τη διάταξη και το σχεδιασμό της έκθεσης. Πολλά σχολεία, στο διάστημα που σχεδιάζοταν η έκθεση, ανακοίνωσαν διαγωνισμούς για μαθητές, το περιεχόμενο των οποίων ήταν ένα όραμα για το μελλοντικό μουσείο. Σε πολλές περιπτώσεις οι προτάσεις των μαθητών χρησιμοποιήθηκαν σαν βάση για τη δομή του μουσείου. Είναι επίσης φυσικό για τους μαθητές να παίρνουν μέρος στη φυσική προετοιμασία του μουσείου. Μπορούν να αναμιχθούν σε οποιεσδήποτε εργασίες σχετίζονται με τις αλλαγές της έκθεσης ή με το σχεδιασμό προσωρινών εκθέσεων.

Ένα σχολικό μουσείο είναι επίσης πολύ χρήσιμο στις εξωσχολικές δραστηριότητες. Υπάρχει πάντα μια ομάδα μαθητών που ενδιαφέρονται ιδιαίτερα για το περιεχόμενο του μουσείου, που δεν προσπαθούν μόνο να προσθέσουν στη συλλογή, αλλά εμπλουτίζουν επίσης τις γνώσεις τους σχετικά με το αντικείμενο. Από αυτή την ομάδα, κάποιος μπορεί να προσλάβει τους ξεναγούς του μουσείου και το μουσείο μπορεί να είναι ένα σημείο έναρξης της δικής τους έρευνας. Οι μαθητές μπορούν να παίρνουν συνεντεύξεις από ανθρώπους που έλαβαν μέρος στις τοπικές εξελίξεις, μπορούν να συλλέγουν τοπικές ιστορίες και θρύλους, να ψάχνουν για πληροφορίες σε τοπικά αρχεία, κλπ.. Με αυτόν τον τρόπο όχι μόνο μαθαίνουν για ζητήματα που τους ενδιαφέρουν, αλλά εξασκούν επίσης τις βασικές μεθόδους επιστημονικής εργασίας.

Συμπεράσματα

1. Ένα σχολικό μουσείο μπορεί να παίξει ένα σημαντικό ρόλο στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του σχολείου, αρκεί να περιλαμβάνεται και να συμπράττει με τη λειτουργία του σχολείου (για παράδειγμα με το να περιλαμβάνεται στους σχολικούς νόμους) και η λειτουργία του να υποστηρίζεται από όλους τους δασκάλους. Αυτό σημαίνει ότι το μουσείο θα πρέπει να χρησιμοποιείται τακτικά και να είναι ένα μόνιμο στοιχείο διδασκαλίας και μάθησης.

2. Το περιεχόμενο και οι τρόποι χρήσης ενός μουσείου στη διαδικασία της διδασκαλίας της ιστορίας του 20^{ου} αιώνα θα πρέπει να προσαρμοστεί στις ανάγκες του συγκεκριμένου σχολείου.

3. Ο πλούτος στο περιεχόμενο των σχολικών μουσείων είναι ένα στοιχείο που κάνει την εκπαιδευτική διαδικασία πιο ποικίλη, καθώς βοηθάει να διευρυνθούν τα ενδιαφέροντα των μαθητών και δείχνει ότι η τοπική ιστορία αποτελεί μέρος της εθνικής ιστορίας, ή της ιστορίας της Ευρώπης.

4. Ένα σχολικό μουσείο μπορεί να ιδρυθεί σε οποιοδήποτε σχολείο ενδιαφέρεται για αυτού του τύπου τη δραστηριότητα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 12

ΧΡΗΣΗ ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ: Η ΙΣΤΟΡΙΑ ΣΤΟ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ

Το Διαδίκτυο γίνεται γρήγορα ένας νέος πόρος διδασκαλίας και μάθησης για την τάξη ιστορίας. Τα μεγάλα του προτερήματα είναι ότι πολύ από το υλικό που βρίσκεται στο Διαδίκτυο ανανεώνεται τακτικά με σχετικά χαμηλό κόστος και οι διαθέσιμες πληροφορίες είναι σε ψηφιακή μορφή έτσι ώστε το κείμενο, οι εικόνες και ο ήχος να μπορούν να κατέβουν για να χρησιμοποιηθούν στην τάξη ή για να εισαχθούν στον ιστότοπο του σχολείου.

Περισσότερο από ότι θα ήλπιζε ποτέ να κάνει ένα συνηθισμένο βιβλίο, το Διαδίκτυο μπορεί να παρέχει στους δασκάλους της ιστορίας και στους μαθητές τους πρόσβαση σε:

- αποσπάσματα ή ολόκληρες μεταγραφές από μια μεγάλη γκάμα εγγράφων από πρωτεύουσες πηγές,
- μια πολλαπλότητα πόρων (έγγραφα, άρθρα από εφημερίδες, περιοδικά και επιστημονικά περιοδικά, επιστολές, κάρτες, αποσπάσματα ημερολογίων, απομνημονεύματα, φωτογραφίες, αφίσες, αποσπάσματα από ταινίες, ταινίες επικαίρων και τηλεοπτικά ντοκιμαντέρ και προγράμματα τρεχουσών υποθέσεων, και άλλο σχετικό οπτικοακουστικό υλικό),
- μια ποικιλία από δευτερεύουσες πηγές για τα σημαντικά γεγονότα και τις εξελίξεις του 20^{ου} αιώνα (κάποιες από τις οποίες είναι ταυτόχρονες με τα γεγονότα και άλλες που έχουν γραφεί με το όφελος της εκ των υστέρων γνώσης),
- μια πολλαπλότητα απόψεων από διαφορετικούς ιστορικούς, διαφορετικές χώρες, διαφορετικές εποχές.

Μέσα από την πρόσβαση σε μια ποικιλία πηγών και απόψεων, το Διαδίκτυο μπορεί να παρέχει επίσης στο μαθητή ιστορίας (και στο δάσκαλο) ευκαιρίες να εξασκήσει τις ικανότητες του ιστορικού. Η αποτελεσματική χρήση του Διαδικτύου απαιτεί μια συστηματική στρατηγική αναζήτησης και καλές ερευνητικές ικανότητες. Ο ερευνητής χρειάζεται να καταλάβει τη διάκριση ανάμεσα στις πρωτεύουσες και δευτερεύουσες πηγές. Οι πληροφορίες που θα βρεθούν σε κάθε ιστότοπο χρειάζεται να ελεγχθούν για την αυθεντικότητα και τη αξιοπιστία τους και για το κύρος των πηγών τους. Μπορεί να χρειαστεί να διασταυρωθούν με άλλες πηγές. Πιθανή μεροληψία και παραποιήσεις χρειάζεται να εντοπιστούν και να ληφθούν υπόψη. Ο ερευνητής χρειάζεται να γνωρίζει τι λείπει καθώς και τι είναι διαθέσιμο σε κάθε ιστότοπο. Με άλλα λόγια ο μαθητής ιστορίας που χρησιμοποιεί το Διαδίκτυο χρειάζεται να εφαρμόσει τις ίδιες μεθόδους που θα

εφάρμοζε αν εξέταζε έγγραφα σε ένα αρχείο, αν διάβαζε περιγραφές αυτόπτων μαρτύρων, αν ανέλυε έγγραφα αρχείων ή μελετούσε τα απομνημονεύματα και τα ημερολόγια ανθρώπων που ήταν άμεσα αναμειγμένοι με ένα συγκεκριμένο ιστορικό γεγονός.

Ίσως περισσότερο από κάθε άλλο πόρο το Διαδίκτυο αντανακλά τον πλουραλισμό που χαρακτηρίζει τη μελέτη της σύγχρονης ιστορίας. Η μελέτη του 20^{ου} αιώνα δεν είναι πια αποκλειστικό δικαίωμα του επαγγελματία ιστορικού (ή πραγματικά εκείνων που δουλεύουν σε άλλους ακαδημαϊκούς κλάδους που αποτελούν τις ανθρωπιστικές και κοινωνικές επιστήμες). Η ιστορία της περιόδου έχει επίσης παραχθεί και από αρχειοθέτες (που αποφάσισαν ποια «απομεινάρια του πρόσφατου παρελθόντος» θα πρέπει να διατηρηθούν και ποια θα πρέπει να απορριφθούν), δημοσιογράφους, παρουσιαστές, παραγωγούς ταινιών, φωτογράφους, εθελοντικούς οργανισμούς και ενώσεις, κυβερνητικά ενημερωτικά τμήματα, συγγραφείς και εκδότες. Επίσης, όλο και περισσότερο, η ιστορία παράγεται από το κοινό γενικότερα και το Διαδίκτυο είναι ένα σημαντικό μέσο ενθάρρυνσής του.

Συνδεθείτε σε οποιαδήποτε από τις μεγάλες μηχανές αναζήτησης στο Διαδίκτυο όπως το Yahoo ή το Alta Vista και πληκτρολογήστε λέξεις-κλειδιά που αντιπροσωπεύουν οποιοδήποτε ιστορικό γεγονός του 20^{ου} αιώνα. Θα βρείτε γρήγορα ότι μόνο τους ιστότοπους που δημιουργήθηκαν από πανεπιστημιακά τμήματα ιστορίας, διεθνείς ενώσεις ιστορικών, μουσεία και ευυπόληπτους εκδότες, αλλά και ιστότοπους που δημιουργήθηκαν από ερασιτέχνες ιστορικούς, ερασιτέχνες αρχειοθέτες και άλλα άτομα που είχαν κάποιες φωτογραφίες, κάρτες, επιστολές και αναμνηστικά σχετικά με μια συγκεκριμένη περίοδο ή κάποιο γεγονός που νομίζουν ότι μπορεί να είναι ενδιαφέρον για τους υπόλοιπους από εμάς. Πολύ από αυτό το υλικό θα μπορούσε να αγνοηθεί από εκδότες σαν να μην ήταν αρκετά εμπορικό για να καλύψει το κόστος μιας έκδοσης. Ωστόσο, τώρα που αυτό το υλικό είναι διαθέσιμο δωρεάν στο Διαδίκτυο, παρέχει συνήθως στον ιστορικό, το δάσκαλο της ιστορίας και το μαθητή χρήσιμες λεπτομέρειες ιδιαίτερα για την καθημερινή ζωή και για το πώς αντιδρούσαν οι συνηθισμένοι άνθρωποι στα σημαντικά γεγονότα των καιρών τους.

Εντούτοις, αρκετό από αυτό το υλικό είναι ιδιαίτερα επιλεκτικό και κάποιο από αυτό τοποθετήθηκε στο Διαδίκτυο με τη σκόπιμη πρόθεση να παραπλανήσει ή να προσφέρει προπαγάνδα εκ μέρους ενός συγκεκριμένου σκοπού ή πολιτικής ομάδας. Αναπόφευκτα κάποιες από τις λέξεις-κλειδιά που θα χρησιμοποιήσει ένας μαθητής ιστορίας όταν διεξάγει μια αναζήτηση για την ευρωπαϊκή ιστορία του 20^{ου} αιώνα (για παράδειγμα εθνικός σοσιαλισμός, φασισμός, Ολοκαύτωμα, γενοκτονία, αποικιοκρατία) θα προσδιορίσουν ιστότοπους που έχουν μια αρκετά αμφίβολη προέλευση, προσφέρουν προπαγάνδα και παραπληροφόρηση που προβάλλεται σαν πραγματική πληροφόρηση. Μερικοί δάσκαλοι της ιστορίας, που αναγνωρίζουν αυτόν τον κίνδυνο, έχουν καθιερώσει τοποθεσίες συνδέσμων στα σχολικά δίκτυα υπολογιστών που έχουν συνδέσμους μόνο σε ιστότοπους που έχουν αξιολογηθεί και επαληθευτεί από το δάσκαλο. Άλλοι κατεβάζουν το υλικό που θέλουν να χρησιμοποιήσουν στα μαθήματά τους και μετά είτε το διαθέτουν στους μαθητές τους σε έντυπη μορφή ή τοποθετούν το υλικό σε έναν κατάλογο όπου οι μαθητές μπορούν να έχουν πρόσβαση χωρίς σύνδεση.

Μια άλλη, πιο λεπτή μεροληψία, έγκειται στο γεγονός ότι οι περισσότερες από τις κύριες μηχανές αναζήτησης έχουν βάση την Αμερική και η πλειοψηφία των ιστοτόπων ιστορίας έχουν δημιουργηθεί από πανεπιστήμια στις Ηνωμένες Πολιτείες. Σαν αποτέλεσμα, πολλοί από τους ιστότοπους που ασχολούνται με βασικές εξελίξεις και γεγονότα του 20^{ου} αιώνα, όπως τη Ρωσική Επανάσταση, την οικονομική ύφεση των χρόνων του μεσοπολέμου, το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο και τον ψυχρό πόλεμο, το κάνουν από συγκεκριμένη Αμερικανική προοπτική. Πρέπει να δοθεί προσοχή για να διασφαλιστεί ότι θα υπάρξει πρόσβαση και σε άλλους ιστότοπους που θα παρέχουν και εναλλακτικές, ευρωπαϊκές προοπτικές. Και πάλι ωστόσο, όπως και με τους ιστότοπους που εσκεμμένα προσπαθούν να καλλιεργήσουν μια συγκεκριμένη άποψη, υπάρχει περιθώριο εδώ για το μαθητή να εξασκήσει τις κριτικές ερευνητικές ικανότητες του ιστορικού, αρκεί αυτό να είναι μέρος μιας τρέχουσας, συστηματικής στρατηγικής για την ανάπτυξη αυτών των ικανοτήτων.

Το κεφάλαιο αυτό έχει πέντε κύριους στόχους:

- να κάνει ανασκόπηση της χρήσης του Διαδικτύου για την υποστήριξη της διδασκαλίας και της μάθησης της ιστορίας της Ευρώπης του 20^{ου} αιώνα,
- να προτείνει μια προσέγγιση που στοχεύει στο να βοηθήσει τους μαθητές της ιστορίας να αναπτύξουν μια αποτελεσματική στρατηγική αναζήτησης όταν χρησιμοποιούν το Διαδίκτυο,
- να προσφέρει έναν σύντομο, οδηγό αξιολόγησης για τους σχετικούς ιστότοπους ιστορίας που μπορούν να βρεθούν στο Διαδίκτυο,
- να μελετήσει κάποια από τα προβλήματα που σχετίζονται με τη χρήση των Διαδικτυακών ιστοτόπων στη διδασκαλία της ιστορίας,
- να προσφέρει ένα σύντομο γλωσσάριο σχετικών όρων.

Οι πιθανές χρήσεις του Διαδικτύου στη διδασκαλία της ιστορίας

Παρόλο που το Διαδίκτυο έχει σημαντική δυνατότητα σαν μηχανισμός παροχής εσωτερικής κατάρτισης μέσω της μάθησης εξ αποστάσεως (ιδιαίτερα για δασκάλους που δουλεύουν σε πιο απομακρυσμένες περιοχές), σε αυτό το κεφάλαιο ασχολούμαστε βασικά με δύο ομάδες χρηστών: τους δασκάλους της ιστορίας και τους μαθητές σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε ηλικίες από 14-18.

Ο δάσκαλος της ιστορίας

Υπάρχουν πολλές δυνατότητες ανοιχτές για το δάσκαλο της ιστορίας. Μπορεί να περιλάβει απλά τη χρήση του Διαδικτύου για να έχει πρόσβαση στους σχετικούς ιστότοπους και να κατεβάζει το υλικό που θα χρησιμοποιήσει σαν συμπληρωματική πηγή διδασκαλίας και μάθησης και τη χρήση ηλεκτρονικά εκδιδόμενου λογισμικού για να δημιουργήσει ελκυστικό και ευφάνταστο διδακτικό υλικό στο οποίο θα εισάγει το

υλικό που έχει κατεβάσει από το Διαδίκτυο και που περιλαμβάνει κείμενα, φωτογραφίες, χάρτες, γραφικά, αφίσες και άλλα είδη αρχειοθετημένων πηγών.

Η γνώση μπορεί να ανανεωθεί μέσα από την πρόσβαση σε πρωτεύοντα και δευτερεύοντα στοιχεία σε αρχεία των ιστοτόπων, σε ιστορικά βιβλία στο διαδίκτυο, σε ηλεκτρονικά περιοδικά ιστορίας και στις τελευταίες επιστημονικές γνώσεις για συγκεκριμένα θέματα και ζητήματα. Ήδη πολλά τμήματα ιστορίας σε Αμερικανικά πανεπιστήμια βάζουν ακαδημαϊκά άρθρα στο Δίκτυο. Τα ευρωπαϊκά πανεπιστήμια δεν ήταν τόσο γρήγορα στο να αναγνωρίσουν τη δυνατότητα, αλλά και εδώ υπάρχουν σημάδια εξέλιξης. Επίσης, όλο και περισσότερο, οι οργανωτές ακαδημαϊκών συνεδρίων ξεκινούν να βάζουν στο Διαδίκτυο τα άρθρα που έχουν παρουσιαστεί σε αυτά.

Μερικοί δάσκαλοι της ιστορίας (μερικές φορές με την ενεργή βοήθεια των μαθητών τους) έχουν δημιουργήσει τους δικούς τους ιστοτόπους, συνδυάζοντας τις σημειώσεις τους, τα φύλλα εργασιών τους και τα φυλλάδια των μαθητών τους με υλικό που έχουν κατεβάσει από το Διαδίκτυο και συνήθως περιλαμβάνουν συνδέσμους προς άλλους ιστοτόπους που θεωρούν το ίδιο χρήσιμους για τους μαθητές τους. (Βλ. τη διεύθυνση του σχολείου Cherwell στη σελ. 185).

Ένα από τα μεγάλα πλεονεκτήματα αυτών των ιστοτόπων που έχουν φτιαχτεί ειδικά για την ιστορία είναι ότι μπορούν να σχεδιαστούν με τόσο ευέλικτο τρόπο που μπορούν να παρέχουν πρόσβαση σε μαθητές μεγαλύτερων και μικρότερων τάξεων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και μπορούν να παρέχουν βασικό υλικό για αρκετά μαθήματα και συμπληρωματικό υλικό για επιπλέον δουλειά από τους πιο ικανούς μαθητές και εκείνους με ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το μάθημα συνολικά, ή για συγκεκριμένα θέματα και ζητήματα.

Η τεχνολογία των ηλεκτρονικών επικοινωνιών μπορεί να είναι επίσης ένα χρήσιμο μέσο με το οποίο ένας μεμονωμένος δάσκαλος της ιστορίας μπορεί να δημιουργήσει συνδέσμους με άλλους δασκάλους της ιστορίας για να μοιραστούν ιδέες, σχέδια μαθημάτων και διδακτικό υλικό και να σχεδιάσουν εργασίες συνεργασίας. Η τεχνολογία μπορεί να είναι συχνά ένα αποτελεσματικό μέσο για να υποστηρίξει ήδη υπάρχουσες σχέσεις (για παράδειγμα δάσκαλοι μέσα σε μια συγκεκριμένη εκπαιδευτική αρχή, ή μέλη ενός συλλόγου δασκάλων της ιστορίας), αλλά μπορεί επίσης να ενθαρρύνει και εντελώς ξένους να επικοινωνήσουν μεταξύ τους και να μοιραστούν πληροφορίες και εμπειρίες.

Το πιο προφανές μέσο για να γίνει αυτό είναι μέσω του Διαδικτυακού ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (e-mail) ιδιαίτερα τώρα που τα περισσότερα μοντέρνα πακέτα e-mail δίνουν δυνατότητα επισύναψης μεγάλης ποικιλίας αρχείων (κείμενο, φωτογραφίες, γραφικά και ακουστικό και οπτικό υλικό) παρόλο που αυτό μπορεί να απαιτεί από όλους τους συναδέλφους που παίρνουν μέρος να έχουν το απαραίτητο λογισμικό για να συμπίεσουν και να αποσυμπιέσουν τα μεγαλύτερα αρχεία και/ή να χρησιμοποιήσουν ένα ξεχωριστό **πρωτόκολλο μεταφοράς αρχείων**³⁴. Θα σας δίνει επίσης τη δυνατότητα να δημιουργήσετε τις δικές σας διευθύνσεις ομάδων και ταχυδρομικές λίστες έτσι ώστε

³⁴ Βλ. το γλωσσάριο στο τέλος αυτού του κεφαλαίου για τους ορισμούς των όρων.

κάθε μέλος να μπορεί να επικοινωνήσει εύκολα με ολόκληρη την ομάδα και όχι μόνο με μεμονωμένα μέλη της.

Ένα εναλλακτικό ηλεκτρονικό μέσο για εξ αποστάσεως συνεργασία είναι με **κλειστή συνδιάσκεψη**. Αυτό σας παρέχει μεγαλύτερη ευχέρεια από το e-mail, αλλά απαιτεί από όλα τα μέλη της ομάδας συνεργασίας να έχουν πρόσβαση στο ίδιο λογισμικό. Βασικά, η κλειστή συνδιάσκεψη λειτουργεί σαν μια ομάδα ηλεκτρονικών πινάκων ανακοινώσεων, ο καθένας από τους οποίους αφορά ένα διαφορετικό ζήτημα. Μπορείτε να συνδεθείτε για να κατεβάσετε τα πιο πρόσφατα μηνύματα που σας ενδιαφέρουν, μετά ετοιμάζετε την απάντησή σας χωρίς να είστε συνδεδεμένοι, μετά συνδέεστε πάλι για να βάλετε το τελευταίο σας μήνυμα στον κατάλληλο πίνακα ζητημάτων, για να το πάρουν οι άλλοι και να το διαβάσουν αργότερα. Τα μηνύματα μπορούν να αρχειοθετηθούν, έτσι ώστε να μπορείτε να δείτε πώς έχει εξελιχθεί μια συζήτηση. Η συνδιάσκεψη με βάση στον ιστό έχει αρχίσει να εμφανίζεται τώρα και έχει το επιπλέον καλό ότι βασίζεται στα πολυμέσα και δεν περιορίζεται μόνο σε επικοινωνία με βάση κείμενο. Ο διαφυλλιστής της Microsoft, ο Internet Explorer, έχει τώρα μια τέτοια δυνατότητα, το **NetMeeting**, που είναι δωρεάν για τους εκπαιδευτικούς χρήστες.

Μια άλλη δυνατότητα που αξίζει να αναφερθεί εδώ είναι η **Διαδικτυακή αναμετάδοση συζητήσεων (IRC)**. Εδώ δημιουργούνται κανάλια σχετικά με συγκεκριμένα θέματα και ζητήματα και μια ομάδα συντελεστών μπορεί να αναμιχθεί σε μια συζήτηση σε πραγματικό χρόνο χρησιμοποιώντας κείμενο σαν κύρια μορφή επικοινωνίας. Γενικά στο IRC έχουν την τάση να κυριαρχούν ομάδες φίλων και συζητήσεις για ασήμαντα ζητήματα. Ωστόσο, η εκπαιδευτική του δυνατότητα τώρα αναγνωρίζεται. Κάποια πανεπιστήμια και ιδρύματα εκπαίδευσης δασκάλων χρησιμοποιούν τώρα το IRC σαν ένα μέσο για να διεξάγουν συζητήσεις στο Διαδίκτυο για τους φοιτητές μερικής απασχόλησης που δεν μπορούν να παραστούν σε σεμινάρια.

Τέλος, το Διαδίκτυο γενικά, και το e-mail ειδικότερα, έχει επεκτείνει τις πιθανότητες για εργασίες στις οποίες μαθητές ιστορίας που βρίσκονται σε διαφορετικά σχολεία και διαφορετικές χώρες, μπορούν να συνεργαστούν ανταλλάσσοντας πληροφορίες, ιδέες και παραδείγματα πρωτογενούς υλικού από πρωτεύουσες και δευτερεύουσες πηγές. Μερικές πανευρωπαϊκές εργασίες έχουν αναπτυχθεί τα τελευταία χρόνια και οι περισσότερες από αυτές ξεκίνησαν με επικοινωνία μέσω ταχυδρομείου, μετά με αποστολή φαξ μεταξύ τους και μετά με μηνύματα e-mail και μεταφορά αρχείων. Τώρα υπάρχουν δυνατότητες να στείλουν ο ένας στον άλλο υλικό που δεν βασίζεται σε κείμενο καθώς και έγγραφα μέσω του Διαδικτύου και ακόμα για να συνεργαστούν ώστε να αναπτύξουν από κοινού ιστότοπους.

Ο μαθητής της ιστορίας

Για το μαθητή το Διαδίκτυο προσφέρει μεγάλες ευκαιρίες ανεξάρτητης μάθησης. Ακόμα και όταν ο μαθητής δουλεύει χωρίς να είναι συνδεδεμένος, με υλικά που έχει προηγουμένως κατεβάσει ο δάσκαλος, η προσέγγιση είναι ακόμα ουσιαστικά διαδραστική και με επίκεντρο το μαθητή. Επίσης, οι μαθητές συχνά παρακινούνται να μελετήσουν πιο βαθιά ένα ζήτημα όταν είναι δυνατό να κάνουν κλικ σε τόσους πολλούς συνδέσμους σε άλλους σχετικούς ιστότοπους και έγγραφα. Από πολλές απόψεις αυτό διευρύνει το θέμα για τον μαθητή, δίνοντάς του τη δυνατότητα να δει τα γεγονότα και τις εξελίξεις που μελετά σε ένα ευρύτερο πλαίσιο και, μέσα από πρωτεύον πρωτογενές

υλικό, να δει τι σκέπτονταν οι άνθρωποι τότε και πώς αντιδρούσαν σε αυτά τα γεγονότα καθώς αυτά συνέβαιναν πραγματικά.

Αξίζει επίσης να σημειώσουμε ότι, σε αντίθεση με τις περισσότερες πηγές ιστορίας που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην τάξη, οι περισσότεροι ιστότοποι του Διαδικτύου δεν έχουν σχεδιαστεί για ένα συγκεκριμένο επίπεδο μάθησης. Σε ένα συγκεκριμένο ιστότοπο μπορεί να υπάρχουν υλικά που είναι ιδιαίτερα σχετικά για μαθητές μεγαλύτερων τάξεων σχολείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά ο ιστότοπος μπορεί επίσης να περιέχει και υλικό για φοιτητές πανεπιστημίου και ακαδημαϊκούς μελετητές. Ωστόσο, αν ο μαθητής της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης περιοδεύει στο Διαδίκτυο, δεν υπάρχει τίποτα να τον σταματήσει να ακολουθεί τα ενδιαφέροντά του ως εκεί που επιθυμεί. Ίσως κάποιοι από τους μικρότερους μαθητές δεν θα είναι σε θέση να καταλάβουν πλήρως όλα αυτά που διαβάζουν, αλλά αυτό δίνει όντως τη δυνατότητα στους πιο ικανούς μαθητές και σε εκείνους που ενδιαφέρονται ιδιαίτερα για ένα ζήτημα να «το εξερευνήσουν» και όχι μόνο να βασίζονται στο περιορισμένης κλίμακας υλικό που είναι συνήθως διαθέσιμο σε αυτούς.

Στον πρόλογο, εξηγήσαμε τη σημασία του να βοηθούμε νέους ανθρώπους να καταλάβουν τις κινήσεις που διαμόρφωσαν αυτόν τον αιώνα, να εκτιμήσουν την πλούσια ποικιλία της ευρωπαϊκής ιστορίας και να καταλάβουν τις ιστορικές ρίζες που αντιμετωπίζει σήμερα η Ευρώπη. Με ποιους τρόπους μπορεί η πρόσβαση στο Διαδίκτυο να επιτύχει αυτούς τους αντικειμενικούς στόχους και ταυτόχρονα να αναπτύξει τις ερευνητικές ικανότητες και την κριτική σκέψη;

Για να είναι ένας μαθητής σε θέση να καταλάβει τις δυνάμεις που διαμόρφωσαν την ήπειρο κατά τον 20^ο αιώνα, χρειάζεται να αναπτύξει μια γενική θεώρηση αυτού του αιώνα, ένα πλαίσιο που θα τον βοηθήσει να δημιουργήσει συνδέσεις ανάμεσα στα γεγονότα και τις εξελίξεις και μια αίσθηση των δυναμικών διαδικασιών που υπόκεινται αυτών των γεγονότων.

Η γενική θεώρηση προέρχεται από τη δυνατότητα τοποθέτησης γεγονότων και εξελίξεων σε ένα ευρύτερο περιεχόμενο. Αυτή μπορεί να περιλαμβάνει την τοποθέτηση του γεγονότος σε ένα ευρύτερο χρονολογικό πλαίσιο, ή την τοποθέτηση της πολιτικής ιστορίας σε ένα ευρύτερο κοινωνικό και οικονομικό πλαίσιο, ή την αίσθηση του τι είναι ταυτόχρονο, δηλαδή τι συμβαίνει την ίδια στιγμή σε διαφορετικά μέρη της Ευρώπης και αλλού στον κόσμο. Με αυτόν τον τρόπο μια γενική θεώρηση βοηθάει το μαθητή να δημιουργήσει συνδέσμους και συνδέσεις, αφενός με το να έχει μια αίσθηση της σειράς με την οποία τα γεγονότα συνέβησαν και αφετέρου, με το να καταλάβει ότι μπορεί να υπάρχουν σύνδεσμοι και συνδέσεις μεταξύ γεγονότων και εξελίξεων που μπορεί διαφορετικά να φαίνονταν ασύνδετα. Υπάρχουν αρκετοί ιστότοποι διαθέσιμοι προς το παρόν, που βοηθούν το μαθητή να το κάνει, παρέχοντας συνήθως χρονοδιαγράμματα με σχόλια και συνδέσμους. Ένα καλό παράδειγμα του είδους είναι το **hyperhistory** που μπορεί να βρεθεί στο <http://www.hyperhistory.com>.

Το hyperhistory προσφέρει παράλληλα χρονοδιαγράμματα για διαφορετικές περιοχές του κόσμου (περιλαμβανομένης και της Ευρώπης) και, μέσα από ένα σύστημα χρωμάτων,

δίνει τη δυνατότητα στο χρήστη να επικεντρωθεί σε πληροφορίες σχετικές με ανθρώπους και γεγονότα, επιστήμη και τεχνολογία, πολιτισμό, θρησκεία, πολιτική ή πόλεμο.

Μια αίσθηση δυναμικών διαδικασιών επίσης προέρχεται, εν μέρει, μέσα από την απόκτηση μιας γενικής θεώρησης, ιδιαίτερα καταλαβαίνοντας τις συνδέσεις μεταξύ των γεγονότων. Αλλά μια αντίληψη των δυναμικών προέρχεται επίσης και από την ικανότητα να συνδέουμε τις μικρές ιστορίες με τη μεγαλύτερη εικόνα – είτε αυτές οι μικρές ιστορίες είναι οι εμπειρίες ενός απλού στρατιώτη στα χαρακώματα κατά τη διάρκεια του Μεγάλου Πολέμου, ή η αλλαγή του κοινωνικού ρόλου μιας γυναίκας που δουλεύει σε ένα εργοστάσιο πυρομαχικών του δευτέρου παγκοσμίου πολέμου, ή οι εμπειρίες μιας οικογένειας προσφύγων στην κεντρική Ευρώπη το 1945. Και πάλι υπάρχει αρκετό σχετικό υλικό στο Διαδίκτυο που μπορεί να βοηθήσει στη διασαφήνιση της ευρύτερης εικόνας με αυτόν τον τρόπο, αρκεί ο δάσκαλος να διασφαλίσει ότι οι μαθητές έχουν ένα κατάλληλο πλαίσιο που οδηγεί τις αναζητήσεις τους στο Διαδίκτυο. Επίσης οι μαθητές μπορούν να αποκτήσουν μια αίσθηση αυτών των δυναμικών διαδικασιών αποκτώντας διορατικότητα για τις απόψεις των ανθρώπων τη στιγμή που συνέβαινε πραγματικά ένα γεγονός. Βέβαια τα βιβλία συχνά περιλαμβάνουν σύντομα αποσπάσματα από τα ημερολόγια σημαντικών μορφών σαν πρωτογενές υλικό, αλλά το Διαδίκτυο παρέχει πολύ μεγαλύτερη ποικιλία πηγών για να διαλέξει κανείς, περιλαμβανομένων και των αντιλήψεων των συνηθισμένων ανθρώπων.

Πιθανόν, το Διαδίκτυο μπορεί να βοηθήσει επίσης το μαθητή να εκτιμήσει τον πλούτο και την ποικιλία της ευρωπαϊκής ιστορίας του 20^{ου} αιώνα. Υπάρχει ένα αυξανόμενος αριθμός ιστοτόπων, ιδιαίτερα εκείνων που προέρχονται από την Ευρώπη παρά από τις Ηνωμένες Πολιτείες, στους οποίους υπάρχει πρόσβαση σε αρκετές γλώσσες, συνήθως Αγγλικά, Γαλλικά και Γερμανικά. Δείτε, για παράδειγμα, τον ιστότοπο του **Μουσείου Γερμανικής Ιστορίας (Deutsches Historisches)** στο <http://www.dhm.de> ή **Τα αρχεία του πολέμου (Les archives de guerre)** στο <http://www.ina.fr/Archives/Guerre>. Μερικοί ιστότοποι χρησιμοποιούν δυνατότητα μετάφρασης που παρέχεται από το Alta Vista. Αυτό δίνει τη δυνατότητα στο χρήστη να έχει πρόσβαση στον ίδιο ιστότοπο σε έξι γλώσσες (Αγγλικά, Γαλλικά, Γερμανικά, Ιταλικά, Πορτογαλικά και Ισπανικά). Το Διαδίκτυο, όπως ήδη είδαμε σε αυτό το κεφάλαιο, είναι ένα τόσο πλούσιο ορυχείο πρωτογενούς υλικού πρωτευουσών και δευτερευουσών πηγών που προέρχεται από ολόκληρο τον κόσμο, όπου ο μαθητής έχει γρήγορα πρόσβαση σε πολλαπλές απόψεις (επίσημες και ανεπίσημες, σύγχρονες και με το όφελος της εκ των υστέρων γνώσης) για τα περισσότερα από τα σημαντικά γεγονότα και εξελίξεις του 20^{ου} αιώνα. Από αυτή την άποψη, το Διαδίκτυο έχει μεγάλη δυνατότητα μιας πολύτιμη συνεισφοράς στη διδασκαλία και την εκμάθηση των πολλαπλών προοπτικών στην τάξη ιστορίας.

Σε ένα μεγάλο βαθμό, η κατανόηση των ιστορικών ριζών της σύγχρονης κατάστασης στην Ευρώπη σήμερα απαιτεί την ανάπτυξη μιας χρονολογικής γενικής θεώρησης όπως αναφέρθηκε νωρίτερα και υπάρχουν μερικοί ιστότοποι που παρέχουν χρονοδιαγράμματα για συγκεκριμένα γεγονότα και εξελίξεις παρά για τον αιώνα συνολικά. Είναι δυνατό να έχουμε πρόσβαση σε ιστότοπος που παρέχουν, για παράδειγμα, μια χρονολόγηση των γεγονότων και των παραγόντων που οδήγησαν και στους δύο παγκόσμιους πολέμους, ή μια χρονολόγηση της αλλαγής του ρόλου και των συνθηκών των γυναικών του 20^{ου}

αιώνα, ή μια χρονολόγηση των κρίσεων και των αλλαγών στα Βαλκάνια (για παράδειγμα το Αμερικανικό κανάλι ειδήσεων ABC έχει ένα χρήσιμο χρονοδιάγραμμα για τα Βαλκάνια στο http://abcnews.go.com/sections/world/balkans_content/). Ωστόσο, οι χρονολογήσεις, ενώ περιγράφουν τη σειρά των γεγονότων και των εξελίξεων, δεν εξηγούν απαραίτητα γιατί τα πράγματα έγιναν όπως έγιναν ή γιατί τα πράγματα έγιναν όταν έγιναν. Η κάλυψη των σύγχρονων ζητημάτων από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης έχει την τάση να είναι μη ιστορική ή να επικεντρώνεται στις βραχυπρόθεσμες αιτίες και τις αφορμές που προκάλεσαν την παρούσα κρίση ή σύγκρουση. Με λίγες αξιοπρόσεχτες εξαιρέσεις, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης είναι επομένως μια φτωχή πηγή για τους μαθητές που προσπαθούν να καταλάβουν τις μακροπρόθεσμες αιτίες ή τις ρίζες της κατάστασης στη σημερινή Ευρώπη.

Πολύ από το υλικό στο Διαδίκτυο πάσχει από το ίδιο πρόβλημα. Στα μέσα της δεκαετίας του 1990 ήταν δυνατό να βρεθούν πολλοί ιστότοποι για τα γεγονότα στη Βοσνία. Τα περισσότερα από αυτά αντικαταστάθηκαν στα τέλη της δεκαετίας του 1990 από τους ιστοτόπους για το Κοσσυφοπέδιο. Μερικές φορές οι συνδέσεις ανάμεσα σε δύο κρίσεις γίνονται, μερικές φορές δεν γίνονται. Στις περισσότερες περιπτώσεις υπάρχει μόνο μια επιτόλαιη προσπάθεια να αναζητηθούν και να αναλυθούν οι μακροπρόθεσμες αιτίες. Και πάλι, επομένως, οι δάσκαλοι της ιστορίας χρειάζεται να βοηθήσουν τους μαθητές τους να αναπτύξουν αποτελεσματικές στρατηγικές αναζήτησης και πλαίσια που θα τους βοηθήσουν να αναγνωρίσουν και να αναλύσουν τις βασικές αιτίες και τους συμβάλλοντες παράγοντες.

Ένας πιθανός τρόπος να γίνει αυτό είναι να βάλουμε τους μαθητές να αναλάβουν μια μίνι έρευνα στους σχετικούς ιστοτόπους στο Διαδίκτυο για ένα συγκεκριμένο γεγονός, μια κρίση ή μια εξέλιξη που είναι πιθανό να έχει μακροπρόθεσμες καθώς και βραχυπρόθεσμες αιτίες ή συμβάλλοντες παράγοντες. Το παράδειγμα στο **Πλαίσιο 1** παρακάτω είναι για την συνεχιζόμενη κρίση στα Βαλκάνια στη δεκαετία του 1990. Χρησιμοποιώντας κατάλληλες λέξεις-κλειδιά, οι μαθητές αναζητούν σχετικές πληροφορίες σε κάθε επιλεγμένο ιστότοπο και μετά παριστάνουν γραφικά τα αποτελέσματα σε έναν πίνακα που έχει κατά μήκος στο πάνω μέρος ένα χρονοδιάγραμμα και διαφορετικές σειρές για κάθε ιστότοπο. Μετά μπορούν να συγκρίνουν και να συνοψίσουν τις πληροφορίες για να δουν αν αυτό τους βοηθά να εντοπίσουν τις βασικές αιτίες των πρόσφατων γεγονότων καθώς και τις βραχυπρόθεσμες αιτίες που φαίνεται να το προκάλεσαν.³⁵

³⁵ Αυτό βασίζεται σε μια προσέγγιση που προτείνεται από τον Gary Howells, “Being ambitious with the causes of the first world war”, *Teaching History*, Τεύχος 92, 1998, σελ.16-19.

Πλαίσιο 1: Βασικές αιτίες της κρίσης στα Βαλκάνια

1. Κατασκευάστε ένα πίνακα πλαισίων 6 x 6. Οι επικεφαλίδες για κάθε στήλη είναι «Πηγές», «1906-14», «1918-39», «1939-45», «1945-80», «1980-99».
2. Τώρα μεταβείτε σε κάθε έναν από τους ιστοτόπους για τα Βαλκάνια της λίστας των συνδέσμων σας.
3. Δώστε μια σειρά πλαισίων για κάθε ιστότοπο.
4. Μετά, για κάθε περίοδο καθορίστε τις κύριες κρίσεις, εντάσεις και συγκρούσεις στα Βαλκάνια και σημειώστε κάθε ιστότοπο που λέει για τις αιτίες και τους συμβάλλοντες παράγοντες.
5. Συγκρίνετε αυτά που έχετε βρει σε κάθε ιστότοπο και σημειώστε τις κύριες ομοιότητες και διαφορές.
6. Κάντε μια περίληψη όσων νομίζετε ότι ήταν:

οι βραχυπρόθεσμες αιτίες και συμβαλλόμενοι παράγοντες για κάθε κρίση, οι μακροπρόθεσμες αιτίες και συμβάλλοντες παράγοντες που φαίνεται ότι διαμόρφωσαν τις εξελίξεις στα Βαλκάνια σε όλο τον 20^ο αιώνα.

Ουσιαστικά αυτού του είδους η προσέγγιση έχει τέσσερις κύριους αντικειμενικούς στόχους:

- να δώσει σχήμα και μορφή στη χρήση του Διαδικτύου από τους μαθητές,
- να βοηθήσει τη σταθεροποίηση της γνώση και της αντίληψής τους για ένα συγκεκριμένο ζήτημα ή θέμα ή περίοδο,
- να τους δώσει τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν το Διαδίκτυο για να διεξάγουν τις δικές τους ατομικές έρευνες,
- να δώσει στους μαθητές μια «αίσθηση ιδιοκτησίας» της έρευνας.

Αυτού του είδους η προσέγγιση μπορεί επίσης να χρησιμοποιηθεί για την ανάπτυξη μιας γενικής θεώρησης ενός θέματος, ζητήματος ή περιόδου, ή για να προσφέρει ευκαιρίες να συγκρίνουν και να αντιπαραθέσουν μια γκάμα διαφορετικών απόψεων για ένα συγκεκριμένο ιστορικό ζήτημα ή ερώτημα. Μπορεί επίσης να είναι ένα χρήσιμο μέσο για την ανάπτυξη και εξάσκηση σχετικών ερευνητικών ικανοτήτων.

Τέλος, με την παροχή τόσων πολλών ευκαιριών για τη διερεύνηση πρωτευουσών και δευτερευουσών πηγών, το Διαδίκτυο δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή ιστορίας να ασχοληθεί με το να κάνει ερωτήσεις, να αναλύσει και να σκεφτεί κριτικά, να βγάλει συμπεράσματα, να αναπτύξει λογικές εξηγήσεις του τι συνέβη και γιατί συνέβη, να αναγνωρίσει ότι τα στοιχεία που είναι διαθέσιμα μπορεί να είναι ημιτελή και αντιφατικά ή μεροληπτικά και να καταλάβει ότι τα στοιχεία μπορεί να είναι ανοιχτά σε περισσότερες από μια ερμηνείες.

Τώρα σε ένα επίπεδο, η διαφορά ανάμεσα στη χρήση του Διαδικτύου και στη χρήση βιβλίων, βιβλίων ζητημάτων και βιβλίων πηγών για την ανάπτυξη των ιστορικών ικανοτήτων του μαθητή είναι πρωτίστως, θέμα κλίμακας. Εν μέρει για λόγους σχεδιασμού και εν μέρει για λόγους πνευματικών δικαιωμάτων, οι συγγραφείς και οι εκδότες των βιβλίων συνήθως περιλαμβάνουν μόνο σχετικά σύντομα αποσπάσματα από πρωτεύουσες και δευτερεύουσες πηγές – συχνά όχι παραπάνω από μία πρόταση ή δύο ανά πηγή. Στο Διαδίκτυο οι μαθητές μπορεί να έχουν δυνατότητα πρόσβασης σε ολόκληρα κείμενα, συχνά σε μετάφραση, και μια ποικιλία άλλου συμπληρωματικού υλικού.

Σε ένα άλλο επίπεδο η διαφορά είναι ποιοτική. Αν η διδακτέα ύλη της ιστορίας το επιτρέπει, και ο δάσκαλος και οι μαθητές έχουν αρκετό χρόνο για μερικές ιστορικές έρευνες σε βάθος, τότε η προσέγγιση που υιοθετείται είναι πιο πολύ σαν τον τρόπο που ένας ιστορικός ουσιαστικά δουλεύει και σκέφτεται. Όπου η προσέγγιση του βιβλίου απαιτεί να απαντήσει ο μαθητής συγκεκριμένες ερωτήσεις για το πρωτογενές υλικό, ο ερευνητής στο Διαδίκτυο έχει επίσης να αναλογιστεί σημαντικά ερωτήματα για τη φύση των πηγών που χρησιμοποιούνται. Για παράδειγμα:

- είναι πρωτεύουσα ή δευτερεύουσα πηγή;
- ποιος έγραψε το έγγραφο;
- τι μας λέει το έγγραφο για τη θέση και την άποψη του συγγραφέα;
- για ποιον γράφηκε;
- γιατί γράφηκε;
- τι είδους έγγραφο είναι;
- ποια είναι τα κύρια μηνύματα που προσπαθεί να περάσει ο συγγραφέας;
- μπορούν οι πληροφορίες αυτού του εγγράφου να επαληθευτούν από άλλες πηγές;
- είναι ακριβείς οι πληροφορίες;
- για ποιο πράγμα δεν μας λέει το έγγραφο;
- υπάρχει κανένα στοιχείο της επίδρασης αυτού του εγγράφου στους ανθρώπους για τους οποίους γράφτηκε;
- υπήρξαν άλλα έγγραφα που γράφηκαν σαν απάντηση σε αυτό;
- γιατί διασώθηκε το έγγραφο;

- γιατί αυτό το έγγραφο συμπεριλήφθηκε σε αυτόν το συγκεκριμένο ιστότοπο;

Ωστόσο, το να αφήσουμε τους μαθητές να αναζητήσουν στο Διαδίκτυο χωρίς περιορισμό σαν μέρος μιας ανεξάρτητης ή ομαδικής έρευνας προϋποθέτει ότι έχουν ήδη τις απαραίτητες ερευνητικές ικανότητες, γνωρίζουν ποιες ερωτήσεις θα ήταν κατάλληλες για μια συγκεκριμένη πηγή ή για μια συλλογή πρωτογενούς υλικού και έχουν τις απαραίτητες ικανότητες αναζήτησης στο Διαδίκτυο. Αυτού του είδους η έρευνα χρειάζεται να δομηθεί και οι μαθητές χρειάζονται ευκαιρίες για να αναπτύξουν συστηματικά και να εξασκήσουν τις προαπαιτούμενες ικανότητες. Υπάρχουν κάποιες προτάσεις για να βοηθήσουμε τους μαθητές να αναπτύξουν αποτελεσματικές ικανότητες αναζήτησης στο Διαδίκτυο στο **Πλαίσιο 3** παρακάτω. Αυτό το τμήμα καταλήγει με ένα παράδειγμα μιας έρευνας σχετικά μικρής κλίμακας που θα μπορούσε να διεξαχθεί από μεμονωμένους μαθητές ή μικρές ομάδες στο χρόνο που απαιτείται για τις περιόδους ενός ή δύο μαθημάτων (βλ. **Πλαίσιο 2** παρακάτω).

Οι ιστότοποι του Διαδικτύου για το Μεγάλο Πόλεμο είναι ιδιαίτερα πλούσιοι σε παραδείγματα των προπαγανδιστικών αφισών που χρησιμοποιήθηκαν για να πείσουν τους ανθρώπους να καταταχθούν στις ένοπλες δυνάμεις, να κινητοποιήσουν την υποστήριξη για τη συμμετοχή της χώρας τους στον πόλεμο, να εξηγήσουν τους λόγους του πολέμου, να συγκεντρώσουν χρήματα, να κινητοποιήσουν το εργατικό δυναμικό να υποστηρίξει την πολεμική προσπάθεια, να διατηρήσουν το ηθικό στην πατρίδα και στο μέτωπο και να δείξουν πώς οι σύμμαχοι δουλεύουν μαζί για τη νίκη. Μπορούν να βρεθούν αφίσες σχεδόν από κάθε εμπόλεμη χώρα, παρέχοντας συνεπώς καλές ευκαιρίες για σύγκριση καθώς και λεπτομέρειες για τις προκαταλήψεις και τη στάση των ανθρώπων και το σύγχρονο ψυχολογικό κλίμα σε κάθε χώρα εκείνη την εποχή. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα για την τάξη παρέχει έναν τρόπο με τον οποίο οι μαθητές, χρησιμοποιώντας το Διαδίκτυο (είτε με το να συνδεθούν, είτε με το να έχουν πρόσβαση σε έναν χωρίς σύνδεση ιστότοπο που θα έχει δημιουργηθεί από το δάσκαλο) μπορούν όχι μόνο να αναζητήσουν απαντήσεις σε συγκεκριμένα ερωτήματα για τις αφίσες αλλά να κάνουν επίσης ερωτήσεις και για τις αφίσες ως πηγής ιστορικών στοιχείων (βλ. **Πλαίσιο 2**).

Πλαίσιο 2: Αφίσες προπαγάνδας του πρώτου παγκοσμίου πολέμου

Θα βρείτε μια ποικιλία αφισών στους ακόλουθους ιστοτόπους:

<http://www.worldwar1.com/posters.htm>

<http://www.worldwar1.com/fracgal.htm>

<http://www.worldwar1.com/rep.html>

<http://www.pma.edmonton.ab.ca/vexhibit/warpost/home.htm>

Κοιτάξτε κάθε αφίσα σε κάθε συλλογή του Πρώτου Παγκοσμίου Πολέμου, σημειώστε τον τίτλο και τη χώρα προέλευσής της και μετά απαντήστε τις ακόλουθες ερωτήσεις για κάθε αφίσα:

1. Σε ποιον απευθύνεται η αφίσα;
2. Τι προσπαθεί να πείσει τους ανθρώπους να κάνουν;
3. Τι εικόνες και σύμβολα χρησιμοποιεί;
4. Υπάρχουν κάποιες εικόνες ή σύμβολα που δεν αναγνωρίζετε ή δεν καταλαβαίνετε;

Τώρα ομαδοποιήστε τις σημειώσεις σας ανά χώρα και συγκρίνετέ τις:

5. Ποιες είναι οι βασικές ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα (α) στα μηνύματα και (β) στις εικόνες που χρησιμοποιούνται από κάθε χώρα;

Τέλος, συζητήστε στις ομάδες σας τις ακόλουθες ερωτήσεις:

6. Γιατί οι αφίσες ήταν ένα τόσο σημαντικό μέσο επικοινωνίας το 1914-18;
7. Πώς θα μπορούσατε να μετρήσετε την επίδραση που είχαν αυτές οι αφίσες στους ανθρώπους για τους οποίους προορίζονταν;
8. Θα ήταν αποτελεσματικές σαν προπαγάνδα σήμερα;

Ανάπτυξη μιας στρατηγικής αναζήτησης

Ανεξάρτητα από το αν οι μαθητές της ιστορίας ψάχνουν μια βάση δεδομένων ή έναν κατάλογο σε μια συνηθισμένη βιβλιοθήκη, ή ψάχνουν μέσα σε μια συλλογή από CD-Rom, ή δουλεύουν χωρίς σύνδεση σε έναν κατάλογο από ιστοτόπους που έχει κατεβάσει ο δάσκαλος, ή ψάχνουν σε ολόκληρο το Διαδίκτυο, ακόμα χρειάζεται να χρησιμοποιήσουν μια αποτελεσματική στρατηγική αναζήτησης. Ωστόσο, αυτό είναι ιδιαίτερα κρίσιμο όταν δουλεύουν συνδεδεμένοι ανεξάρτητα και προσπαθούν να βρουν το δρόμο τους μέσα στην απεραντοσύνη του Παγκόσμιου Ιστού. Για παράδειγμα, και ανάλογα με τη μηχανή αναζήτησης που χρησιμοποιείται, μια αναζήτηση που ξεκίνησε για την «Ευρωπαϊκή ιστορία του 20^{ου} αιώνα» θα αναγνωρίσει πάνω από 3,5 εκατομμύρια ιστοσελίδες και μια πολύ μεγάλη γκάμα κατηγοριών.

Ακόμα και μια αναζήτηση με επίκεντρο ένα πιο στενά προσδιορισμένο θέμα, όπως «η Μεγάλη Ύφεση», μπορεί ακόμα να βρει πάνω από 36 000 ιστοσελίδες. Αλλά ακόμα και εδώ πρέπει να δοθεί προσοχή στη επιλογή των λέξεων-κλειδιών. Παρόμοιοι περίπου όροι, όπως «το Κραχ της Γουόλ Στρητ το 1929», «η παγκόσμια οικονομική κατάρρευση», «η Νέα Συμφωνία», «η οικονομική κρίση στα χρόνια του μεσοπολέμου» δεν θα εντοπίσουν απαραίτητα τους ίδιους ιστοτόπους.

Έτσι το πρώτο στάδιο για να βοηθήσουμε τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν μια αποτελεσματική στρατηγική αναζήτησης είναι να τους ενθαρρύνουμε να περάσουν λίγο περισσότερο χρόνο πριν συνδεθούν στο Διαδίκτυο για να σκεφτούν τι ακριβώς ψάχνουν. Αυτή είναι μια διαδικασία που χρειάζεται εξάσκηση και, αρχικά, οι μαθητές μπορεί να χρειαστούν βοήθεια με το να τους δώσουμε μια ομάδα ερωτήσεων που θα τους βοηθήσουν να επικεντρωθούν πιο καθαρά σε αυτό που θέλουν να ψάξουν (βλ **Πλαίσιο 3**).

Πλαίσιο 3: Η Ρωσική Επανάσταση στο Διαδίκτυο

1. Για ποια ενδιαφέρεστε; του 1905 ή του 1917?
2. Αν είναι του 1917, τότε είναι η επανάσταση του Φεβρουαρίου ή του Οκτωβρίου;
3. Ψάχνετε για πρωτεύουσες πηγές ή δευτερεύουσες;
4. Ψάχνετε για έγγραφα, άρθρα, επιστολές, φωτογραφίες, χάρτες ή γελοιογραφίες;
5. Ενδιαφέρεστε για ένα συγκεκριμένο γεγονός ή ένα συγκεκριμένο πρόσωπο;
6. Ενδιαφέρεστε να βρείτε για τις αιτίες και τους συμβάλλοντες παράγοντες ή τη χρονολόγηση των γεγονότων ή των αποτελεσμάτων;
7. Ενδιαφέρεστε για το τι σκέφτονταν οι άνθρωποι στη Ρωσία για την επανάσταση ή για το τι σκέφτονταν οι άνθρωποι εκτός Ρωσίας;
8. Ενδιαφέρεστε για τις συνθήκες ενός συγκεκριμένου τμήματος της Ρωσικής κοινωνίας (αριστοκρατία, μέση τάξη, εργάτες, χωρικοί, στρατός, ναυτικό, κλπ.);
9. Ενδιαφέρεστε για μια συγκεκριμένη πολιτική ομάδα ή κόμμα (π.χ. φιλελεύθερους, κοινωνικούς επαναστάτες, Μενσεβίκους, Μπολσεβίκους, αναρχικούς, κλπ.);
10. Ποια μηχανή αναζήτησης θα χρησιμοποιήσετε και γιατί;

Έχοντας ξεκαθαρίσει τι είναι αυτό που τους ενδιαφέρει, οι μαθητές βρίσκονται σε καλύτερη θέση να κανονίσουν αν θα πρέπει να χρησιμοποιήσουν έναν θεματικό κατάλογο ή μια αναζήτηση πεδίου χρησιμοποιώντας λέξεις-κλειδιά ή έναν από τα εξειδικευμένα ιστορικά ευρετήρια ή καταλόγους του είδους που περιγράφονται στο επόμενο τμήμα αυτού του κεφαλαίου. Η περιήγηση στο Διαδίκτυο μπορεί να γίνει με έναν αρκετά συστηματικό τρόπο. Για παράδειγμα, ενώ η αναζήτηση της φράσης «η Μεγάλη Ύφεση» μπορεί να εντοπίσει 36 000 ιστοσελίδες, ένας πιο συστηματικός χρήστης του συστήματος ευρετηριοποίησης μπορεί να παράγει μια πιο περιορισμένη και πιο χρήσιμη λίστα. Η παρακάτω αναζήτηση έγινε στο Yahoo. Οι αριθμοί στις παρενθέσεις αναπαριστούν τον αριθμό των ιστοτόπων που εντοπίστηκαν σε κάθε στάδιο:

Τέχνες και ανθρωπιστικές επιστήμες/ανθρωπιστικές επιστήμες (24 114)

Ιστορία (15 371)

Χρονική περίοδος (2 083)

20^{ος} αιώνας (1 318)
Δεκαετία 1930 (6)
Η Μεγάλη Ύφεση (4)

Ωστόσο, οι τέσσερις ιστότοποι που εντοπίζονται, σχετίζονται όλοι με τις συνθήκες στις Ηνωμένες Πολιτείες παρά στην Ευρώπη, έτσι ήταν επίσης απαραίτητο να χρησιμοποιήσουμε άλλες μηχανές αναζήτησης και να σκεφτούμε αν θα μπορούσαν να υπάρχουν περισσότερες από μια λέξεις ή φράσεις-κλειδιά που θα μπορούσαν να περιγράψουν αυτό που ψάχνουμε σε ένα ευρωπαϊκό περιεχόμενο.

Ο μαθητής χρειάζεται επίσης κάποια ξεκάθαρα κριτήρια για να αξιολογήσει κάθε ιστότοπο όχι μόνο ως προς το αν καλύπτει το ζήτημα που τον ενδιαφέρει ή όχι, αλλά επίσης και αν είναι αξιόπιστος και ακριβής, σχετικά αντικειμενικός και σχετικός με τις συγκεκριμένες τους ανάγκες ή όχι. Μια λίστα ελέγχου αξιολόγησης για ιστοτόπους περιλαμβάνεται σε αυτό το εγχειρίδιο και παρόλο που έχει σχεδιαστεί ειδικά για δασκάλους, ένας αριθμός ερωτήσεων αξιολόγησης θα μπορούσαν να ισχύσουν επίσης και για τους μαθητές (βλ. Κεφάλαιο 19).

Οι μαθητές θα πρέπει επίσης να ενθαρρύνονται να χρησιμοποιήσουν περισσότερες από μία μηχανές αναζήτησης. Αλλά, καθώς κάθε μηχανή αναζήτησης χρησιμοποιεί μια διαφορετική μέθοδο για να ευρετηριοποιεί ιστοσελίδες, είναι σημαντικό επίσης να καταλάβουν ότι μια λέξη-κλειδί που δουλεύει καλά με μια μηχανή αναζήτησης μπορεί να μην δουλεύει καλά με μια άλλη. Καθώς χρησιμοποιούν περισσότερο το Διαδίκτυο, θα αρχίσουν να καταλαβαίνουν πώς δουλεύει κάθε μηχανή αναζήτησης.

Τέλος, καθώς οι αναζητήσεις είναι χρονοβόρες, οι μαθητές θα πρέπει να ενθαρρύνονται να χρησιμοποιήσουν τις λειτουργίες του **σελιδοδείκτη** (στο Netscape) ή των **αγαπημένων** (στον Internet Explorer) για να αποθηκεύσουν χρήσιμους ιστοτόπους και ιστοσελίδες για εύκολη πρόσβαση στο μέλλον. Οι συμβουλές-κλειδιά για τους μαθητές ιστορίας που χρησιμοποιούν το Διαδίκτυο συνοψίζονται παρακάτω.

Συμβουλές για μαθητές ιστορίας που ψάχνουν το Διαδίκτυο

- Βεβαιωθείτε ότι γνωρίζετε ακριβώς τι ψάχνετε,
- σκεφτείτε μερικές λέξεις-κλειδιά που περιγράφουν ξεκάθαρα το ζήτημα που σας ενδιαφέρει,
- αν η πρώτη σας αναζήτηση δεν παράγει χρήσιμα αποτελέσματα, σκεφτείτε πάλι την επιλογή λέξεων-κλειδιών,
- δοκιμάστε άλλες μηχανές αναζήτησης,
- αν η αναζήτησή σας παράγει πάρα πολλά αποτελέσματα αυτό συμβαίνει μάλλον εξαιτίας το ότι οι λέξεις-κλειδιά είναι πολύ γενικές. Σκεφτείτε πάλι,

- κρατάτε πάντα την αναζήτησή σας επικεντρωμένη στο ζήτημα σας,
- χρησιμοποιήστε τη λίστα ελέγχου ερωτήσεων (για παράδειγμα όπως στο **Πλαίσιο 3**) για να αξιολογήσετε αυτά που βρίσκετε,
- αν λάβετε ένα μήνυμα σφάλματος που δηλώνει ότι «το αρχείο 404 δεν βρέθηκε» προσπαθήστε να αφαιρέσετε το τελευταίο μέρος της διεύθυνσης από τα δεξιά προς τα αριστερά μέχρι να πάρετε μια ιστοσελίδα που λειτουργεί. Αν ακόμα δεν μπορείτε να φτάσετε στο αρχείο, η διεύθυνση έχει πιθανόν αλλάξει ή ο ιστότοπος δεν είναι πλέον διαθέσιμος,
- αν νομίζετε ότι θα θελήσετε να επιστρέψετε σε ένα συγκεκριμένο ιστότοπο, καταχωρήστε τον σαν σελιδοδείκτη.

Μερικοί χρήσιμοι ιστότοποι για τη διδασκαλία και εκμάθηση της ευρωπαϊκής ιστορίας του 20^{ου} αιώνα

Δεν θα ήταν δυνατό να προσπαθήσουμε να παράγουμε μια περιεκτική λίστα σχετικών ιστοτόπων εδώ. Το Διαδίκτυο μεγαλώνει και αλλάζει συνεχώς. Εντούτοις παρέχεται μια ποικιλία πιθανοτήτων, που σε όλες έχει γίνει πρόσβαση, χρήση και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών τους δυνατοτήτων από τον συγγραφέα. Κάποιοι από αυτούς τους ιστοτόπους είναι κατάλληλοι για πρόσβαση από τους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με προετοιμασία, άλλοι είναι πιο χρήσιμοι για τους δασκάλους ιστορίας.

Εγκυκλοπαίδειες μέσω Διαδικτύου

Μερικοί εκδότες εγκυκλοπαιδίων έχουν τώρα διαδικτυακές εκδόσεις που είτε παρέχουν λειτουργία δωρεάν αναζήτησης, συνήθως για περιλήψεις άρθρων ή σύντομες απαντήσεις σε πραγματικές ερωτήσεις, ή σας δίνουν τη δυνατότητα να κάνετε αίτηση για μια δωρεάν δοκιμαστική εκδοχή της ολοκληρωμένης έκδοσης. Στην περίπτωση της **Εγκυκλοπαίδειας Britannica**, για παράδειγμα, η δωρεάν δοκιμαστική προσφορά είναι για 30 μέρες. Η συνηθισμένη περίοδος δοκιμής που προσφέρεται από τους εκδότες είναι επτά ημέρες. Για μια πιο Αμερικανική ερμηνεία της πρόσφατης ευρωπαϊκής ιστορίας δοκιμάστε την **Encarta** της Microsoft. Ωστόσο, τα σχολεία μπορεί να βρουν πιο χρήσιμο και οικονομικό να αγοράσουν τις εκδόσεις σε CD-Rom και των δύο εγκυκλοπαιδίων. Μια άλλη ηλεκτρονική εγκυκλοπαίδεια που παρέχει αρκετά χρήσιμη κάλυψη της ευρωπαϊκής ιστορίας του 20^{ου} αιώνα και είναι ιδιαίτερα καλή για το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο, είναι η **Grolier Online**. Αυτές οι εγκυκλοπαίδειες μπορούν να βρεθούν στα:

Εγκυκλοπαίδεια Britannica: <http://www.eb.com/search>

Encarta: <http://Encarta.msn.com>

Grolier Online: <http://gi.grolier.com>

Ιστότοποι ευρωπαϊκής ιστορίας

Ένα καλό σημείο έναρξης για πρωτεύουσες πηγές είναι το **EuroDocs**. Ο ιστότοπος αυτός ιδρύθηκε από Πανεπιστήμιο Brigham Young, της Γιούτα και περιλαμβάνει μια μεγάλη ποικιλία εγγράφων, που φαίνονται σε μορφή φαξ ή έχουν αντιγραφεί. Παρέχονται και Αγγλικές μεταφράσεις. Ενώ η συλλογή φτάνει από το μεσαίωνα ως τη σύγχρονη εποχή, το μεγαλύτερο μέρος του υλικού σχετίζεται με τον 20^ο αιώνα. Ο ιστότοπος περιέχει έγγραφα για τις περισσότερες δυτικές, βόρειες και νότιες ευρωπαϊκές χώρες, αλλά λίγα για την κεντρική και ανατολική Ευρώπη.

Ιστότοποι που παρέχουν χρήσιμες **χρονολογήσεις των Σοβιετικών και μετασοβιετικών περιόδων** διατηρούνται από το τμήμα ιστορίας του Πανεπιστημίου Bucknell, της Φιλαδέλφεια. Παρόλο που ο κύριος σκοπός του κάθε ιστοτόπου είναι να παρέχει στο χρήστη ένα χρονοδιάγραμμα των βασικών γεγονότων και εξελίξεων και οι δύο ιστοτόποι έχουν επίσης συνδέσμους προς άλλους ιστοτόπους για συγκεκριμένα ζητήματα. Υπάρχει επίσης κάποιο χρήσιμο υλικό, κυρίως έγγραφα, στον ιστότοπο που δημιουργήθηκε για την **έκθεση Σοβιετικών αρχείων** που έγινε στα μέσα της δεκαετίας του 1990 στη Μόσχα και την Ουάσινγκτον.

Ένα άλλο χρήσιμο σημείο έναρξης για το δάσκαλο της ιστορίας είναι το **βιβλίο πηγών της Μοντέρνας ιστορίας**. Αυτό διατηρείται από τον Πολ Χόλσολ του τμήματος ιστορίας του Πανεπιστημίου Fordham, της Πόλης της Νέας Υόρκης. Περιλαμβάνει υλικό πρωτευουσών και δευτερευουσών πηγών και χρήσιμους συνδέσμους σε άλλους ιστοτόπους για ζητήματα όπως ο πρώτος παγκόσμιος πόλεμος, η Ρωσική Επανάσταση, τα χρόνια του μεσοπολέμου, ο εθνικός σοσιαλισμός, ο δεύτερος παγκόσμιος πόλεμος, το Ολοκαύτωμα, ο ψυχρός πόλεμος και η Ευρώπη μετά το 1945.

Ο ιστότοπος της **Αμερικανικής Βιβλιοθήκης του Κογκρέσου** έχει χαρακτηριστεί σαν το έβδομο θαύμα του Διαδικτύου. Οι ιστοσελίδες με τον τίτλο **Αμερικάνικη μνήμη**, όπως λέει και το όνομα, επικεντρώνονται κυρίως στην αμερικανική ιστορία, αλλά υπάρχουν επίσης και κάποιοι εξαιρετικοί ιστοτόποι που σχετίζονται με την ευρωπαϊκή ιστορία του 20^{ου} αιώνα. Ο ιστότοπος του **Μουσείου Γερμανικής Ιστορίας (Deutsches Historisches)** στο Βερολίνο έχει επίσης μια καλή συλλογή εγγράφων, φωτογραφιών και στρατιωτικού εξοπλισμού που σχετίζεται με αυτόν τον αιώνα και, όπως αναφέρθηκε καινωρίτερα, είναι διαθέσιμος στα Γερμανικά, Αγγλικά και Γαλλικά.

Για να πάρετε μια ιδέα για το τι μπορούν να αναπτύξουν τα σχολεία για λογαριασμό τους δείτε τον ιστότοπο ιστορίας που έχει δημιουργηθεί από το **σχολείο Τσέργουελ** στην Οξφόρδη της Αγγλίας.

EuroDocs: <http://www.lib.byu.edu/~rdh/eurodocs>

Χρονολόγηση της Ρωσικής ιστορίας (Σοβιετική περίοδος):

<http://www.departments.bucknell.edu/russian/chrono3.html>

Μετασοβιετική περίοδος: <http://www.departments.bucknell.edu/russian/chrono4.html>

Έκθεση Σοβιετικών αρχείων:

<http://sunsite.unc.edu/expo/soviet.exhibit/soviet.archive.html>

Βιβλίο πηγών μοντέρνας ιστορίας:

<http://www.fordham.edu/halsall/mod/modsbookfull.html>

Βιβλιοθήκη του Κογκρέσου: <http://memory.loc.gov/ammem>
Μουσείο Γερμανικής Ιστορίας: <http://dhme.de>
Ιστότοπος του σχολείου ιστορίας Τσέργουελ:
<http://www.rmplc.co.uk/eduweb/sites/cherwell/history/history.html>

Ευρετήρια και κατάλογοι

Υπάρχουν αρκετοί ιστότοποι που δεν περιέχουν πρωτεύουσες και δευτερεύουσες πηγές, αλλά παρέχουν μια ευρεία γκάμα συνδέσμων προς χρήσιμους ιστοτόπους για την ευρωπαϊκή ιστορία του 20^{ου} αιώνα. Ένας στον οποίο αξίζει να περιηγηθείτε είναι ο **Horus' H-GIG**, που διατηρείται από το τμήμα ιστορίας του Πανεπιστημίου της Καλιφόρνια. Εκτός από συνδέσμους σε ιστοτόπους για την τοπική και εθνική ιστορία, υπάρχουν επίσης και σύνδεσμοι σε ιστοτόπους για την προφορική ιστορία, την ιστορία των γυναικών και την πολιτιστική ιστορία.

Ένας άλλος χρήσιμος κατάλογος είναι το **παράρτημα πηγών ευρωπαϊκής ιστορίας**. Αυτό δημιουργήθηκε αρχικά για δασκάλους ιστορικών και κοινωνικών σπουδών στις Ηνωμένες Πολιτείες, αλλά εξελίχθηκε σε μια πηγή για μια πολύ ευρύτερη ομάδα χρηστών τώρα. Είναι ιδιαίτερα χρήσιμο για τη μοντέρνα και τη σύγχρονη ιστορία.

Οι δάσκαλοι της ιστορίας μπορεί να βρουν επίσης χρήσιμο να περιηγηθούν στους διαδικτυακούς πηγές για την ευρωπαϊκή ιστορία στον ιστότοπο που έχει δημιουργηθεί από το **Ινστιτούτο για την Ιστορική Έρευνα**. Και πάλι, αυτό είναι μια καλή πηγή για να αποκτήσουν πρόσβαση σε υλικό πρωτευουσών πηγών. Για τους δασκάλους που ψάχνουν πρωτογενές υλικό για την κεντρική και ανατολική Ευρώπη και τη Ρωσική Ομοσπονδία, θα άξιζε να χρησιμοποιήσουν τον κατάλογο που έχει δημιουργηθεί από το **Σχολείο Σλαβικών και Ανατολικοευρωπαϊκών Σπουδών (SSEES)** στο Πανεπιστήμιο του Λονδίνου. Ωστόσο, θα πρέπει να σημειωθεί ότι αυτό το διαδικτυακό ευρετήριο έχει σχεδιαστεί για να εξυπηρετεί μια ευρεία κλίμακα μαθημάτων και όχι μόνο τις ανάγκες των μαθητών ιστορίας. Μια καλή στρατηγική αναζήτησης θα χρειαστεί. Ένας άλλος ιστότοπος καταλόγων που αξίζει να ερευνηθεί είναι ο ιστότοπος των **Ιστορικών Πηγών** που βρίσκεται στη μηχανή αναζήτησης Magellan. Μόλις βρεθείτε στον ιστότοπο χρησιμοποιήστε τη λειτουργία αναζήτησης για να ερευνήσετε τους «Μοντέρνους συνδέσμους». Υπάρχουν κάποιοι σύνδεσμοι εδώ προς χρήσιμους ιστοτόπους για τους δύο παγκόσμιους πολέμους, το Ολοκαύτωμα και τα χρόνια του μεσοπολέμου, αλλά λίγα που δεν θα μπορούσε να αποκτήσει κανείς από πιο ειδικευμένους ιστοτόπους. Τέλος, το **Αρχείο Ιστορικών Κειμένων** του Πανεπιστημίου της Μινεσότα χρησιμεύει επίσης σαν ένας χρήσιμος κατάλογος για την πρόσβαση σε ιστοτόπους της μοντέρνας ευρωπαϊκής ιστορίας, περιλαμβανομένων και ιστοτόπων με χάρτες.

Horus' H-GIG: <http://www.ucr.edu/h-gig/horuslinks.html>
Πηγές ευρωπαϊκής ιστορίας: <http://www.execpc.com/~dboals/boals.html>
Ινστιτούτο για την Ιστορική Έρευνα: <http://ihr.sas.ac.uk>
SSEES: <http://www.ssees.ac.uk/general.htm>
Ιστορικές Πηγές: <http://www.liv.ac.uk/~evansjon/humanities/history/history.html>
Αρχείο Ιστορικών Κειμένων: <http://www.msstate.edu/Archives/history/europe.html>

Χρονοδιαγράμματα και χρονολογίες

Έχει γίνει ήδη αναφορά στο **HyperHistory Online**. Αξίζει να σημειωθεί ότι αυτός ο ιστότοπος έχει σχεδιαστεί ειδικά για να ικανοποιήσει της ανάγκες των μαθητών των σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ωστόσο, είναι ένας Αμερικανικός ιστότοπος και σε κάποιες περιπτώσεις η ερμηνεία των γεγονότων και των εξελίξεων διαφέρει από τις ερμηνείες που μπορεί να βρεθούν σε ευρωπαϊκά βιβλία και ιστοτόπους. Επίσης αξίζει να δει κανείς και το **WebChron**, τον ιστότοπο του προγράμματος «Χρονολόγηση του Ιστού» που δημιουργήθηκε και διατηρείται από το τμήμα ιστορίας του Πανεπιστημίου του North Park του Σικάγο. Αυτό περιλαμβάνει μια χρονολόγηση της παγκόσμιας ιστορίας, τοπικές χρονολογήσεις και διαπολιτισμικές χρονολογήσεις σε θέματα όπως η τεχνολογία και η θρησκεία. Υπάρχει επίσης ένα ενδιαφέρον **χρονοδιάγραμμα της ιστορίας των Γυναικών**, που δημιουργήθηκε από την Ομάδα Γκέιλ, εκδοτών ακαδημαϊκών και εκπαιδευτικών βιβλίων.

HyperHistory: <http://www.hyperhistory.com/>

WebChron: <http://campus.northpark.edu/history/WebChron/index.html>

Χρονοδιάγραμμα της ιστορίας των Γυναικών:

<http://www.galegroup.com/freresrc/womenhist/index.htm>

Συγκεκριμένα ζητήματα στην ευρωπαϊκή ιστορία του 20^{ου} αιώνα

Οι περισσότεροι ιστότοποι που ήδη αναφέρθηκαν καλύπτουν πολλά αν όχι όλα τα ζητήματα και θέματα που αναφέρονται στο πρώτο μέρος αυτού του εγχειριδίου. Ωστόσο, υπάρχουν κάποιοι ενδιαφέροντες ειδικευμένοι ιστότοποι που οι δάσκαλοι ιστορίας και οι μαθητές τους μπορεί να θέλουν να επισκεφθούν.

Ιστότοποι για το Μεγάλο Πόλεμο αφθονούν και με κανένα τρόπο δεν θα ήταν όλοι τους κατάλληλοι για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Δύο χρήσιμα σημεία έναρξης θα ήταν ο **ιστότοπος του Μεγάλου Πολέμου** και ο ιστότοπος της **Κοινωνίας του Μεγάλου Πολέμου**. Δείτε επίσης τον ιστότοπο, **Χαρακώματα στον Ιστό**, που περιλαμβάνει χάρτες, φωτογραφίες, κείμενα και αποσπάσματα από *Relevance*, το τριμηνιαίο περιοδικό της Κοινωνίας του Μεγάλου Πολέμου. Οι δάσκαλοι ιστορίας και οι μεγαλύτεροι μαθητές μπορεί να βρουν χρήσιμο και τον ιστότοπο των **συνεντεύξεων του Μεγάλου Πολέμου**. Αποτελείται από συνεντεύξεις με εξέχοντες Ευρωπαίους και Αμερικανούς ιστορικούς με αντίθετες απόψεις για τον πρώτο παγκόσμιο πόλεμο και τις διαφορετικές απόψεις των εμπόλεμων χωρών. Το Πανεπιστήμιο Brigham Young έχει ένα διαδικτυακό **αρχείο εγγράφων του Πρώτου Παγκοσμίου Πολέμου** που περιλαμβάνει συμβάσεις, συνθήκες, επίσημα έγγραφα, προσωπικές αναμνήσεις, αρχεία εικόνων και έναν βιογραφικό κατάλογο. Η YITM, μια εταιρεία παραγωγής πολυμέσων, έχει έναν ιστότοπο που ονομάζεται **Αρχείο του Πρώτου Παγκοσμίου Πολέμου**, το οποίο περιλαμβάνει απεικονίσεις πεδίων μάχης, παραδείγματα επιστολών στην πατρίδα, προπαγάνδα και περιγραφές αυτόπτων μαρτύρων.

Ο Ιστός του Μεγάλου Πολέμου: <http://www.pitt.edu/~pugachev/greatwar/ww1.html>

Η Κοινωνία του Μεγάλου Πολέμου: <http://www.worldwar1.com//tgws>
Χαρακώματα στον Ιστό: <http://www.worldwar1.com>
Οι Συνεντεύξεις του Μεγάλου Πολέμου:
<http://pbs.bilkent.edu.tr/greatwar/interviews/index.html>
Αρχειό εγγράφων του Πρώτου Παγκοσμίου Πολέμου: <http://www/lib-byu.edu/~rdh/wwi/1916.html>
Αρχειό του Πρώτου Παγκοσμίου Πολέμου:
<http://www.yitm.com/yitm/ww1/index.html>

Υπάρχουν αρκετοί ιστότοποι για το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο που αξίζει επίσης να ερευνηθούν. Υπάρχει το **Χρονοδιάγραμμα του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου** που είναι χρήσιμο για να δώσει στους μαθητές μια γενική θεώρηση του πολέμου και περιλαμβάνει επίσης μια ποικιλία χρήσιμων εγγράφων και συνδέσμων προς άλλους ιστοτόπους. **Χάρτες του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου** μπορούν να βρεθούν σε έναν χαρτογραφικό ιστότοπο που δημιουργήθηκε από το Κρατικό Πανεπιστήμιο της Ιντιάνα. Το **Πρόγραμμα Avalon** στο Πανεπιστήμιο του Γέιλ έχει πολλά έγγραφα πρωτευουσών πηγών όπως έχει και το τμήμα διεθνών σχέσεων του **Κολεγίου Mount Holyoke** στις Ηνωμένες Πολιτείες. **Τα Αρχεία του πολέμου (Les Archives de guerre)** είναι ένας ιδιαίτερα χρήσιμος ιστότοπος, που διατηρείται από το Εθνικό Ινστιτούτο Οπτικοακουστικών (Institut National de l'Audiovisuel), αν ψάχνετε για φωτογραφίες και βίντεο σχετικά με το 1940-44. Τέλος οι δάσκαλοι μπορούν επίσης να έχουν πρόσβαση σε μια ποικιλία ενδιαφερουσών φωτογραφιών του δευτέρου παγκοσμίου πολέμου στη **Γκαλερί Φωτογραφιών του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου**.

Χρονοδιάγραμμα του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου:
<http://ac.acusd.edu/History/WW2Timeline/start.html>
Χάρτες του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου:
http://www.indstate.edu/gga/gga_cart/gecar127.htm
Πρόγραμμα Avalon: <http://www.yale.edu/lawweb/avalon/wwii/wwii.htm>
Τα Αρχεία του πολέμου: <http://www.ina.fr/Archives/Guerre>
Mount Holyoke: http://www.mtholyoke.edu/Γκαλερί_Φωτογραφιών_του_Δευτέρου_Παγκοσμίου_Πολέμου: <http://www.visitorinfo.com/gallery/military.htm>

Ένας ιδιαίτερα ενδιαφέρων ιστότοπος, **Παγκόσμιοι Πόλεμοι – Μια Σύγκριση**, συγκρίνει τους δύο παγκόσμιους πολέμους από την άποψη των εμπειριών των στρατιωτών και των πολιτών, με ιδιαίτερο χαρακτηριστικό την αλλαγή του ρόλου των γυναικών στην κοινωνία και την οικονομία (<http://carmen.murdoch.edu.au/~jjones/war2.htm>).

Υπάρχουν πολλοί ιστότοποι για το **Ολοκαύτωμα** και δεν έχουν όλοι τους μια συγκεκριμένη εκπαιδευτική λειτουργία. Παρακάτω είναι μια σύντομη επιλογή εκείνων που έχουν κάποιο εκπαιδευτικό υλικό και/ή οδηγούς δασκάλων.

Άννα Φρανκ στο Διαδίκτυο: <http://www.annefrank.com>
Κέντρο Διδακτικών Πόρων του Ολοκαυτώματος: <http://www.Holocaust-trc.org>
Ένας Οδηγός Δασκάλου για το Ολοκαύτωμα: <http://fcit.coedu.usf.edu/Holocaust>

Βιβλιοθήκη του Ολοκαυτώματος στον Κυβερνοχώρο: <http://remember.org>
Πρόγραμμα learn για τη Γενοκτονία του Ολοκαυτώματος:
<http://www.igc.apc.org/learn/projects/hgp.html>

Ένα άλλο ειδικευμένο ζήτημα, για το οποίο υπάρχουν πολλοί ιστότοποι που προσφέρουν μια ποικιλία απόψεων, είναι ο ψυχρός πόλεμος. Ένα ιδιαίτερα χρήσιμο σημείο έναρξης εδώ είναι ο ιστότοπος που δημιουργήθηκε για την τηλεοπτική σειρά του CNN για τον ψυχρό πόλεμο. Περιλαμβάνει σενάρια του προγράμματος, συνεντεύξεις, μια επιλογή ιστορικών ντοκουμέντων και μερικά βίντεο και ηχητικά κλιπ. Υπάρχει επίσης ένας συνοδευτικός οδηγός τάξης που συντηρείται από το **Turner Learning (CNN)**. Ένας άλλος χρήσιμος ιστότοπος είναι οι **Πολιτικές του Ψυχρού Πολέμου: 1941-95**, ένας ιστότοπος με έγγραφα και συνοπτικές σημειώσεις που διατηρείται από το τμήμα ιστορίας του Πανεπιστημίου του Σαν Ντιέγκο. Οι δάσκαλοι ιστορίας που ζητούν να διευρύνουν τις γνώσεις τους για αυτό το ζήτημα μπορεί να βρουν χρήσιμη την περιήγηση του ιστοτόπου που δημιουργήθηκε από το Πρόγραμμα Διεθνούς Ιστορίας του Ψυχρού Πολέμου (CWIHP) στο Διεθνές Κέντρο Μάθησης Woodrow Wilson στην Ουάσινγκτον, DC.

Τηλεοπτικές σειρές του CNN: <http://www.cnn.com/SPECIALS/cold.war>
Turner Learning: <http://turnerlearning.com/cnn/coldwar/index.html>
Πολιτικές του Ψυχρού Πολέμου 1941-95:
<http://ac.acusd.edu/History/20th/coldwar0.html>
CWIHP: <http://cwihp.si.edu/default.htm>

Υπάρχουν αρκετοί καλοί ιστότοποι για την ιστορία των γυναικών: Ένα καλό σημείο έναρξης είναι το **Διαδικτυακό Βιβλίο Πηγών για την Ιστορία των Γυναικών**. Το **Spartacus Educational** έχει επίσης έναν ιστότοπο για τη χειραφέτηση των γυναικών, αλλά ασχολείται κυρίως με την ιστορία των Βρετανίδων γυναικών.

Διαδικτυακό Βιβλίο Πηγών για την Ιστορία των Γυναικών:
<http://www.fordham.edu/halsall/women/womensbook.html>
Spartacus Educational: <http://www.spartacus.schoolnet.co.uk/resource.htm>

Για ιστοτόπους σχετικά με τις μεταπολεμικές εξελίξεις στη δυτική Ευρώπη δείτε τα **Ιστορικά Αρχεία των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων** και για ευρύτερα ζητήματα δείτε τον ιστότοπο **Ιστορία της Ευρωπαϊκής Ενοποίησης** που διατηρείται από το Πανεπιστήμιο του Λέιντεν. Αυτό έχει μια καλή ποικιλία εγγράφων πρωτευουσών πηγών για το Σχέδιο Μάρσαλ, το NATO, τη Συνθήκη της Ρώμης, την Ευρωπαϊκή Ένωση και το Συμβούλιο της Ευρώπης. Για μια ενδιαφέρουσα άποψη στις εξελίξεις από την καταστροφή του Τείχους του Βερολίνου δείτε την **Ευρώπη εν Κινήσει**, έναν διαδραστικό ιστότοπο σχετικό με μια έκθεση που οργανώθηκε στο Παρίσι και το Βερολίνο από το sVo Art. Οι ιστορικές σημειώσεις και οι συνοδευτικές φωτογραφίες και τα γραφικά έχουν συλλεχθεί από δύο ειδικούς στις σύγχρονες ευρωπαϊκές σπουδές, έναν από τη Γαλλία και έναν από τη Γερμανία.

Ιστορικά αρχεία των ΕΚ: <http://wwwarc.iue.it/eharen/Welco-en.html>

Ιστορία της Ευρωπαϊκής Ενοποίησης:
<http://www.let.leidenuniv.nl/history/rtg/res1/index.htm>
Ευρώπη εν Κινήσει: <http://berlin1989.com>

Μερικοί χρήσιμοι ιστότοποι της τηλεόρασης

Το BBC στο διαδίκτυο έχει έναν εκπαιδευτικό ιστότοπο αφιερωμένο στην μοντέρνα παγκόσμια ιστορία που συνδέεται με την εκπαιδευτική του παραγωγή. Το Κανάλι Ιστορίας έχει αρκετούς ιστοτόπους, καθένας από τους οποίους έχει μια μηχανή αναζήτησης για να σας βοηθήσει να βρείτε τις σημειώσεις των σχολίων που συνοδεύουν συγκεκριμένα τηλεοπτικά προγράμματα για τον 20^ο αιώνα.

BBC στο Διαδίκτυο: <http://www.bbc.co.uk/education/modern>
Το Κανάλι Ιστορίας: <http://www.historychannel.com>
Το Κανάλι Ιστορίας στο Ηνωμένο Βασίλειο: <http://www.historychannel.com>

Μερικά πιθανά προβλήματα στη χρήση του Διαδικτύου στην τάξη ιστορίας

Το μεγαλύτερο μέρος όσων βρίσκονται στο Διαδίκτυο δεν σχετίζονται ειδικά με τη διδακτέα ύλη με το τρόπο που έχει την τάση να κάνει το μεγαλύτερο μέρος του άλλου διδακτικού υλικού. Υπάρχουν κάποιες εξαιρέσεις (που αναφέρθηκαν νωρίτερα) αλλά γενικά η ιστορία στο Διαδίκτυο αποτελείται από εκείνα τα κομμάτια ή τα εναπομείναντα στοιχεία του παρελθόντος που φαίνονταν σχετικά ή ενδιαφέροντα στους συντάκτες των συγκεκριμένων ιστοτόπων όταν τους κατασκεύαζαν. Μερικές φορές οι αποφάσεις για το τι να συμπεριλάβουν και τι να παραλείψουν από έναν ιστότοπο φαίνεται να είναι ιδιαίτερα ιδιότυπες.

Ίσως το μεγαλύτερο πρόβλημα ή περιορισμός όταν χρησιμοποιούμε το Διαδίκτυο για διδακτικούς σκοπούς, είναι ο χρόνος. Πρώτον, οι δάσκαλοι χρειάζονται χρόνο για να εξοικειωθούν με τις λειτουργίες αναζήτησης, χρόνο να περιηγηθούν για πιθανούς ιστοτόπους και μετά να τους αξιολογήσουν, χρόνο να κατεβάσουν σχετικές πληροφορίες και υλικό, και χρόνο για να προετοιμάσουν αυτές τις πληροφορίες έτσι ώστε να μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην τάξη. Ο βαθμός στον οποίο χρησιμοποιούν τις νέες τεχνολογίες στη διδασκαλία τους μπορεί να εξαρτάται πολύ από το πόσο χρόνο έχει κατανεμηθεί στο σχολικό χρονοδιάγραμμα για την ιστορία και πόσο πλήρες είναι το πρόγραμμα διδασκαλίας της ιστορίας.

Οι μαθητές μπορεί να είναι πολύ πιο εξοικειωμένοι με το Διαδίκτυο και το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο από πολλούς από τους δασκάλους τους, αλλά μπορεί να μην έχουν συνηθίσει να το χρησιμοποιούν για συστηματική ιστορική έρευνα. Και πάλι, όπως ήδη αναφέρθηκε, χρειάζονται χρόνο για να αποκτήσουν και να χρησιμοποιήσουν μια αποτελεσματική στρατηγική αναζήτησης και να αναπτύξουν τις απαραίτητες ερευνητικές ικανότητες. Υπάρχει δυνατό προοπτική για πολλή ανεξάρτητη μάθηση και εργασίες, και για τους μαθητές να κάνουν επιπλέον δουλειά σε ζητήματα ιδιαίτερου ενδιαφέροντος για αυτούς, αλλά και πάλι πολλά εξαρτώνται από τη δομή της διδακτέας ύλης και του προγράμματος διδασκαλίας της ιστορίας μέσα σε αυτή. Ωστόσο, η ίδια άποψη θα

μπορούσε να ισχύσει για τη διδασκαλία και την εκμάθηση της ιστορίας σε τάξεις όπου δεν διατίθενται ηλεκτρονικοί υπολογιστές.

Η αναζήτηση χρήσιμου υλικού στο Διαδίκτυο είναι μόνο τόσο αποτελεσματική όσο τα συστήματα ευρετηριοποίησης που εφαρμόζονται από τις μηχανές αναζήτησης που χρησιμοποιείτε. Καμία από τις μηχανές αναζήτησης δεν έχει ένα ευρετήριο που καλύπτει όλο το Διαδίκτυο και κάθε μηχανή αναζήτησης χρησιμοποιεί διαφορετικές τεχνικές αναζήτησης και μεθόδους δημιουργίας ενός ευρετηρίου. Μερικές απλώς ευρετηριοποιούν τους τίτλους των αρχικών σελίδων των ιστοτόπων, κάποιες ευρετηριοποιούν επικεφαλίδες, υποεπικεφαλίδες και συνδέσμους και κάποιες ευρετηριοποιούν τα περιεχόμενα ολόκληρων εγγράφων. Το **Yahoo** και το **Alta Vista** είναι πιθανόν οι δύο μηχανές αναζήτησης που χρησιμοποιούνται πιο συχνά. Για την ακρίβεια, το Yahoo είναι ένα εργαλείο που βασίζεται στο θέμα, ενώ το Alta Vista σας δίνει τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσετε αναζητήσεις με λέξεις-κλειδιά. Σύμφωνα με το περιοδικό *New Scientist*, το Alta Vista όχι μόνο προηγείται στην τεχνολογία της ευρετηριοποίησης αλλά είναι επίσης και η πιο γρήγορη μηχανή αναζήτησης. Ερευνά συνεχώς το Διαδίκτυο, σαρώνει χιλιάδες ιστότοπος σε μια στιγμή και κάθε λέξη σε καθεμιά σελίδα ευρετηριοποιείται. Ωστόσο, όσο πιο μεγάλη είναι η βάση δεδομένων που θα γίνει η αναζήτηση, τόσο πιο μεγάλος είναι ο αριθμός των αποτελεσμάτων και τόσο πιο άσχετες οι πληροφορίες που θα πρέπει να εξετάσετε.

Η τεχνολογία της ευρετηριοποίησης εξελίσσεται συνεχώς. Αρκετές μηχανές αναζήτησης χρησιμοποιεί τώρα λειτουργίες Boolean που δίνουν τη δυνατότητα στον ερευνητή να καθορίσει ορισμένες λέξεις ενώ αγνοεί άλλες και να αναζητήσει συνδυασμούς λέξεων-κλειδιών και αυτό έχει αυξήσει την αποτελεσματικότητα των αναζητήσεων στο Δίκτυο. Η μηχανή αναζήτησης **Excite** χρησιμοποιεί αυτό που ονομάζεται **έξυπνη εξαγωγή εννοιών** που αναζητά σχέσεις ανάμεσα στις λέξεις και τις έννοιες. Ωστόσο, προς το παρόν δεν υπάρχει κανένα υποκατάστατο του να σκεφτείς πολύ πριν από την αναζήτηση στο διαδίκτυο για το πώς μπορεί να είναι όσο το δυνατό πιο ακριβής. Όπως το έθεσε ένας πρόσφατος οδηγός για την πραγματοποίηση αναζήτησης στο Διαδίκτυο, «ενώ η περιήγηση (πέρασμα από τον έναν ιστότοπο στον άλλο) είναι τόσο καλή όσο και μια παρακαμπτήριος ένα βροχερό Κυριακάτικο απόγευμα, έχει πολύ μικρή αξία για την ... αναζήτηση. Θα πρέπει να μάθετε πώς να αναζητάτε στο Δίκτυο, παρά πώς να περιηγείστε.»

Γλωσσάριο όρων

Κατεβάζω: αυτό συμβαίνει όταν ένα αρχείο μεταφέρεται από έναν ιστότοπο του Διαδικτύου στον ηλεκτρονικό υπολογιστή του ατόμου για μετέπειτα χρήση.

E-mail: το ηλεκτρονικό μήνυμα που αποστέλλεται μέσω του Διαδικτύου χρησιμοποιώντας έναν Παροχέα Υπηρεσιών Διαδικτύου (ISP).

FAQ (συχνές ερωτήσεις και απαντήσεις): αυτό εμφανίζεται συχνά σε ιστοτόπους και σε τοποθεσίες που έχουν δημιουργηθεί από ομάδες συζήτησης. Ο κύριος σκοπός των

FAQ είναι να προσφέρουν απαντήσεις σε συχνές ερωτήσεις. Αυτό είναι κυρίως προς όφελος των νέων χρηστών ενός ιστοτόπου.

FTP: αυτό σημαίνει **πρωτόκολλο μεταφοράς αρχείου** και σας δίνει τη δυνατότητα να ανεβάσετε και να κατεβάσετε αρχεία από έναν ηλεκτρονικό υπολογιστή σε έναν άλλο ή από το Δίκτυο στο δικό σας ηλεκτρονικό υπολογιστή. Οι περισσότεροι διαφυλλιστές ιστού, όπως ο Netscape και ο Internet Explorer, σας δίνουν τη δυνατότητα να το κάνετε αυτό χωρίς καν να καταλάβετε ότι κατεβάζετε από έναν ιστοτόπο με FTP. Ωστόσο, κάποια ειδικευμένα πακέτα FTP είναι πιο γρήγορα στη φόρτωση αρχείων από το να χρησιμοποιούν έναν διαφυλλιστή ιστού και επομένως χρειάζονται αν θέλετε τακτικά να μεταφέρετε πολλά αρχεία.

GIF: αυτό σημαίνει **μορφή ανταλλαγής γραφικών** και είναι μια από τις μορφές που χρησιμοποιούνται πιο συχνά για την τοποθέτηση γραφικών και άλλων εικόνων στον ιστό. Δείτε επίσης και το **JPEG** για τις φωτογραφίες.

Αρχική σελίδα: μια αρχική σελίδα μπορεί να είναι η πρώτη σελίδα που δείχνει ο διαφυλλιστής σας όταν ξεκινάει ή μπορεί να είναι η πρώτη σελίδα ενός ιστοτόπου.

Γλώσσα επίσημησης υπερκειμένου (HTML): αυτός είναι ο κώδικας που χρησιμοποιεί ο ηλεκτρονικός υπολογιστής για να δημιουργήσει ιστοσελίδες. Για το λόγο αυτό τα περισσότερα έγγραφα στους ιστοτόπους έχουν την κατάληξη **.html** ή **.htm**

Υπερκείμενο: ένα μέσο μορφοποίησης ενός ηλεκτρονικού κειμένου έτσι ώστε τα έγγραφα να μπορούν να συνδεθούν μεταξύ τους. Οι σύνδεσμοι σε ένα έγγραφο είναι συνήθως τονισμένοι με μπλε και υπογραμμισμένοι. Ένα απλό κλικ του δρομέα πάνω στο σύνδεσμο θα σας δώσει πρόσβαση στο έγγραφο στο οποίο αναφέρεται.

Παροχέας υπηρεσιών διαδικτύου (ISP): μια εταιρεία στην οποία γίνεστε συνδρομητές για να αποκτήσετε πρόσβαση στο Διαδίκτυο.

Διαδικτυακή αναμετάδοση συζητήσεων (IRC): ένα μέσο με το οποίο οι άνθρωποι μπορούν να επικοινωνούν μεταξύ τους σε πραγματικό χρόνο στο Διαδίκτυο. Είναι η Διαδικτυακή εκδοχή μιας τηλεφωνικής συνομιλίας και χρησιμοποιείται ακόμα κυρίως σαν ανεπίσημη συζήτηση. Ωστόσο, έχει εκπαιδευτικές δυνατότητες για μάθηση εξ αποστάσεως και επίσης για εργασίες που περιλαμβάνουν δύο ή περισσότερα σχολεία, αφού μπορούν όλοι να χρησιμοποιούν το Διαδίκτυο για να επικοινωνούν μεταξύ τους την ίδια στιγμή. Αν η επικοινωνία σε πραγματικό χρόνο δεν είναι απαραίτητη, τότε το τυπικό e-mail εξυπηρετεί το ίδιο καλά.

Java: οι γλώσσες προγραμματισμού που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να δημιουργήσουν εφέ πολυμέσων στον Ιστό.

JPEG: Αυτό σημαίνει **ομάδα ενωμένων φωτογράφων ειδικών** και είναι ένας τρόπος για τη μορφοποίηση και τη συμπίεση φωτογραφιών, έτσι ώστε να μπορούν να εμφανιστούν στον Ιστό.

Σύνδεσμος: μια σύνδεση ανάμεσα σε ένα έγγραφο στον ιστό και ένα άλλο ή έναν ιστότοπο και έναν άλλο.

Ομάδες συζήτησης: διαδικτυακά φόρουμ όπου οι άνθρωποι μπορούν να συζητούν θέματα για τα οποία έχουν κοινό ενδιαφέρον.

Περιήγηση χωρίς σύνδεση: ένας τρόπος για να κατεβάσετε ιστοσελίδες που μπορούν να διαβαστούν χωρίς να είστε συνδεδεμένοι. Ο κύριος σκοπός για να το κάνετε αυτό είναι για να μειώσετε το κόστος της χρήσης του Διαδικτύου. Αλλά μπορεί να είναι και ένας χρήσιμος τρόπος με τον οποίο ο δάσκαλος ιστορίας διασφαλίζει ότι το υλικό στο οποίο έχουν πρόσβαση οι μαθητές είναι κατάλληλο, σχετικό, αυθεντικό και αξιόπιστο.

Μηχανή αναζήτησης: ένα πρόγραμμα που δίνει τη δυνατότητα στους χρήστες του Διαδικτύου να ψάξουν σελίδες στον Ιστό που περιέχουν συγκεκριμένες λέξεις-κλειδιά.

SMTP: αυτό σημαίνει **πρωτόκολλο μεταφοράς απλού μηνύματος**. Η κοινή γλώσσα ηλεκτρονικών υπολογιστών που χρησιμοποιείται για να στείλει ένα e-mail από τον ένα ηλεκτρονικό υπολογιστή στον άλλο.

Περιήγηση: η διαδικασία πρόσβασης σε μια ποικιλία ιστοτόπων αναζητώντας κάτι ενδιαφέρον.

Μεταφορά: το αντίθετο του κατεβάζω. Αναφέρεται σε μεταφορά αρχείων από τον ηλεκτρονικό υπολογιστή σας σε έναν άλλο ηλεκτρονικό υπολογιστή σε μια άλλη τοποθεσία.

Διεθνής εντοπιστής πόρου (URL): μια διεύθυνση που δίνεται στον παροχέα ενός συγκεκριμένου τύπου ιστοτόπων, είτε είναι Ιστοσελίδες εταιρείας, πανεπιστημίου, κυβερνητικού τμήματος, εθελοντικού οργανισμού, κλπ. (για παράδειγμα .org, .com, .ac, .edu): ένα έγγραφο, συνήθως μορφοποιημένο σε HTML, που περιέχει κείμενο και μερικές φορές φωτογραφίες, εικόνες, κινούμενα σχέδια, ήχο και/ή βίντεο.

Ιστότοπος: μια συλλογή σελίδων που έχουν τοποθετηθεί στο Διαδίκτυο από ένα άτομο, ένα ίδρυμα ή μια εταιρεία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 13

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΚΜΑΘΗΣΗ

Μπορεί να φαίνεται λίγο περίεργο ότι υπάρχει ένα ειδικό κεφάλαιο με τον τίτλο «Προσεγγίσεις για τη διδασκαλία και την εκμάθηση» όταν όλα τα τμήματα αυτού του εγχειριδίου ασχολούνται με την εξερεύνηση διαφόρων τρόπων προσέγγισης της διδασκαλίας και της εκμάθησης στην τάξη της ιστορίας, όπως:

- διδασκαλία βασισμένη στα στοιχεία,
- διδασκαλία βασισμένη στην έρευνα,
- διδασκαλία για πολλαπλές προοπτικές,
- διδασκαλία αμφιλεγόμενων και ευαίσθητων ζητημάτων,
- βοήθεια προς τους μαθητές ιστορίας για να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά σύγχρονες πηγές όπως το Διαδίκτυο και η τηλεόραση.

Ωστόσο, δύο σημαντικές ερωτήσεις έχουν ενισχύσει το μεγαλύτερο μέρος της συζήτησης σε αυτό το βιβλίο: με ποιους τρόπους θα μπορούσαν οι δάσκαλοι και οι μαθητές να προσεγγίσουν τη διδασκαλία της ιστορίας της Ευρώπης του 20^{ου} αιώνα και γιατί; και ποια εναπομείναντα στοιχεία της ιστορικής γνώσης και αντίληψης θα θέλαμε να διατηρήσουν οι μαθητές μας όταν θα έχουν ολοκληρώσει την επίσημη εκπαίδευσή τους;

Οι απαντήσεις που προσπαθήσαμε να δώσουμε και στις δύο ερωτήσεις οδήγησαν σε μια έμφαση εδώ στην ανάπτυξη μιας γενικής θεώρησης του αιώνα που είναι συγκριτική, εν μέρει χρονολογική και εν μέρει θεματική: μια αίσθηση των βασικών τάσεων και των επανεμφανιζόμενων μορφών, ένα ενδιαφέρον και μια αντίληψη του πώς τα σύγχρονα γεγονότα και οι εξελίξεις έχουν τις ρίζες τους στο παρελθόν, κάποια αντίληψη των δυνάμεων που έχουν διαμορφώσει τον αιώνα, ένα νοητικό πλαίσιο και μερικές μεταβιβάσιμες αναλυτικές και ερμηνευτικές ικανότητες και τρόπους σκέψης που θα τους βοηθήσουν να αναπτύξουν αυτή τη γενική θεώρηση και να τη χρησιμοποιήσουν στην προσπάθειά τους να καταλάβουν τον κόσμο που θα βιώσουν τον 21^ο αιώνα.

Στη δυτική και βόρεια Ευρώπη πολλοί δάσκαλοι της ιστορίας και εκείνοι που είναι υπεύθυνοι για την κατάρτιση της επόμενης γενιάς δασκάλων της ιστορίας θα έχουν εξοικειωθεί με τα ζητήματα που πυροδότησαν την αντιπαράθεση ανάμεσα σε εκείνους που υποστηρίζουν την επονομαζόμενη «νέα ιστορία», με έμφαση στις ικανότητες και τους τρόπους σκέψης και εκείνους που είναι πιο παραδοσιακοί και επιθυμούν να

διατηρήσουν μια έντονη έμφαση στη διδασκαλία της αφήγησης και στη σημασία της απόκτησης πραγματικής γνώσης. Πράγματι, η αντιπαράθεση συνεχίζεται για πολύ καιρό τώρα, ώστε η «νέα» ιστορία έχει γίνει περισσότερο «μέσης ηλικίας». Σε μεγάλο βαθμό η αξία του να βοηθάμε τους μαθητές να αποκτήσουν ένα αναλυτικό πλαίσιο και να αναπτύξουν μεταβιβάσιμες ικανότητες έχει γίνει ευρύτερα αποδεκτή σε εκείνες τις χώρες και το ζήτημα τώρα είναι περισσότερο το πώς να καθιερώσουμε την κατάλληλη ισορροπία ανάμεσα στο περιεχόμενο των μαθημάτων και την ανάπτυξη των ικανοτήτων.

Ωστόσο, σε μέρη της νότιας Ευρώπης και τώρα, ιδιαίτερα, σε πολλά από τα πρώην κομμουνιστικά κράτη της κεντρικής και ανατολικής Ευρώπης, η ανάγκη να μεταρρυθμιστεί η διδακτέα ύλη της ιστορίας στα σχολεία και η κατάρτιση των δασκάλων, οδήγησε στην αναβίωση της αντιπαράθεσης και στη δημιουργία νέας ανάγκης. Σε πολλές περιπτώσεις αυτό οδήγησε στις αρχές της δεκαετίας του 1990 στην ανάπτυξη νέας, μεταρρυθμισμένης διδακτέας ύλης, συχνά αναπτυγμένης από ακαδημαϊκούς που δεν είχαν καμιά εμπειρία στη διδασκαλία της ιστορίας προς μαθητές σχολείου, που ήταν πλούσια σε περιεχόμενο αλλά έδινε λίγες ενδείξεις για τις παιδαγωγικές μεταρρυθμίσεις. Η υπόθεση ήταν ότι η απαιτούμενη γνώση θα μεταδιδόταν διδακτικά από το δάσκαλο και μέσα από τη νέα γενιά βιβλίων, που είχαν επίσης γραφτεί από ακαδημαϊκούς.

Την ίδια στιγμή μια εμπροσθοφυλακή δασκάλων της ιστορίας και εκπαιδευτών δασκάλων εμφανιζόταν στις περισσότερες από τις χώρες αυτές, η οποία ενδιαφερόταν για νέες προσεγγίσεις στη διδασκαλία της ιστορίας και ήθελε να δει μεγαλύτερη έμφαση στην ανάπτυξη των ικανοτήτων και των τρόπων σκέψης. Το 1995 το Συμβούλιο της Ευρώπης ξεκίνησε μια σειρά εθνικών, περιφερειακών και πολυμερών σεμιναρίων και συνεδρίων σε χώρες της Κοινοπολιτείας Ανεξάρτητων Κρατών τα οποία ήταν σχεδιασμένα για να προσφέρουν ευκαιρίες σε διαχειριστές, σχεδιαστές διδακτέας ύλης, εκπαιδευτές δασκάλων και δασκάλους της ιστορίας να συναντηθούν με συμβούλους από άλλες χώρες για να συζητήσουν τις προγραμματισμένες μεταρρυθμίσεις και να μελετήσουν τρόπους εφαρμογής των αλλαγών ευρείας κλίμακας στη διδακτέα ύλη.

Σχεδόν σε κάθε μια από τις επόμενες σειρές σεμιναρίων, οι συμμετέχοντες δάσκαλοι και οι εκπαιδευτές δασκάλων εξέφρασαν την ανησυχία τους για τη διδακτέα ύλη και τα βιβλία ιστορίας που, κατά την άποψή τους, ήταν παραφορτωμένα με περιεχόμενο αφήνοντάς τους μικρό περιθώριο να αναπτύξουν τις αναλυτικές και ερμηνευτικές ικανότητες των μαθητών τους ή να υιοθετήσουν μια προοπτική μεγαλύτερου χρόνου ή να εισάγουν μια συγκριτική προοπτική στη διδασκαλία τους.³⁶ Αναγνώρισαν ότι μια αλλαγή προσέγγισης με αυτόν τον τρόπο θα έπαιρνε χρόνο και θα χρειαζόταν σημαντικές αλλαγές στην κατάρτιση των δασκάλων πριν και κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας τους που θα είχαν σημαντικές συνέπειες για το πώς οι δάσκαλοι ερμήνευσαν το ρόλο τους στην τάξη της ιστορίας, πώς αξιολόγησαν και αναπόλησαν την πρακτική της τάξης και πώς αξιολόγησαν αυτά που μάθαιναν οι μαθητές τους.

³⁶ Βλ. Robert Stradling, *The Secretary General's New Initiative: the reform of history teaching and the preparation of new history textbooks*, Εκδόσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης, Στρασβούργο, 1999.

Θέλω να τελειώσω το δεύτερο μέρος αυτού του εγχειριδίου εξερευνώντας κάποιες από αυτές τις συνέπειες με μεγαλύτερη λεπτομέρεια. Υπάρχει, βέβαια, ένα όριο στο βαθμό στον οποίο μπορεί κανείς να το κάνει αυτό όταν εξετάζει τη διδασκαλία της ιστορίας και την κατάρτιση των δασκάλων της ιστορίας σε ολόκληρη την Ευρώπη. Η πρόβλεψη για την κατάρτιση των δασκάλων ποικίλει πολύ τόσο σε μορφή όσο και σε περιεχόμενο. Από τη μια πλευρά υπάρχει το Αγγλοσαξονικό μοντέλο της μεταπτυχιακής κατάρτισης των δασκάλων για αποφοίτους της ιστορίας όπου έμφαση δίνεται κυρίως στην παιδαγωγική της διδασκαλίας της ιστορίας. Στην άλλη άκρη της κλίμακας υπάρχει μια προσέγγιση όπου η έμφαση δίνεται σχεδόν ολοκληρωτικά στην ακαδημαϊκή κατάρτιση του κλάδου και όπου η επικέντρωση στην παιδαγωγική έχει την τάση να είναι γενική παρά συγκεκριμένη για το αντικείμενο. Όπου υπήρξε μια πρόσφατη σημαντική εναλλαγή στην ισορροπία ανάμεσα στην ακαδημαϊκή και την παιδαγωγική κατάρτιση τόσο πριν την υπηρεσία όσο και κατά την υπηρεσία, οι ενδείξεις ήταν ότι μια αρκετά μεγάλη ομάδα εκπαιδευτών δασκάλων και δασκάλων σε υπηρεσία βρήκαν δύσκολο το να αλλάξουν τις καθιερωμένες πρακτικές και στην ουσία να αλλάξουν τις προσδοκίες των μαθητών τους.

Ωστόσο, παρά αυτές τις παραλλαγές στην πρακτική, στα διαφορετικά στάδια εξέλιξης και στα διαφορετικά περιεχόμενα μέσα στα οποία εφαρμόζεται η αλλαγή, νομίζω ότι είναι ακόμα δυνατό να κάνουμε μία ή δύο γενικές τοποθετήσεις για το ρόλο του δασκάλου της ιστορίας και για τις διαδικασίες της αξιολόγησης του μαθητή.

Ο ρόλος του δασκάλου της ιστορίας

Ελπίζω ότι ήταν δυνατό στο δεύτερο μέρος να δείξουμε ότι οι δάσκαλοι της ιστορίας μπορούν να δώσουν στους μαθητές ηλικίας 14-18 ευκαιρίες να μάθουν πώς να εφαρμόζουν ορισμένες ιστορικές ικανότητες και τρόπους σκέψης αναλαμβάνοντας ατομικά ή συλλογικά, μια μεγάλη ποικιλία αναλυτικών και ερμηνευτικών ασκήσεων που τους εκθέτουν σε διαφορετικά είδη πρωτογενούς υλικού και στοιχείων. Συχνά θεωρείται ότι ο δάσκαλος χρειάζεται επομένως να είναι ένας διαμεσολαβητής της τάξης, κάποιος ικανός να κατασκευάζει ευκαιρίες για να μάθουν οι μαθητές μέσα από τις ενέργειες, μέσα από την έρευνα, μέσα από την ενεργή τους ενασχόληση με τις πρώτες ύλες της ιστορίας και μέσα από τη συζήτηση. Για παράδειγμα, ο Joaquim Prats i Cuevas υποστήριξε ότι μια προσέγγιση στη διδασκαλία της ευρωπαϊκής ιστορίας που προσπαθεί να συνδυάσει τη διδασκαλία του περιεχομένου και των ικανοτήτων που σχετίζονται με το αντικείμενο, είναι:

... μη λειτουργική όπου η διαδικασία της μάθησης περιλαμβάνει ολική παθητικότητα του μαθητή και ο ρόλος του μαθητή περιορίζεται στο να λαμβάνει μικρά κομμάτια αξιολογημένης, κατεργασμένης και μασημένης γνώσης. Η διδακτική προσέγγιση που προτείνουμε – χωρίς να απορρίψουμε την πιθανότητα άλλων εξίσου αποτελεσματικών – είναι αυτή της ανακάλυψης της μάθησης, της συμμετοχής των μαθητών στη χρησιμοποίηση των πηγών πληροφόρησης και την παροχή της δυνατότητας στους μαθητές να συγκεντρώσουν τη δική τους γνώση για τα ιστορικά γεγονότα και τις έννοιες με τη βοήθεια και την καθοδήγηση του δασκάλου. Σύμφωνα με αυτή την άποψη, θεωρούμε τον μαθητή σαν το βασικό άτομο που ενεργεί στην εκπαιδευτική διαδικασία και όχι σαν ένα απλό

παραλήπτη οδηγιών. Ο ρόλος του δασκάλου συνίσταται κυρίως στο να διοικεί, να συντονίζει και να ξεκινάει τη διαδικασία της μάθησης³⁷

Η παιδαγωγική φιλοσοφία αυτού του εγχειριδίου συμφωνεί γενικά με τη θέση που υιοθετήθηκε από τον Prats i Cuevas. Ωστόσο, θα ήθελα να προσθέσω τέσσερις προειδοποιήσεις σε αυτό.

Πρώτον, οι μαθητές που μορφώθηκαν παλιότερα με ένα πιο παραδοσιακό, με παιδαγωγικό μοντέλο με κέντρο το δάσκαλο, χρειάζονται μια περίοδο προσαρμογής. Χρειάζονται χρόνο και μια δομημένη μαθησιακή διαδικασία μέσα από την οποία μπορούν να αναπτύξουν τις ικανότητες, τη νοοτροπία και τις προσδοκίες που είναι κεντρικές στο εναλλακτικό μοντέλο. Αυτό συμβαίνει συνήθως σε περιπτώσεις όπου υπάρχει μικρή ευκαιρία για ενίσχυση της μάθησης επειδή τα άλλα μαθήματά τους συνεχίζονται να διδάσκονται με το παραδοσιακό μοντέλο. Σε τέτοιες περιπτώσεις οι καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις χρειάζεται να εισαχθούν σταδιακά.

Δεύτερον, ο βαθμός στον οποίο ένας δάσκαλος μπορεί να είναι καινοτόμος θα εξαρτάται πάντα ως ένα σημείο από το περιβάλλον στο οποίο ο δάσκαλος πρέπει να λειτουργήσει: τις επίσημες οδηγίες προγράμματος διδασκαλίας ή διδακτέας ύλης, το βαθμό στον οποίο το τι διδάσκει κάποιος και πώς διδάσκει κάποιος ελέγχεται από τις απαιτήσεις για εξωτερική αξιολόγηση και εξετάσεις, το μέγεθος και την κλίμακα ικανότητας της τάξης, τη διαθεσιμότητα κατάλληλων πόρων. Μια προσέγγιση βασισμένη στην έρευνα, για παράδειγμα, απαιτεί μια καλά εφοδιασμένη τράπεζα υλικού, που περιλαμβάνει αποσπάσματα από πρωτεύουσες και δευτερεύουσες πηγές, υλικό αναφορών, πρόσβαση σε φωτοτυπίες και νέες τεχνολογίες και μια τάξη σχεδιασμένη για να διευκολύνει μεμονωμένες και ομαδικές έρευνες και εργασίες. Σε κάποια σχολεία σε μέρη της ανατολικής Ευρώπης, ο μόνος πόρος εκτός από το δάσκαλο μπορεί να είναι ένας περιορισμένος αριθμός παλιών βιβλίων καθένα από τα οποία πρέπει να μοιραστούν δύο ή τρεις μαθητές. Ακόμα και σε αυτή την περίπτωση ο πολυμήχανος και καινοτόμος δάσκαλος είναι σε θέση να αναπτύξει υλικό και μαθησιακές δραστηριότητες που μπορούν να υποστηρίξουν μια προσέγγιση για διδασκαλία με βάση τις ικανότητες, αλλά τέτοιοι δάσκαλοι λειτουργούν κάτω από περιορισμούς που οι περισσότεροι δάσκαλοι της ιστορίας στη δυτική Ευρώπη θα θεωρούσαν μη ανεκτούς αν όχι αδύνατους.

Τρίτον, η προσωπικότητα και οι ατομικές ικανότητες και αρετές του δασκάλου δεν μπορούν να αγνοηθούν. Μερικοί δάσκαλοι της ιστορίας έχουν ένα χάρισμα στην αφήγηση που διατηρεί το ενδιαφέρον των μαθητών τους και τους παρακινεί να θέλουν να μάθουν περισσότερα. Μερικοί δάσκαλοι έχουν βελτιώσει τις τεχνικές ερωταπαντήσεων και τις εργασίες και τα φύλλα εργασιών των μαθητών τους σε τέτοιο βαθμό που η προσέγγισή τους που είναι κατ' ουσία με κέντρο το δάσκαλο, ακόμα διασφαλίζει ότι οι μαθητές δεν υιοθετούν μια παθητική προσέγγιση στη μάθησή τους. Παρομοίως, κάποιοι δάσκαλοι μπορούν να αποδεχτούν κάθε παιδαγωγική καινοτομία χωρίς να ενθαρρύνουν τους μαθητές τους να γίνουν ενεργητικοί, κριτικοί και ερευνητικοί μαθητές. Δεν υπάρχει προσχέδιο για την καλή διδασκαλία το οποίο, αν ακολουθηθεί πιστά, θα παράγει πάντα

³⁷ Joaquim Prats i Cuevas, "Selection of syllabus content in the learning of history" στο History and its interpretations, ed. S. Jeleff, Εκδόσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης, Στρασβούργο, 1997, σελ.60.

τα σωστά αποτελέσματα. Τελικά, για τους περισσότερους δασκάλους το ζήτημα είναι πώς να πετύχουν με τον καλύτερο τρόπο μια αποτελεσματική και κατάλληλη ισορροπία ανάμεσα στη μάθηση που κατευθύνεται από το δάσκαλο και σε αυτή με κέντρο το μαθητή.

Τέταρτον, ως ένα βαθμό, οι αποφάσεις για τις διδακτικές και μαθησιακές προσεγγίσεις (και τις τεχνικές και στρατηγικές αξιολόγησης) χρειάζεται να αντανακλούν τους σκοπούς για τους οποίους πρόκειται να χρησιμοποιηθούν. Αυτό το σημείο επεξηγείται περαιτέρω παρακάτω.

Διδασκαλία όλης της τάξης

Κάποιοι υποστηρικτές της ερευνητικής προσέγγισης με βάση τις ικανότητες, στην ιστορία του σχολείου έχουν την τάση να εξισώνουν την διδασκαλία όλης της τάξης με την καθοδήγηση ή τη διδασκαλία ιστορίας «κατά μέτωπο», που χαρακτηρίζεται από το δάσκαλο που στέκεται μπροστά στην τάξη για να «μεταδώσει» γνώση μέσα από την ανάλυση, σε συνδυασμό με ερωτήσεις και απαντήσεις σχεδιασμένες να αποσπούν μασημένες απαντήσεις και με την παροχή οδηγιών που σχετίζονται με συγκεκριμένες εργασίες όπως το διάβασμα ή οι εργασίες μέσα στην τάξη. Όπως όλα τα στερεότυπα μπορεί να έχει κάποια βάση στην πραγματικότητα, αλλά είναι επίσης και μια καρικατούρα. Η διδασκαλία όλης της τάξης φυσικά και περιλαμβάνει ανάλυση του δασκάλου και κλειστή ομάδα ερωτήσεων, αλλά περιλαμβάνει επίσης:

- συζητήσεις όλης της τάξης,
- παίξιμο ρόλων και προσομοιώσεις,
- οπτικοακουστική βοήθεια και χρήση τηλεοπτικών ντοκιμαντέρ στην τάξη,
- μαθητές που δουλεύουν στην ίδια εργασία ή δραστηριότητα στην αίθουσα ηλεκτρονικών υπολογιστών του σχολείου ή στο κέντρο πολυμέσων,
- μια ολόκληρη τάξη μαθητών που ασχολούνται με την ίδια ενότητα ενός βιβλίου, ενός πακέτου πηγών ή ενός φύλλου εργασιών,
- επισκέψεις σε μουσεία και τοποθεσίες ιστορικού ενδιαφέροντος.

Οι κύριες παιδαγωγικές ερωτήσεις που αφορούν τη χρήση της διδασκαλίας όλης της τάξης στα μαθήματα της ιστορίας σχετίζονται με το πότε χρησιμοποιείται και γιατί. Ακόμα και όταν οι δάσκαλοι της ιστορίας οργανώνουν το μεγαλύτερο μέρος της διδασκαλίας τους γύρω από ομαδικές δραστηριότητες και ευκαιρίες για ανεξάρτητη μάθηση, υπάρχουν ακόμα κύρια σημεία στη μαθησιακή διαδικασία όταν η διδασκαλία όλης της τάξης με τη μορφή ανάλυσης, ερωτήσεων και απαντήσεων και οδηγιών μπορεί να είναι χρήσιμη. Μερικά παραδείγματα αυτών αναλύονται παρακάτω.

Εισαγωγή νέων ζητημάτων, θεμάτων ή περιόδων, ή ανασκόπηση της δουλειάς που μόλις ολοκλήρωσε η τάξη. Ωστόσο, όταν αρχίζουμε ένα νέο ζήτημα, περίοδο ή θέμα μπορεί να είναι επίσης απαραίτητο να παράγουμε κάποιου είδους οργανωτή μάθησης που δίνει τα βασικά σημεία που θα καλυφθούν, πώς θα δομηθεί το περιεχόμενο, πώς μπορεί να συνδεθεί με προηγούμενη μάθηση, τα προβλεπόμενα αποτελέσματα μάθησης, τα σχετικά

τμήματα του βιβλίου και άλλων διδακτικών πηγών και ακόμα και κάποιες βασικές ερωτήσεις που προέρχονται από το ζήτημα ή το θέμα.

Καθιέρωση συνδέσεων με προηγούμενη μάθηση. Είναι προφανές από το μεγαλύτερο μέρος της έρευνας για τη μάθηση ότι η αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση σχετίζεται και επενδύει πάνω σε αυτά που έχουν ήδη μάθει οι μαθητές. Οι σύνδεσμοι και οι συνδέσεις πρέπει να έχουν γίνει σαφείς.

Πραγματοποίηση συγκρίσεων. Επισημάνθηκε στο Κεφάλαιο 2 ότι οι δάσκαλοι μπορεί να έχουν περιορισμένες ευκαιρίες για την εισαγωγή μιας ευρωπαϊκής ή συγκριτικής διάστασης στη διδασκαλία της ιστορίας, είτε γιατί το πρόγραμμα διδασκαλίας τους μπορεί να είναι ήδη υπερφορτωμένο με περιεχόμενο ή γιατί ο δάσκαλος δεν είναι σε θέση να έχει πρόσβαση σε καλές συγκριτικές πηγές της πρόσφατης ευρωπαϊκής ιστορίας. Σε τέτοιες συνθήκες ο δάσκαλος (ή το βιβλίο ή το τηλεοπτικό ντοκιμαντέρ) μπορεί να είναι η κύρια πηγή συγκριτικών και πολλαπλών προοπτικών για ένα συγκεκριμένο γεγονός ή εξέλιξη. Εκεί που ο δάσκαλος (ή το βιβλίο) είναι η κύρια ιστορική πηγή πρέπει να δοθεί προσοχή για το πώς θα μεταβιβαστούν με τον καλύτερο τρόπο οι συγκριτικές προοπτικές και πώς θα δημιουργηθούν ευκαιρίες για τους μαθητές να συζητήσουν και να αναλύσουν αυτές τις νέες πληροφορίες και να τις ενσωματώσουν στη δική τους σκέψη.

«Διήγηση μιας ιστορίας» ή παροχή μιας αφηγηματικής περιγραφής γεγονότων στη σειρά. Αν γίνει σωστά, παρέχει μια γενική θεώρηση των γεγονότων, βοηθάει να ζωντανέψει η ιστορία, αρέσει στους μαθητές όλων των ηλικιών και ικανοτήτων και προωθεί καλές ακουστικές ικανότητες. Αν γίνει ανεπαρκώς μπορεί να είναι αντιπαραγωγική. Η αφήγηση που προέρχεται από το δάσκαλο, το βιβλίο ή τον παρουσιαστή δεν είναι απαραίτητα μια εναλλακτική λύση στις προσεγγίσεις που βασίζονται στην έρευνα. Μπορεί να τις συμπληρώσει, ιδιαίτερα αν ο δάσκαλος ενθαρρύνει τους μαθητές να ρωτήσουν αν η εκδοχή του ή της είναι η μοναδική ή ακόμη και η λιγότερο προκατειλημμένη.

Εγερση της ιστορικής φαντασίας. Αυτό συνδέεται ξεκάθαρα με την αφήγηση αλλά βασίζεται περισσότερο στην ικανότητα του δασκάλου να ξαναδημιουργήσει άμεσα μια αίσθηση της εποχής, του τρόπου με τον οποίο σκέφτονταν οι άνθρωποι και τι επηρέαζε τις αντιλήψεις τους για τα γεγονότα, ή να χρησιμοποιήσει άλλες πηγές για να το κάνει αυτό αποτελεσματικά.

Παροχή μιας προσέγγισης μοντέλου. Είναι αρκετά σύνηθες για τους δασκάλους άλλων μαθημάτων να το κάνουν αυτό. Οι δάσκαλοι της φυσικής δείχνουν πειράματα και με αυτό δείχνουν επίσης επιστημονικές μεθόδους και επιστημονική σκέψη. Οι δάσκαλοι των μαθηματικών κάνουν το ίδιο όταν χρησιμοποιούν έναν αλγεβρικό τύπο για να λύσουν ένα πρόβλημα. Οι δάσκαλοι των σύγχρονων γλωσσών δεν διδάσκουν μόνο γραμματική και λεξιλόγιο, αλλά δίνουν και παραδείγματα προφοράς. Αυτή η προσέγγιση «μοντέλου» μπορεί να είναι λιγότερο συχνή ανάμεσα στους δασκάλους της ιστορίας. Και όμως μπορεί να είναι πολύ χρήσιμη όχι μόνο για να δείξουν πώς να σχεδιαστεί μια ιστορική έρευνα ή πώς να οργανωθεί η ερμηνεία ενός εγγράφου ή μιας φωτογραφίας, αλλά επίσης και για να χρησιμοποιήσουν αυτές τις ευκαιρίες για να κάνουν τις ίδιες τις

διαδικασίες σκέψης του δασκάλου σαφείς στους μαθητές. Εξάλλου, σε μεγάλο βαθμό η ιστορία σαν αρχή περιλαμβάνει την εφαρμογή ορισμένων τρόπων σκέψης και έρευνας για συγκεκριμένα ιστορικά φαινόμενα.

Συζητήσεις όλης της τάξης. Η έρευνα στην τάξη έχει δείξει ότι οι δάσκαλοι που βασίζονται πολύ στη διδασκαλία όλης της τάξης συχνά περνούν τον ίδιο χρόνο στη διευκόλυνση μιας συζήτησης όπως κάνουν και όταν μιλούν στους μαθητές τους, όταν δίνουν οδηγίες ή όταν κάνουν κλειστές ερωτήσεις για να εξακριβώσουν αν οι μαθητές ακούνε ή μπορούν να θυμηθούν τι ειπώθηκε σε ένα προηγούμενο μάθημα. Αν γίνει σωστά μπορεί να παρακινήσει τους μαθητές να κάνουν συνδέσεις, να ερευνήσουν ιδέες, να μοιραστούν γνώσεις και να προσεγγίσουν ιστορικά προβλήματα και γρίφους.

Βέβαια όλες οι μέθοδοι διδασκαλίας και οι στρατηγικές έχουν τους περιορισμούς τους και μια στοχαστική, αυτο-αξιολογήσιμη προσέγγιση είναι ένα σημαντικό στοιχείο καλής πρακτικής. Οι δάσκαλοι που βασίζονται κατά πολύ στην καθοδήγηση και την ανάλυση χρειάζεται να παρακολουθήσουν την επίδρασή της στη μάθηση και να αξιολογήσουν την καταλληλότητά της για συγκεκριμένους διδακτικούς και μαθησιακούς σκοπούς. Η ανάλυση προσφέρει στους μαθητές κάτι που δεν μπορούν να πάρουν από την ανάγνωση ενός βιβλίου; Το βιβλίο διαβάζεται μόνο για να αποκτήσουν απαραίτητες πληροφορίες και κατανόηση ή οι μαθητές μαθαίνουν και πώς να το διαβάσουν κριτικά; Αν χρησιμοποιείται η συζήτηση με όλη την τάξη τότε ασχολούνται όλοι οι μαθητές με αυτή ή θα υπήρχαν μεγαλύτερα επίπεδα συμμετοχής αν οι ομάδες συζήτησης ήταν μικρότερες; Ίσως η κύρια ανησυχία, ωστόσο, είναι ότι η διδασκαλία όλης της τάξης, ιδιαίτερα αν βασίζεται έντονα στη διδασκαλία κατά μέτωπο, δεν είναι πολύ αποτελεσματικός τρόπος ανάπτυξης υψηλότερου βαθμού του είδους σκέψης που είναι κεντρικό στην ανάπτυξη ιστορικής αντίληψης.

Σε γενικές γραμμές, η έρευνα για τη χρήση της ανάλυσης και η ανάγνωση που απευθύνεται σε όλη την τάξη προτείνει ότι το χρονικό διάστημα προσοχής του μέσου μαθητή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αρχίζει να μειώνεται έντονα μετά από δέκα με δεκαπέντε λεπτά περίπου. Αυτό θα πρότεινε ότι μια αλλαγή δραστηριότητας (ακόμα και προσωρινή) είναι χρήσιμη μετά από δεκαπέντε λεπτά για να επαναφέρει την ενεργή μάθηση. Επίσης, σύντομες περίοδοι σταθεροποίησης μετά την «κατά μέτωπο» διδασκαλία μπορούν να τονίσουν τη διατήρηση. Ίσως η πιο κοινή τεχνική εδώ είναι το φύλλο εργασιών, όπου οι μαθητές, ατομικά ή σε ομάδες, απαντούν ερωτήσεις για το περιεχόμενο όσων μόλις διάβασαν ή άκουσαν. Μια εναλλακτική στρατηγική, που μπορεί να τους βοηθήσει να σκεφτούν για το περιεχόμενο και όχι μόνο να το απομνημονεύσουν, θα ήταν να βάλουμε τους μαθητές να δουλέψουν σε ζευγάρια ή μικρές ομάδες, να σχεδιάσουν τη δική τους ομάδα ερωτήσεων για το περιεχόμενο, διευκρινιστικές ερωτήσεις, ερωτήσεις που θα βοηθούσαν να αναγνωρίσουν οποιεσδήποτε επιπλέον πληροφορίες χρειάζονται που αφορούν το ζήτημα και ακόμη ερωτήσεις για να εξετάσουν τι κατάλαβαν οι άλλες ομάδες από αυτά που διάβασαν ή άκουσαν.

Ατομική μάθηση

Η έμφαση σε όλο το δεύτερο μέρος του εγχειριδίου δόθηκε στην εκπαιδευτική αξία της χρήσης διδακτικών και μαθησιακών δραστηριοτήτων που δίνουν τη δυνατότητα στο μαθητή:

- να αναγνωρίσει και να αξιολογήσει πρωτεύουσες και δευτερεύουσες πηγές στοιχείων και πληροφοριών, που περιλαμβάνουν έγγραφα, περιγραφές αυτόπτων μαρτύρων, οπτικές πηγές και στατιστικές,
- να σχεδιάσει και να διεξάγει ιστορικές έρευνες και διερευνήσεις και να διαμορφώσει σχετικές ερωτήσεις για αυτές,
- να αναλύσει και να ερμηνεύσει τα στοιχεία,
- να κατηγοριοποιήσει όσα έχει μάθει συσχετίζοντάς τα με τις προηγούμενες γνώσεις του και συγκρίνοντάς τα με πληροφορίες που απέκτησε από άλλες πηγές,
- να προσφέρει μια σύνθεση όσων έμαθε και να τα παρουσιάσει με κατάλληλη μορφή.

Στην ουσία, αυτές είναι οι ικανότητες μελέτης του κλάδου της ιστορίας. Είναι μεταβιβάσιμες ικανότητες. Μαθαίνονται μέσα από τη δράση και μέσα από τις ευκαιρίες εξάσκησής τους σε διαφορετικά είδη ιστορικών ζητημάτων, θεμάτων και προβλημάτων.

Ενώ είναι δυνατό, όπως υποστηρίχτηκε και νωρίτερα, για τους δασκάλους της ιστορίας να «μοντελοποιήσουν» αυτές τις ικανότητες – και αυτό μπορεί να είναι απαραίτητο όταν παρουσιάζονται στους μαθητές νέες εφαρμογές, όπως ανάλυση ιστορικών φωτογραφιών ή ερμηνεία στοιχείων από το ημερολόγιο κάποιου, ή ο σχεδιασμός μιας εργασίας που περιλαμβάνει τη συλλογή προφορικών μαρτυριών – είναι επίσης κρίσιμα σημαντικό να δοθούν μετά στους μαθητές ευκαιρίες να αναπτύξουν και να εφαρμόσουν αυτές τις ικανότητες και τους τρόπους σκέψης μέσα από ανεξάρτητη δουλειά, ακόμα και αν όλοι δουλεύουν την ίδια στιγμή για το ίδιο ζήτημα, εργασία ή ομάδα δομημένων δραστηριοτήτων.

Υπάρχει ένας επιπλέον λόγος για τον οποίο οι δάσκαλοι της ιστορίας χρειάζεται να σκεφτούν να δώσουν ευκαιρίες ανεξάρτητης μάθησης. Οι περισσότεροι δάσκαλοι θα δέχονταν πιθανόν ότι οι μαθητές τους έχουν την τάση να μαθαίνουν με διαφορετικούς τρόπους: σε μερικούς αρέσει να δουλεύουν μόνοι τους, σε μερικούς αρέσει να δουλεύουν ομαδικά, σε μερικούς αρέσουν ανοιχτές μαθησιακές δραστηριότητες, άλλοι προτιμούν να τους δίνεται μια δομημένη σειρά εργασιών. Έχουν διαφορετικούς τρόπους μάθησης που προτιμούν και ενώ είναι σημαντικό να τους ενθαρρύνουν να χρησιμοποιήσουν τις πιο αποτελεσματικές μεθόδους για συγκεκριμένες εργασίες είναι επίσης χρήσιμο να προσπαθήσουν να καλύψουν αυτούς τους διαφορετικούς τρόπους.

Προσφέροντας δομημένες ευκαιρίες για ανεξάρτητη μάθηση όχι μόνο δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να χρησιμοποιήσουν τον τρόπο μάθησης που προτιμούν, δίνονται επίσης στο δάσκαλο περισσότερες ευκαιρίες για να διευκολύνει την ατομική μάθηση μέσα από τη συζήτηση με διάφορους μαθητές για τη δουλειά τους, θέτοντάς τους ατομικούς στόχους και αναγνωρίζοντας και απαντώντας σε οποιοδήποτε δυσκολίες έχουν στο να καταλάβουν κάποια πτυχή μιας συγκεκριμένης μαθησιακής δραστηριότητας. Προσφέρει επίσης ευκαιρίες για επιπλέον δουλειά με τους πιο ικανούς μαθητές ή με εκείνους που δείχνουν ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον στην ιστορία και μπορεί να

επιθυμούν να συνεχίσουν να τη μελετούν και μετά την ολοκλήρωση της επίσημης σχολικής τους εκπαίδευσης.

Μία από τις κύριες δυσκολίες για εκείνους που παίρνουν μέρος στην παροχή κατάρτισης των δασκάλων πριν την υπηρεσία και κατά την υπηρεσία, που προσπαθούν να αποκαταστήσουν την ισορροπία στη διδασκαλία της τάξης ανάμεσα στην μετάδοση γνώσης και την ανάπτυξη ικανοτήτων, είναι να πείσουν τους δασκάλους και τους μαθητευόμενους δασκάλους ότι η διαφοροποίηση με αυτόν τον τρόπο είναι ένα αναπόσπαστο τμήμα της διδακτικής διαδικασίας και όχι κάτι που μπαίνει εμπόδιο στην «πραγματική» διδασκαλία.

Ωστόσο, η ανεξάρτητη, ενεργή μάθηση που βασίζεται στην έρευνα χρειάζεται πόρους. Οι μαθητές χρειάζεται να είναι σε θέση να έχουν πρόσβαση σε αποσπάσματα από πρωτεύουσες και δευτερεύουσες πηγές και αυτά τα αποσπάσματα χρειάζεται να αξιολογηθούν για την καταλληλότητα της υπό εξέλιξη εργασίας και της ηλικίας και των επιπέδων ικανότητας των μαθητών. Αυτό μπορεί να έχει συνέπειες για τη διάταξη ή το σχεδιασμό της τάξης, θα απαιτεί σίγουρα πρόσβαση φωτοτυπικές εγκαταστάσεις και ίσως και σε άλλο ειδικό εξοπλισμό όπως ένας ηλεκτρονικός υπολογιστής με πρόσβαση στο Διαδίκτυο.

Επίσης αυτό που συμβαίνει συνήθως είναι ότι η διδασκαλία της ιστορίας που προϋποθέτει μια σημαντική ποσότητα ανεξάρτητης μάθησης τέτοιου είδους είναι χρονοβόρα. Οι μαθητές έχουν μια ευκαιρία να μελετήσουν ζητήματα και θέματα σε βάθος, αλλά οι δάσκαλοι συχνά θεωρούν ότι το περιθώριο για την προσέγγιση περιορίζεται όταν απαιτείται να διδάξουν ένα πλούσιο σε περιεχόμενο, υπερφορτωμένο πρόγραμμα διδασκαλίας.

Ομαδική εργασία

Με την ομαδική εργασία εννοώ εδώ την οργάνωση δραστηριοτήτων μέσα στην τάξη μέσα από τις οποίες οι μαθητές μπορούν να υποστηρίξουν, να προκαλέσουν και να επεκτείνουν μαζί τη μάθησή τους. Η έμφαση δίνεται στη συνεργασία και τη συμβολή. Μπορεί να καταπιάνονται με το σχεδιασμό και τη διεξαγωγή μιας συγκεκριμένης έρευνας, ή με τη συζήτηση μιας συγκεκριμένης ιστορικής ερώτησης ή γρίφου, με την από κοινού προσφορά ιδεών σχετικά την αιτία και τις συνέπειες ενός συγκεκριμένου γεγονότος ή εξέλιξης, ή με το σχεδιασμό και την πραγματοποίηση παιχνιδιού ρόλων ή προσομοιώσεων.

Οι μικρές ομάδες μπορεί να δουλεύουν όλες για την ίδια εργασία και σε αυτή την περίπτωση πρέπει να δοθούν ευκαιρίες σε κάθε ομάδα να δώσει αναφορά σε ολόκληρη την τάξη και να συγκρίνει και να αντιπαραθέσει τα συμπεράσματά της. Εναλλακτικά, ιδιαίτερα, για παράδειγμα, με έρευνες μεγαλύτερης κλίμακας, μπορεί να είναι καλύτερα να βάλουμε κάθε μικρή ομάδα να εργαστεί σε διαφορετική ομάδα εργασιών, που τελικά θα συμπληρώνουν η μία την άλλη. Αυτό προσφέρει σε κάθε ομάδα μια ευκαιρία να ερευνησει κάποια πτυχή ενός συγκεκριμένου ζητήματος ή θέματος σε μεγαλύτερο βάθος (για παράδειγμα μια ομάδα να αναλύει την προπαγάνδα της εποχής του πολέμου, μια

άλλη ομάδα να ερμηνεύει τα στοιχεία της ζωής κάτω από ξένη κυριαρχία, μια άλλη ομάδα να μελετά την επίδραση της τεχνολογίας στον πόλεμο, και ούτω καθεξής). Εδώ είναι ζωτικής σημασίας να διασφαλίσουμε ότι στο τέλος αυτής της δραστηριότητας όλοι οι μαθητές είναι ακόμα σε θέση να αναπτύξουν μια γενική θεώρηση του ζητήματος ή του θέματος.

Όπως και στην ανεξάρτητη μάθηση, η βασική αξία αυτού του είδους ομαδικής εργασίας είναι ότι οι μαθητές αναμιγνύονται ενεργά στη μάθησή τους αντί να είναι παθητικοί δέκτες μασημένης γνώσης. Όταν τους αναθέτονται δουλειές συνεργασίας, οι μαθητές πρέπει να χρησιμοποιήσουν τη γνώση τους και όχι μόνο να την απορροφήσουν, πρέπει να εφαρμόσουν τις ικανότητές τους και πρέπει να λάβουν υπόψη τους τις απόψεις άλλων μαθητών καθώς οι ιδέες κάθε ατόμου «κάνουν το γύρο» της ομάδας, διαπραγματεύονται την προσέγγισή τους και βγάζουν τα συμπεράσματά τους.

Ο Carmel Gallagher³⁸ περιέγραψε το ρόλο του δασκάλου σαν διαμεσολαβητή μιας αποτελεσματικής ομαδικής δουλειάς στην τάξη ιστορίας ως εξής και υποστηρίζει ότι οι δάσκαλοι πρέπει να έχουν υπόψη ότι:

- οι εργασίες που ανατίθενται και η οργανωτική δομή των ομάδων επιτρέπουν τη μέγιστη ποσότητα αλληλεπίδρασης,
- κατάλληλα ενθαρρυντικά υλικά, δοσμένα στο κατάλληλο επίπεδο μπορεί να χρειαστούν, περιλαμβανομένων, όπου είναι δυνατό, δειγμάτων τέχνης, οπτικών στοιχείων και γραπτών ντοκουμέντων,
- θα πρέπει να δοθεί ξεκάθαρη καθοδήγηση, σε κατάλληλη γλώσσα, για να δώσει σε όλους τους μαθητές την δυνατότητα να συμμετέχουν αποτελεσματικά,
- επιπλέον δραστηριότητες θα πρέπει να είναι διαθέσιμες για κάθε ομάδα που ολοκληρώνει την εργασία της νωρίς.

Ωστόσο, η ομαδική δουλειά τέτοιου είδους υποφέρει από τους ίδιους πιθανούς περιορισμούς όσο και η ανεξάρτητη δουλειά. Είναι χρονοβόρα, τα διαφορετικά μέλη κάθε ομάδας μπορεί να μην μαθαίνουν απαραίτητα με την ίδια ταχύτητα και οι μαθητές χρειάζεται να μάθουν πώς να δουλεύουν ομαδικά αν η προσέγγιση πρόκειται να αποδειχτεί αποτελεσματική.

Περίληψη

Η σχέση ανάμεσα στο τι μαθαίνουν οι μαθητές και στις στρατηγικές που χρησιμοποιεί ο δάσκαλος της ιστορίας για να οργανώσει και να διαχειριστεί την τάξη του δεν είναι απλά γραμμική. Θα ήταν παράλογο να υποθέσουμε ότι απλά και μόνο επειδή ένας δάσκαλος τυχαίνει να βασίζεται στην ανάλυση σε ένα ορισμένο σημείο του μαθήματος, επομένως οι μαθητές αναπόφευκτα «αλλάζουν» στη λειτουργία του να είναι παθητικοί μαθητές. Το

³⁸ Carmel Gallagher "History teaching and the promotion of democratic values and tolerance", Doc. CC-ED/HIST (96) 1 Συμβούλιο της Ευρώπης.

αν είναι παθητικοί ή όχι θα εξαρτηθεί εν μέρει από τη φύση της ανάλυσης και την ικανότητα και την προσωπικότητα του δασκάλου. Θα εξαρτηθεί επίσης και από αυτό που έκαναν οι μαθητές πριν την ανάλυση και από το τι θα τους ζητηθεί να κάνουν μετά. Για παράδειγμα, οι μαθητές είναι πιο πιθανό να είναι ενεργοί ακροατές αν γνωρίζουν ότι σε δέκα με δεκαπέντε λεπτά θα αναμένεται να χρησιμοποιήσουν τις πληροφορίες που τώρα τους μεταδίδονται για να διεξάγουν κάποιες συγκεκριμένες εργασίες. Ομοίως η αποτελεσματικότητα της ενεργής μάθησης που βασίζεται στην έρευνα θα εξαρτάται από το σκοπό της, το πώς έχει δομηθεί και τις πληροφορίες που παίρνουν οι μαθητές από το δάσκαλο στο τέλος κάθε δραστηριότητας.

Κάποια ζητήματα αξιολόγησης

Σε γενικές γραμμές, οι σκοποί και οι αντικειμενικοί στόχοι ενός συγκεκριμένου μαθήματος ιστορίας θα υπονομευθούν αν δεν αντανακλώνται επίσης στις εργασίες αξιολόγησης και στις ασκήσεις των μαθητών. Οι μαθητές θα μάθουν να εκτιμούν αυτά τα αποτελέσματα μάθησης που έχουν επίσημα αξιολογηθεί και να υποβιβάζουν την αξία εκείνων των προορισμένων αποτελεσμάτων μάθησης που δεν αξιολογούνται. Στο πιο βασικό του επίπεδο αυτό σημαίνει ότι ένα μάθημα που σκοπεύει να αναπτύξει κατάλληλες ικανότητες και τρόπους σκέψης θα απαιτεί μια ποικιλία δραστηριοτήτων αξιολόγησης όπου οι μαθητές θα εφαρμόζουν επίσημα αυτές τις ικανότητες στο πρωτογενές υλικό. Το να βασιστούν μόνο σε μια αξιολόγηση μέσα από δοκίμια, όπου οι μαθητές χρειάζεται να θυμούνται πραγματικές γνώσεις και να αναπαράγουν την ερμηνεία του δασκάλου ή του βιβλίου για εκείνα τα γεγονότα, θα είναι αντιπαραγωγικό. Ως ένα βαθμό αυτή η προειδοποίηση παραμένει έγκυρη ακόμα και όπου η ερώτηση του δοκιμίου απαιτεί από το μαθητή περισσότερα από μια απλή ανάμνηση. Αν μεγάλο μέρος από τη διδασκαλία της ιστορίας γίνεται με μάθηση που βασίζεται στις δραστηριότητες, τότε οι αξιολογήσεις χρειάζεται να σχεδιαστούν γύρω από τις διαδικασίες που περιλαμβάνονται σε αυτές τις μαθησιακές δραστηριότητες. Με άλλα λόγια, αν ζητηθεί από τους μαθητές να αναλύσουν και να ερμηνεύσουν αποσπάσματα από έγγραφα, τότε η ικανότητά τους για να το κάνουν θα πρέπει να αξιολογηθεί άμεσα – και όχι μόνο έμμεσα μέσα από την αξιολόγηση της ποιότητας ενός δοκιμίου πάνω στο ζήτημα στο οποίο αναφέρονται αυτά τα έγγραφα.

Αυτό οδηγεί σε ένα δεύτερο σημείο, δηλαδή, ότι ένα σημαντικό κριτήριο στο σχεδιασμό των υποθέσεων είναι η καταλληλότητα για το σκοπό. Για παράδειγμα:

- δοκίμια και άλλες ανοιχτές εργασίες, αν έχουν σχεδιαστεί καλά, μπορούν να ελέγξουν την ικανότητα του μαθητή να δείξει μια γενική θεώρηση ενός ζητήματος ή μιας περιόδου και να επικεντρωθεί σε σχετικά στοιχεία ώστε να αναπτύξει ένα μεθοδικό επιχείρημα και αφήγηση,
- η παροχή στους μαθητές ενός μόνο αντικειμένου ενθαρρυντικού υλικού – ένα απόσπασμα από ένα επίσημο έγγραφο, ημερολόγιο, περιγραφή εφημερίδας ή βιβλίου ιστορίας, μια φωτογραφία, γελοιογραφία ή επιστολή – μπορεί να ελέγξει τις αναλυτικές και ερμηνευτικές τους ικανότητες και τη δυνατότητά τους να εισαχθούν φανταστικά στο παρελθόν,

- η παροχή στους μαθητές αρκετών αντικειμένων ενθαρρυντικού υλικού που σχετίζεται με το ίδιο ζήτημα, μπορεί να ελέγξει την ικανότητά τους να εξετάσουν τι είναι σχετικό, να διασταυρώσουν πληροφορίες για ένα αντικείμενο με πληροφορίες που παρέχονται αλλού, να συσχετίσουν αυτή την πληροφορία με την προηγούμενη γνώση τους και να εντοπίσουν διαφορετικές απόψεις για το ίδιο γεγονός.

- η ανάθεση στους μαθητές να αναλάβουν το ρόλο του ιστορικού «ντετέκτιβ», χρησιμοποιώντας τα στοιχεία από μια ποικιλία πηγών για να ψάξουν για στοιχεία σχετικά με τα κίνητρα των ανθρώπων που αναμίχθηκαν και μετά να ψάξουν για ενισχυτικά στοιχεία από άλλες πηγές,
- η ανάθεση στους μαθητές να εξετάσουν προσεχτικά ένα απόσπασμα από μια πηγή και μετά να βάλουν σε λίστα μια σειρά από ερωτήσεις στις οποίες θα χρειάζονταν απαντήσεις πριν αποφασίσουν πόσο αξιόπιστη πηγή ήταν,
- η παροχή στους μαθητές «τυφλού» ενθαρρυντικού υλικού – δηλαδή αποσπασμάτων από πηγές που δεν έχουν δει ποτέ πιο πριν (και ακόμα για ένα ζήτημα που δεν χρησιμοποίησαν πηγές αυτού του είδους) – μπορεί να ελέγξει την ικανότητά τους να μεταφέρουν τις αναλυτικές και ερμηνευτικές τους ικανότητες και να ερευνήσουν κάτι που δεν είχαν συναντήσει πιο πριν.

Τέλος, επειδή τονίσαμε εδώ και σε ολόκληρο το εγχειρίδιο, τη σημασία του να μάθουν οι μαθητές ιστορικές ικανότητες και κατάλληλους τρόπους σκέψης καθώς και να αποκτήσουν ιστορική γνώση, χρειάζεται επίσης να έχουν υπόψη ότι η ειδικευμένη απόδοση απαιτεί συλλογισμό για αυτή την απόδοση και ικανότητα να προσαρμόσουν τις ικανότητες κάποιου σε διαφορετικές συνθήκες και εργασίες. Αλλά ο συλλογισμός και η προσαρμοστικότητα εξαρτώνται από το αν ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να αξιολογήσει τις ικανότητές του ή της.

Στην ουσία αυτό περιλαμβάνει το να ρωτήσουμε τους μαθητές στο τέλος ενός ζητήματος ή ενός προγράμματος ή μιας συγκεκριμένης εργασίας ή δουλειάς: Τι έμαθαν από αυτό; Τι βρήκαν δύσκολο; Τι θα ήθελαν ακόμα να γνωρίζουν ή να ξεκαθαρίσουν; Τι έκαναν καλά και τι όχι και τόσο καλά; Πώς όσα έμαθαν εδώ συνδέονται με προηγούμενες γνώσεις; Πόσο ενδιαφέρον ήταν; Οι δάσκαλοι που έχουν χρησιμοποιήσει λίγο τεχνικές αυτο-αξιολόγησης των μαθητών έχουν την τάση να πιστεύουν ότι δεν είναι πολύ αξιόπιστες και ότι οι μαθητές θα έδιναν στους εαυτού τους φουσκωμένα σκορ. Ουσιαστικά, τα στοιχεία έρευνας που είναι διαθέσιμα υποστηρίζουν ότι οι μαθητές είναι συχνά σκληρότεροι κριτικοί του εαυτού τους και των ικανοτήτων τους από τους δασκάλους τους.

Νομίζω ότι υπάρχουν τρία σημαντικά σημεία για την αυτο-αξιολόγηση, τα οποία χρειάζεται να ληφθούν υπόψη όταν αποφασίζεται το πότε και το αν θα χρησιμοποιηθεί. Πρώτον, είναι καλύτερα αν εσείς σαν δάσκαλος διασφαλίσετε ότι οι μαθητές έχουν επίγνωση των μαθησιακών αντικειμενικών στόχων του μαθήματος συνολικά και του συγκεκριμένου ζητήματος και της εργασίας πάνω στην οποία δουλεύουν. Δεύτερον, η αυτο-αξιολόγηση είναι μια πνευματική κατάσταση όσο και μια ικανότητα που μαθαίνεται. Περιλαμβάνει μια προθυμία αμφισβήτησης και πρόκλησης των υποθέσεων κάποιου για τον εαυτό του καθώς και τις υποθέσεις των άλλων. Ωστόσο, όπως οι περισσότερες ικανότητες πρέπει να εξασκηθεί. Τέλος, οι αυτο-αξιολογήσεις παρέχουν ιδιαίτερα χρήσιμες πληροφορίες στο δάσκαλο για την αξιολόγηση των σκοπών, του

περιεχομένου και της διδακτικής προσέγγισης μιας σειράς μαθημάτων, μιας ενότητας ή ενός μαθήματος.

ΤΡΙΤΟ ΜΕΡΟΣ:

ΠΗΓΕΣ ΚΑΙ ΠΟΡΟΙ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 14

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το τρίτο μέρος επικεντρώνεται στις χρήσεις των διαφορετικών ειδών πρωτογενούς υλικού για τη διδασκαλία της ιστορίας της Ευρώπης του 20^{ου} αιώνα στους μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Όπως λέει το ρητό, «Ο ιστορικός είναι μόνο όσο καλός είναι και οι πηγές του ή της». Αναπόφευκτα, όταν ερευνούμε την ιστορία του 20^{ου} αιώνα έχουμε πρόσβαση σε μια ευρύτερη ποικιλία πηγών και σε μεγαλύτερο όγκο πρωτογενούς υλικού με δημόσια πρόσβαση από ποτέ πριν. Η ποσότητα του δημοσιευμένου υλικού που προέρχεται από επίσημες πηγές είναι πολύ περισσότερη τώρα από ότι και μόλις 25 χρόνια πριν, και έχουμε πολύ μεγαλύτερη πρόσβαση σε ηχογραφήσεις και βίντεο, εφημερίδες, ντοκιμαντέρ, τα ιδιωτικά έγγραφα των σημαντικών μορφών αυτού του αιώνα, τα ημερολόγια και τα απομνημονεύματα ανθρώπων που ήταν κοντά στα γεγονότα και χάρη στις σημαντικές βελτιώσεις στη δημόσια υγεία υπάρχουν ακόμη πολλοί ηλικιωμένοι να ερωτηθούν από τον ιστορικό της προφορική ιστορίας (ή από το μαθητή της ιστορίας), ακόμη και για γεγονότα του πρώτου μέρους του αιώνα.

Επίσης τώρα υπάρχει πολύ περισσότερο υλικό που είναι άμεσα διαθέσιμο στα αρχεία και στα δημόσια αρχεία και όταν αυτά γίνονται προσβάσιμα για το κοινό συνήθως οι μεγάλες εφημερίδες και τα μέσα μετάδοσης ειδήσεων συνοψίζουν τα σημαντικά στοιχεία για ευρύτερη διάδοση. Όλο και πιο πολύ, τέτοιο υλικό παρέχει λεπτομέρειες όχι μόνο για την άποψη και την πολιτική της κυβέρνησης της εποχής, αλλά και για το τι θεωρούσε ότι ήταν χρήσιμο να διατηρήσει, καθώς οι κυβερνήσεις τώρα παράγουν τόσο μεγάλες ποσότητες χαρτιού που μπορούν να διατηρήσουν μόνο μια συλλογή από αυτό στα επίσημα αρχεία. Από αυτή την άποψη υπάρχει μεγάλο ενδιαφέρον όχι μόνο ανάμεσα στους ιστορικούς αλλά και στο λαό γενικότερα, για το περιεχόμενο των δημοσίων αρχείων που διατηρούνται από τα τμήματα της κυβέρνησης στα πρώην κομμουνιστικά κράτη.

Τα κεφάλαια 15-17 περιλαμβάνουν μερικούς σύντομους οδηγούς αξιολόγησης για την εκπαιδευτική αξία και τις δυσκολίες που συνεπάγεται η χρήση μερικών από αυτές τις πηγές στη διδασκαλία της ιστορίας, περιλαμβανομένης και της παρακίνησης των μαθητών να διεξάγουν τις δικές τους έρευνες χρησιμοποιώντας τέτοιες πηγές.

Προφορική ιστορία

Ένα από τα κύρια επιτεύγματα της προφορικής ιστορίας ήταν ότι βοήθησε στην αναδόμηση της πρόσφατης κοινωνικής ιστορίας, ιδιαίτερα της ιστορίας των ομάδων και των ανθρώπων που περιθωριοποιήθηκαν από το κράτος ή την κοινωνία ή και τους ίδιους τους ιστορικούς. Η ιστορία των γυναικών βασίστηκε πολύ στις προφορικές πηγές, συχνά εξαιτίας της σχετικής έλλειψης επίσημων πληροφοριών για αυτές αν δεν είχαν οριστεί επίσημα σαν αυτές που «κερδίζουν το ψωμί» ή σαν «επικεφαλής της οικογένειας». Η προφορική ιστορία αποδείχτηκε επίσης ότι είναι ένα ιδιαίτερα χρήσιμο μέσο μελέτης της κοινωνικής αλλαγής ανάμεσα στις γενιές, εξετάζοντας για παράδειγμα τις εμπειρίες διαφορετικών γενεών για την παιδική ηλικία, την τάξη, το έγκλημα, την εκπαίδευση, την εργασία και την κοινωνική κινητικότητα. Αυτό το κεφάλαιο μελετά επίσης κάποια από τα προβλήματα που περιλαμβάνονται στο να δώσουμε τη δυνατότητα στους μαθητές να συλλέξουν τα δικά τους προφορικά στοιχεία και τα μεθοδολογικά προβλήματα που περιλαμβάνονται στην ερμηνεία τους.

Χρήση σύγχρονων γραπτών πηγών

Το γραπτό κείμενο εξακολουθεί να είναι η κύρια πηγή στοιχείων για τον ιστορικό. Χωρίς το αρχείο εγγράφων αυτών που πήραν μέρος σε οποιοδήποτε ιστορικό γεγονός δεν θα ήμασταν σε θέση να καταλάβουμε τα συναισθήματά τους, τα κίνητρά τους, τους σκοπούς τους και τις αντιλήψεις τους για τα συναισθήματα, τα κίνητρα και τις προθέσεις των άλλων ανθρώπων. Αυτό ισχύει τόσο για τους συνηθισμένους ανθρώπους όσο και για τους πολιτικούς αρχηγούς, τους στρατηγούς και τους ανθρώπους που τους συμβούλευαν. Ταυτόχρονα, υπάρχει προφανώς μια σημαντική διαφορά ανάμεσα στα προσωπικά ημερολόγια και άλλα έγγραφα που ο συγγραφέας δεν περίμενε ότι θα διάβαζε ποτέ κανείς και εκείνα τα έγγραφα που γράφθηκαν για κάποιο δημόσιο σκοπό. Το έργο του ιστορικού (ή του μαθητή που εργάζεται σαν ιστορικός) είναι: να διερευνήσει το έγγραφο και να προσδιορίσει το περιβάλλον στο οποίο ανήκει, δηλαδή να βρει γιατί γράφτηκε, ποιο σκοπό εξυπηρέτησε, ποιος έχει πρόσβαση σε αυτό, και ούτω καθεξής. Μετά πρέπει να αναλυθεί και να ερμηνευτεί: τι λέει, τι μηνύματα περνάει, τι παραλήφθηκε. Μετά ο ιστορικός θα πρέπει να το διασταυρώσει: υποστηρίζεται ή διαψεύδεται από άλλες πηγές στοιχείων;

Οι μαθητές χρειάζεται να καταλάβουν αυτή τη διαδικασία και ίσως ο καλύτερος τρόπος για να γίνει αυτό είναι να την εξασκήσουν οι ίδιοι. Αυτό το κεφάλαιο περιλαμβάνει κάποια παραδείγματα αυτού του είδους ενεργούς μάθησης.

Η τηλεόραση σαν πηγή

Τα τηλεοπτικά αρχεία περιλαμβάνουν ένα πλούτο πιθανών στοιχείων για τη μελέτη της ευρωπαϊκής ιστορίας του 20^{ου} αιώνα, κυρίως μετά το 1945. Επίσης, στο τέλος της χιλιετίας οι κύριες τηλεοπτικές εταιρίες σε όλη την Ευρώπη γιόρτασαν το γεγονός με

προγράμματα και σειρές που αντανakλούσαν τον αιώνα συνολικά και τα σημαντικά γεγονότα και τις εξελίξεις που τον διαμόρφωσαν. Επιπλέον το αρχειοθετημένο υλικό από τα δελτία ειδήσεων και τα προγράμματα τρεχουσών υποθέσεων και τηλεοπτικών ντοκιμαντέρ είναι επίσης μια πηγή στοιχείων για την κοινή γνώμη και για το πώς μια κοινωνία σε οποιαδήποτε δεδομένη χρονική στιγμή αυτοκαθορίζεται και ερμηνεύει την κατάστασή της. Την ίδια στιγμή, όπως και με κάθε άλλη πηγή, τα στοιχεία επιλέγονται για σκοπούς διαφορετικούς από την ερμηνεία της ιστορίας και οι διαδικασίες με τις οποίες γίνεται αυτό πρέπει να γίνουν αντιληπτές από τους μαθητές αν πρόκειται να χρησιμοποιήσουν την τηλεόραση σαν πηγή στοιχείων για την ιστορία αυτού του αιώνα. Αυτό το κεφάλαιο περιλαμβάνει παραδείγματα για το πώς αρχειοθετημένο υλικό τηλεοπτικών ειδήσεων μπορεί να χρησιμοποιηθεί στα μαθήματα ιστορίας και στις δυνατότητες και τους περιορισμούς της χρησιμοποίησης σειρών τηλεοπτικών ντοκιμαντέρ όπως *Ο κόσμος στον πόλεμο* ή *Ο αιώνας των ανθρώπων* – και οι δύο, σειρές που έχουν προβληθεί σε αρκετές ευρωπαϊκές χώρες και χρησιμοποιηθεί από δασκάλους της ιστορίας.

Το τρίτο μέρος τελειώνει με δύο σύντομους οδηγούς για αξιολόγηση της χρησιμότητας των ιστορικών βιβλίων και των νέων τεχνολογιών. Σε κάθε περίπτωση ο οδηγός αξιολόγησης εξετάζει τι να αναζητήσουμε ως προς το περιεχόμενο, την εκπαιδευτική αξία, την παιδαγωγική και την ευκολία στη χρήση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 15

ΠΡΟΦΟΡΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ

Υπόβαθρο

Η προφορική ιστορία ήταν ένα μέσο που χρησιμοποιούνταν ευρέως για τη συγκέντρωση γνώσης και στοιχείων μέχρι και τον 19^ο αιώνα. Ο Γάλλος ιστορικός, Michelet, για παράδειγμα, αναφέρεται σε «ζωντανά έγγραφα» σαν πηγή για την ιστορία του για τη Γαλλική Επανάσταση,³⁹ υποστηρίζοντας ότι αυτή η προσέγγιση ήταν απαραίτητη για να αντισταθμιστούν οι επίσημες πηγές. Ωστόσο, ως το τέλος του 19^{ου} αιώνα η προφορική ιστορία έπεσε σε δυσμένεια καθώς η επονομαζόμενη άποψη του Ranke για τον κλάδο της ιστορίας έγινε το κυρίαρχο παράδειγμα, με έμφαση στην πολιτική ιστορία, την αφήγηση και τη χρήση εγγράφων ως πρωταρχικής πηγής στοιχείων.⁴⁰

Ωστόσο, την ίδια εποχή περίπου άνθρωποι που δεν ήταν ιστορικοί άρχισαν να αναγνωρίζουν την πιθανή αξία του να ρωτούν ανθρώπους με άμεση εμπειρία των γεγονότων για τις εμπειρίες τους, την αντίληψή τους για το τι έγινε και γιατί. Οι δημοσιογράφοι άρχισαν να χρησιμοποιούν την τεχνική της συνέντευξης και της καταγραφής «περιγραφών αυτόπτων μαρτύρων» σημαντικών γεγονότων από τα μέσα του 19^{ου} αιώνα και μετά. Οι κοινωνικοί ερευνητές που ενδιαφέρονταν για την κοινωνική μεταρρύθμιση και για την εστίαση της προσοχής στις συνθήκες ζωής και εργασίας των συνηθισμένων ανθρώπων άρχισαν να συλλέγουν στοιχεία μέσα από συνεντεύξεις γύρω στο τέλος του αιώνα. Αλλά με λίγες εξαιρέσεις, είναι μόνο στην περίοδο από το 1945 που η προφορική ιστορία άρχισε να εμφανίζεται ξανά σαν μια αποτελεσματική και νόμιμη πηγή ιστορικών στοιχείων. Εν μέρει, αυτό αντανάκλα το αυξανόμενο ενδιαφέρον για την κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ιστορία και μια συνοδευτική αλλαγή εντός του κλάδου για το τι αποτελεί το βασικό περιεχόμενο της ιστορίας. Από τη δεκαετία του 1960, για παράδειγμα, είδαμε την εμφάνιση ιστορικών σπουδών για την παιδική ηλικία, την εκπαίδευση, το θάνατο, τα ψυχικά νοσήματα, την ιατρική, την οικογένεια, την υγιεινή και το φύλο – ζητήματα που δεν είχαν προηγουμένως θεωρηθεί σχετικά από τους ιστορικούς ή ακόμα και ότι «διαθέτουν ιστορία».

Η επανεμφάνιση της προφορικής ιστορίας αντανάκλα επίσης ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον σε αυτό που έγινε γνωστό ως «ιστορία από κάτω»: η ιστορική μαρτυρία συνηθισμένων ανθρώπων, κυρίως εκείνων των οποίων οι εμπειρίες της ζωής και οι απόψεις τους έχουν ουσιαστικά παραληφθεί από το ιστορικό αρχείο, όπως του συνηθισμένου στρατιώτη, των γυναικών της εργατικής τάξης, των γηγενών λαών, των πολιτιστικών, εθνικών και θρησκευτικών μειονοτήτων. Για να διερευνήσουν τις ζωές των

³⁹ Jules Michelet, *Histoire de la Révolution française*, Σικάγο, έκδοση 1967.

⁴⁰ Leopold von Ranke (1795-1886).

συνηθισμένων ανθρώπων, οι ιστορικοί έπρεπε να καταφύγουν σε μια μεγάλη γκάμα πηγών, που περιελάμβαναν επιστολές, φωτογραφίες, αρχεία εφημερίδων, τα προφορικά στοιχεία που συλλέχθηκαν από κοινωνικούς ερευνητές και επίσημες επιτροπές έρευνας και τις προσωπικές αναμνήσεις ατόμων.

Στα τελευταία πενήντα χρόνια η προφορική ιστορία έχει εξελιχθεί σε ένα ειδικευμένο πεδίο, με τα δικά της επιστημονικά περιοδικά και βάσεις δεδομένων και κάποιοι άλλοι ειδικευμένους τομείς μέσα στον κλάδο, όπως η ιστορία των γυναικών, η Μαύρη ιστορία και η πολιτιστική ιστορία, έχουν ξεκινήσει σημαντικές εργασίες προφορικής ιστορίας. Μερικά μουσεία έχουν τώρα αρχεία προφορικών μαρτυριών, υπάρχουν CD-Rom που βασίζονται σε συλλογές προφορικών στοιχείων που τώρα είναι διαθέσιμα σε διάφορες γλώσσες για διαφορετικές πτυχές της κοινωνικής ζωής, υπάρχουν ιστότοποι που περιέχουν αντίγραφα περιγραφών αυτόπτων μαρτύρων για σημαντικά γεγονότα του 20^{ου} αιώνα, υπάρχουν οπτικοακουστικά αρχεία προφορικών μαρτυριών που διατηρούνται από πανεπιστήμια και εταιρίες μετάδοσης και τέλος πολλές από εκείνες τις ομάδες μειονοτήτων που οι ιστορίες τους αγνοήθηκαν παλιότερα, ξεκίνησαν τα δικά τους προγράμματα προφορικής ιστορίας. Ενώ οι αλλαγές στον κλάδο έχουν σαφώς ενθαρρύνει την ανάπτυξη μιας επαγγελματικής προφορικής ιστορίας θα πρέπει επίσης να αναγνωριστεί ότι η εμφάνιση του φορητού κασετοφώνου ήταν επίσης ένα σημαντικό κίνητρο για τη συλλογή προφορικών στοιχείων.

Ωστόσο, παρά αυτή την ανάπτυξη, πολλοί ιστορικοί εκφράζουν ακόμα αμφιβολίες για την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των προφορικών στοιχείων σε σύγκριση με τα στοιχεία που είναι διαθέσιμα από την ανάλυση εγγράφων. Αυτό δεν συμβαίνει μόνο εξαιτίας της ανησυχίας τους για την αξιοπιστία των αναμνήσεων των ανθρώπων και των προβλημάτων που σχετίζονται με τη χρήση ανεπιβεβαίωτων στοιχείων και διαδόσεων. Τα έγγραφα, κυρίως τα αρχειοθετημένα επίσημα έγγραφα, είναι πολύτιμα όχι μόνο για αυτά που περιέχουν αλλά και επειδή είναι μέρος μιας αλληλουχίας ή σειράς εγγράφων. Μπορούν να διασταυρωθούν με άλλα έγγραφα παρέχοντας έτσι στον ιστορικό όχι μόνο ένα μέσο επαλήθευσης της αυθεντικότητας κάθε εγγράφου αλλά και πλαίσιο για να ερμηνεύσει τη σημασία του. Συχνά το ίδιο το επίσημο έγγραφο παραπέμπει τον αναγνώστη σε προηγούμενα έγγραφα έτσι ώστε να δημιουργηθεί μια χρονολόγηση που δίνει τα βασικά σημεία μιας σειράς αποφάσεων και διαδικασιών σκέψης.

Ωστόσο, οποιοσδήποτε ιστορικός μελετά το πρόσφατο παρελθόν πρέπει να βασιστεί όλο και περισσότερο σε άλλες πηγές εκτός από τα έγγραφα. Αυτό συμβαίνει εν μέρει επειδή οι περισσότερες κυβερνήσεις είναι μυστικοπαθείς για πρόσφατες αποφάσεις και πολιτικές και επομένως δεν επιτρέπουν δημόσια πρόσβαση σε σχετικά έγγραφα μέχρι πολύ αργότερα (συχνά εικοσιπέντε με τριάντα χρόνια αργότερα). Ακόμη και τότε η πρόσβαση μπορεί να μην επιτραπεί σε ιδιαίτερα ευαίσθητα έγγραφα. Αλλά οι ιστορικοί του πρόσφατου παρελθόντος χρειάζεται επίσης να συμπληρώσουν τα στοιχεία των εγγράφων με άλλες πηγές εξαιτίας της αυξανόμενης χρήσης των τεχνολογιών επικοινωνίας. Τώρα, βρίσκουν ότι εξετάζουν ένα έγγραφο που παραπέμπει τον αναγνώστη όχι σε άλλα έγγραφα αλλά σε τηλεφωνικές συνομιλίες και e-mail για τα οποία δεν διατίθεται αρχείο. Σε τέτοιες περιπτώσεις πρέπει να χρησιμοποιήσουν άλλες

πηγές που περιλαμβάνουν συνεντεύξεις με ανθρώπους που δημιούργησαν ή έλαβαν αυτά τα έγγραφα.

Τι είναι η προφορική ιστορία;

Στην ουσία η προφορική ιστορία είναι η καταγραφή και ανάλυση προφορικών μαρτυριών για το παρελθόν. Μπορεί να πάρει διάφορες μορφές. Μπορεί να επικεντρώνεται:

- στην κοινή γνώση του παρελθόντος που έχει περάσει από την προηγούμενη γενιά (προφορική παράδοση),
- σε μια αφήγηση γεγονότων από τη ζωή ενός ατόμου τα οποία βοήθησαν να διαμορφώσει αυτή τη ζωή και να της δώσει νόημα (μια προφορική βιογραφία),
- στις προσωπικές αναμνήσεις ενός ατόμου για ορισμένα γεγονότα, ζητήματα ή εμπειρίες που έζησε κάποια περίοδο στο παρελθόν,
- σε προφορικές περιγραφές αυτόπτων μαρτύρων κατά τη διάρκεια ή αμέσως μετά από ένα γεγονός.

Η προφορική ιστορία έχει την τάση να χρησιμοποιείται για δύο ξεχωριστούς σκοπούς. Ο πρώτος είναι για να βοηθήσει να ξαναδημιουργήσουμε το παρελθόν: να βρούμε πώς ήταν να είναι κανείς απλός στρατιώτης στα χαρακώματα, ή ένας πρόσφυγας που διέσχισε την Ευρώπη το 1945, ή να μάθουμε τι αλλαγή επέφερε η αντισύλληψη στη ζωή μιας νεαρής μητέρας. Ο δεύτερος σκοπός είναι να βοηθήσει να καταλάβουμε πώς οι άνθρωποι ερμήνευσαν το παρελθόν. Οι προφορικές πηγές μάς λένε όχι μόνο τι έκαναν οι άνθρωποι, τι είδαν και τι συνέβη σε αυτούς, μας λένε επίσης τι σκέφτονταν και τι ένιωθαν οι άνθρωποι εκείνη την εποχή, τι πίστευαν ότι έκαναν και γιατί, τι υπέθεταν ότι έκαναν οι άλλοι άνθρωποι και γιατί, τι ήθελαν να κάνουν και, εξίσου σημαντικό, τι νομίζουν τώρα ότι έκαναν.

Προφορική ιστορία στην τάξη⁴¹

Αξίζει να επαναλάβουμε το σημείο ότι η προφορική ιστορία ασχολείται με την καταγραφή και την ανάλυση των προφορικών στοιχείων. Οι δάσκαλοι της ιστορίας συχνά θεωρούν την προφορική ιστορία κυρίως σαν τη διαδικασία του να βάζουν τους μαθητές τους να παίρνουν συνέντευξη από ανθρώπους (συνήθως γονείς, παππούδες, γείτονες και τοπικές φυσιογνωμίες) για ένα συγκεκριμένο γεγονός ή μια εμπειρία ζωής. Έτσι, η προφορική ιστορία θεωρείται συχνά σαν ένα χρήσιμο άλλα πιθανώς προαιρετικό πρόσθετο στη μελέτη της διδακτέας ύλης της ιστορίας και κυρίως περιορισμένο στην κοινωνική ιστορία ή ακόμη και την τοπική ιστορία.

Ωστόσο, ο ορισμός χρησιμεύει στο να μας θυμίζει ότι οι μαθητές κάνουν προφορική ιστορία και όταν αναλύουν προφορικά στοιχεία. Σε έναν αυξανόμενο αριθμό ευρωπαϊκών χωρών τώρα είναι δυνατό να αποκτήσουμε πρόσβαση σε προφορικές μαρτυρίες σε διάφορες διαστάσεις της κοινωνικής ζωής και σε συγκεκριμένα γεγονότα

⁴¹ Αυτό το τμήμα επικεντρώνεται εν μέρει στο υλικό που προετοιμάστηκε από τον Phil Ingram για το πακέτο διδασκαλίας Teaching 20th century women's history, Ruth Tudor, οπ. παρ.

μέσα από μαγνητοταινίες από υλικό που αρχικά συγκεντρώθηκε για ραδιοφωνικά προγράμματα ντοκιμαντέρ και βιντεοκασέτες τηλεοπτικών ντοκιμαντέρ. Μερικά πανεπιστημιακά τμήματα που ειδικεύονται στη συλλογή προφορικής παράδοσης και προφορικής ιστορίας έχουν δημοσιεύσει υλικό από τα αρχεία τους και σε κάποιες περιπτώσεις, παρήγαγαν CD-Rom που έδιναν τη δυνατότητα στο μαθητή όχι μόνο να διαβάσει αντίγραφα ή αποσπάσματα από αντίγραφα αλλά και να ακούσει συνεντεύξεις και να δει φωτογραφίες των ανθρώπων που ρωτήθηκαν και των γεγονότων για τα οποία μιλούν. Επίσης, από καιρό σε καιρό, διάφοροι οργανισμοί ξεκίνησαν προγράμματα για να μαζέψουν προσωπικές μαρτυρίες και μετά να τις δημοσιεύσουν, συχνά για να συμπίπτουν με την επέτειο ενός γεγονότος. Τέλος, μερικοί ιστότοποι στο Διαδίκτυο που αναφέρονται στο Κεφάλαιο 12 αυτού του εγχειριδίου περιέχουν επίσης προφορικές μαρτυρίες, μερικές από τις οποίες μπορούν να ακουστούν καθώς και να διαβαστούν. Η ποικιλία των θεμάτων και των ζητημάτων που καλύπτονται είναι αρκετά περιορισμένη αλλά υπάρχει, για παράδειγμα, κάποιο χρήσιμο υλικό από το Δυτικό Μέτωπο στο Μεγάλο Πόλεμο, από το αρχικό μέτωπο στο δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο και σχετικά με την οικονομική ύφεση στα χρόνια του μεσοπολέμου.

Όπως είδαμε σε άλλα κεφάλαια αυτού του εγχειριδίου, η ανάλυση άλλων ιστορικών πηγών, όπως φωτογραφιών, γελοιογραφιών, τηλεόρασης, ταινιών και Διαδικτυακών ιστοτόπων, απαιτεί:

- εκείνες τις ικανότητες της κριτικής ανάλυσης και ερμηνείας που εφαρμόζει ένας ιστορικός σε οποιοδήποτε είδος στοιχείων,
- τη γνώση και την αντίληψη που θα βοηθήσει να τοποθετηθούν τα στοιχεία στο ιστορικό τους πλαίσιο,
- τις ευκαιρίες για επαλήθευση της αυθεντικότητας και της αξιοπιστίας των στοιχείων μέσω της διασταύρωσής τους με άλλες πηγές,
- την κατανόηση των διαδικασιών μέσα από τις οποίες δημιουργήθηκαν τα στοιχεία που αναλύονται.

Η ανάλυση της προφορικής ιστορίας δεν αποτελεί εξαίρεση. Δεδομένου του όγκου των προφορικών στοιχείων που διατίθενται για τον 20^ο αιώνα, ιδιαίτερα τις τελευταίες τέσσερις δεκαετίες, είναι σημαντικό για το μαθητή της ιστορίας να καταλαβαίνει τις διαδικασίες που περιλαμβάνονται στη δημιουργία προφορικών στοιχείων και να γνωρίζει πώς να εφαρμόσει αυτές τις αναλυτικές και ερμηνευτικές ικανότητες στο υλικό που προέρχεται από τον συλλέκτη της προφορικής ιστορίας, είτε αυτός είναι μαθητής, ιστορικός ή άλλος.

Η παροχή ευκαιριών στους μαθητές για να συλλέξουν προφορική ιστορία και να αναλύσουν προφορικά στοιχεία είναι εκπαιδευτικά πολύτιμη σε αρκετά επίπεδα:

- δίνει στους μαθητές πρόσβαση στις εμπειρίες και τις προοπτικές των συνηθισμένων ανθρώπων,

- προσφέρει ένα πλαίσιο με πλούσια υφή για την πρόσφατη ιστορία που μπορεί να δώσει «σάρκα στα γυμνά κόκαλα» της περιγραφής ενός βιβλίου και συχνά έχει την αίσθηση μιας αμεσότητας της εμπειρίας που ο μαθητής δεν μπορεί να πάρει από περιγραφές του τι συνέβη από δεύτερο χέρι,
- παρέχει στους μαθητές πληροφορίες για ανθρώπους και ομάδες που συνήθως αγνοούνται από τα βιβλία τους,
- μπορεί να χρησιμεύσει σαν ένας χρήσιμος έλεγχος των στοιχείων που παρέχονται από άλλες πηγές (ιδιαίτερα αν εκείνες οι πηγές περιλαμβάνουν τα μέσα μαζικής ενημέρωσης),
- μπορεί να λειτουργήσει σαν μια χρήσιμη αντιστάθμιση στην ερμηνεία των γεγονότων από τον ιστορικό (δηλαδή μπορεί να δείξει πώς αντιμετώπισαν πραγματικά οι άνθρωποι το γεγονός),
- η προφορική ιστορία, κυρίως με τη μορφή των προσωπικών αναμνήσεων ανθρώπων που είναι ζωντανοί σήμερα και αναπολούν τον αιώνα, μπορεί να είναι συχνά ένας χρήσιμος τρόπος για να βοηθήσουμε τους μαθητές να ερευνήσουν και να εφαρμόσουν τις βασικές έννοιες της ιστορικής συνέχειας και αλλαγής,
- οι μαθητές που εξετάζουν προφορικά στοιχεία χρειάζεται να εφαρμόσουν τις ίδιες αρχές και αναλυτικές διαδικασίες όπως θα εφαρμόζαν σε οποιοδήποτε άλλο είδους στοιχείο (επιλογή, διασταύρωση, εντοπισμό μεροληψίας και παραποιήσεων, χειρισμό αντιθέσεων και ελλειπείς περιγραφές).

Οι μαθητές που συγκεντρώνουν τα δικά τους προφορικά στοιχεία μέσα από συνεντεύξεις έχουν επίσης ευκαιρίες να αναπτύξουν περισσότερο:

- ερευνητικές ικανότητες, ιδιαίτερα τις ικανότητες που περιλαμβάνονται στη δημιουργία μιας σειράς αποτελεσματικών ερωτήσεων,
- επικοινωνιακές ικανότητες (κάνοντας τους ερωτηθέντες τους να νιώθουν άνετα, ασχολούμενοι μαζί τους, ακούγοντας, παροτρύνοντας και ερευνώντας για να αποσπάσουν περισσότερες πληροφορίες),
- ικανότητες ταύτισης με ανθρώπους από διαφορετικές γενιές, ιστορικά και με διαφορετικές απόψεις, εμπειρίες και υποθέσεις,
- ικανότητα να εξετάσουν τα στοιχεία, να αξιολογήσουν τη σχετικότητα και την ακρίβειά τους και μετά να κατασκευάσουν μια αφήγηση ή μια χρονολόγηση ή να διαμορφώσουν συμπεράσματα για το τι συνέβη ή γιατί,
- ικανότητα να παράγουν έγκυρα και αξιόπιστα αρχεία των προφορικών στοιχείων και να τα χρησιμοποιήσουν για να κατασκευάσουν μια περιγραφή όσων προέκυψαν.

Τι χρειάζεται να γνωρίζουν οι μαθητές για την προφορική ιστορία

Οι μαθητές χρειάζεται να καταλάβουν ότι οι περισσότερες ιστορικές πηγές είναι ανεξάρτητες από τον ιστορικό και από τον μαθητή ιστορίας. Αυτοί μπορούν μόνο να τις ερμηνεύσουν. Ωστόσο, οποιοσδήποτε συλλέγει προφορικές μαρτυρίες και περιγραφές αυτόπτων μαρτύρων (ο ιστορικός, ο μαθητής της ιστορίας, ο κοινωνικός επιστήμονας, ο υπάλληλος, ο δημοσιογράφος ή ο παρουσιαστής) παίζει ενεργό ρόλο στην κατασκευή αυτών των στοιχείων. Ό,τι εμφανίζεται στο ιστορικό αρχείο εξαρτάται κατά πολύ από τα είδη των ερωτήσεων που επιλέγει να ρωτήσει και να αποφύγει αυτός που παίρνει τη συνέντευξη, την προσωπική σχέση και τη συμπάθεια ανάμεσα σε αυτόν που παίρνει τη συνέντευξη και αυτόν που απαντά, και τη διαδικασία με την οποία γίνεται η επεξεργασία της συνέντευξης πριν διατεθεί δημόσια. Σαν αποτέλεσμα, όταν ο μαθητής εξετάζει προφορικά στοιχεία, χρειάζεται να εξετάσει και τη διαδικασία με την οποία συλλέχθηκαν (Αυτή ήταν μια βασική ερώτηση ή μια ουδέτερη; Για τι πράγμα μιλούσε ο ερωτηθείς πριν γίνει αυτή η ερώτηση; Αυτή είναι η ολοκληρωμένη απάντηση ή μια επεξεργασμένη εκδοχή της ή ένα απόσπασμα από μια μεγαλύτερη απάντηση; Πώς μπορούμε να είμαστε σίγουροι; Μπορούμε να διασταυρώσουμε αυτή την απάντηση με οποιοδήποτε άλλο σχετικό στοιχείο από άλλες πηγές; Και ούτω καθεξής.)

Είναι επίσης σημαντικό να καταλάβουν τους περιορισμούς της μνήμης και της προσωπικής παρατήρησης. Επειδή μόνο και μόνο κάποιος ήταν παρών σε ένα γεγονός δεν σημαίνει απαραίτητα ότι η περιγραφή του είναι επομένως σωστή και αυθεντική. (Οι μαθητές χρειάζεται μόνο να ερωτώνται να σκεφτούν τα αντιφατικά στοιχεία των αυτόπτων μαρτύρων στις περισσότερες από τις εγκληματικές υποθέσεις που παρουσιάζονται ενώπιον δικαστηρίων). Οι ιστορικοί συχνά ανησυχούν για τις δυσκολίες που περιλαμβάνει το να βασίζονται στις αναμνήσεις των ανθρώπων για γεγονότα που μπορεί να έλαβαν χώρα πολλά χρόνια πριν. Παρόλο που η επιστημονική μελέτη της μνήμης είναι ακόμη σε αρχικό στάδιο, έρευνες φαίνεται να προτείνουν ότι η μακροπρόθεσμη μνήμη, ιδιαίτερα ανάμεσα σε μεγαλύτερους ανθρώπους, είναι συχνά πιο ακριβής και σταθερή από τη μεσοπρόθεσμη και τη βραχυπρόθεσμη μνήμη. Ωστόσο, όταν εξετάζουμε την προφορική ιστορία υπάρχει επίσης το επιπλέον πρόβλημα της επιλεκτικής αμνησίας και η τάση των ανθρώπων να θυμούνται λάθος όχι επειδή επιθυμούν να ξεχάσουν ή να παραπλανήσουν αυτόν που παίρνει τη συνέντευξη, αλλά επειδή έχουν προσαρμόσει τις αναμνήσεις τους για να ταιριάζουν με τις προκαταλήψεις και τις υποθέσεις τους. (βλ. **Πλαίσιο 1** παρακάτω). Από την άλλη μεριά δεν θα πρέπει απαραίτητα να υποθέτουμε ότι τα έγγραφα και άλλες πηγές δεν είναι επιρρεπή στα ίδια προβλήματα. Τα έγγραφα δεν γράφονται πάντα αμέσως αφού κάτι συμβεί ή αποφασιστεί και οι υπάλληλοι και οι άλλοι που παράγουν τέτοια έγγραφα (όπως αποκαλύπτουν συχνά πολιτικά σκάνδαλα και έρευνες) δεν είναι με κανένα τρόπο απρόσβλητοι από την επιθυμία να ξαναγράψουν την ιστορία.

Πλαίσιο 1: Μια μελέτη υποθέσεων λανθασμένων αναμνήσεων προφορικής κατάθεσης

Ο Ιταλός ιστορικός, Αλεσάντρο Πορτέλι βρήκε ότι προφορικά στοιχεία από εργάτες στο Τέρνι, μιας βιομηχανικής κωμόπολης στο βορρά, για τη δολοφονία του Λουίτζι Τράστουλι, ενός μεταλλωρύχου 21

ετών, από την αστυνομία αποκάλυψαν μια αντίφαση για το πότε πέθανε. Κάποιοι είπαν ότι ήταν το 1949 (η σωστή ημερομηνία) και άλλοι είπαν ότι ήταν το 1953, που θα είχε συμπέσει με μια μαζική βιομηχανική απεργία στην πόλη. Ο Πορτέλι συμπέρανε ότι εκείνοι που όρισαν το θάνατο το 1953 το έκαναν επειδή θεώρησαν σωστό ότι ένας συνάδελφος εργάτης θα έπρεπε να είχε πεθάνει για μια σημαντική αιτία στην οποία πίστευαν.

Ένα τρίτο σχετικό θέμα εδώ είναι ότι η μνήμη δεν είναι απλά μια παθητική αποθήκη γεγονότων. Όταν οι άνθρωποι παρέχουν σε αυτόν που παίρνει τη συνέντευξη προσωπικές αναμνήσεις για τις εμπειρίες της ζωής τους δεν προσφέρουν απλά περιγραφές αυτόπτων μαρτύρων – έστω και με ασυμβατότητες, λάθη και παραλείψεις. Προσπαθούν επίσης να καταλάβουν το παρελθόν και να δώσουν σχήμα και μορφή στις ζωές τους. Με άλλα λόγια δημιουργούν προσωπικές ιστοριογραφίες, όπου η εμπειρία τους έχει μπει σε τάξη, έχει ερμηνευτεί και συνταχθεί σε αφήγηση προς όφελος αυτού που παίρνει τη συνέντευξη. Ό,τι περιλαμβάνεται και ό,τι παραλείπεται δεν είναι μόνο αποτέλεσμα απώλειας μνήμης, είναι επίσης αποτέλεσμα μιας πράξης συνειδητής επιλογής. Είναι επίσης σημαντικό, επομένως, ότι όταν οι μαθητές εξετάζουν προφορικά στοιχεία να κάνουν το ίδιο είδος ερωτήσεων όπως θα μπορούσαν να κάνουν για άλλα είδη ιστορικών στοιχείων. Μαζί με την εξέταση του τι λέει πραγματικά ο ερωτηθείς, χρειάζεται επίσης να ρωτήσουν:

- τι είδους άτομο μιλάει;
- τι είδους δηλώσεις κάνει. Είναι παρατηρήσεις για το τι συνέβη ή για το γιατί συνέβη; Οι δηλώσεις είναι κακο-συνδεδεμένες ή ασύνδετες απαντήσεις σε κάθε ερώτηση ή προσπαθεί να πει μια ιστορία; Αλλάζει ποτέ απότομα θέμα; Προσπαθεί να δικαιολογήσει τον εαυτό του και τις πράξεις του; Προσπαθεί να δικαιολογήσει τις πράξεις κάποιου άλλου; Οι απαντήσεις του είναι κυρίως ανέκδοτα;
- προσπαθεί να απαντήσει τις ερωτήσεις σοβαρά; Φαίνεται να νιώθει άβολα στο να απαντήσουν κάποιες ερωτήσεις; Είναι επιφυλακτικός στις απαντήσεις του; Προσφέρει «εντυπωσιακές δηλώσεις» για το κασετόφωνο ή την τηλεοπτική κάμερα;
- τι υποθέσεις φαίνεται να κάνει;
- μπορείτε να εντοπίσετε μεροληψία ή προκαταλήψεις;
- υπάρχουν τρόποι με τους οποίους θα μπορούσατε ανεξάρτητα να ελέγξετε κάποιες από τις απαντήσεις του;

Προτάσεις για τη χρήση προφορικής ιστορίας στην τάξη

Θέματα και ζητήματα

Η κοινωνική και οικονομική ιστορία μπορεί να είναι ένα σχετικά ξερό θέμα για πολλούς μαθητές ιστορίας, αν επικεντρώνεται κυρίως στις πολιτικές, τα κοινωνικά προβλήματα και συνολικές στατιστικές και εστιάζει σε ανθρώπους αόριστα παρά στις καθημερινές

εμπειρίες της ζωής τους. Οι άνθρωποι, με αυτή την προσέγγιση στην ιστορία, συχνά φαίνονται σαν λίγο παραπάνω από «ένα από τα προβλήματα που πρέπει να χειριστεί η κυβέρνηση».⁴² Ο κοινωνικός ιστορικός και ο οικονομικός ιστορικός κάνουν υπονοούμενες και σαφείς κρίσεις με το όφελος της εκ των υστέρων γνώσης συχνά από μια συγκεκριμένη πολιτική ή ιδεολογική σκοπιά, και με την άποψη της σύνδεσης της κατανόησης του παρελθόντος με τις σύγχρονες ανησυχίες και ζητήματα. Αλλά συχνά η πραγματικότητα είναι πιο πολύπλοκη και πολύπλευρη και μερικές φορές η προφορική ιστορία μπορεί να βοηθήσει να ξαναδημιουργήσουμε τις πολλαπλές προοπτικές που υπήρχαν εκείνη την εποχή που συνέβησαν πραγματικά τα γεγονότα. Αυτό μπορεί να ισχύσει όχι μόνο στην κοινωνική και οικονομική ιστορία, αλλά και στην πολιτική ιστορία (Βλ. Πλαίσιο 2 παρακάτω).

Πλαίσιο 2: Η ιστορική πραγματικότητα είναι πολύπλοκη και πολύπλευρη

Το ιστορικό αρχείο που αφορά τη μεταφορά των Βρετανικών και Γαλλικών στρατευμάτων από τις παραλίες γύρω από τη Δουνκέρκη το καλοκαίρι του 1940 δείχνει ότι 68 000 στρατιώτες σκοτώθηκαν, περίπου 340 000 μεταφέρθηκαν, 240 μικρές βάρκες βούλιαξαν, 120 000 πολεμικά οχήματα και 2 300 όπλα εγκαταλείφθηκαν. Οι περισσότεροι στρατιωτικοί ιστορικοί, όταν γράφουν για τη Δουνκέρκη αναφέρονται στο χωρίς οίκτο βομβαρδισμό και στο σφυροκόπημα των ακτών, ιδιαίτερα από τη Λουφτβάφε. Αλλά περιγραφές αυτόπτων μαρτύρων από στρατιώτες στις ακτές υποστηρίζουν ότι το επίπεδο του βομβαρδισμού ποικίλει σημαντικά ανάλογα με τον τομέα στον οποίο βρίσκονταν.

Τα περισσότερα από τα διαχρονικά θέματα που αναφέρονται στον πρόλογο του Κεφαλαίου 1 (το οποίο επικεντρώνεται σε κάποια πτυχή της ιστορικής ανάπτυξης για μια μεγάλη χρονική περίοδο) προσφέρονται για μια παιδαγωγική προσέγγιση που περιλαμβάνει τη χρήση προφορικής μαρτυρίας. Για παράδειγμα:

- Πώς άλλαξαν οι ζωές των ανθρώπων στο σπίτι και την εργασία σαν αποτέλεσμα της τεχνολογικής ανάπτυξης;
- Πώς άλλαξε η οικογενειακή ζωή κατά τη διάρκεια του αιώνα;
- Πώς άλλαξαν οι ρόλοι του συζύγου και της συζύγου (και των γονιών);
- Πώς άλλαξε η σεξουαλική συμπεριφορά και τα σεξουαλικά ήθη; Πώς αντιμετωπίζονταν οι ανύπαντρες μητέρες 50 ή 60 χρόνια πριν; Πόσο έχουν αλλάξει τα πράγματα με την αντισύλληψη;
- Πώς άλλαξε η ιδέα της παιδικής ηλικίας και της ενηλικίωσης;
- Πώς άλλαξε η στέγαση κατά τη διάρκεια του αιώνα;
- Τι αλλαγή προκάλεσε η ανάπτυξη των αστικών περιοχών στις ζωές των ανθρώπων στις κωμοπόλεις και τις αγροτικές περιοχές;

⁴² E. P. Thompson, "History from below", the Times Literary Supplement, 7 Απριλίου 1966.

- Πώς άλλαξε η εργασία σε διάφορα επαγγέλματα με την πάροδο του χρόνου (μείωση κάποιων εργασιών και βιομηχανιών, δημιουργία νέων, αυξημένη μηχανοποίηση και αυτοματοποίηση, κλπ.);
- Πώς άλλαξαν οι σχέσεις ανάμεσα στις γενιές;
- Πώς άλλαξαν η αναψυχή, τα πολιτιστικά ενδιαφέροντα και η διασκέδαση των ανθρώπων;
- Με ποιους τρόπους επηρέασαν οι αλλαγές στις συγκοινωνίες και τις επικοινωνίες τον τρόπο ζωής των ανθρώπων;
- Με ποιους τρόπους οι αλλαγές στην ιατρική άλλαξαν τις ζωές των ανθρώπων;
- Πώς άλλαξαν οι ιδέες μας; (για παράδειγμα ιδέες για τη θρησκεία και την πίστη, το έγκλημα και την τιμωρία, τη φτώχεια και την ευημερία, τη μόρφωση, την τέχνη, τη μόδα, το ρόλο και τις ευθύνες του κράτους και του πολίτη, την εθνική ταυτότητα και τον πατριωτισμό, κλπ.)

Πέρα από την παροχή χρήσιμων στοιχείων και λεπτομερειών για την εξερεύνηση της συνέχειας και της αλλαγής κατά τη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα, η προφορική ιστορία μπορεί επίσης να βοηθήσει το μαθητή να καταλάβει πώς ήταν να βιώνεις άμεσα κάποια από τα σημαντικά γεγονότα και τις εξελίξεις του αιώνα: τις εμπειρίες του ολικού πολέμου, της κατοχής και της απελευθέρωσης, το να είναι κανείς πρόσφυγας, μετανάστης ή εκπατρισμένος, το να μετακινείται από την εξοχή στην πόλη, να ξαναχτίζει τη ζωή του μετά τον πόλεμο, την εμπειρία του να ζει το τέλος μιας δικτατορίας ή του ολοκληρωτισμού, και ούτω καθεξής. Εδώ επίσης, η προφορική ιστορία όχι μόνο βοηθάει τους μαθητές να ξανακατασκευάσουν αυτό που υπήρχε, τους βοηθάει επίσης να προκαλέσουν τις ίδιες τους τις υποθέσεις και, σε κάποιες περιπτώσεις, τις υποθέσεις που γίνονται από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, τους συγγραφείς βιβλίων και ακόμα και τους δασκάλους της ιστορίας τους.

Μερικές πιθανές προσεγγίσεις

Αυτό και το επόμενο τμήμα ασχολούνται κυρίως με τη διευκόλυνση της συμμετοχής των μαθητών σε εργασίες για να συλλέξουν προφορικά στοιχεία. Αυτό μπορεί να είναι χρονοβόρο και συχνά απαιτεί πηγές που μπορεί να είναι λιγοστές, όπως κασετόφωνα, κασέτες και λειτουργίες για απομαγνητοφώνηση και αποθήκευση συνεντεύξεων. Για πολλούς δασκάλους της ιστορίας, που αντιμετωπίζουν ένα ήδη υπερφορτωμένο πρόγραμμα διδασκαλίας της ιστορίας, μια προφορική εργασία ιστορίας μπορεί να πρέπει να αντιμετωπιστεί σαν μια επιπλέον επιλογή. Ωστόσο, αξίζει να επαναλάβουμε και πάλι ότι ζούμε σε μια περίοδο που ένας σεβαστός αριθμός προφορικών μαρτυριών έχει συγκεντρωθεί ήδη από ιστορικούς και κοινωνικούς επιστήμονες, δημοσιογράφους και παρουσιαστές, κυβερνητικά τμήματα, μουσεία και αρχεία και οργανισμούς σφυγμομέτρησης της κοινής γνώμης. Πολλά από αυτά που έχουν συλλεχθεί είναι

διαθέσιμα τώρα στη μια ή στην άλλη μορφή και μπορούν χρήσιμα να ενσωματωθούν σε βιβλία, εκπαιδευτικές πηγές πολυμέσων και υλικό που αναπτύσσεται από τον κάθε δάσκαλο.

Για προφανείς λόγους οι περισσότερες σχολικές εργασίες προφορικής ιστορίας έχουν την τάση να διεξάγονται στην τοπική κοινότητα και να επικεντρώνονται συχνά στην τοπική ιστορία. Η διεξαγωγή συνεντεύξεων από τους κατοίκους του τόπου για τις αλλαγές που είδαν στην περιοχή κατά τη διάρκεια της ζωής τους μπορεί συχνά να είναι πιο αποτελεσματικές αν αυτοί που παίρνουν τη συνέντευξη έχουν αποθέματα ενθαρρυντικού υλικού για να «βοηθήσουν» τις αναμνήσεις του ερωτώμενου, όπως φωτογραφίες και κάρτες ενός κεντρικού δρόμου, μιας φάρμας, ενός εργοστασίου, ενός τοπικού ορόσημου, ή ντόπιων ανθρώπων. Χάρτες και αποσπάσματα από τοπικά αρχεία και αντίγραφα άρθρων από παλιές εφημερίδες για ιδιαίτερα σημαντικά τοπικά γεγονότα μπορεί να είναι επίσης χρήσιμοι. Αυτή η προσέγγιση μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να καταγράψει τη συνέχεια και τις αλλαγές μέσα στην κοινότητα συνολικά, ή μέσα σε ένα τμήμα της κοινότητας, ή μπορεί να χρησιμοποιηθεί σαν ένα μέσο διεξαγωγής μιας εις βάθος μελέτης της κοινότητας σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή.

Ωστόσο, οι άνθρωποι έχουν να προσφέρουν πολύ περισσότερα από προσωπικές αναμνήσεις μόνο για την τοπική ζωή. Έχουν ζήσει και δει τα σημαντικά γεγονότα που καλύπτονται από τα βιβλία των μαθητών. Μερικές φορές έλαβαν άμεσα μέρος, μερικές φορές οι ζωές τους άλλαξαν αμετάκλητα από ό,τι έγινε. Έχουν τη δική τους άποψη που μπορεί να συγκριθεί και να αντιπαρατεθεί με τις απόψεις που καλύπτονται από τα βιβλία και τα ραδιοφωνικά και τηλεοπτικά ντοκιμαντέρ. Μια πιθανότητα εδώ είναι να ξεκινήσουν με την περιγραφή ενός βιβλίου ή με την περιγραφή που δίνεται σε ένα τηλεοπτικό ή ραδιοφωνικό πρόγραμμα, και μετά να βρουν τι θυμούνται οι ντόπιοι κάτοικοι για το γεγονός και αν οι αναμνήσεις και οι ερμηνείες τους για το τι έγινε συμπίπτουν ή έρχονται σε αντίθεση με την εκδοχή που προσφέρεται στο βιβλίο ή το ντοκιμαντέρ. Ο σκοπός δεν είναι να αμφισβητήσουν την εγκυρότητα της εκδοχής του συγγραφέα ή του παρουσιαστή. Περισσότερο είναι να βοηθήσει τους μαθητές να καταλάβουν την πολυπλοκότητα και το επίπεδο ομοφωνίας ή την πολλαπλότητα των προοπτικών που μπορεί να υπήρχαν εκείνη την εποχή όταν συνέβη το γεγονός.

Υπάρχουν αρκετές πιθανές παραλλαγές αυτής της προσέγγισης. Μία είναι να ξεκινήσουν συνεντεύξεις ανοιχτού τέλους για την ιστορία της ζωής των ατόμων στις οποίες τα άτομα που αναμειγνύονται μιλάνε για τα σημαντικά γεγονότα που έγιναν κατά τη διάρκεια της ζωής τους και τις αντιδράσεις τους σε αυτά τόσο τότε όσο και τώρα. Μια άλλη παραλλαγή είναι η χρησιμοποίηση των συνεντεύξεων προφορικής ιστορίας για η αναπαράσταση με διάγραμμα της οικογένειας του κάθε ερωτηθέντος κατά τη διάρκεια του αιώνα: από που ήρθαν, τι έκαναν οι παππούδες, οι γονείς και οι απόγονοι για να κερδίσουν τα προς το ζην, πού έζησαν, πώς άλλαξαν οι ζωές τους, πώς επηρεάστηκαν από τους πολέμους, την στρατιωτική κατοχή, την οικονομική ύφεση, την αλλαγή των προτύπων ζωής, και ούτω καθεξής.

Μια τρίτη παραλλαγή σε αυτή την προσέγγιση είναι για τους μαθητές να συγκεντρώσουν στοιχεία για το πώς τα μέσα μαζικής ενημέρωσης σκιαγραφούν μια συγκεκριμένη

δεκαετία ή περιοχή του 20^{ου} αιώνα (σε μια ιστορική σειρά, σε ντοκιμαντέρ και σε δραματικά προγράμματα ή κωμωδίες) και μετά να ακολουθήσουν προφορικές συνεντεύξεις με μια γενιά που έζησε εκείνη την περίοδο.

Μια άλλη παραλλαγή αυτής της προσέγγισης είναι να ρωτούν τους ανθρώπους πού ήταν, τι έκαναν και πώς αντέδρασαν όταν άκουσαν για πρώτη φορά για κάτι που αποδείχτηκε μνημειώδες. Το κλασικό παράδειγμα για αυτό είναι η δολοφονία του Προέδρου Τζον Κένεντυ. Συχνά υποστηρίζεται ότι οι άνθρωποι που ήταν ενήλικοι ή ενηλικιώνονταν εκείνη την εποχή θυμούνται ακόμη ζωντανά τι έκαναν, πώς αντέδρασαν και τους φόβους τους για το μέλλον. Υπάρχουν άλλα γεγονότα στην ευρωπαϊκή ιστορία του 20^{ου} αιώνα που προκαλούν αναμνήσεις με αυτόν τον τρόπο για μια ολόκληρη γενιά; Μερικά παραδείγματα θα μπορούσαν να είναι:

- ο θάνατος του Στάλιν το 1953,
- η είσοδος των Ρωσικών τανκ στην Ουγγαρία το 1956 ή την Τσεχοσλοβακία το 1968,
- η εκτόξευση του Σπούτνικ στο διάστημα το 1957,
- η κατασκευή του Τείχους του Βερολίνου το 1961,
- η κρίση με τους πυραύλους της Κούβας το 1962,
- η πρώτη γυναίκα στο διάστημα το 1963,
- η πρώτη προσγείωση στο φεγγάρι τον Ιούλιο του 1969,
- ο θάνατος του Φράνκο το 1975,
- η επιστροφή της λαϊκής κυριαρχίας στην Πορτογαλία το 1976,
- η πτώση του Τείχους του Βερολίνου στις 9 Νοεμβρίου 1989,
- η προσπάθεια πραξικοπήματος ενάντια στον Γκορμπατσόφ και οι μεταρρυθμιστικές πολιτικές στις 19 Αυγούστου 1991.

Καθώς οι ιστορικοί που ασχολούνταν με την προφορική ιστορία θεωρούσαν συχνά ότι έκαναν ιστορία από κάτω ή ότι βοηθούσαν να ξεσκεπάσουν την ιστορία του αόρατου (των ομάδων που η ιστορία τους τείνει να αγνοείται από τον κανονικό ιστορικό) είναι μερικές φορές δελεαστικό να γίνεται κάτι παρόμοιο σε μια σχολική εργασία, ιδίως αν αυτές οι «αόρατες» ομάδες αντιπροσωπεύονται αρκετά μέσα στον σχολικό πληθυσμό. Πιθανόν, αυτή να είναι μια αρκετά ευαίσθητη περιοχή για να ανακατευτούν τα σχολεία και χρειάζεται προσεχτικό σχεδιασμό και διαπραγματεύσεις με τους αντιπροσώπους της κοινότητας αυτών των ομάδων. Ένας τρόπος με τον οποίο κάποιοι ακαδημαϊκοί ιστορικοί και κοινωνικοί επιστήμονες το έχουν προσεγγίσει είναι με το να ξεκινήσουν

μια ομαδική εργασία με την κοινότητα ή την ίδια την ομάδα. Οι μαθητές και τα μέλη της ομάδας δουλεύουν μαζί στο σχεδιασμό, τη συλλογή δεδομένων, την ανάλυση και την παρουσίαση των ευρημάτων. Αυτό περιλαμβάνει συχνά τόσο συνεντεύξεις ενός προς έναν όσο και ομαδικές συζητήσεις, με τις τελευταίες να δρουν σαν χρήσιμο μέσο επαλήθευσης των πραγματικών πληροφοριών και ελέγχου και ανάπτυξης χρονολογιών και αφηγήσεων. Το τελικό αποτέλεσμα μπορεί να είναι ένας πόρος που είναι τόσο χρήσιμος για τους μαθητές ιστορίας όσο και ένα αξιόλογο αρχείο για την ομάδα ή την κοινότητα. Είναι επίσης μια πολύτιμη πρακτική άσκηση για τους μαθητές σε όλη τη διαδικασία της ιστορικής έρευνας και ερμηνείας.

Μέσα σε οποιαδήποτε σχεδόν εργασία προφορικής ιστορίας υπάρχει μια πιθανότητα να αντιμετωπιστούν αμφιλεγόμενα και ευαίσθητα ζητήματα ακόμα και όταν αυτά δεν έχουν την πρόθεση να είναι το αντικείμενο των συνεντεύξεων. Για παράδειγμα, σε κάποιες περιοχές, οι συνεντεύξεις για τις πρώτες εμπειρίες της δουλειάς μπορεί να προκαλέσουν εμπειρίες για φυλετική, εθνική ή θρησκευτική διάκριση. Συνεντεύξεις σε άλλες χώρες και περιοχές για τους γείτονες και τις σχέσεις μέσα στην κοινότητα μπορεί να προκαλέσουν αναμνήσεις συνεργασίας ή αντίστασης στις δυνάμεις κατοχής. Σε τέτοιες περιπτώσεις οι δάσκαλοι χρειάζεται να αναρωτηθούν αν τα πιθανά οφέλη των μαθητών από το να κάνουν προφορική ιστορία ξεπερνούν την πιθανή διχόνοια που μπορεί να προκύψει. Αν νιώσουν ότι αυτό συμβαίνει τότε θα είναι απαραίτητο να κάνουν κάποια προσεχτική προετοιμασία, να προβλέψουν τους τομείς αμφισβήτησης όπου μπορεί να προκύψουν ευαίσθητα και αμφιλεγόμενα ζητήματα και να προσφέρουν στους μαθητές στρατηγικές και πρωτόκολλα για να τα αντιμετωπίσουν. Σε ιδιαίτερα ευαίσθητους τομείς μπορεί να είναι καλύτερο αν οι συνεντεύξεις διεξαχθούν στο σχολείο υπό την άμεση επίβλεψη του δασκάλου, ή ακόμα και να διεξαχθούν από το δάσκαλο.

Αξίζει επίσης να ερευνήσουμε την πιθανότητα συνεργασίας μεταξύ σχολείων για μια εργασία προφορικής ιστορίας. Αυτή μπορεί να είναι τοπική ή εθνική, διασυνοριακή ή ευρωπαϊκή, ή μια εργασία που επικεντρώνεται σε μια συγκεκριμένη ομάδα που έχει εγκατασταθεί σε αρκετές γειτονικές χώρες. Αν η εργασία επικεντρώνεται σε ένα κοινό θέμα ή γεγονός τότε παρέχει μια μοναδική ευκαιρία σε όλους τους μαθητές που συμμετέχουν να συγκρίνουν και να αντιπαραθέσουν την πολλαπλότητα των απόψεων και τις ερμηνείες παρόμοιων εμπειριών.

Μερικές οδηγίες για την οργάνωση μιας εργασίας προφορικής ιστορίας

- Κάντε μια έρευνα του ιστορικού της κοινότητας, της ομάδας ή των κοινωνικών κατηγοριών που θα ερωτηθούν. Μάθετε για οργανισμούς, ιστορικές οργανώσεις, ιδρύματα για ηλικιωμένους, ή εθελοντικούς οργανισμούς που θα μπορούσαν να βοηθήσουν ή θα ενδιαφέρονταν για τα αποτελέσματα του προγράμματος. Ελέγξτε για επετείους των βασικών ημερομηνιών που θα μπορούσαν να χρησιμεύσουν σαν παρακίνηση για την εργασία. Προσπαθήστε να εκτιμήσετε την πιθανή απάντηση στην ιδέα μιας εργασίας προφορικής ιστορίας.
- Βεβαιωθείτε ότι υπάρχουν επαρκείς διαθέσιμες πληροφορίες για το υπόβαθρο για να τις εξετάσουν οι μαθητές πριν ξεκινήσουν την εργασία. Ελέγξτε για την άμεση

διαθεσιμότητα σχετικών στοιχείων από άλλες πηγές για να διασταυρώσετε με τα δεδομένα της συνέντευξης.

- Αξιολογήστε τις συνέπειες των πόρων. Πόσο χρόνο θα πάρει να προετοιμάσετε τους μαθητές, να ολοκληρωθούν οι συνεντεύξεις, να επεξεργαστείτε τις πληροφορίες, να ερμηνεύσετε τα στοιχεία, να παρουσιάσετε τα ευρήματα και να αξιολογήσετε το αποτέλεσμα. Πού θα διεξαχθούν οι συνεντεύξεις; Πώς θα καταγραφούν οι συνεντεύξεις; Τα αποτελέσματα θα αξίζουν το κόστος των ανθρώπινων και υλικών πόρων;
- Οι μαθητές έχουν επαρκή κίνητρα για να διεξάγουν τις συνεντεύξεις σε ικανοποιητικό επίπεδο;
- Οι δάσκαλοι συχνά βάζουν τους μαθητές να βρουν τα άτομα που θα ερωτηθούν, αλλά υπάρχουν και πλεονεκτήματα για να το κάνετε οι ίδιοι. Κατά την εξήγηση της εργασίας και πριν ξεκινήσετε να ρωτάτε ένα συγκεκριμένο άτομο, σάς δίνεται η ευκαιρία να ελέγξετε τις αναμνήσεις τους, την ικανότητά τους να μιλούν για ένα γεγονός ή μια πτυχή της ζωής τους καθώς και την προθυμία τους να πάρουν μέρος στην εργασία. Θα πρέπει επίσης να τους πείτε για το σκοπό της εργασίας προφορικής ιστορίας και για το τι θα γίνει το υλικό των συνεντεύξεων μόλις συγκεντρωθεί.

Οι μαθητές θα πρέπει να αναλάβουν την ακόλουθη δουλειά προετοιμασίας:

- έρευνα του υποβάθρου για τα ζητήματα ή τα θέματα που θα καλυφθούν από την εργασία προφορικής ιστορίας,
- έρευνα του υποβάθρου από τους μαθητές για την ομάδα από την οποία θα επιλεγούν οι ερωτηθέντες, τι γνωρίζουμε για τη σχετικότητα αυτού του θέματος ή ζητήματος για τη ζωή τους; Τι είδους σχετικές εμπειρίες είναι πιθανό να είχαν;
- ακούστε μερικά παραδείγματα ανθρώπων που μιλούν για το παρελθόν ή δείτε μια ή δύο απομαγνητοφωνήσεις (ή αποσπάσματα) έτσι ώστε οι μαθητές να πάρουν μια ιδέα για το πώς είναι μια συνέντευξη προφορικής ιστορίας.

Μόλις ολοκληρώσουν την έρευνα υποβάθρου θα πρέπει να ζητηθεί από τους μαθητές να σκεφτούν τρεις με πέντε ερευνητικές ερωτήσεις που θα μπορέσουν να διαμορφώσουν τη βάση της συνέντευξης. (Οι ερευνητικές ερωτήσεις δεν είναι ίδιες με τις πραγματικές ερωτήσεις της συνέντευξης. Αντιπροσωπεύουν αυτό που θα ήθελαν να μάθουν οι μαθητές). Αυτό θα πρέπει να συνοδευτεί από μια από κοινού προσφορά ιδεών για να πάρουμε μια συμφωνημένη ομάδα ερευνητικών ερωτήσεων. Κάθε ερευνητική ερώτηση θα μπορούσε να δημιουργεί αρκετές ερωτήσεις συνέντευξης έτσι ώστε να είναι ίσως απαραίτητο να ενθαρρύνουμε τους μαθητές να θέσουν προτεραιότητες και να δικαιολογήσουν την επιλογή τους. Όταν θα κάνουν αυτό θα χρειαστεί επίσης να σκεφτούν το πόσο μεγάλη θα μπορούσε να είναι πραγματικά η συνέντευξη.

--

Πλαίσιο 3: Αξιολόγηση μιας μαγνητοφωνημένης συνέντευξης ή απομαγνητοφώνησης

- Φαίνεται να υπάρχει καλή σχέση ανάμεσα σε αυτόν που παίρνει τη συνέντευξη και των ερωτώμενο;
- Αυτός που ρωτά ακούει και ανταποκρίνεται στον ερωτώμενο;
- Είναι μια καλή συνέντευξη; Γιατί;
- Πόσο χρήσιμη είναι η συνέντευξη σαν ιστορικό στοιχείο;
- Πώς μπορούμε να βρούμε αν οι πληροφορίες που παρέχονται είναι ακριβείς;

Σχεδιασμός του προγράμματος της συνέντευξης

Το επόμενο στάδιο είναι να μετατρέψετε τις ερευνητικές ερωτήσεις σε ερωτήσεις για τη συνέντευξη. Για να βοηθηθούν οι μαθητές να το κάνουν αυτό, θα πρέπει να σκεφτούν τα ακόλουθα:

- τι ιστορικές πληροφορίες θα χρειαστούν για τον κάθε ερωτώμενο (για παράδειγμα πού γεννήθηκαν και πότε, τρέχον ή προηγούμενο επάγγελμα, τι έκαναν σε μια συγκεκριμένη στιγμή της ζωής τους, πού πήγαν σχολείο, πού έζησαν σε μια συγκεκριμένη στιγμή, κλπ.),
- την καλύτερη ή πιο κατάλληλη σειρά ερωτήσεων για να διασφαλίσουν ότι ο ερωτώμενος παρακολουθεί και δεν έχει μπερδευτεί,
- τη σημασία του να αποφύγουν παραπειστικές ερωτήσεις (για παράδειγμα: Θα πρέπει να θυμώσατε πολύ για αυτό;) και να μην κάνουν ερωτήσεις που θα αποφέρουν μόνο ένα «ναι» ή ένα «όχι»,
- τη σημασία να διασφαλίσουν ότι οι ερωτήσεις είναι ξεκάθαρες και σαφείς,
- πώς να ενθαρρύνουν τον ερωτώμενο να μιλήσει και ακόμα ταυτόχρονα, πώς να τον επαναφέρουν όταν αλλάζει απότομα θέμα,
- πώς να ξεκινήσουν και να τελειώσουν τη συνέντευξη,
- τι να κάνουν αν ο ερωτώμενος «στεγνώσει» σε μια συγκεκριμένη ερώτηση ή πριν ολοκληρωθεί η συνέντευξη,
- αν υπάρχει κανένας τρόπος να ελέγξουν την ακρίβεια των αναμνήσεων του ερωτώμενου;

Κατά τη συζήτηση αυτών των ζητημάτων από πριν, μπορεί να είναι χρήσιμο να βάλουμε τους μαθητές να σκεφτούν «έρευνες και παροτρύνσεις». Η έρευνα είναι μια επακόλουθη ερώτηση για να πάρουν περισσότερες πληροφορίες ή για να ελέγξουν αυτό που είπε το

άτομο. Η παρότρυνση είναι ένα μέσο είτε για να επαναλάβουν διαφορετικά την ερώτηση αν ο ερωτώμενος δεν φαίνεται να καταλαβαίνει ή για να «βοηθήσουν» τη μνήμη του ερωτώμενου. Μπορεί να είναι χρήσιμο να σκεφτούν παροτρύνσεις και έρευνες για τις περισσότερες ερωτήσεις της συνέντευξης.

Χρειάζεται επίσης να σκεφτούν και για «ελεγκτές στοιχείων». Μερικές απλές επακόλουθες ερωτήσεις μπορεί να είναι πολύ αποτελεσματικές με αυτόν τον τρόπο, για παράδειγμα: Πόσο ετών ήσαστε εκείνη την εποχή; Πώς μάθατε για αυτό; Ήσαστε εκεί ο ίδιος ή σάς είπε κάποιος άλλος για αυτό;

Διεξαγωγή της συνέντευξης

Βεβαιωθείτε ότι οι μαθητές ελέγχουν ότι το κασετόφωνο λειτουργεί και ότι έχουν μια άγραφη κασέτα πριν πάνε στη συνέντευξη. Αν η συνέντευξη δεν πρόκειται να καταγραφεί ηλεκτρονικά μπορεί να αξίζει να σκεφτείτε οι μαθητές να δουλεύουν σε ζευγάρια και να μοιραστούν την εργασία του να κάνουν ερωτήσεις και να κρατούν σημειώσεις.

Τα βασικά σημεία για τη διεξαγωγή της συνέντευξης είναι:

- να είστε στην ώρα σας, να είστε προετοιμασμένοι, να είστε ευγενικοί,
- να ακούτε. Μην κάνετε μια ερώτηση που ο ερωτώμενος έχει ήδη απαντήσει μέσα από τις απαντήσεις του ή της σε άλλες ερωτήσεις,
- να είστε υπομονετικοί. Δώστε στον ερωτώμενο χρόνο να απαντήσει με το δικό του τρόπο. Μην διαφωνείτε ή διορθώνετε τον ερωτώμενο,
- κρατήστε τον ερωτώμενο στο θέμα, αλλά προσπαθήστε να μην τον διακόπτετε πολύ συχνά,
- αν νομίζετε ότι θα ήταν χρήσιμο να κάνετε μια επακόλουθη ερώτηση που δεν είχατε σχεδιάσει πιο πριν, κάντε τη και σημειώστε τη για μελλοντική αναφορά,
- ολοκληρώστε τη συνέντευξη ευχαριστώντας τον ερωτώμενο. Στείλτε του μια ευχαριστήρια επιστολή αργότερα.

Συνιστάται μια πρόβα με μαθητές που θα προσποιοούνται εναλλάξ ότι είναι αυτοί που παίρνουν τη συνέντευξη ή οι ερωτώμενοι. Μια συνεδρίαση πληροφόρησης μετά τον πρώτο γύρο των συνεντεύξεων είναι επίσης χρήσιμη σαν ένας τρόπος για να ελέγξουν την αποτελεσματικότητα των συγκεκριμένων ερωτήσεων και να καθορίσουν πώς να ανταποκριθούν κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες.

Ανάλυση και ερμηνεία της συνέντευξης

Εδώ οι μαθητές χρειάζεται να αποφασίσουν σαν ομάδα αν κάθε ηχογραφημένη συνέντευξη θα πρέπει να απομαγνητοφωνηθεί ολόκληρη ή αν θα την ακούσουν προσεχτικά μερικές φορές και μετά θα καταγράψουν τα κύρια σημεία ενδιαφέροντος; Θα πρέπει να αναλογιστούν τα πιθανά οφέλη και απώλειες οποιαδήποτε επιλογή και αν πάρουν.

Έπειτα, κατά την ανάγνωση της απομαγνητοφώνησης ή των σημειώσεων θα πρέπει να σκεφτούν:

- Ο ερωτώμενος απάντησε στο είδος των ερευνητικών ερωτήσεων που είχαν θέσει αρχικά για να βρουν απαντήσεις;
- Πόσο καλή ήταν η μνήμη του ερωτώμενου;
- Ο ερωτώμενος έδωσε αντιφατικές πληροφορίες;
- Υπάρχουν τρόποι με τους οποίους μπορεί να ελεγχθεί η ακρίβεια των απαντήσεων;
- Υπήρχαν σημάδια καθαρής μεροληψίας σε οποιαδήποτε από τις απαντήσεις;
- Πόσο χρήσιμη είναι η συνέντευξη σαν ιστορικό στοιχείο;
- Με ποιους τρόπους θα μπορούσε να ήταν καλύτερη η συνέντευξη;

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 16

ΧΡΗΣΗ ΣΥΓΧΡΟΝΩΝ ΓΡΑΠΤΩΝ ΠΗΓΩΝ

Τα έγγραφα και άλλα είδη γραπτών πηγών βρίσκονται στο κέντρο όλης της ιστορικής μελέτης. Βέβαια, μπορεί να γνωρίζουμε από χρονικά αποδεκτά εδώ και καιρό, από μνημεία και άλλα φυσικά ίχνη πότε και πού έγινε μια μάχη, ποιος κέρδισε, τις απώλειες και των δύο πλευρών, τα ονόματα των σημαντικών μορφών και λοιπά. Αλλά χωρίς πρωτεύοντα τεκμηριωμένα στοιχεία με τη μορφή υπηρεσιακών μηνυμάτων, επιστολών και περιγραφών μαρτύρων μπορεί να είναι πολύ δύσκολο να καταλάβουμε τις πράξεις των ατόμων που πήραν μέρος, τις αποφάσεις που πήραν, τις διαταγές που έδωσαν, τις τακτικές που χρησιμοποίησαν και τη λογική και τα κίνητρά τους εκτός αν αυτοί ή άνθρωποι που ήταν κοντά τους έγραψαν για αυτό εκείνη την εποχή ή λίγο αργότερα.

Ο μαθητής της σύγχρονης ιστορίας έχει μια ευρύτερη ποικιλία πρωτευουσών και δευτερευουσών πηγών για να επικεντρωθεί από ότι οι μαθητές οποιωνδήποτε προηγούμενων περιόδων: όχι μόνο τη γραπτή λέξη, αλλά και τα φιλμ, τη μετάδοση ειδήσεων, τα τηλεοπτικά ντοκιμαντέρ, τα ηχητικά αρχεία, τα ηλεκτρονικά αρχεία και τα φυσικά δείγματα τέχνης. Ωστόσο, το γραπτό κείμενο είναι ακόμη κρίσιμα σημαντικό για την οποιαδήποτε κατανόηση της ιστορίας του 20^{ου} αιώνα. Υπάρχουν αρκετοί λόγοι για αυτό.

Πρώτον, κατά τη διάρκεια αυτού του αιώνα είδαμε μια μαζική ανάπτυξη στις λειτουργίες της κεντρικής και τοπικής κυβέρνησης. Πράγματι αυτή η διεύρυνση υπήρξε τόσο μεγάλη που τώρα μόνο μια μικρή επιλογή των επίσημων εγγράφων που προέρχονται από τα κυβερνητικά τμήματα μπορούν να διατηρηθούν στα δημόσια μητρώα ή αρχεία.

Δεύτερον, η μηχανοποίηση των διαδικασιών της συλλογής, αποθήκευσης και ανάκτησης πληροφοριών και η προκύπτουσα δημοσίευση επίσημων στατιστικών, σήμανε ότι τώρα γνωρίζουμε πολύ περισσότερα για την καθημερινή ζωή των ανθρώπων (για παράδειγμα την οικονομική τους κατάσταση, τους φόρους που πληρώνουν, τις καταναλωτικές τους συνήθειες, τις γεννήσεις και τους θανάτους, την υγεία, την εκπαίδευση, τη στέγαση, κλπ.).

Τρίτον, η επέκταση της δημόσιας εκπαίδευσης σήμανε ότι είναι δυνατό τώρα, σχεδόν σε κάθε σημαντικό γεγονός και κοινωνική εξέλιξη αυτού του αιώνα, να έχουμε πρόσβαση στις απόψεις και τις εμπειρίες μιας πολύ πιο ευρείας και πιο κοινωνικά αντιπροσωπευτικής ομάδας ανθρώπων μέσα από τα γράμματα και τις κάρτες τους, τα ημερολόγια τους και μέσα από συνεντεύξεις μαζί τους στο δημοφιλή τύπο.

Τέλος, η μαζική επέκταση στα εκδοτικά και τυπογραφικά μέσα σήμανε ότι μπορούμε τώρα να έχουμε πρόσβαση σε πολλές περισσότερες προοπτικές σε κάθε γεγονός ή εξέλιξη.

Στην πραγματικότητα το πρόβλημα τώρα είναι ότι ο μαθητής της σύγχρονης ιστορίας αντιμετωπίζει συχνά το πρόβλημα των υπερβολικά πολλών πληροφοριών. Όπως το έθεσε ένας ιστορικός:

Γνωρίζουμε χίλιες φορές περισσότερα για την κατάρρευση της Γαλλίας (το 1940) από ότι γνωρίζουμε για την κατάρρευση της Καρχηδόνας. Γνωρίζουμε χίλιες φορές περισσότερα για την εκκένωση της Δουκέρνης από ότι γνωρίζουμε για τη Μάχη του Χάστινγκς. Μπορούμε να συναντηθούμε και να συζητήσουμε ... με άντρες που ήταν στη Δουκέρνη. Ένας αληθινός μεσαιωνιστής δεν θα εγκατέλειπε την έρευνα όλης της ζωής του για την αξία μιας συνέντευξης με έναν Σάξονα που πολέμησε δίπλα στον Χάρολντ στο Χάστινγκς;⁴³

Εκεί που ο μεσαιωνικός ιστορικός ή ο ιστορικός που ειδικεύεται στην πρώτη χιλιετία αντιμετωπίζει συχνά το πρόβλημα των ανεπαρκών ή ημιτελών στοιχείων ο σύγχρονος ιστορικός αντιμετωπίζει το πρόβλημα της επιλογής: τι να επιλέξει από την μεγάλη μάζα διαθέσιμων πληροφοριών που έριξαν φως στο τι συνέβη χωρίς να παρουσιάσει μια προκατειλημμένη ή λανθασμένη περιγραφή επειδή παραλήφθηκαν σημαντικά στοιχεία. Αυτό μπορεί να είναι πρόβλημα για οποιονδήποτε μαθητή της εθνικής ιστορίας του 20^{ου} αιώνα, αλλά είναι ακόμη περισσότερο πρόβλημα για τον μαθητή της ευρωπαϊκής ή παγκόσμιας ιστορίας.

Ο κύριος στόχος αυτού του κεφαλαίου είναι να μελετήσουμε πώς και γιατί το έγγραφο υλικό (επίσημα έγγραφα, στατιστικές, ημερολόγια, επιστημονικά περιοδικά, απομνημονεύματα, βιογραφίες, εφημερίδες και περιοδικά) μπορεί και πρέπει να χρησιμοποιείται στην τάξη κατά τη διδασκαλία της ιστορίας της Ευρώπης του 20^{ου} αιώνα. Τα περισσότερα βιβλία μοντέρνας ιστορίας τώρα περιλαμβάνουν αποσπάσματα από κάθε είδους γραπτή πηγή και είναι δυνατό, όλο και περισσότερο, να κατεβάσουμε από το Διαδίκτυο μια μεγάλη ποικιλία χρήσιμων υλικών πρωτεύουσας πηγής για τα περισσότερα από τα σημαντικά γεγονότα και εξελίξεις αυτού του αιώνα για να τα εξετάσουν και να τα ερμηνεύσουν κριτικά οι μαθητές.

Γιατί να παρέχουμε ευκαιρίες στους μαθητές να εξετάσουν πρωτεύουσες γραπτές πηγές για την Ευρώπη του 20^{ου} αιώνα; Στην πράξη τα πιθανά οφέλη από τη χρήση γραπτών πηγών στη διδασκαλία κάποιου θα εξαρτώνται από το πόσο ενδιαφέρον είναι το υλικό, το μέγεθός του, την πυκνότητα του κειμένου, το επίπεδο ανάγνωσης που απαιτείται, ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζεται στους μαθητές και αν οι μαθησιακές δραστηριότητες που εστιάζουν στο υλικό κινούν ενεργά το ενδιαφέρον των μαθητών ή όχι. Για παράδειγμα, το να ζητήσουμε από τους μαθητές να διαβάσουν ολόκληρο το κείμενο της Συνθήκης των Βερσαλλιών (1918) ή της Συνθήκης της Ρώμης (1960) για πληροφορίες αντί για μια μικρή περίληψη των βασικών σημείων, η οποία θα έχει αναπαραχθεί στο

⁴³ G. B. Henderson, "A plea for the study of contemporary history", *Ιστορία*, 26, 1941, σελ.51-55.

βιβλίο είναι απίθανο να θεωρηθεί σαν μια ιδιαίτερα ενθαρρυντική μαθησιακή εμπειρία από την πλειοψηφία των 16χρονων.

Ωστόσο, με αυτές τις προειδοποιήσεις υπόψη, είναι ακόμη πιθανό να εντοπίσουμε σοβαρούς λόγους για την ανάπτυξη των μαθησιακών δραστηριοτήτων γύρω από τη χρήση γραπτών πηγών, ιδιαίτερα πρωτευουσών πηγών.

- Οι πρωτεύουσες πηγές που έχουν επιλεγεί προσεχτικά μπορούν να βοηθήσουν ώστε να ζωντανέψει η ιστορία για πολλούς μαθητές καθώς αποκαλύπτουν τις προσωπικές εμπειρίες, τις διαδικασίες σκέψης και τις ανησυχίες των ανθρώπων που έλαβαν μέρος άμεσα και έμμεσα στα γεγονότα που μελετούν.
- Τα βιβλία γράφονται πάντα με το όφελος της εκ των υστέρων γνώσης. Όταν αυτό συνδυαστεί με την ανάγκη παραγωγής περιεκτικών περιλήψεων του τι συνέβη, προσφέρεται συχνά στο μαθητή μια διήγηση που κάνει όσους παίρνουν αποφάσεις να φαίνονται αποφασιστικοί και τα αποτελέσματα αναπόφευκτα. Οι γραπτές πηγές που παράχθηκαν εκείνη την εποχή, είτε είναι διπλωματικές αποστολές, πρακτικά συναντήσεων, επιστολές ή καταχωρήσεις σε ημερολόγιο, συχνά βοηθούν να τονιστεί το πώς ελήφθησαν πραγματικά αποφάσεις, υπό πίεση, με περιορισμένες και συχνά αντιφατικές πληροφορίες και σε πραγματικό χρόνο.
- Με το να δουλεύουν άμεσα με γραπτές πηγές οι μαθητές αναλαμβάνουν να εφαρμόσουν σημαντικές ιστορικές έννοιες, να κάνουν ερωτήσεις, να αναλύσουν και να ερμηνεύσουν πληροφορίες, να βγάλουν συμπεράσματα και να φτάσουν στα δικά τους πορίσματα που μπορούν να εξετάσουν έναντι της καθιερωμένης αφήγησης ή εξήγησης.
- Οι πρωτεύουσες πηγές παρέχουν επίσης στους μαθητές εξαιρετικές ευκαιρίες για να μπουν στη θέση ανθρώπων που αναμίχθηκαν άμεσα στα γεγονότα που μελετούν.
- Η πρόσβαση σε πρωτεύουσες γραπτές πηγές εκθέτει επίσης τους μαθητές σε μια ποικιλία προοπτικών για ένα συγκεκριμένο γεγονός ή εξέλιξη και σε μια ευκαιρία να συγκρίνουν περιγραφές που γράφτηκαν εκείνη την εποχή από συμμετέχοντες, αυτόπτες μάρτυρες και σχολιαστές με εκείνες που παράχθηκαν στη συνέχεια από ιστορικούς. Μέσα στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής ιστορίας η πρόσβαση σε πρωτεύουσες πηγές μπορεί να είναι πολύτιμη. Για παράδειγμα, οι Διαδικτυακοί ιστότοποι ιστορίας όπως το Αρχείο Εγγράφων του Πρώτου Παγκοσμίου Πολέμου (<http://www/lib-byu.edu/~idh/wwi>) ή το Eurodocs (<http://www/lib-byu.edu/~rdh/eurodocs>) (βλ. Κεφάλαιο 12), που περιλαμβάνει βασικά ιστορικά έγγραφα από είκοσι τρεις ευρωπαϊκές χώρες, παρέχουν εξαιρετικές ευκαιρίες για τον μαθητή της ιστορίας να ερευνήσει πώς το ίδιο γεγονός, κρίση ή απόφαση ερμηνεύτηκε από κυβερνήσεις σε διαφορετικές χώρες.
- Η πρόσβαση σε μια ποικιλία γραπτών πηγών, κυρίως πρωτευουσών, παρέχει επίσης ευκαιρίες στους μαθητές να εξετάσουν τα συμπεράσματα και τις ερμηνείες που τους παρουσίασαν τα βιβλία τους, οι δάσκαλοί τους ή τα μέσα μαζικής ενημέρωσης. Γενικότερα, η τακτική χρήση πρωτευουσών πηγών μαζί με τα βιβλία και άλλο διδακτικό υλικό βοηθάει να ενθαρρύνουμε τη «συνήθεια» της διασταύρωσης γεγονότων και ερμηνειών.

- Το να εξετάζουν γραπτές πηγές στη σειρά ενθαρρύνει τη «συνήθεια» της κριτικής διερεύνησης του πώς κάθε πληροφορία είτε υποστηρίζει είτε αμφισβητεί πληροφορίες και αντιλήψεις που προέρχονται από άλλα έγγραφα στη σειρά. Αυτό δεν είναι απλά μέρος της διαδικασίας εισαγωγής των μαθητών στην ιστορική μέθοδο, είναι επίσης ένα μέσο περαιτέρω ανάπτυξης των γενικών συλλογιστικών και στοχαστικών ικανοτήτων και παροχής ενός αναλυτικού πλαισίου που συμβάλλει επίσης στην πολιτική τους παιδεία, καθώς η ίδια προσέγγιση μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να αναλύσουν την κάλυψη των σύγχρονων γεγονότων και ζητημάτων από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης.

Ζητήματα για να σκεφτείτε όταν επιλέγετε πρωτεύουσες γραπτές πηγές

Πρόσβαση. Τα περισσότερα βιβλία, βιβλία που βασίζονται σε ζητήματα και θέματα και τα βιβλία εργασιών των μαθητών τώρα περιλαμβάνουν αποσπάσματα από πρωτεύουσες γραπτές πηγές. Ενώ κάποια κείμενα χρησιμοποιούν αυτές τις πηγές πρωταρχικά για επεξηγηματικούς σκοπούς η τάση όλο και περισσότερο είναι να συνδέονται με δραστηριότητες και ασκήσεις που θα ζητούν από το μαθητή να εξασκήσει κάποιες από τις αναλυτικές διαδικασίες και τους τρόπους σκέψης που εφαρμόζει ο ιστορικός όταν αντιμετωπίζει στοιχεία από πηγές. Αυτές περιλαμβάνουν: απόσπαση σχετικών πληροφοριών για να απαντηθούν συγκεκριμένες ερωτήσεις, εντοπισμός μεροληψίας, σύγκριση πηγών για την αξιολόγηση ενός γεγονότος ή μιας περιγραφής γεγονότος, αξιολόγηση της αξίας και της σχετικότητας των πηγών, χρήση κάποιων πηγών για την κατασκευή μια σύντομης αφηγηματικής περιγραφής ή χρονοδιαγράμματος, αξιολόγηση του αν τα στοιχεία επιβεβαιώνουν ή αντικρούουν μια συγκεκριμένη ερμηνεία ή εξήγηση, και ούτω καθεξής.

Ωστόσο, τα αποσπάσματα στα περισσότερα σύγχρονα βιβλία είναι συνήθως πολύ σύντομα και μερικές φορές περιορισμένης αξίας για να εξασκήσουν αυτούς τους τρόπους σκέψης και ανάλυσης των ιστορικών στοιχείων. Άλλες πηγές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να συμπληρώσουν το χειρισμό ενός πρωτεύοντος στοιχείου από το βιβλίο είναι: οργανώσεις τοπικής ιστορίας, αρχεία τοπικών εφημερίδων, δημόσιες βιβλιοθήκες και μουσεία, το Διαδίκτυο, βιογραφίες και άλλες μορφές ντοκουμέντων.

Χρόνος. Οι αποφάσεις εδώ σχετίζονται με τρία άλλα ζητήματα. Πρώτον, τη δομή και το περιεχόμενο του προγράμματος διδασκαλίας της ιστορίας. Το παραδοσιακό επιχείρημα είναι ότι όσο πιο πλούσιο σε περιεχόμενο είναι ένα πρόγραμμα διδασκαλίας τόσο πιο δύσκολο είναι να βρεθεί χρόνος για να δουλέψουν οι μαθητές με υλικό από πρωτεύουσες πηγές. Οι «θεματικές» και «κομματιαστές» προσεγγίσεις στο σχεδιασμό του προγράμματος διδασκαλίας παρέχουν περισσότερες ευκαιρίες για τη μελέτη συγκεκριμένων γεγονότων, ζητημάτων και εξελίξεων σε μεγαλύτερο βάθος και επομένως περισσότερες ευκαιρίες για την ανάλυση στοιχείων από πρωτεύουσες πηγές. Ωστόσο, στην πράξη μπορεί ο χρόνος που διατίθεται στους μαθητές για να αναλύσουν γραπτές πηγές να είναι πιο άμεσα συνδεδεμένος με τους σκοπούς του προγράμματος διδασκαλίας παρά με το περιεχόμενο.

Αν ο κύριος στόχος σε ένα πρόγραμμα διδασκαλίας πλούσιο σε περιεχόμενο είναι να αποκτήσουν οι μαθητές πραγματική γνώση τότε πιθανόν αλήθεια ότι θα υπάρχουν μόνο περιορισμένες ευκαιρίες για την πρόσβαση και την ανάλυση των πρωτεύουσών πηγών. Αν από την άλλη μεριά, ο κύριος στόχος είναι η ανάπτυξη της αντίληψης, της ερμηνευτικής σκέψης και της ιστορικής συνείδησης, τότε οι πρωτεύουσες πηγές μπορεί να είναι σημαντικά μέσα μάθησης. Το τρίτο ζήτημα που θα πρέπει να ληφθεί υπόψη εδώ σχετίζεται με το πώς πρωτεύουσες πηγές θα χρησιμοποιηθούν στην τάξη της ιστορίας. Δηλαδή, πόσο χρόνο θα χρειαστείτε να καταχωρήσετε για την ολοκλήρωση των μαθησιακών δραστηριοτήτων και των εργασιών που σχετίζονται με την πρόσβαση σε υλικό πρωτεύουσας πηγής.

Κόστος. Σε πολλά μέρη της Ευρώπης το βιβλίο είναι ακόμη, μαζί με το δάσκαλο της ιστορίας, η κύρια πηγή του μαθητή για ιστορική γνώση και αντίληψη. Σε μερικές περιοχές οι εκπαιδευτικοί πόροι είναι τόσο περιορισμένοι που δεν είναι καν δυνατό να διασφαλιστεί ότι κάθε μαθητής έχει πρόσβαση σε ένα βιβλίο ιστορίας. Σε τέτοιες περιστάσεις η ιδέα της χρήσης υλικού από πρωτεύουσες πηγές μπορεί να φαίνεται μη ρεαλιστική και φουτουριστική.

Από την άλλη μεριά, όταν διδάσκουμε για την ιστορία του 20^{ου} αιώνα μπορεί να είναι ακόμη δυνατό να χρησιμοποιήσουμε αποτελεσματικά τοπικές πηγές (προφορική ιστορία, οικογενειακές συλλογές αλληλογραφίας και φωτογραφιών, αρχεία τοπικών εφημερίδων). Αν το σχολείο έχει τουλάχιστον ένα ηλεκτρονικό υπολογιστή με μια σύνδεση στο Διαδίκτυο τότε μπορεί να είναι επίσης δυνατό να κατεβάσετε έγγραφα από πρωτεύουσες πηγές για να δημιουργήσετε φύλλα εργασιών για τους μαθητές και κουτιά πόρων σχετικά με διαφορετικά ζητήματα και θέματα. Οι σύνδεσμοι με σχολεία σε άλλες χώρες μέσω e-mail ή φαξ παρέχει μια ακόμη ευκαιρία απόκτησης υλικού για την παροχή πολλαπλών προοπτικών. Πράγματι, με αυτό το πρόβλημα υπόψη, το Συμβούλιο της Ευρώπης άρχισε να λειτουργεί εργαστήρια για τους δασκάλους της ιστορίας σε κάποια μέρη της Ευρώπης για τη «διδασκαλία της ιστορίας χωρίς βιβλία».

Καταλληλότητα για το σκοπό. Στην ουσία πριν επιλέξετε γραπτό υλικό από πρωτεύουσα πηγή χρειάζεται να αποφασίσετε γιατί θέλετε να το χρησιμοποιήσετε. Ειδικότερα, ποια από τις επτά χρήσεις που αναφέρθηκαν νωρίτερα σε αυτό το κεφάλαιο φαίνεται να είναι σχετική σε οποιεσδήποτε δεδομένες συνθήκες. Όσο πιο μεγάλη έμφαση στην ανάλυση και ερμηνεία της ιστορίας, τόσο πιο πολλές ευκαιρίες θα χρειαστούν οι μαθητές για να εξασκήσουν και να μεταφέρουν αυτούς τους τρόπους σκέψης.

Χρήση αποσπασμάτων. Σε γενικές γραμμές, εξαιτίας των περιορισμών χρόνου και κόστους, των μικτών ικανοτήτων των μαθητών και της ανάγκης να διατηρηθεί το ενδιαφέρον και το κίνητρο, ο δάσκαλος της ιστορίας, όπως και ο συγγραφέας βιβλίων, χρειάζεται να παρέχει στους μαθητές αποσπάσματα από πολύ μεγαλύτερα έγγραφα. Επομένως, χρειάζεται να δοθεί προσοχή για να διασφαλιστεί ότι η αρχική σημασία της πηγής διατηρείται στο απόσπασμα και ότι η συντομευμένη εκδοχή δεν τροποποιεί ή υπεραπλουστεύει την περιγραφή ή δίνει υπερβολική έμφαση σε ορισμένες δηλώσεις.

Ισορροπία. Η χρήση πρωτευουσών γραπτών πηγών δεν εξαλείφει την ανάγκη να βεβαιώσουμε ότι παρουσιάζεται στους μαθητές μια ισορροπημένη κάλυψη των διαφορετικών σχετικών απόψεων και θέσεων σε ένα συγκεκριμένο ζήτημα ή γεγονός. Αυτό μπορεί συχνά να συνεπάγεται ότι ο δάσκαλος κάνει κάποια έρευνα ιστορικού για πιθανές πηγές. Για παράδειγμα είναι πιθανό να εστιάσει σε μια ποικιλία περιγραφών αυτόπτων μαρτύρων σε διάφορες γλώσσες (από υπηκόους και ξένους) για γεγονότα στην Αγία Πετρούπολη στις επαναστάσεις του Μαρτίου και του Οκτωβρίου του 1917. Ωστόσο, η χρήση μιας ή περισσότερων από αυτές τις περιγραφές θα μπορούσε να είναι πολύ παραπλανητική αν οι μαθητές δεν ήταν επίσης γνώστες των διαφόρων συμπαθειών και των πολιτικών πιστεύω των συγγραφέων.

Ομοίως είναι πιθανό να βρείτε στο Διαδίκτυο πολύ πρωτογενές υλικό για τον Ισπανικό εμφύλιο πόλεμο, αλλά το περισσότερο από αυτό έχει γραφεί από ανθρώπους που υπηρέτησαν στις διεθνείς ταξιαρχίες και είχαν Δημοκρατικές συμπάθειες. Ωστόσο, δεν είναι πάντοτε δυνατό να διασφαλίσουμε αυστηρή, αριθμητική ισορροπία όταν χρησιμοποιούμε αποδεικτικά στοιχεία. Σε τέτοιες περιπτώσεις είναι σημαντικό να διασφαλίσουμε ότι οι μαθητές διερευνούν το υλικό με τέτοιο τρόπο που μπορούν να αναγνωρίσουν πιθανή μεροληψία, συμπάθειες και πίστη.

Επίπεδο ανάγνωσης. Είναι πάντοτε σημαντικό να λαμβάνουμε υπόψη τις δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίσουν οι μαθητές όταν προσπαθήσουν να διαβάσουν μερικές πρωτεύουσες πηγές, ιδιαίτερα επίσημα έγγραφα και αποστολές. Μερικές φορές το πρόβλημα βρίσκεται στο λεξιλόγιο που χρησιμοποιείται, αλλά συχνά το πρόβλημα είναι περισσότερο ότι ο συγγραφέας υποθέτει ότι ο αναγνώστης γνωρίζει το γενικό πλαίσιο πράγμα που μπορεί ουσιαστικά οι μαθητές να μη γνωρίζουν. Ωστόσο, αντί να αποφύγουμε εντελώς να χρησιμοποιήσουμε τέτοια έγγραφα, είναι καλύτερα να ενσωματώσουμε στη διαδικασία μάθησης τρόπους για να βοηθήσουμε τους μαθητές να διαβάσουν και να καταλάβουν το υλικό. Αυτοί μπορεί να περιλαμβάνουν για παράδειγμα ένα γλωσσάριο όρων, μια ομάδα συνοδευτικών σημειώσεων που θα παρέχουν το γενικό πλαίσιο (όπως το Π.Φ. είναι τα αρχικά του, το άτομο στο οποίο εστάλη αυτή η επιστολή ήταν ο Ιταλός Πρέσβης στην Ουάσινγκτον, κλπ.), προτάσεις για το από πού θα μπορούσαν να αποκτήσουν επιπλέον, επεξηγηματικές πληροφορίες.

Οργάνωση μαθησιακών δραστηριοτήτων. Πώς θα χρησιμοποιηθούν οι γραπτές πρωτεύουσες πηγές; Οι μαθητές θα τις χρησιμοποιήσουν για να κατασκευάσουν αφηγηματικές περιγραφές για το τι συνέβη ή για να διασταυρώσουν περιγραφές των βιβλίων τους ή για ένα τηλεοπτικό ντοκιμαντέρ; Θα ενσωματωθούν σε ένα παίξιμο ρόλων ή σε μια προσομοίωση; Θα αποτελέσουν τη βάση μικρών ομαδικών εργασιών, ανεξάρτητης έρευνας, ή συζητήσεων με όλη την τάξη;

Αξιολόγηση. Ποιο είναι το προγραμματισμένο μαθησιακό αποτέλεσμα για τη χρήση υλικού από πρωτεύουσες πηγές στην τάξη σας και πώς θα γνωρίζετε αν αυτό το αποτέλεσμα έχει επιτευχθεί;

Τι χρειάζεται να γνωρίζουν οι μαθητές για τις γραπτές πηγές

Η διάκριση ανάμεσα σε πρωτεύουσες και δευτερεύουσες πηγές. Η άποψη της κοινής λογικής για αυτό είναι ότι οι πρωτεύουσες πηγές είναι τα «βασικά, ακατέργαστα, ατελή στοιχεία» ενώ οι δευτερεύουσες πηγές είναι τα γραπτά και οι συλλογισμοί των ιστορικών, των δημοσιογράφων, των σχολιαστών και των παρατηρητών.⁴⁴ Αλλά στην πράξη η διαφορά ανάμεσα στις πρωτεύουσες και δευτερεύουσες πηγές είναι συχνά ζήτημα βαθμού και εξαρτάται πολύ από το πόσο κοντά ήταν ο συγγραφέας στα γεγονότα που περιγράφει, αν η περιγραφή έγινε εκείνη την εποχή ή αργότερα και από τα κίνητρα του συγγραφέα. Για παράδειγμα, η αυτοβιογραφία ενός πολιτικού, στρατηγού ή αρχηγού επαναστάτη μπορεί να θεωρηθεί πρωτεύουσα πηγή όταν το βιβλίο αναφέρεται σε γεγονότα στα οποία το άτομο αυτό είχε άμεση ανάμιξη. Από την άλλη πλευρά, αν είχε γραφεί χρόνια αργότερα και είχε γραφεί κυρίως για το σκοπό της αυτο-δικαιολόγησης, τότε θα μπορούσε να αντιμετωπιστεί από μετέπειτα μαθητές ιστορίας σαν δευτερεύουσα πηγή και ίσως ούτε καν αξιόπιστη.

Ομοίως, όταν γράφουν για κάποια πτυχή της ιστορίας του 20^{ου} αιώνα οι ιστορικοί, δημοσιογράφοι και σχολιαστές μπορεί να γράφουν για γεγονότα που έζησαν και που μπορεί να παρατήρησαν από πρώτο χέρι. Ο Αμερικανός ιστορικός Άρθουρ Σλέσινγκερ είχε εσωτερικές πληροφορίες από ένα από τα μέλη της διοίκησης του Κένεντι στις αρχές της δεκαετίας του 1960. Ο Ιταλός ιστορικός Μπενεντέτο Κρότσε, ένας διακεκριμένος αντίπαλος του φασισμού, υπηρέτησε σαν υπουργός της Ιταλικής κυβέρνησης στις αρχές της δεκαετίας του 1920. Από τη διάλυση της Σοβιετικής Ένωσης φαίνεται επίσης ότι υπήρξε ένα σημαντικά μεγάλο ποσοστό επαγγελματιών ιστορικών που υπηρέτησαν σαν κυβερνητικοί υπουργοί στις νεοεμφανιζόμενες δημοκρατίες της κεντρικής και ανατολικής Ευρώπης. Όταν γράφουν για τα γεγονότα στα οποία έλαβαν άμεσα μέρος, τα βιβλία που προκύπτουν είναι πιθανό να είναι υβρίδια υλικού από πρωτεύουσες και δευτερεύουσες πηγές.

Ωστόσο, είτε η πηγή είναι πρωτεύουσα ή δευτερεύουσα ή ένα υβρίδιο και των δύο, χρειάζεται να χρησιμοποιήσουμε παρόμοιες διαδικασίες για την αξιολόγηση και των τριών ειδών πηγών. Ειδικότερα, χρειάζεται να ρωτήσουμε:

- από ποιον γράφηκε και γιατί,
- πόσο αξιόπιστη η πηγή είναι ο συγγραφέας, με ποιους τρόπους μπορεί να είναι προκατειλημμένος και αν υπάρχει κάποιο σαφές στοιχείο μεροληψίας και παραποίησης,
- για ποιον γράφηκε το έγγραφο και γιατί,
- από πού προήλθαν οι πληροφορίες και πώς αποκτήθηκαν,
- αν συμβαδίζει με άλλα έγγραφα σχετικά με το ίδιο θέμα.

⁴⁴ Βλ. για παράδειγμα, τον ορισμό που προσφέρει ο A. Marwick, *The nature of history*, Λονδίνο, Macmillan 1970, σελ.132.

Θα επιστρέψουμε σε αυτά τα είδη ερωτήσεων αργότερα σε αυτό το κεφάλαιο, επειδή υπάρχουν ερωτήσεις που κάθε μαθητής της ιστορίας (όχι μόνο ο επαγγελματίας ιστορικός) μπορεί και θα πρέπει να κάνει για οποιαδήποτε ιστορική πηγή είτε είναι βιβλίο, ημερολόγιο, απομνημονεύματα ή ένα διπλωματική αποστολή.

Το πρόβλημα καθώς και το όφελος της εκ των υστέρων γνώσης. Οι μαθητές χρειάζεται επίσης να γνωρίζουν όταν εξετάζουν πηγές, ιδιαίτερα πρωτεύουσες πηγές, ότι τις διαβάζουμε με το όφελος της εκ των υστέρων γνώσης αλλά αυτά τα έγγραφα γράφηκαν χωρίς τη γνώση των μετέπειτα εξελίξεων και επίσης, μερικές φορές, χωρίς μεγάλη επίγνωση του τι επρόκειτο να συμβεί τις επόμενες εβδομάδες και μήνες. Έτσι, με παράδοξο τρόπο η εκ των υστέρων γνώση περιορίζει την ικανότητά μας να καταλάβουμε το παρελθόν, δίνοντάς μας περισσότερη γνώση από αυτή που θα μπορούσαν να είχαν οι άνθρωποι της εποχής. Για παράδειγμα, είμαστε υποχρεωμένοι να ερμηνεύσουμε τη σημασία της Συνθήκης των Βερσαλλιών που αναδόμησε τα σύνορα της κεντρικής και ανατολικής Ευρώπης το 1919 ή τη Συμφωνία της Γιάλτας το 1945 που αναδόμησε πάλι την Ευρώπη, με διαφορετικό τρόπο από τους ιστορικούς που έγραφαν για αυτές το 1930 ή το 1950. Αυτό γίνεται όχι μόνο επειδή έχουμε πολύ περισσότερα στοιχεία για να δουλέψουμε, αλλά επίσης επειδή περαιτέρω συνέπειες έχουν παρουσιαστεί που δεν θα μπορούσαν να είχαν προβλεφθεί το 1930 ή 1950.

Τώρα αυτό δημιουργεί ένα σημαντικό ερώτημα. Μπορούμε να καταλάβουμε τις ενέργειες των ανθρώπων (και τη σημασία που είχαν για αυτούς) αν γνωρίζουμε το αποτέλεσμα. Όταν γνωρίζουμε το μέλλον του παρελθόντος υπάρχει πάντα ο κίνδυνος να σχηματίσουμε μια περιγραφή που θα εξηγήει πώς έγιναν τα πράγματα όπως έγιναν. Όταν το κάνουμε αυτό γίνεται πιο δύσκολο να μπούμε στο μυαλό και τα κίνητρα των ανθρώπων που πήραν μέρος εκείνη την εποχή που δεν είχαν το όφελος της εκ των υστέρων γνώσης. Αυτό μπορεί να είναι ένα ιδιαίτερο πρόβλημα όταν οι μαθητές εξετάζουν την επίδραση των σημαντικών εξελίξεων στην κοινωνία και την τεχνολογία στις ζωές και τις αντιλήψεις των συνηθισμένων ανθρώπων.

Ο σκοπός για τον οποίο δημιουργήθηκε μια γραπτή πηγή. Τα βιβλία και τα άλλα έγγραφα των ιστορικών και των σχολιαστών γράφονται κυρίως για να δώσουν κάποια συνοχή στη μάζα των πιθανών στοιχείων και πραγματικών πληροφοριών που είναι διαθέσιμες για ένα συγκεκριμένο γεγονός, εξέλιξη ή περίοδο. Διαφορετικοί ιστορικοί με διαφορετικές απόψεις μπορεί να συνδυάζουν τα στοιχεία με διαφορετικούς τρόπους ή να δίνουν διαφορετική έμφαση σε κάποια γεγονότα παρά σε άλλα. Με τα επίσημα έγγραφα είναι απαραίτητο να καταλάβουμε για ποιον γράφει ο συγγραφέας, το πλαίσιο μέσα στο οποίο γράφει και την κοινή γνώση που μπορεί να έχει ήδη. Στη διδασκαλία της ιστορίας αυτό σημαίνει ότι η χρήση ενός μόνο εγγράφου ή αποσπάσματος ενός εγγράφου μπορεί να θέσει προβλήματα επειδή ο μαθητής το εξετάζει εκτός περιεχομένου και εκτός σειράς. Το υπόβαθρο πρέπει να συμπληρωθεί για αυτόν.

Ημερολόγια, απομνημονεύματα, αυτοβιογραφίες, ακόμα και επιστολές μπορούν να θέσουν ένα διαφορετικού είδους πρόβλημα. Για παράδειγμα, ως ένα βαθμό, μπορούμε να πιστέψουμε περισσότερο τα ημερολόγια που δεν γράφηκαν για να δημοσιευτούν με την υπόθεση ότι συνήθως – αλλά όχι πάντα – οι άνθρωποι είναι πιο ανοιχτοί, πιο ειλικρινείς

και ανησυχούν λιγότερο για να δικαιολογήσουν τον εαυτό τους αν το μόνο πιθανό πρόσωπο να διαβάσει το ημερολόγιο είναι οι ίδιοι. Αν γράφουν με σκοπό τη δημοσίευση των απομνημονευμάτων τους σε κάποια μετέπειτα εποχή, τότε μπορεί να επιθυμούν να δικαιολογήσουν τους εαυτού τους, να καλύψουν τα λάθη τους και τις λανθασμένες κρίσεις τους και ούτω καθεξής. Έτσι, για παράδειγμα, η αλληλογραφία των κοινών στρατιωτών που έγραφαν από το δυτικό ή το ανατολικό μέτωπο κατά τη διάρκεια του πρώτου παγκοσμίου πολέμου μπορεί να είναι ένας καλύτερος οδηγός για τα αισθήματα του στρατιώτη της πρώτης γραμμής από τις αναφορές που παράγονταν κατ' εντολή ή τις δηλώσεις που εκδίδονταν στον τύπο από τους πολιτικούς αρχηγούς.

Πρωτεύουσες πηγές και έλεγχος. Όπως έγραψε κάποτε ο Γάλλος ιστορικός Marc Bloch «οι πηγές είναι απλά τα ίχνη που άφησαν οι πρόγονοί μας».⁴⁵ Όπως αναφέρθηκε νωρίτερα, οι κυβερνήσεις παράγουν τόσα πολλά έγγραφα τώρα που μόνο ένα ποσοστό (αλλά μεγάλο ποσοστό) αποθηκεύεται και αρχειοθετείται. Οι περισσότερες χώρες επιλέγουν να κρατήσουν κάποια έγγραφα μυστικά, ιδιαίτερα αν σχετίζονται με ζητήματα εθνικής ασφάλειας – και μερικές φορές οι ορισμοί της «εθνικής ασφάλειας» είναι πολύ ευρείς. Οι περισσότερες χώρες καθυστερούν επίσης την δημοσίευση εγγράφων έως ότου να μην είναι πιθανό να είναι πολιτικά ευαίσθητα πια. Τα ιδιωτικά έγγραφα ελέγχονται επίσης. Ο ιδιοκτήτης των εγγράφων αποφασίζει τι θα κρατήσει, τι θα καταστρέψει και τι θα διαθέσει δημοσίως. Εκείνοι που κληρονομούν έγγραφα μπορεί να πάρουν επίσης παρόμοιες αποφάσεις για το τι να κρατήσουν και τι να καταστρέψουν. Οι εκδότες επίσης ελέγχουν βιογραφίες και απομνημονεύματα σε περίπτωση που κάτι από το υλικό μπορεί να οδηγήσει σε νομική ενέργεια εναντίον τους. Πολύ από το υλικό από πρωτεύουσες πηγές επιβίωσε απλά κατά τύχη. Στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής ιστορίας, παρεμβάλλονται άλλοι παράγοντες που έχουν παρόμοιο αποτέλεσμα. Ο ιστορικός για παράδειγμα, περιορίζεται από τον αριθμό των γλωσσών τις οποίες γνωρίζει καλά, εκτός αν το υλικό από πρωτεύουσες πηγές έχει μεταφραστεί επαρκώς σε μια από τις κυρίαρχες γλώσσες του κόσμου, όπως Αγγλικά, Γαλλικά, Γερμανικά ή Ρώσικα.

Ένα πλαίσιο ανάλυσης σύγχρονων γραπτών πηγών

Όταν τα βιβλία περιλαμβάνουν αποσπάσματα από πρωτεύουσες και δευτερεύουσες γραπτές πηγές περιλαμβάνουν συνήθως και ασκήσεις που θέτουν στο μαθητή μερικές συγκεκριμένες ερωτήσεις για τις πληροφορίες που παρέχονται στην πηγή. Με αυτή την έννοια είναι ουσιαστικές ερωτήσεις (Τι λέει ο συγγραφέας σχετικά με το.....; Συγκρίνετε τις απόψεις των συγγραφέων αυτών των δύο πηγών; Τι λόγους έδωσε ο ή η Χ για να υποστηρίξει τις ενέργειές του ή της; Τι σας λέει αυτή η πηγή για τις συνθήκες ζωής εκείνης της εποχής;) Ένα τυπικό παράδειγμα αυτής της προσέγγισης υπάρχει στο **Πλαίσιο 1** παρακάτω.

Τέτοιες ερωτήσεις ζητούν προσεχτική ανάγνωση εκ μέρους του μαθητή και μερικές φορές απαιτούν επίσης από το μαθητή να ερμηνεύσει τα στοιχεία και να κρίνει ή να βγάλει συμπεράσματα. Αλλά δεν χρησιμεύουν απαραίτητα σαν ένα μέσο για να διδαχτεί ο μαθητής έναν τρόπο εξέτασης των ιστορικών στοιχείων. Κυρίως οι ερωτήσεις είναι

⁴⁵ Marc Bloch, *The historian's craft*, Manchester University Press 1954, σελ.54-55.

πολύ συγκεκριμένες και δεσμευμένες από το περιεχόμενο για να εξυπηρετήσουν τέτοιο σκοπό.

Ωστόσο, είναι επίσης δυνατό να χρησιμοποιήσουμε πρωτογενές υλικό σαν αυτό για να ενθαρρύνουμε τους μαθητές να κάνουν μερικές διαδικαστικές ή γενικές ερωτήσεις που θα μπορούσαν να ισχύουν σχεδόν για κάθε πηγή. Αυτό είναι το είδος ερώτησης στο οποίο επικεντρωνόμαστε όταν αναφερόμαστε στα αναλυτικά πλαίσια. Στο κεφάλαιο για την ανάγνωση αρχείων οπτικού υλικού υποστηρίχτηκε ότι μια ομάδα γενικών ερωτήσεων θα μπορούσε να εφαρμοστεί σε οποιαδήποτε ιστορική φωτογραφία και ότι αυτές οι ερωτήσεις θα μπορούσαν να ομαδοποιηθούν σε πέντε ευρείες αναλυτικές διαδικασίες:

- περιγραφή,
- ερμηνεία και συμπεράσματα,
- συνδέσεις με προηγούμενη γνώση,
- αναγνώριση κενών στα στοιχεία,
- εντοπισμός πηγών για επιπλέον πληροφορίες.

Πλαίσιο 1: Μαρτυρία του Χέρμαν Γκέριν

Όταν ξέσπασε ο εμφύλιος πόλεμος στην Ισπανία, ο Φράνκο έστειλε έκκληση για βοήθεια στη Γερμανία και ζήτησε υποστήριξη, ιδιαίτερα εναέρια. Δεν θα πρέπει να ξεχνά κανείς ότι ο Φράνκο με τα στρατεύματά του είχε τη βάση του στην Αφρική και ότι δεν μπορούσε να περάσει τα στρατεύματα απέναντι, καθώς ο στόλος ήταν στα χέρια των Κομμουνιστών ...Ο αποφασιστικός παράγοντας ήταν, πρώτα από όλα, να πάει τα στρατεύματά του στην Ισπανία.

Ο Φύρερ σκέφτηκε σοβαρά το ζήτημα. Τον πίεσα να δώσει υποστήριξη κάτω από όλες τις συνθήκες, πρώτον, για να αποτρέψω την περαιτέρω εξάπλωση του κομμουνισμού σε αυτό το θέατρο και δεύτερον για να δοκιμάσω τη νεαρή μου Λουφτβάφε με την ευκαιρία από αυτή ή εκείνη την τεχνική άποψη.

Με την άδεια του Φύρερ, έστειλα ένα μεγάλο μέρος του μεταφορικού μου στόλου και μερικές μονάδες έμπειρων μαχητών, βομβαρδιστικών και αντιαεροπορικών όπλων, και με αυτόν τον τρόπο είχα την ευκαιρία να εξακριβώσω, σε συνθήκες μάχης, αν το υλικό ήταν ισάξιο της εργασίας.

Ερωτήσεις

1. Τι στοιχεία υπάρχουν ότι ο Χίτλερ και ο Γκέριν είδαν τη γερμανική ανάμιξη στον ισπανικό εμφύλιο πόλεμο το 1936 σαν μια χρήσιμη προετοιμασία για την ευρύτερη ευρωπαϊκή διένεξη που ξεκίνησε το 1939;
2. Γιατί ο Φράνκο ζήτησε εναέρια υποστήριξη από τη Λουφτβάφε;

Πηγή: Μαρτυρία του Χέρμαν Γκέριν, Στρατάρχη της Αεροπορίας κατά τη διάρκεια του Τρίτου Ράιχ, στη δίκη της Νυρεμβέργης, Νοεμ. 1945 με Οκτ. 1946.

Οι ίδιες αυτές διαδικασίες θα μπορούσαν να εφαρμοστούν σε κάθε άλλο είδος πηγής, περιλαμβανομένων και γραπτών πηγών αλλά οι ερωτήσεις που χρειάζεται να κάνουν οι μαθητές θα είναι συγκεκριμένες για την ανάλυση των στοιχείων που βασίζονται στο κείμενο. Ένα μοντέλο αναλυτικού πλαισίου βρίσκεται στο **Πλαίσιο 4** στο τέλος αυτού του κεφαλαίου.

Μερικές από τις ερωτήσεις στο πλαίσιο δεν θα ισχύουν για κάθε πηγή, κάποιες απαντήσεις θα πρέπει να είναι ανιχνευτικές, αναγνωρίζοντας περιορισμένες ή ανεπαρκείς πληροφορίες και κάποιες μπορεί να αποσπούν μονολεκτικές απαντήσεις. Δοκιμάστε το πλαίσιο και μόνοι σας στο **Πλαίσιο 5**, που το ακολουθεί αμέσως. Το **Πλαίσιο 5** είναι μια διπλωματική αποστολή από τον Πρίγκιπα Λιχνόβσκι, το Γερμανό πρέσβη στο Λονδίνο (1911- 14) που γράφει στον Γιάγκου, τον Γερμανό Υπουργό Εξωτερικών στις 24 Ιουλίου 1914 για τις αντιδράσεις του Βρετανού Γραμματέα Εξωτερικών, Σερ Έντουαρντ Γκρέι, στις ειδήσεις ότι μετά τη δολοφονία του Αρχιδούκα Φρανς Φερδινάρδου και της συζύγου του στο Σεράγεβο, η Αυστρία έστειλε τελεσίγραφο στη Σερβία. Η πηγή έχει το επιπλέον πλεονέκτημα ότι περιέχει επίσης στο περιθώριο τις σημειώσεις του ίδιου του Κάιζερ.

Τώρα μια πηγή σαν αυτή εγείρει μερικές σημαντικές και ενδιαφέρουσες ουσιαστικές ερωτήσεις για να συλλογιστούν οι μαθητές. Για παράδειγμα:

- ποιες ήταν οι κύριες ανησυχίες του Σερ Έντουαρντ Γκρέι σχετικά με τις πιθανές συνέπειες του Αυστριακού τελεσιγράφου;
- συγκρίνετε και αντιπαραθέστε τη γλώσσα που χρησιμοποιείται από το Γερμανό Πρέσβη και τον Κάιζερ Γουλιέλμο τον 2^ο.
- δεδομένου ότι γνωρίζουμε την κατάσταση στην Ευρώπη μετά το 1918, πόσο ακριβείς ήταν οι προβλέψεις του Σερ Έντουαρντ Γκρέι για τις πιθανές συνέπειες ενός ευρωπαϊκού πολέμου;

Δεν υποστηρίζεται εδώ ότι οι γενικές ή διαδικαστικές ερωτήσεις που αναφέρονται σε αυτό το πλαίσιο είναι εναλλακτικές προς αυτές τις ουσιαστικές ερωτήσεις. Συμπληρώνουν οι μεν τις δε. Υποστηρίζεται ωστόσο ότι οι πηγές μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην τάξη της ιστορίας τόσο για να τονίσουν την κατανόηση ενός συγκεκριμένου γεγονότος ή ζητήματος και επίσης για να προσφέρουν στους μαθητές μια μεταβιβάσιμη προσέγγιση για την ανάλυση γραπτών πηγών κάθε είδους (περιλαμβανομένων και των σύγχρονων).

Μαθησιακές δραστηριότητες βασισμένες σε γραπτές πηγές

Εξέταση γραπτών πηγών στη σειρά. Γίνεται όλο και πιο δυνατή η πρόσβαση σε αρχειοθετημένα επίσημα έγγραφα και έγγραφα που σχετίζονται με κάποια από τα πιο σημαντικά γεγονότα και τις εξελίξεις του 20^{ου} αιώνα. Μερικά από αυτά εμφανίζονται σε δημοσιευμένες συλλογές ενώ άλλα μπορούν να κατέβουν από ιστότοπους ιστορίας στο Διαδίκτυο. (Για περισσότερες λεπτομέρειες δείτε το κεφάλαιο για την ιστορία στο Διαδίκτυο). Για παράδειγμα η διπλωματική αποστολή που αναπαράγεται στο **Πλαίσιο 5** είναι μέρος μιας ολόκληρης σειράς αποστολών ανάμεσα στη Γερμανική Πρεσβεία στο Λονδίνο και το Υπουργείο Εξωτερικών στο Βερολίνο κατά τη διάρκεια της περιόδου που οδήγησε στο ξέσπασμα του πρώτου παγκοσμίου πολέμου το 1914. Ο ίδιος ιστότοπος περιλαμβάνει επίσης άλλα σχετικά έγγραφα όπως το τελεσίγραφο της Αυστριακής κυβέρνησης προς τη Σερβική κυβέρνηση και τη Σερβική απάντηση και την

αλληλογραφία εκείνης της εποχής ανάμεσα στον Κάιζερ και τον τσάρο. Αυτό κάνει ακόμη πιο εύκολη τώρα τη δημιουργία αρχείων πόρων υλικού πρωτευουσών πηγών πάνω στο οποίο θα δουλέψουν οι μαθητές.

Υπάρχουν δύο πιθανά πλεονεκτήματα στη χρήση ολόκληρων σειρών εγγράφων με αυτόν τον τρόπο. Πρώτον, τα επίσημα έγγραφα συνήθως έχουν ημερομηνία, συχνά έχουν αριθμό αναφοράς και μπορεί να έχουν ακόμα πάνω τους και την ώρα που εστάλησαν και παραλήφθηκαν από τα άτομα στα οποία εστάλησαν. Μπορεί επίσης να περιλαμβάνουν τους αριθμούς αναφοράς άλλων σχετικών εγγράφων. Αυτό βοηθά τους μαθητές να είναι σε θέση να συνδυάσουν τη σειρά των γεγονότων ή των ενεργειών ώστε να καταλάβουν καλύτερα τι συνέβη, πότε και γιατί. Δεύτερον, μια σειρά εγγράφων μπορεί επίσης να προσφέρει στους μαθητές μια καλύτερη αίσθηση της πολυπλοκότητας των γεγονότων και των τρόπων με τους οποίους λαμβάνονται πραγματικά οι αποφάσεις από ότι η περίληψη που προσφέρεται σε ένα τυπικό βιβλίο.

Οι γραπτές πηγές μπορεί να είναι επίσης ένας χρήσιμος τρόπος για την ανάπτυξη της ιστορικής αντίληψης όταν επιλέγονται για να δώσουν μια αίσθηση των αναδρομικών αντιλήψεων των σημαντικών δραστών για το τι συνέβη. Για παράδειγμα, συγκρίνετε τις πηγές στο **Πλαίσιο 6** στο τέλος του κεφαλαίου με τη διπλωματική αποστολή από τον Πρίγκιπα Λιχνόβσκι στο **Πλαίσιο 5**.

Σύγκριση της κάλυψης ενός ευρωπαϊκού ζητήματος από μια εφημερίδα Πολλοί δάσκαλοι της ιστορίας και συγγραφείς βιβλίων χρησιμοποιούν αποκόμματα εφημερίδων για σημαντικά γεγονότα και εξελίξεις, ιδιαίτερα όταν εξετάζουν την ιστορία του 20^{ου} αιώνα στις δικές τους χώρες. Αναπόφευκτα το περιθώριο για να γίνει αυτό όταν εξετάζουμε την ιστορία της ηπείρου από μια ευρωπαϊκή, παρά εθνική, προοπτική τείνει να περιορίζεται στη χρήση εφημερίδων που τυπώνονται στις βασικές δεύτερες (και ίσως τρίτες) γλώσσες που σπουδάζουν οι μαθητές τους στο σχολείο και σε εφημερίδες που παράγονται σε γλώσσες που μπορεί να έχουν τοπικό νόμισμα, όπως γερμανικό και ρωσικό. Αναμφισβήτητα το περιθώριο για να γίνει αυτό έχει αυξηθεί και στο τέλος του 20^{ου} αιώνα μερικές εφημερίδες παρήγαγαν ειδικές εκδόσεις που περιελάμβαναν άρθρα επιλεγμένα για να αντανakλούν τα βασικά γεγονότα του αιώνα.

Και πάλι το Διαδίκτυο μπορεί να παρέχει ένα μέσο επέκτασης του εύρους των γραπτών πηγών που διατίθενται στον δάσκαλο της ιστορίας. Μερικές από τις πιο σημαντικές εφημερίδες σε όλη την Ευρώπη τώρα έχουν ηλεκτρονικά αρχεία που είναι προσβάσιμα μέσω του Διαδικτύου. Ωστόσο, αυτό είναι μια σχετικά πρόσφατη επιχείρηση και, κυρίως, καλύπτουν μόνο τα τελευταία πέντε με δέκα χρόνια. Ενδιαφέροντα αποσπάσματα εφημερίδων μπορούν επίσης να βρεθούν σε κάποιους από τους ιστότοπους του Διαδικτύου που περιγράφηκαν στο κεφάλαιο για τη χρήση των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία της ιστορίας στο Διαδίκτυο. Ίσως μια από τις πιο ενδιαφέρουσες και χρήσιμες πηγές για το δάσκαλο της ιστορίας που μελετά τις πρόσφατες εξελίξεις στην Ευρώπη (ιδιαίτερα από τη διάλυση της Σοβιετικής Ένωσης) είναι ο ιστότοπος της Αντίδρασης των Ξένων Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης που διατηρείται από το Υπουργείο Εσωτερικών των Ηνωμένων Πολιτειών (βλ. Κεφάλαιο 12). Σε καθημερινή βάση οι υπάλληλοι τύπου σε κάθε Αμερικάνικη Πρεσβεία κάνουν μια ανασκόπηση της κάλυψης των τοπικών μέσων για τα κύρια γεγονότα και ζητήματα, παράγουν αποσπάσματα, τα μεταφράζουν στα Αγγλικά και τα μεταδίδουν ηλεκτρονικά στο Αμερικανικό Υπουργείο Εσωτερικών όπου παράγεται μια εβδομαδιαία εστίαση στα ξένα μέσα μαζικής ενημέρωσης και τοποθετείται στον ιστότοπο. Αναπόφευκτα η επιλογή των αντικειμένων

αντικατοπτρίζει τα συγκεκριμένα ενδιαφέροντα και τις ανησυχίες της Αμερικανικής κυβέρνησης, αλλά η αναφορά έχει την τάση να είναι πολύ ευρείας κλίμακας και η κριτική της Αμερικανικής πολιτικής δεν παρεμποδίζεται. Μια τυπική αναφορά θα μπορούσε να περιλαμβάνει αντιδράσεις από τον τύπο, το ραδιόφωνο και την τηλεόραση σε τριάντα με σαράντα χώρες. Συνεπώς όταν μελετάμε τα γεγονότα και τις εξελίξεις στην Ευρώπη κατά τα τελευταία δέκα χρόνια περίπου, αυτό μπορεί να προσφέρει ένα χρήσιμο μέσο για:

- τη μελέτη του τρόπου με τον οποίο διαφορετικές κυβερνήσεις και εφημερίδες με διαφορετικές πολιτικές και ιδεολογικές θέσεις έχουν αντιδράσει σε ένα συγκεκριμένο γεγονός,
- τη μελέτη των τρόπων με τους οποίους η αντίδραση των μέσων μαζικής ενημέρωσης άλλαξε καθώς εξελίχθηκε το θέμα. Από αυτή την άποψη είναι ένας ιδιαίτερα χρήσιμος τρόπος για την εξέταση της αλλαγής των απόψεων σχετικά με τη Βοσνία, το Κόσοβο, τη Βόρεια Ιρλανδία, την Τσετσενία, την Κύπρο και τις Ελληνοτουρκικές σχέσεις, κλπ.

Σύγκριση περιγραφών αυτόπτων μαρτύρων. Οι περιγραφές αυτόπτων μαρτύρων που έχουν δημοσιευτεί σε απομνημονεύματα, αυτοβιογραφίες και βιβλία θα πρέπει να συγκρίνονται. Υπάρχει πλούσιο υλικό διαθέσιμο σχετικά, για παράδειγμα, με το Ολοκαύτωμα, τις Ρωσικές επαναστάσεις του Μάρτη και του Οκτώβρη του 1917, τον Ισπανικό εμφύλιο πόλεμο, το τέλος της δικτατορίας στην Ελλάδα, την Ισπανία και την Πορτογαλία, τη σοβιετική εισβολή στην Ουγγαρία το 1956, την Άνοιξη της Πράγας το 1968, την κατασκευή και την κατεδάφιση του Τείχους του Βερολίνου, και ούτω καθεξής. Είναι επίσης χρήσιμο να δοθεί μια ευκαιρία στους μαθητές να συγκρίνουν αυτές τις περιγραφές αυτόπτων μαρτύρων με μετέπειτα ερμηνείες από τους ιστορικούς.

Σύγκριση δευτερευουσών πηγών. Μερικές μέρες σε μια καλή βιβλιοθήκη μπορούν να αποδώσουν πλούσιο χρήσιμο υλικό εδώ για να δείξουμε, για παράδειγμα, πώς οι ιστορικοί διαφορετικών εθνικοτήτων μπορούν να ερμηνεύσουν το ίδιο γεγονός με πολύ διαφορετικούς τρόπους. Τα δύο αποσπάσματα στο **Πλαίσιο 2** παρακάτω που σχετίζονται με το Γερμανο-Σοβιετικό Σύμφωνο της 23 Αυγούστου 1939 (γνωστό επίσης και σαν Σύμφωνο Ρίμπεντροπ-Μολότοφ) δείχνουν πώς αυτού του είδους η δραστηριότητα μπορεί να προσφέρει:

- μια πιο πλούσια ένωση στοιχείων για ένα συγκεκριμένο γεγονός ή εξέλιξη,
- πλαίσιο για τη μελέτη των γεγονότων από περισσότερες από μια εθνικές προοπτικές,
- πλαίσιο για την εξέταση της φύσης της ιστορικής ερμηνείας.

Παρόλο που υπάρχει η τάση να υποτίθεται ότι η μελέτη της ιστοριογραφίας είναι πολύ δύσκολη για τους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, είναι ακόμη χρήσιμο για αυτούς να αναλάβουν έρευνες μικρής κλίμακας για να βρουν αν οι ιστορικοί διαφορετικών γενεών μελέτησαν το ίδιο γεγονός ή εξέλιξη με παρόμοιους ή αρκετά

διαφορετικούς τρόπους. Για παράδειγμα, οι σύγχρονοι Βρετανοί, Γάλλοι και Γερμανοί ιστορικοί ερμηνεύουν τις συνέπειες της Συνθήκης των Βερσαλλιών του 1919 με τον ίδιο τρόπο που την ερμήνευσαν οι ομόλογοί τους στις δεκαετίες του 1920 και 1930; Οι σύγχρονοι ιστορικοί που ζουν στις πρώην αποικιακές δυνάμεις καλύπτουν το τέλος της αποικιοκρατίας όπως οι ιστορικοί που έγραφαν στη δεκαετία του 1950 για παράδειγμα;

Χρήση ασυνήθιστων γραπτών πηγών. Παρατηρήθηκε στο κεφάλαιο για την ανάγνωση αρχείων οπτικού υλικού ότι οι γελοιογραφίες, οι κάρτες, οι αφίσες και μερικές φωτογραφίες μπορεί να παρέχουν χρήσιμες απεικονίσεις και λεπτομέρειες της δημόσιας διάθεσης της εποχής. Μερικές φορές μπορεί επίσης να περιλάβουν μια πολιτική, μια ιδεολογία ή ένα κοινωνικό κίνημα επειδή αυτό σχεδιάστηκαν να κάνουν. Μερικές γραπτές πηγές παίζουν τον ίδιο ρόλο. Για παράδειγμα, η ανάλυση μερικών πολιτικών ή ιδεολογικών σλόγκαν από τους μαθητές, μπορεί να είναι ένας αποτελεσματικός τρόπος για να τους βοηθήσουμε να καταλάβουν το χαρακτηριστικό μήνυμα που μια συγκεκριμένη ομάδα ή κίνημα προσπαθούσε να περάσει στο ευρύ κοινό. Από αυτή την άποψη μια συλλογή από σλόγκαν μπορεί να είναι ιδιαίτερα διαφωτιστική. Δείτε, για παράδειγμα, τα σλόγκαν που δημιουργήθηκαν από το Ιταλικό Φασιστικό Κόμμα στις αρχές της δεκαετίας του 1930 στο **Πλαίσιο 3** παρακάτω.

Πλαίσιο 2: Δευτερεύουσες πηγές του Γερmano-Σοβιετικού Συμφώνου, Αύγουστος 1939

Πηγή 1: Ένας Σοβιετικός ιστορικός γράφει το 1981

Γιατί ο Τσάμπερλεν και ο Νταλαντιέ βοήθησαν τον Χίτλερ να επιτύχει τους στόχους του; Ήλπιζαν να κατευνάσουν τον Χίτλερ δίνοντάς του ένα μέρος της Τσεχίας. Ήθελαν να κατευθύνουν τη Γερμανική επιθετικότητα προς την ανατολή ενάντια της ΕΣΣΔ ... Σαν αποτέλεσμα η ΕΣΣΔ έμεινε μόνη εν όψει της αυξανόμενης Ναζιστικής απειλής. Σε αυτή την κατάσταση η ΕΣΣΔ έπρεπε να κάνει μια συνθήκη μη επίθεσης με τη Γερμανία....αυτό έδωσε στην ΕΣΣΔ χρόνο να δυναμώσει την άμυνά της.

Παρατίθεται στον R. Rees, *The Modern World* (Heinemann 1996)

Πηγή 2: Ένας Βρετανός ιστορικός γράφει το 1996

Τα επόμενα χρόνια το Σύμφωνο Ρίμπεντροπ-Μολότοφ θα δικαιωνόταν ως προς το ότι έδωσε στη Σοβιετική Ένωση χρόνο να κατασκευάσει την άμυνά της. Με δεδομένα όσα έγιναν δύο χρόνια αργότερα η συμφωνία φαίνεται πειστική, αλλά αυτό θα μπορούσε να είναι μια ακόμη κλασική περίπτωση της ανάγνωσης της ιστορίας προς τα πίσω. Το 1939 υπήρχε πράγματι μια πιθανότητα ο Χίτλερ να στραφεί στην ΕΣΣΔ αφού θα κέρδιζε στη Δύση, αλλά αυτό ήταν μόνο ένα ενδεχόμενο και όχι απαραίτητα το πιο πιθανό ή το πιο άμεσο ... δύο ενδείξεις είναι σημαντικές. Πρώτον, υπάρχουν λίγα στοιχεία που να δείχνουν ότι ο Κόκκινος Στρατός έδωσε προτεραιότητα μετά τον Αύγουστο του 1939 στην προετοιμασία της άμυνας σε βάθος.... Δεύτερον, μελέτες για τη διάταξη του Κόκκινου Στρατού στις αρχές του καλοκαιριού του 1941 υποστηρίζουν ότι τα δύο προηγούμενα χρόνια είχαν αναλωθεί στη δημιουργία μιας καθαρά επιθετικής στάσης.

Πηγή: N. Davies, *Europe: a history* (Oxford University Press, 1966), σελ. 1000

Πλαίσιο 3: Τα πολιτικά συνθήματα σαν ιστορική πηγή

«Πιστέψτε! Υπακούστε! Παλέψτε»

«Αυτός που έχει ατσάλι έχει ψωμί»

«Τίποτα δεν έχει αποκτηθεί στην ιστορία χωρίς αιματοχυσία»

«Ζήστε Επικίνδυνα!»

«Καλύτερα να ζεις μια μέρα σαν λιοντάρι παρά εκατό χρόνια σαν πρόβατο»

«Ο πόλεμος είναι για έναν άνδρα ότι είναι η γέννα για μια γυναίκα»

«Ο φασισμός είναι η πιο τρομερή δημιουργία μιας ατομικής και εθνικής θέλησης για εξουσία»

«Ο φασισμός είναι μια οργανωμένη, συγκεντρωμένη, αυταρχική δημοκρατία»

«Ο φασισμός είναι η μοναδική ελευθερία που αξίζει να έχει κανείς, η ελευθερία του κράτους και του ατόμου μέσα στο κράτος»

Χρήση γραπτών πηγών για την έρευνα τρόπων ζωής σε μια συγκεκριμένη περίοδο. Ο δημοφιλής τύπος, οι διαφημίσεις, οι κατάλογοι, τα βιβλία μαγειρικής, τα περιοδικά τρόπου ζωής παρέχουν χρήσιμο πρωτογενές υλικό για να ερευνήσουν οι μαθητές τις τάσεις της μόδας, την οικογενειακή ζωή, τους κοινωνικούς ρόλους των ανθρώπων, ποια αγαθά θεωρούνταν απαραίτητα και ποια πολυτέλειες, τη διατροφή των ανθρώπων, τις αισθητές διαφορές ανάμεσα στις κοινωνικές τάξεις, τι θεωρούνταν κατάλληλη κοινωνική συμπεριφορά, τι θεωρούνταν ότι είναι «φυσιολογικό» και τι «μη φυσιολογικό» και τις δημόσιες αντιλήψεις των ανθρώπων της εξουσίας. Μπορεί να είναι πιο δύσκολο να παρουσιάσουμε μια αυθεντική ευρωπαϊκή διάσταση εδώ, αλλά οι ανταλλαγές υλικού μέσω ταχυδρομείου, φαξ ή e-mail ανάμεσα σε σχολεία διαφορετικών χωρών μπορεί να δημιουργήσουν γρήγορα μια ενδιαφέρουσα συγκριτική συλλογή πόρων για τον τρόπο ζωής σε διαφορετικές εποχές αυτού του αιώνα.

Πλαίσιο 4: Πλαίσιο για την ανάλυση γραπτών πηγών

Περιγραφή: απαντήστε αυτές τις ερωτήσεις μόνο με βάση τις πληροφορίες που παρέχονται.

Μην προσπαθήσετε να μαντέψετε. Για παράδειγμα, απαντήστε την ερώτηση Νο. 2 μόνο αν δίνεται η ημερομηνία ή η χρονιά. Μην υποθέσετε ότι γράφηκε την εποχή του γεγονότος που περιγράφει.

Περιεχόμενο

1. Ποιος έγραψε αυτό το έγγραφο (πρόσωπα ή θέσεις);
2. Πότε γράφηκε;
3. Για ποιον γράφηκε;
4. Τι είδους έγγραφο είναι;
 - μια καταχώρηση ημερολογίου,
 - μια επιστολή,
 - μια επίσημη έκθεση ή πρακτικά,
 - μια διπλωματική αποστολή,
 - ένα απόσπασμα από βιβλίο ιστορίας,
 - ένα απόσπασμα από μια αυτοβιογραφία ή βιογραφία.
5. Συνοψίστε τις κύριες απόψεις που διατυπώνει ο συγγραφέας.
6. Η πηγή περιέχει κάποιες αναφορές σε γεγονότα ή ανθρώπους που δεν καταλαβαίνετε;
7. Περιέχει κάποιες λέξεις, φράσεις ή συντομογραφίες με τις οποίες δεν είστε εξοικειωμένοι;

Πλαίσιο 4: Πλαίσιο για την ανάλυση γραπτών πηγών

Ερμηνεία	Στοιχεία: πώς το ξέρετε;
8. Είναι πρωτεύουσα ή δευτερεύουσα πηγή;	<ul style="list-style-type: none">• Η πηγή γράφηκε την εποχή που έγινε το γεγονός ή μέρες, εβδομάδες, μήνες ή ακόμη και χρόνια μετά;• Υπάρχουν στοιχεία στο έγγραφο που να δείχνουν ότι η πηγή βασίζεται στην άμεση εμπειρία του συγγραφέα ή την ανάμιξή του στα γεγονότα που περιγράφονται;• Ο συγγραφέας ήταν αυτόπτης μάρτυρας του τι συνέβη;• Ο συγγραφέας ήταν σε καλή θέση για να γνωρίζει τι πραγματικά έγινε;
9. Υπάρχουν στοιχεία στην πηγή για το πώς απέκτησε ο συγγραφέας τις πληροφορίες που παρουσιάζονται;	
10. Όσο μπορείτε να πείτε, φαίνεται να είναι μια αξιόπιστη περιγραφή του τι συνέβη;	<ul style="list-style-type: none">• Υπάρχουν στοιχεία στο κείμενο που θα σας οδηγούσαν να σκεφτείτε ότι αυτή είναι μια αξιόπιστη πηγή;
11. Γιατί γράφηκε αυτό το συγκεκριμένο έγγραφο;	<ul style="list-style-type: none">• Υπάρχουν στοιχεία (για παράδειγμα το όνομα του συγγραφέα, η θέση, η διεύθυνση, ο τίτλος του εγγράφου) για να σας βοηθήσουν να αναγνωρίσετε γιατί γράφηκε;• Μπορείτε να βρείτε γιατί γράφηκε το έγγραφο από τον τρόπο με τον οποίο γράφηκε, για να προσφέρει, για παράδειγμα, σε κάποιον άλλον πληροφορίες; Για να κάνει μια προσωπική καταγραφή για το τι συνέβη; Για να απαντήσει σε ένα αίτημα; Για να δικαιολογήσει τις ενέργειες ή τις αποφάσεις του συγγραφέα; Για να ευχαριστήσει ή να ενοχλήσει το πρόσωπο που λαμβάνει το έγγραφο;
12. Τι μας λέει η πηγή για την άποψη ή τη θέση του συγγραφέα;	<ul style="list-style-type: none">• Ο συγγραφέας απλώς αναφέρει μια κατάσταση, μεταδίδει πληροφορίες ή περιγράφει τι συνέβη ή η πηγή περιέχει επίσης απόψεις, συμπεράσματα ή συστάσεις;

<p>13. Ο συγγραφέας είναι με κάποιο τρόπο προκατειλημμένος;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ο συγγραφέας προσπαθεί να δώσει μια αντικειμενική και ισορροπημένη περιγραφή του τι συνέβη; • Υπάρχουν κάποιες δηλώσεις ή φράσεις που αποκαλύπτουν τις προκαταλήψεις του συγγραφέα υπέρ ή κατά κάποιας ομάδας, ανθρώπου, ή άποψης;
<p>Συνδέσεις με προηγούμενη γνώση</p>	
<p>14. Τα γεγονότα σε αυτή την πηγή υποστηρίζονται από άλλες πηγές, περιλαμβανομένου και του βιβλίου σας;</p>	<p>από γεγονότα που ήδη γνωρίζετε από άλλες πηγές;</p>
<p>15. Η πηγή επιβεβαιώνει ή διαψεύδει την ερμηνεία των γεγονότων στις άλλες πηγές;</p>	
<p>Αναγνώριση κενών στα στοιχεία</p>	
<p>16. Υπάρχουν κενά στα στοιχεία όπως έλλειψη ονομάτων, ημερομηνιών ή άλλων γεγονότων που θα μπορούσαν να σας βοηθήσουν να απαντήσουν τις παραπάνω ερωτήσεις;</p> <p>Εντοπισμός πηγών για επιπλέον πληροφορίες</p> <p>Μπορείτε να σκεφτείτε άλλες πηγές που θα μπορούσαν να βοηθήσουν να συμπληρώσετε τα κενά και να σας βοηθήσουν να ελέγξετε τις πληροφορίες που παρέχονται σε αυτήν την πηγή ή στην ερμηνεία των γεγονότων από τον συγγραφέα;</p>	

Πλαίσιο 5: Διπλωματική αποστολή από τον Πρίγκιπα Λιχνόβσκι

Λιχνόβσκι προς Γιάγκοου
Τηλεγράφημα 151
Δ.Α.157

Λονδίνο 24 Ιουλίου 1914
Α. 9.12 μ.μ.
Λ. 25 Ιουλίου 1.16 π.μ.

Αυτό θα ήταν επιθυμητό. Δεν είναι έθνος με την ευρωπαϊκή έννοια, αλλά μια ομάδα ληστών

Σωστά.

Σωστό για το ότι δεν είναι!

Σωστά.

Τότε και οι Ρώσοι δεν είναι καλύτεροι.

Το οποίο σίγουρα θα συμβεί.

Ο Σερ Ε. Γκρέι μου ζήτησε να τον καλέσω μόλις τώρα. Ο Υπουργός προφανώς επηρεάστηκε πολύ από το Αυστριακό σημείωμα, το οποίο, κατά την άποψή του, ξεπέρασε οτιδήποτε παρόμοιο είχε δει. Είπε ότι ως τώρα δεν είχε νέα από την Αγία Πετρούπολη, και συνεπώς δεν γνώριζε τη γνώμη είχαν εκεί για το γεγονός. Αλλά πολύ αμφέβαλλε αν θα ήταν δυνατό για τη Ρωσική κυβέρνηση να συστήσει στη Σερβική Κυβέρνηση την άνευ όρων αποδοχή των Αυστριακών απαιτήσεων. Κάθε έθνος που θα δεχόταν τέτοιου είδους συνθήκες θα έπαυε ουσιαστικά να θεωρείται ανεξάρτητο έθνος. Ήταν πολύ δύσκολο για αυτόν, τον Σερ Ε. Γκρέι, να προσφέρει οποιαδήποτε συμβουλή στην Αγία Πετρούπολη αυτή τη στιγμή. Θα μπορούσε μόνο να ελπίζει ότι μια ήπια και ειρηνική αντιμετώπιση της κατάστασης θα κέρδιζε έδαφος εκεί. Όσο το θέμα αφορούσε μια τοπική διαφωνία ανάμεσα στην Αυστρία και τη Σερβία, όπως τόνισε η Εξοχότητά σας στην αποστολή 1055 που χρησιμοποίησα στη συνομιλία μου με τον Σερ Ε. Γκρέι, αυτός, ο Σερ Ε. Γκρέι, δεν είχε καμία σχέση με αυτό, αλλά θα ήταν διαφορετικό θέμα αν η κοινή γνώμη στη Ρωσία ανάγκαζε την κυβέρνηση να προχωρήσει εναντίον της Αυστρίας.

Στην παρατήρησή μου ότι δεν μπορεί κανείς να μετρήσει τους Βαλκανικούς λαούς με το πρότυπο που ισχύει για τα πολιτισμένα έθνη της Ευρώπης και ότι επομένως κάποιος θα πρέπει να χρησιμοποιήσει άλλου είδους γλώσσα με αυτούς – αυτό έχει αποδειχτεί από τον βάρβαρο τρόπο πολέμου – από αυτή που θα χρησιμοποιούσε, για παράδειγμα, προς τους Βρετανούς ή τους Γερμανούς, ο υπουργός απάντησε ότι ακόμη και αν ήμασταν σε θέση να μοιραστούμε αυτή την άποψη, δεν πίστευε ότι θα γινόταν δεκτή από τη Ρωσία. Ο κίνδυνος ενός ευρωπαϊκού πολέμου, αν η Αυστρία εισβάλει σε σερβικό έδαφος θα ήταν άμεσος. Τα αποτελέσματα ενός τέτοιου πολέμου ανάμεσα σε τέσσερα έθνη – τόνισε ρητά τον αριθμό τέσσερα και εννοούσε με αυτό τη Ρωσία, την Αυστροουγγαρία, τη Γερμανία και τη Γαλλία

<p>Ξεχνά την Ιταλία.</p> <p>Άχρηστο.</p> <p>Αυτό είναι περιττό, καθώς η Αυστρία ξεκαθάρισε ήδη τα θέματα στη Ρωσία και ο Γκρέι δεν έχει να προτείνει τίποτα άλλο. Δεν θα συμμετέχω εκτός αν η Αυστρία μου το ζητήσει ρητά, πράγμα που δεν είναι πιθανό.</p> <p>Σε ερωτήσεις ζωτικής σημασίας και σε εκείνες που αφορούν την τιμή κανείς δεν συμβουλευεται άλλους.</p> <p>Ανοησίες.</p> <p>Μπορεί να δώσει την Περσία στην Αγγλία.</p>	<p>– θα ήταν απολύτως ανυπολόγιστα. Όπως και να καταλήξει η υπόθεση, ένα πράγμα θα ήταν σίγουρο: ότι θα ήταν ολική εξάντληση και αποδυνάμωση, η βιομηχανία και το εμπόριο θα καταστρέφονταν και η εξουσία του κεφαλαίου θα καταστρεφόταν. Το αποτέλεσμα θα ήταν επαναστατικά κινήματα, όπως εκείνα του 1848, εξαιτίας της κατάρρευσης των βιομηχανικών δραστηριοτήτων. Αυτό που κριτικάρε περισσότερο ο Σερ Έντουαρντ Γκρέι, εκτός από τον τόνο του σημειώματος, ήταν το σύντομο χρονικό όριο που έκανε τον πόλεμο σχεδόν αναπόφευκτο. Μου είπε ότι θα ήταν πρόθυμος να συνταχθεί μαζί μας σε μια πρόταση για παράταση του χρονικού ορίου στη Βιέννη, καθώς με αυτόν τον τρόπο θα μπορούσε ίσως να βρεθεί μια διέξοδος. Μου ζήτησε να μεταδώσω αυτήν την πρόταση στην Εξοχότητά Σας. Πρότεινε επίσης ότι στην περίπτωση επικίνδυνης έντασης ανάμεσα στη Ρωσία και την Αυστρία, τα τέσσερα έθνη που δεν εμπλέκονται άμεσα – Αγγλία, Γερμανία, Γαλλία και Ιταλία – θα πρέπει να αναλάβουν να μεσολαβήσουν ανάμεσα στη Ρωσία και την Αυστρία. Αυτή την πρόταση μου ζήτησε επίσης να την υποβάλλω στην Εξοχότητά σας.</p> <p>Ο υπουργός προφανώς προσπαθεί να κάνει τα πάντα για να αποφύγει ευρωπαϊκές επιπλοκές και δεν θα απέκρυπτε τη μεγάλη του λύπη για τον προκλητικό τόνο του αυστριακού σημειώματος και το σύντομο χρονικό όριο.</p> <p>Μια άλλη πηγή στο Υπουργείο Εξωτερικών μου είπε ότι υπάρχει λόγος για την υπόθεση ότι η Αυστρία υποτιμά κατά πολύ τη δύναμη της Σερβίας για αυτοάμυνα. Σε κάθε περίπτωση θα είναι μια μακρά και απέλπιδα μάχη, στην οποία η Αυστρία θα αποδυναμωθεί υπερβολικά και θα καταρρεύσει. Ισχυρίζονται επίσης ότι γνωρίζουν πως η στάση της Ρουμανίας είναι περισσότερο από αβέβαιη και πως έλεγαν στο Βουκουρέστι ότι θα ήταν ενάντια σε οποιονδήποτε έκανε επίθεση.</p>
---	---

Πηγή: Τμήμα εγγράφων (1914) από τον ιστότοπο του Πρώτου Παγκοσμίου Πολέμου: <http://www/lib-byu.edu/~idh/wwi>

Πλαίσιο 6: Πηγές σχετικά με την ευθύνη για το ξέσπασμα του πρώτου παγκοσμίου πολέμου

Πηγή 1: Όταν ο Γουλιέλμος ο 2^{ος} είδε τη Σερβική απάντηση στο Αυστριακό τελεσίγραφο στη Σερβία τον Ιούλιο του 1914, σχολίασε: «Μια μεγάλη ηθική επιτυχία για τη Βιέννη, αλλά με αυτή κάθε λόγος για πόλεμο εξαφανίζεται».

(L.C.F. Turner, *Origins of the first world war*, Arnold 1970, σελ.103)

Πηγή 2: Απόσπασμα από τα απομνημονεύματα του Κάιζερ (που γράφηκαν μετά το τέλος του πολέμου)

Με την άφιξή μου στο Πότσταμ βρήκα τον Σύμβουλο και το Υπουργείο Εξωτερικών σε διαμάχη με τον Γενικό Αρχηγό Στρατού, καθώς ο Στρατηγός βον Μόλτκε ήταν της γνώμης ότι ο πόλεμος θα ξεσπούσε σίγουρα, ενώ οι άλλοι δύο επέμεναν έντονα στην άποψή τους ότι τα πράγματα δεν θα έφταναν σε τόσο άσχημο σημείο, ότι θα υπήρχε κάποιος τρόπος να αποφευχθεί ο πόλεμος, με δεδομένο ότι εγώ δεν θα διέταζα κινητοποίηση. Αυτή η διαφωνία συνέχιζε σταθερά. Μόνο όταν ο Στρατηγός βον Μόλτκε ανακοίνωσε ότι οι Ρώσοι έβαλαν φωτιά στις θέσεις των συνόρων τους, διέλυσαν τις συνοριακές σιδηροδρομικές γραμμές και έστειλαν κόκκινα σημειώματα κινητοποίησης φωτίστηκαν οι διπλωμάτες στο Βίλχελμστρας και επέφερε τη δική τους κατάρρευση και εκείνη των δυνάμεων αντίστασης. Δεν επιθυμούσαν να πιστέψουν στον πόλεμο. Αυτό δείχνει ξεκάθαρα πόσο λίγο περιμέναμε – ακόμη λιγότερο ήμαστε προετοιμασμένοι – πόλεμο τον Ιούλιο του 1914 ... Ολόκληρη η διπλωματική μας μηχανή απέτυχε. Η απειλή του πολέμου δεν ήταν ορατή επειδή το Υπουργείο Εξωτερικών ήταν τόσο υπνωτισμένο με ... την πεποίθησή του στην ειρήνη με κάθε κόστος, που είχε εξαλείψει εντελώς από τους υπολογισμούς του τον πόλεμο σαν πιθανό όργανο της συμμαχικής πολιτικής ικανότητας και, συνεπώς, δεν εκτίμησε σωστά τη σημασία των σημαδιών του πολέμου.

Πηγή 3: Απόσπασμα από τα απομνημονεύματα του Πρίγκιπα Λιχνόβσκι

Φαίνεται από όλες τις επίσημες δημοσιεύσεις και δεν αποδοκιμάζεται από τη Λευκή μας Βίβλο που, εξαιτίας του φτωχού περιεχομένου της και των παραλείψεών της, αποτελεί σοβαρή κατηγορία εναντίον μας, ότι:

1. Ενθαρρύνουμε τον Κόμη Μπέρτστολντ να επιτεθεί στη Σερβία, παρόλο που δεν υπήρχε κανένα Γερμανικό ενδιαφέρον και ο κίνδυνος ενός παγκόσμιου πολέμου θα έπρεπε να μας ήταν γνωστός...
2. Κατά τη διάρκεια της περιόδου ανάμεσα στις 23 και 30 Ιουλίου 1914 ... απορρίψαμε τις Βρετανικές προτάσεις μεσολάβησης, παρόλο που η Σερβία, κάτω από Ρωσική και Βρετανική πίεση, είχε αποδεχτεί το σύνολο σχεδόν του τελεσιγράφου και παρόλο που μια συμφωνία για τα δύο επίμαχα ζητήματα θα μπορούσε εύκολα να είχε επιτευχθεί και ο Κόμης Μπέρτστολντ ήταν ήδη προετοιμασμένος να ικανοποιηθεί με τη Σερβική απάντηση.
3. Στις 30 Ιουλίου, όταν ο Κόμης Μπέρτστολντ έδειξε διάθεση να αλλάξει την πορεία του, στείλαμε ένα τελεσίγραφο στην Αγία Πετρούπολη απλώς εξαιτίας της Ρωσικής κινητοποίησης και παρόλο που η Αυστρία δεν είχε δεχτεί επίθεση, και στις 31 Ιουλίου κηρύξαμε πόλεμο κατά των Ρώσων, παρόλο που ο Τσάρος είχε δώσει ρητά το λόγο του ότι δεν θα επέτρεπε ούτε σε έναν να παρελάσει εφόσον συνεχίζονταν ακόμη οι διαπραγματεύσεις. Έτσι, σκόπιμα καταστρέψαμε την πιθανότητα μιας ειρηνικής συμφωνίας.

Εν όψει αυτών των αναμφισβήτητων γεγονότων, δεν υπάρχει αμφιβολία ότι όλος ο πολιτισμένος κόσμος έξω από τη Γερμανία ρίχνει τη μοναδική ευθύνη για τον παγκόσμιο πόλεμο στους ώμους μας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 17

Η ΤΗΛΕΟΡΑΣΗ ΣΑΝ ΠΗΓΗ

Παρόλο που στην Ευρώπη η τηλεόραση απέκτησε μαζικό κοινό από τα τέλη της δεκαετίας του 1950 και τις αρχές της δεκαετίας του 1960, και η αρχειοθέτηση των τηλεοπτικών προγραμμάτων είχε την τάση να είναι αρκετά τυχαία, έχει ακόμη τη δυνατότητα να προσφέρει στο δάσκαλο της ιστορίας πλούσιο πρωτογενές υλικό για τη διδασκαλία της πολιτικής, κοινωνικής, πολιτιστικής και οικονομικής ιστορίας της Ευρώπης του 20^{ου} αιώνα.

Τηλε-ιστορία

Το Κανάλι Ιστορίας τώρα είναι διαθέσιμο σε έναν αυξανόμενο αριθμό ευρωπαϊκών χωρών και κάποια σχολεία το χρησιμοποιούν ενεργά στη διδασκαλία τους, ιδιαίτερα για τη μοντέρνα ευρωπαϊκή και παγκόσμια ιστορία. Μερικά κανάλια δημόσιας μετάδοσης παρέχουν επίσης υπηρεσία σχολικής εκπαίδευσης που περιλαμβάνει προγράμματα μοντέρνας ιστορίας. Αλλά ως σήμερα οι τρεις βασικές πηγές τηλε-ιστορίας ήταν:

- μεμονωμένα προγράμματα για συγκεκριμένα γεγονότα και ζητήματα, που οι δάσκαλοι συνήθως χρειάζεται να βιντεοσκοπήσουν για χρήση μέσα στην τάξη,
- ιστορικές ανακατασκευές. Αυτές χρησιμοποιούνταν πιο συχνά στην τηλεόραση για προγράμματα σχετικά με παλιότερους αιώνες, αλλά όσο περισσότερο απομακρυνόμαστε από μερικά από τα βασικά ιστορικά γεγονότα του 20^{ου} αιώνα τόσο πιο πιθανό είναι να παρουσιαστούν με αυτόν τον τρόπο. Από διδακτική άποψη είναι πολύτιμα με διάφορους τρόπους: δίνουν μια αίσθηση των αποφάσεων που ελήφθησαν υπό πίεση, προσφέρουν συχνά πολλαπλές προοπτικές για το γεγονός και ο διάλογος είναι συχνά αυθεντικός, βασισμένος σε επαληθεύσιμες πρωτεύουσες πηγές,
- οι μεγάλες τηλεοπτικές σειρές που είχαν την τάση να παράγονται για να συμπίπτουν με σημαντικές επετείους και στη συνέχεια διατέθηκαν στην αγορά σε μορφή βίντεο.

Πολλά από τα μεμονωμένα προγράμματα δημιουργήθηκαν από μικρές ανεξάρτητες τηλεοπτικές εταιρείες, η παραγωγή τους ήταν σχετικά φθηνή, βασίστηκαν κυρίως σε υπάρχουσες φωτογραφίες καθώς και σε παλιές ταινίες επικαίρων και έκαναν μεγάλη χρήση «ομιλητών» (δηλαδή προφορικών μαρτυριών από αυτόπτες μάρτυρες ή σημαντικές φυσιογνωμίες που πήραν μέρος στα υπο συζήτηση γεγονότα). Πολλά δημιουργήθηκαν σαν απάντηση στη μαζική αύξηση της ζήτησης φθηνών προγραμμάτων όταν οι εταιρείες μετάδοσης επέκτειναν την ημερήσια προβολή στη δεκαετία του 1970 και στις αρχές της δεκαετίας του 1980. Ωστόσο, οι δάσκαλοι της ιστορίας που έκαναν

βήματα για την εγγραφή αυτών των προγραμμάτων τώρα έχουν ένα θησαυρό υλικού για τη διδασκαλία της ιστορίας του 20^{ου} αιώνα.

Ίσως δύο από τις πιο φιλόδοξες και ακριβές σειρές που εμφανίστηκαν κατά τα τελευταία είκοσι πέντε χρόνια ήταν *Ο κόσμος στον πόλεμο* της Thames Television (για τον δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο), που προβλήθηκε πρώτη φορά το 1973 αλλά για την οποία είναι ακόμη δυνατό να αγοράσει κανείς βίντεο, και η πιο πρόσφατη σειρά από το BBC, *Ο αιώνας των ανθρώπων*, που προβλήθηκε για πρώτη φορά το 1996. Χωρίς αμφιβολία, η σύμπτωση του τέλους του αιώνα και του τέλους της χιλιετίας έχουν επίσης δημιουργήσει ένα πλήθος αναδρομικών ιστορικών προγραμμάτων που εστίαζαν στην καταγραφή αρχικών ταινιών επικαίρων και στα αρχεία καταγραφής των ίδιων των τηλεοπτικών εταιρειών.

Ντοκιμαντέρ

Κάποιοι ιστορικοί αρχίζουν τώρα να αναγνωρίζουν ότι πολλά τηλεοπτικά ντοκιμαντέρ και προγράμματα για τις τρέχουσες υποθέσεις ήταν πηγές εντελώς νέων στοιχείων. Σε κάποιες περιπτώσεις αυτό έγινε επειδή οι παραγωγοί ενός ντοκιμαντέρ κατάφεραν να αναγκάσουν πολιτικούς και διαχειριστές να μιλήσουν για πρώτη φορά σχετικά με ένα συγκεκριμένο γεγονός ή σημαντική απόφαση. Σε άλλες περιπτώσεις αυτό συνέβη επειδή αυτοί που φτιάχνουν το πρόγραμμα απέκτησαν πρόσβαση σε πιο ασυνήθιστες πηγές στοιχείων που δεν αντιπροσωπεύονταν πάντα σε γραπτά αρχεία παρά μόνο σαν στατιστικές: πρόσφυγες, μετανάστες που αντιμετωπίζουν ρατσισμό, θύματα τρομοκρατίας, τρομοκράτες και οι ίδιοι οι μαχητές της ελευθερίας, θύματα παραβίασης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, και ούτω καθεξής. Έτσι, μερικά ντοκιμαντέρ αποδείχτηκε εκ των υστέρων ότι ήταν σημαντικά κοινωνικά και πολιτικά τεκμήρια αυτοδικαίως.

Προγράμματα ειδήσεων

Στη θεωρία, τα δελτία ειδήσεων θα έπρεπε να είναι μια σημαντική πηγή ιστορικών στοιχείων για τη διδασκαλία σχετικά με τα τέλη του 20^{ου} αιώνα. Στην πράξη οι μεταδότες αρχειοθετούν πολύ λίγα από την παραγωγή των ειδήσεων και έχουν την τάση να διατηρούν μόνο εκείνα τα θέματα που, εκείνη την εποχή, θεώρησαν ότι θα ήταν πιθανό να έχουν μακροχρόνια ιστορική σημασία. Έτσι οι κοινωνικές σπουδές και οι δάσκαλοι της ιστορίας που θέλουν να χρησιμοποιήσουν στοιχεία ειδήσεων στη διδασκαλία τους πρέπει να βασιστούν κυρίως στις δικές τους καταγραφές. Δεν προκαλεί έκπληξη, επομένως, το ότι οι δάσκαλοι είναι πιο πιθανό να χρησιμοποιήσουν υλικό από προγράμματα ειδήσεων σαν ένα μέσο για να δώσουν τη δυνατότητα στους μαθητές να αναλύσουν το μέσο παρά το μήνυμα: την επίδραση που μπορεί να έχουν οι τεχνικές παραγωγής και οι αξίες παραγωγής στο περιεχόμενο και την παρουσίαση των προγραμμάτων ειδήσεων. Ενώ οι δάσκαλοι των κοινωνικών σπουδών, των σπουδών μέσων μαζικής ενημέρωσης και σε μικρότερο βαθμό, οι δάσκαλοι των γλωσσών εξετάζουν τα τηλεοπτικά προγράμματα από αυτήν την προοπτική, ουσιαστικά αγνοείται από τους δασκάλους της ιστορίας, εκτός από την σχετικά περιορισμένη σφαίρα της «κινούμενης εικόνας ως προπαγάνδας».

Ενημερω-ψυχαγωγία (infotainment)

Η τηλε-ιστορία και τα ντοκιμαντέρ έχουν την τάση να εστιάζουν σε γεγονότα, σημαντικούς ανθρώπους ή συγκεκριμένες χρονικές περιόδους. Ωστόσο, όπως είδαμε στο Κεφάλαιο 1 αυτού του εγχειριδίου, η διδακτέα ύλη της ιστορίας του δευτεροβάθμιου σχολείου στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες επικεντρώνεται σε θέματα καθώς και ζητήματα όταν εξετάζει την πρόσφατη ιστορία. Από αυτή την άποψη εκείνα που ονομάζονται ενημερωτικο-ψυχαγωγικά προγράμματα που μελετούν τα κινήματα του 20^{ου} αιώνα στις τέχνες και τον πολιτισμό, τις εξελίξεις στην επιστήμη και την τεχνολογία, τις αλλαγές στα κοινωνικά και σεξουαλικά ήθη και τις αλλαγές στον τρόπο που ζούμε και εργαζόμαστε μπορούν να παρέχουν μια χρήσιμη συνεισφορά στη διδασκαλία της ιστορίας.

Δράμα, σαπουνόπερες και κωμωδίες καταστάσεων

Το δράμα, οι σαπουνόπερες και οι κωμωδίες καταστάσεων μπορούν να συνεισφέρουν στο να βοηθήσουν τους μαθητές να καταλάβουν τις αλλαγές στη δημόσια συμπεριφορά και τις αλλαγές στα κοινωνικά ζητήματα και τις ανησυχίες. Για παράδειγμα, μια ματιά στα αποσπάσματα από την ίδια σαπουνόπερα για μια μεγάλη χρονική περίοδο (για παράδειγμα, δέκα με είκοσι χρόνια) μπορεί να χρησιμεύσει σαν καθρέφτης της αλλαγής της κοινωνικής συμπεριφοράς στην οικογενειακή ζωή, στα ζητήματα που σχετίζονται με το φύλο, στην ανεργία, στην κατάχρηση ουσιών, στην εκπαίδευση, στο έγκλημα, στην αστυνομία και της μορφές αρχών γενικότερα. Επιπλέον, αυτά τα προγράμματα είναι συχνά άμεσα διαθέσιμα σε μορφή βίντεο επειδή υπάρχει μεγαλύτερη αγορά για αυτά παρά, για παράδειγμα, για τα ιστορικά ντοκιμαντέρ και τις ιστορικές ανακατασκευές. Ωστόσο, επειδή δεν μπορούν να χρησιμοποιηθούν σαν άμεση εναλλακτική λύση των βιβλίων, απαιτούν περισσότερη προπαρασκευαστική δουλειά εκ μέρους του δασκάλου της ιστορίας.

Επίσης, βέβαια, η τηλεόραση δεν είναι η μόνη πηγή κινούμενων εικόνων που έχουν σχέση με την κατανόηση της ιστορίας αυτού του αιώνα. Οι βουβές ταινίες επικαίρων, με λεζάντες, προβάλλονταν σε κινηματογράφους και άλλα δημόσια μέρη πριν από τον πρώτο παγκόσμιο πόλεμο. Μάλιστα ο πιθανός τους αντίκτυπος θεωρούνταν ότι ήταν τόσο μεγάλος σε μερικές κυβερνήσεις, ιδιαίτερα ανάμεσα στις μεγάλες δυνάμεις, που είχαν τις δικές τους μονάδες ταινιών επικαίρων κατά τη διάρκεια του πολέμου.

Ωστόσο, η πραγματική τους σημασία εμφανίστηκε μόνο μετά την ανάπτυξη του συγχρονισμένου ήχου από τη Fox News στις Ηνωμένες Πολιτείες το 1927. Με το ξέσπασμα του δεύτερου παγκοσμίου πολέμου περίπου ένα τρίτο με μισό του πληθυσμού στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες πήγαινε στο σινεμά τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα. Η κυκλοφορία ακόμα και των πιο δημοφιλών εφημερίδων της ημέρας δεν μπορούσε να συναγωνιστεί με αυτό. Επίσης, οι ταινίες επικαίρων ήταν πολύ πιο πιθανό να φτάσουν ένα αυθεντικό αντιπροσωπευτικό δείγμα του πληθυσμού. Για πρώτη φορά το μαζικό κοινό ήταν σε θέση να δει τι συνέβαινε στον κόσμο έξω από την πόλη, το χωριό ή την περιοχή του και να σχηματίσει άποψη για αυτό. Την ίδια στιγμή, ενώ οι εκδότες των ταινιών επικαίρων βρέθηκαν σε ανταγωνισμό με το δημοφιλή τύπο, οι ταινίες επικαίρων

προβάλλονταν σαν μέρος ενός προγράμματος κινηματογράφου και επομένως έπρεπε να ψυχαγωγήσουν καθώς και να ενημερώσουν. Αυτό σήμαινε επίσης ότι οι εκδότες κατέβαλαν μεγάλη προσπάθεια να μην προσβάλλουν τους ιδιοκτήτες κινηματογράφων και τις ισχυρές εταιρείες ταινιών. Ήταν επίσης ανήσυχοι για να αποφύγουν την προσβολή πολιτικών αρχών και έτσι βρέθηκαν να υπόκεινται σε πιο αυστηρό πολιτικό έλεγχο και λογοκρισία.

Μέχρι το 1960 οι ταινίες επικαίρων έπαψαν να είναι σημαντικοί διαμορφωτές της κοινής γνώμης παρόλο που μερικές συνέχισαν να λειτουργούν για ακόμη μια δεκαετία περίπου. Αλλά επηρέασαν την παραγωγή τηλεοπτικών ειδήσεων που ήταν ακόμη προφανής στα 1970 όταν οι νέες τεχνολογίες και τεχνικές και ο αυξημένος ανταγωνισμός άλλαξε τη συγκέντρωση και την παρουσίαση των ειδήσεων.

Όπως κάθε άλλη ιστορική πηγή, οι ταινίες επικαίρων και, μετέπειτα, η τηλεόραση χρειάζεται να υπόκειται στο ίδιο είδος διαδικασιών αυστηρής εξέτασης και επαλήθευσης όπως κάθε άλλη πρωτεύουσα ή δευτερεύουσα πηγή. Για παράδειγμα, τις δύο πρώτες δεκαετίες του νέου αιώνα κάποιοι ασυνείδητοι παραγωγοί ταινιών επικαίρων και υποτιθέμενων ταινιών πεζού λόγου παρήγαγαν σε στούντιο ψευδείς «καταγραφές» διαφόρων μαχών, καταστροφών, ανθρώπινων τραγωδιών, στέψεων και πολιτικών δολοφονιών.

Ένας οδηγός του Συμβουλίου της Ευρώπης για τη χρήση φανταστικών ταινιών ως ιστορικών ντοκουμέντων ετοιμάζεται και προσφέρει μια λίστα ταινιών με ιδέες για το πώς μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην τάξη της ιστορίας. Οι δάσκαλοι που ενδιαφέρονται για τους τρόπους χρησιμοποίησης μιας ταινίας, ιδιαίτερα φανταστικών ταινιών, στις τάξεις της ιστορίας παραπέμπονται σε αυτό το έγγραφο. Οι σκηνοθέτες και οι παραγωγοί ταινιών, από τις αρχές της παραγωγής εμπορικών ταινιών, ενδιαφέρονταν για την αναπαράσταση σημαντικών ιστορικών γεγονότων και για τις ζωές σημαντικών ιστορικών προσώπων. Αυτές ποίκιλλαν από την πλήρη επινόηση ως τις σχετικά αυθεντικές περιγραφές. Παρομοίως, οι ταινίες συχνά έπαιξαν σημαντικό ρόλο στην εξύμνηση της ιστορίας ενός έθνους, ελαχιστοποιώντας ή δικαιολογώντας τις πιο επονείδιστες πράξεις ή ακόμα ξαναγράφοντας την ιστορία για ιδεολογικούς λόγους.

Αλλά ίσως η πιο παραγωγική περιοχή για το δάσκαλο της ιστορίας που σκέφτεται να χρησιμοποιήσει την ταινία σαν μια πηγή μελέτης του 20^{ου} αιώνα είναι να δει πώς οι ταινίες αναγνώρισαν και αντικατόπτρισαν σχεδόν όλες τις κοινωνικές, οικονομικές και τεχνολογικές αλλαγές που επηρέασαν τις ζωές των ανθρώπων: τον πόλεμο, την οικονομική ύφεση, την αλλαγή του ρόλου των γυναικών, τις αλλαγές στην οικογενειακή ζωή, τις αλλαγές στο χώρο εργασίας, τη μετανάστευση, την αστικοποίηση, την αλλαγή στο ρόλο της θρησκείας, την εμφάνιση του εφήβου και της εφηβικής *Αγωνίας* και την αλλαγή των αντιλήψεων για το τι είναι σωστό και λάθος. Από αυτή την άποψη ήταν συχνά το είδος των ταινιών, όπως εγκληματικές, τρόμου, πολεμικές ταινίες, γουέστερν και επιστημονικής φαντασίας που έφεραν αυτά τα θέματα σε μεγάλη έξαρση.

Γιατί να χρησιμοποιούμε την τηλεόραση σαν πηγή για τη διδασκαλία της ιστορίας;

Από εκπαιδευτικής άποψης, τα τηλεοπτικά προγράμματα και τα αποσπάσματα μπορούν να κάνουν πολλά πράγματα πολύ καλά:

- μπορούν να παρουσιάσουν την ιστορία με πολύ ενθαρρυντικό τρόπο, συχνά μέσα από τη χρήση τεχνικών παρουσίασης με τις οποίες οι μαθητές έχουν εξοικειωθεί από άλλων ειδών προγράμματα,
- προσφέρονται για αφηγηματική και ιστορική ανακατασκευή,
- βοηθούν στο να δοθεί μια αίσθηση αμεσότητας και συγκεκριμενοποίησης των γεγονότων που έγιναν πριν από πολύ καιρό ή σε μέρη και χώρες που ο μαθητής γνωρίζει πολύ λίγο,
- μέσα από παλιές ταινίες επικαίρων και ανακατασκευές βοηθούν να δώσουν στους μαθητές μια αίσθηση χώρου και περιόδου,
- παρέχουν λεπτομέρειες για τις εμπειρίες, τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά των ανθρώπων που αναμίχθηκαν άμεσα σε ένα συγκεκριμένο γεγονός ή ιστορική εξέλιξη,
- και, όπως αναφέρθηκε νωρίτερα, τα τηλεοπτικά προγράμματα είναι επίσης μια πηγή πρωτεύοντων ιστορικών στοιχείων για τον 20^ο αιώνα.

Εφόσον οι δάσκαλοι της ιστορίας αξιολογούν προσεχτικά τους τηλεοπτικούς πόρους πριν να τους χρησιμοποιήσουν στην τάξη, έχουν μια ξεκάθαρη ιδέα του γιατί ακριβώς θέλουν να χρησιμοποιήσουν ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα ή απόσπασμα και πώς θα συσχετιστεί με τους συνολικούς μαθησιακούς αντικειμενικούς στόχους και σχεδιάζουν μαθησιακές δραστηριότητες γύρω από το πρόγραμμα ή το απόσπασμα έτσι ώστε να μεγιστοποιήσουν την εκπαιδευτική του αξία, τότε οι τηλεοπτικοί πόροι μπορούν να είναι ένα ιδιαίτερα χρήσιμο και αποτελεσματικό εκπαιδευτικό εργαλείο στη διδασκαλία της ιστορίας.

Ωστόσο, ο δάσκαλος της ιστορίας χρειάζεται επίσης να λάβει υπόψη την πιθανή επίδραση που μπορεί να έχει η τηλεόραση εκτός τάξης. Σε μια δεδομένη εβδομάδα πολλοί μαθητές θα περάσουν τόσο χρόνο παρακολουθώντας τηλεόραση όσο περνούν και στο σχολείο. Ενώ τα ιστορικά προγράμματα, τα ντοκιμαντέρ και τα δελτία ειδήσεων μπορεί να μην κατατάσσονται πολύ ψηλά στις λίστες των προτιμήσεων παρακολούθησης, η τηλεόραση είναι ακόμη ένα σημαντικό μέρος της καθημερινής εμπειρίας και ανεπίσημης μάθησης των περισσότερων μαθητών. Είναι σημαντικό, επομένως, όπως ένας εκπαιδευτικός υποστήριξε, να προσπαθήσουμε να διαμορφώσουμε και να επιστημοποιήσουμε αυτή τη μάθηση, παρέχοντας στους μαθητές πληροφορίες για το μέσο της τηλεόρασης και μια δομή ή ένα πλαίσιο ερωτήσεων και εννοιών για να

αναλύσουν την παραγωγή της.⁴⁶ Ειδικότερα οι μαθητές χρειάζεται να καταλάβουν ότι η τηλεόραση δεν είναι τόσο ουδέτερη, αντικειμενική και διαφανής όσο φαίνεται. Ότι δεν είναι απλά «ένα παράθυρο στον κόσμο», αλλά ότι οι εικόνες που παρουσιάζει έχουν επιλεγεί και έχουν υποστεί επεξεργασία για να ικανοποιούν συγκεκριμένα κριτήρια του «τι κάνει την καλή τηλεόραση» και, σε κάποιες περιπτώσεις, να ικανοποιεί τα κριτήρια της πολιτικής αρχής για το τι είναι κατάλληλη και ιδεολογικά αποδεκτή τηλεόραση. Αυτά είναι ζητήματα στα οποία θα επιστρέψουμε αργότερα σε αυτό το κεφάλαιο.

Το βασικό σημείο για να τονίσουμε εδώ είναι ότι χρειαζόμαστε να βοηθήσουμε τους μαθητές να καταλάβουν ότι όταν χρησιμοποιούν τηλεοπτικά προγράμματα, ταινίες επικαίρων και ταινίες σαν ιστορικά στοιχεία, χρειάζεται να πάνε πίσω και πέρα από τις εικόνες πάνω στην οθόνη και το περιεχόμενο των ηχητικών σχολίων για να μελετήσουν:

- το γενικότερο πλαίσιο μέσα στο οποίο κατασκευάστηκαν αυτές οι ενημερωτικές ταινίες και τα φιλμ,
- τους οργανισμούς που τα έφτιαξαν,
- το κοινό για το οποίο έγιναν,
- τους σκοπούς για τους οποίους έγιναν,
- τις διαδικασίες με τις οποίες τα στοιχεία συγκεντρώθηκαν, επαληθεύτηκαν, υπέστησαν επεξεργασία και αντιπαρατέθηκαν με άλλα στοιχεία,
- την επίδραση των τεχνικών και των τεχνολογιών που χρησιμοποιήθηκαν,
- και τις αντιλήψεις των παραγωγών και των εκδοτών για το τι κάνει καλό ένα πρόγραμμα.

Το ακατέργαστο υλικό μπορεί να είναι πολύ διαφορετικό από τα είδη των πρωτευόντων και δευτερευόντων στοιχείων που χρησιμοποιούνται όταν κοιτάμε βιβλία, επίσημα έγγραφα, ημερολόγια, επιστολές, κάρτες, αφίσες, γελοιογραφίες, φωτογραφίες και χάρτες, αλλά οι αναλυτικές διαδικασίες που πρέπει να χρησιμοποιηθούν και οι ερωτήσεις που πρέπει να γίνουν δεν είναι διαφορετικές από αυτές που γίνονται για κάθε άλλου είδους ιστορική πηγή.

Προβλήματα και πιθανοί περιορισμοί

Πρώτον, η πρόσβαση στο κατάλληλο υλικό είναι ένα πρόβλημα. Πολύ από το υλικό που είναι πάνω από πενήντα ετών έχει χαθεί, καθώς είχε παραχθεί σε απόθεμα νιτρικού άλατος που αλλοιώθηκε αρκετά γρήγορα. Τα αρχεία των μουσείων και των ταινιών προσπάθησαν να διατηρήσουν πολλά από όσα είχαν μείνει μετατρέποντάς τα σε πιο ανθεκτικές και σταθερές μορφές αλλά ακόμα και το πιο καινούριο απόθεμα με βάση το

⁴⁶ Len Masterman, *Teaching about television*, Λονδίνο, Macmillan 1980.

οξικό άλας αλλοιώνεται. Προς το παρόν κανείς δεν φαίνεται να είναι σίγουρος για το ποιος θα είναι ο «χρόνος διατήρησης» των βιντεοκασετών ή των CD-Rom. Οι εταιρείες ταινιών επικαίρων και τηλεόρασης, με λίγες εξαιρέσεις, δεν έχουν την τάση να αντιμετωπίζουν τα προϊόντα τους σαν ιστορικά δείγματα τέχνης που χρειάζεται να αρχειοθετηθούν για μελλοντικούς ιστορικούς και δασκάλους. Συνολικά τα εμπορικά κριτήρια καθόρισαν αν ένα πρόγραμμα ή μια σειρά θα επιβίωνε. Για τα υπόλοιπα, με μία ή δύο εξαιρέσεις, η επιβίωση συχνά εξαρτιόταν από τυχαίους παράγοντες. Πολλά επομένως εξαρτώνται από το κίνητρο του δασκάλου της ιστορίας για τη βιντεοσκόπηση κατάλληλων προγραμμάτων, την αξιολόγησή τους κατόπιν για την εκπαιδευτική τους δυνατότητα, την αναγνώριση των αποσπασμάτων για χρήση και την ανάπτυξη μαθησιακών δραστηριοτήτων γύρω από αυτά.

Δεύτερον, η κινούμενη εικόνα δεν είναι ο πιο εύκολος εκπαιδευτικός πόρος για αποτελεσματική χρήση στην τάξη. Στην πραγματικότητα, αν οι μαθητές πρόκειται να υποβάλλουν το τηλεοπτικό πρωτογενές υλικό σε κριτική ανάλυση (και όχι απλά να το πάρουν σαν ένα είδος υποκατάστατου του βιβλίου) τότε ο δάσκαλος αντιμετωπίζει δύο επιλογές. Δίνεται χρόνος στους μαθητές να παρακολουθήσουν, να κρατήσουν σημειώσεις, να ξαναγυρίσουν σε σημαντικά τμήματα, να συζητήσουν και να ερμηνεύσουν ή ο δάσκαλος πρέπει να μετατρέψει μια ταινία ή ένα τηλεοπτικό πρόγραμμα, ή πιο ρεαλιστικά, αποσπάσματα, σε κάποιου είδους γραπτό κείμενο περιγράφοντας συγκεκριμένες λήψεις, αναπαράγοντας σχόλια, διάλογο και ερωτήσεις και απαντήσεις και περιγράφοντας οποιουδήποτε άλλους σημαντικούς ήχους, όπως το μουσικό κομμάτι και το θόρυβο του υπόβαθρου.

Τρίτον, οι ειδικοί των μέσων μαζικής ενημέρωσης (περιλαμβανομένου ενός μεγάλου αριθμού παραγωγών προγραμμάτων) αναγνωρίζουν ότι τα προγράμματα τηλε-ιστορίας, και τα περισσότερα ντοκιμαντέρ και προγράμματα τρεχουσών υποθέσεων τείνουν να έχουν τους ακόλουθους περιορισμούς σαν μέσα ιστορικής εκπαίδευσης και σαν πηγές ιστορικών στοιχείων:

- δεν είναι συνήθως πολύ αποτελεσματικά στο να δίνουν τη χρονολόγηση των γεγονότων ή να δίνουν λεπτομερείς εξηγήσεις για το λόγο για τον οποίο συνέβη κάτι. Αυτός είναι ίσως ένας άλλος τρόπος για να πούμε ότι η κάλυψη των ειδήσεων και των τρεχουσών υποθέσεων για τα σημαντικά ιστορικά γεγονότα και τις κρίσεις των τελευταίων πενήντα χρόνων ήταν αρκετά μη ιστορική, είτε εστιάζοντας σε άμεσες αιτίες («τη σπίθα που τα ξεκίνησε») ή προσφέροντας μια απλουστευμένη εξήγηση που ποτέ δεν αμφισβητείται ή δεν υπόκειται σε ανάλυση. Η κάλυψη των δυτικών μέσων μετάδοσης για τις εξελίξεις στα Βαλκάνια κατά τη δεκαετία του 1990 συχνά ενίσχυσε χωρίς αμφιβολίες μια υπόθεση ότι «πάντοτε υπήρχε εθνική αναταραχή και βία σε αυτή την περιοχή»,
- συχνά δεν κάνουν συνδέσεις ανάμεσα στα γεγονότα και τις εξελίξεις που συμβαίνουν σε ένα μέρος και σε μια συγκεκριμένη στιγμή και τις παράλληλες εξελίξεις σε κάποιο άλλο μέρος και κάποια άλλη στιγμή,
- δεν παραθέτουν τις πηγές τους ή δεν εξηγούν πώς τις επαλήθευσαν,

- η επιλογή των πηγών συχνά καθορίζεται από παραγωγικές αξίες παρά από εκπαιδευτικές αξίες: ένας διασκεδαστικός ομιλητής παρά ένας ενημερωτικός αλλά βαρετός ή μια λήψη που μεταδίδει δράση, ενθουσιασμό, πίεση, πανικό, αντίθεση ή βία ακόμη και αν άλλες επαληθεύσιμες πηγές δείχνουν ότι αυτά δεν ήταν τυπικά του τι πραγματικά συνέβη,
- το γενικό πλαίσιο δεν αντιμετωπίζεται πάντα αποτελεσματικά. Επιτρέπεται στο υλικό «να μιλήσει για τον εαυτό του».

Τέλος υπάρχει επίσης το πρόβλημα ότι ακόμη και όταν το τηλεοπτικό συνεργείο καλύπτει γεγονότα σε μια άλλη ευρωπαϊκή χώρα ή ένα αυθεντικό διεθνές ζήτημα ή μια κρίση οι ρεπόρτερ ή οι εκδότες, ή και οι δύο, τείνουν να δίνουν έμφαση στα ενδιαφέροντα και τις ανησυχίες του δικού τους έθνους, παρά να εξετάζουν την κατάσταση από μια πραγματικά ευρωπαϊκή προοπτική. Αυτή η κατάσταση αλλάζει, εν μέρει εξαιτίας της εμφάνισης νέων τεχνολογιών που περιλαμβάνουν φορητές βιντεοκάμερες, φορητούς δορυφορικούς αναμεταδότες και δορυφορικά τηλέφωνα, και εν μέρει εξαιτίας της εμφάνισης των 24ωρων καναλιών ειδήσεων, όπως το CNN, το οποίο θα παρέχει εκτενή ζωντανή κάλυψη γεγονότων με ελάχιστη εκδοτική παρεμβολή. Από αυτή την άποψη η τηλεοπτική κάλυψη του πολέμου του Κόλπου και του πραξικοπήματος που επιχειρήθηκε στη Ρωσική Ομοσπονδία το 1991 και η μετέπειτα κάλυψη των εξελίξεων στη Βοσνία και την Ερζεγοβίνη και το Κοσσυφοπέδιο άρχισαν να αλλάζουν αυτή την τάση επιβολής μια εθνικής ημερήσιας διάταξης για την κάλυψη των «ξένων ειδήσεων».

Χρήση της τηλεόρασης σαν πόρου στην τάξη της ιστορίας

Η ιστορία της τηλεόρασης

Είναι δύσκολο να δούμε πώς η πολιτιστική ιστορία του 20^{ου} αιώνα θα μπορούσε να καλυφθεί επαρκώς στη διδακτέα ύλη της ιστορίας χωρίς να μελετήσουμε πώς εξελίχθηκε η τηλεόραση σε μέσο μαζικής επικοινωνίας, την οργανωτική δομή μιας δημόσιας και εμπορικής μετάδοσης και το ρόλο της στον αντικατοπτρισμό της κοινωνίας, την ενημέρωση και τη διαμόρφωση της κοινής γνώμης, των στάσεων, των συμπεριφορών και των προτιμήσεων. Βέβαια οι μαθητές μπορούν εξίσου να μελετούν μερικές από τις πτυχές της μαζικής επικοινωνίας σε άλλο σημείο της διδακτέας ύλης, σε κοινωνικές μελέτες ή μελέτες των μέσων ενημέρωσης. Ωστόσο, υπάρχει μια ξεχωριστή ιστορική διάσταση που συχνά αγνοείται.

Η ιστορία της τηλεόρασης προσφέρεται για μια θεματική προσέγγιση που εστιάζει σε έναν αριθμό εξελικτικών νημάτων, όπως:

- τεχνολογικές εξελίξεις: η μετατροπή του φωτός σε ηλεκτρική ώθηση, η χρήση σωλήνων ακτινών καθόδου για τη μετάδοση και την αναπαραγωγή εικόνων, τα πειράματα του Τζον Λότζι Μπέρντ στα 1930, η εμφάνιση της πρώτης δημόσιας υπηρεσίας τηλεόρασης το 1936, η επιτυχία της τηλεόρασης στη Βόρεια Αμερική και

την Ευρώπη, η παρουσίαση της έγχρωμης αναπαραγωγής στις Ηνωμένες Πολιτείες το 1953, η εμφάνιση διαφορετικών συστημάτων για τη μετάδοση έγχρωμων σημάτων (SECAM στη Γαλλία και τη Σοβιετική Ένωση και PAL στο μεγαλύτερο μέρος της Ευρώπης), η τηλεόραση υψηλής ευκρίνειας με περισσότερες γραμμές σάρωσης, η αυξανόμενη επιρροή της Ιαπωνίας στην τεχνολογία, η εμφάνιση ενός πανευρωπαϊκού συστήματος το 1991, η ανάπτυξη νέων, ελαφρών φορητών φωτογραφικών μηχανών, βίντεο, η εμφάνιση των φορητών δορυφορικών μεταδοτών, η ψηφιοποίηση της τεχνολογίας, που τότε χρησιμοποιούνταν στην παραγωγή προγραμμάτων και τώρα στη μετάδοση.

- εμφάνιση ενός μαζικού κοινού: η ανάπτυξη της ιδιωτικής ιδιοκτησίας των τηλεοπτικών σετ, η επέκταση των ωρών προβολής, οι αλλαγές και οι εξελίξεις στην γκάμα των ειδών των προγραμμάτων που προσφέρονται, η διαφήμιση στην τηλεόραση, η ραγδαία επέκταση στον αριθμό τηλεοπτικών καναλιών, η ανάπτυξη των καλωδιακών τηλεοπτικών δικτύων επί πληρωμή, η εισαγωγή της δορυφορικής τηλεόρασης, η ανάπτυξη της διαδραστικής τηλεόρασης.
- οργανωτικές εξελίξεις: ο αρχικός ανταγωνισμός (και οι επιρροές) των ταινιών επικαίρων και του ραδιοφώνου, οι δημόσιες υπηρεσίες μετάδοσης, η εμφάνιση εμπορικών εταιριών μετάδοσης, η αύξηση κυβερνητικών και ευρωπαϊκών κανονισμών μετάδοσης, η πολιτική λογοκρισία, η φύση του ανταγωνισμού στην τηλεοπτική μετάδοση, η διεθνοποίηση του τηλεοπτικού προγράμματος, η εμφάνιση των παγκόσμιων τηλεοπτικών εταιριών.
- κοινωνική και πολιτιστική επιρροή: η επιρροή της στην πολιτική και τους πολιτικούς, η επιρροή της στον ψηφοφόρο, η τηλεόραση σε εποχές πολέμου, η επιρροή της τηλεόρασης στα παιδιά, η επιρροή της τηλεόρασης στη συμπεριφορά των ανθρώπων (για παράδειγμα έκανε τους ανθρώπους πιο βίαιους ή πιο ανεκτικούς στη βία;).

Χρήση τηλε-ιστορίας και ντοκιμαντέρ

Ουσιαστικά ο αντικειμενικός στόχος εδώ είναι να επινοήσουμε δραστηριότητες μάθησης όπου οι μαθητές θα χρησιμοποιήσουν πρωτεύοντα και δευτερεύοντα στοιχεία από την τηλε-ιστορία και τα τηλεοπτικά ντοκιμαντέρ για να δουν αν επιβεβαιώνουν ή έρχονται σε αντίθεση με στοιχεία που έχουν αποκτήσει από άλλες πηγές (περιλαμβανομένων βιβλίων, βιβλίων ζητημάτων, ερμηνειών διαφορετικών ιστορικών, φωτογραφικών αρχείων). Αυτό θα τους έβαζε στο ρόλο ενός είδους ιστορικού ντετέκτιβ, που περνάει από τα ακόλουθα στάδια:

- στάδιο 1: οι μαθητές παρακολουθούν την ταινία (ή ένα απόσπασμά της) κρατώντας συστηματικές σημειώσεις για: τα κύρια σημεία που τονίζονται από το σχολιασμό, τα είδη των στοιχείων που χρησιμοποιούνται (προφορική μαρτυρία, αρχειοθετημένη ταινία, αναφορές σε επίσημα έγγραφα, μαρτυρία ειδικών, κλπ.), την έμφαση που δίνεται σε διαφορετικά είδη στοιχείων και τα συμπεράσματα που βγαίνουν,

- στάδιο 2: συζητούν τις περιλήψεις τους σε μικρές ομάδες και παράγουν μια συμφωνημένη περίληψη,
- στάδιο 3: μετά συγκρίνουν την τηλεοπτική εκδοχή ή περιγραφή με μια άλλη πηγή, όπως ένα βιβλίο και εντοπίζουν τα σημεία που συμφωνούν και διαφέρουν στις δύο πηγές,
- στάδιο 4: τέλος, συζητούν γιατί μπορεί να προέκυψαν κάποιες διαφορές, για παράδειγμα νέα στοιχεία, διαφορετικές ερμηνείες των παλιών στοιχείων, διαφορετικά σημεία έμφασης ή αποφασίζουν αν οι διαφορές οφείλονται κυρίως στην έμφαση του τηλεοπτικού προγράμματος στην ανάγκη να χρησιμοποιήσει οπτικό υλικό (δηλαδή το μέσο έχει επηρεάσει τον τρόπο με τον οποίο καλύφθηκε αυτό το ιστορικό γεγονός ή εξέλιξη;)

Εξέταση κινηματογραφημένων στοιχείων αρχείου

Πάρτε ένα απόσπασμα από μια ταινία επικαίρων ή ένα πιο πρόσφατο ντοκιμαντέρ για ένα συγκεκριμένο ιστορικό γεγονός ή κατάσταση και βάλτε τους μαθητές σε μικρές ομάδες να αναζητήσουν απαντήσεις στα ακόλουθα ερωτήματα:

- Ποιος έκανε την ταινία;
- Γιατί έγινε η ταινία; Ήταν μια ταινία επικαίρων για κινηματογραφικό κοινό; Ήταν ένα πρόγραμμα για εκπαιδευτικούς σκοπούς; Ήταν μέρος μιας σειράς; Ήταν κάτι μεμονωμένο για πρόγραμμα ειδήσεων ή τρεχουσών υποθέσεων;
- Ποιο νομίζετε ότι ήταν το κοινό για το οποίο προοριζόταν η ταινία;
- Τι είδους στοιχεία χρησιμοποιεί η ταινία: πρωτεύοντα και/ή δευτερεύοντα στοιχεία; περιγραφές αυτόπτων μαρτύρων; Την προφορική μαρτυρία των ανθρώπων που αναμίχθηκαν άμεσα; δημοσιογράφους; πολιτικούς; οπτικά στοιχεία;)
- Τι προσπαθεί να κάνει η ταινία; Προσπαθεί να επηρεάσει την κοινή γνώμη ή τις απόψεις αυτών που λαμβάνουν αποφάσεις; Προσπαθεί να εξηγήσει τι συνέβη και/ή προσπαθεί να ενημερώσει τους ανθρώπους για το ποιος έκανε τι σε ποιον και πότε; Προσπαθεί να δώσει φωνή σε εκείνους που αγνοήθηκαν ή προσπαθεί να διορθώσει το ιστορικό αρχείο;
- Καταφέρνει να το κάνει αυτό;
- Υπάρχει κάποια μουσική υπόκρουση; Τι διάθεση μεταδίδει;
- Τι μηνύματα μεταδίδουν οι εικόνες;
- Αυτά τα οπτικά μηνύματα ταιριάζουν με τα μηνύματα στο σχολιασμό;
- Ποιος είναι ο τόνος του σχολιασμού; Είναι μεροληπτικός ή μονόπλευρος, και αν είναι έτσι, με ποιους τρόπους; Προσπαθεί να δώσει μια ισορροπημένη περιγραφή του τι έγινε; Είναι ουδέτερος ή κριτικός;
- Πώς χρησιμοποιούνται οι συνεντεύξεις και οι προφορικές μαρτυρίες; Ερωτώνται για να περιγράψουν τι συνέβη και πότε; Ερωτώνται για να επικρίνουν άλλους; Ερωτώνται για τις απόψεις τους; Ερωτώνται για να πουν για ποιο λόγο πιστεύουν ότι έγινε κάτι; Φαίνεται να επιλέχτηκαν επειδή συμφωνούν μεταξύ τους ή επειδή διαφωνούν;
- Με βάση το διάβασμά σας για αυτό το γεγονός ή ζήτημα, μπορείτε να αναγνωρίσετε κάποια στοιχεία ή απόψεις που παραλείφθηκαν;

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 18

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΙΣΤΟΡΙΚΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ

Η ιστορία που διδάσκεται στα σχολεία δεν είναι το αποκλειστικό δικαίωμα του ακαδημαϊκού ιστορικού, του δασκάλου, του συγγραφέα βιβλίων και του εκδότη. Θεωρείται ευρέως ότι είναι δημόσια περιουσία. Πολιτικοί, ομάδες επιρροής, εθνικές και γλωσσικές μειονότητες, και γονείς γενικότερα συχνά νιώθουν ότι έχουν δικαίωμα να προσπαθήσουν να επηρεάσουν το περιεχόμενο της διδακτέας ύλης της ιστορίας και τους τρόπους με τους οποίους διδάσκεται σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι θα προσπαθούσαν ποτέ να κάνουν με τη διδακτέα ύλη των μαθηματικών, της φυσικής ή της γεωγραφίας. Με αυτή την άποψη, τα βιβλία ιστορίας είναι επίσης δημόσια περιουσία και όλα τα είδη των ομάδων μέσα στην ίδια χώρα και σε γειτονικές χώρες μπορεί να έχουν έγκυρες ανησυχίες σχετικά με το περιεχόμενο αυτών των βιβλίων, τα σαφή και υπονοούμενα μηνύματα και υποθέσεις που μεταδίδονται από το κείμενο, τις εικόνες και το πρωτογενές υλικό καθώς και αυτά που έχουν περιληφθεί και παραλειφθεί, την καταλληλότητα των διδακτικών και μαθησιακών τρόπων που χρησιμοποιούνται από τους συγγραφείς και πρακτικές ανησυχίες που σχετίζονται με το κόστος, τη διαθεσιμότητα και το αν αξίζει τα λεφτά του.

Τι είδους ερωτήσεις πρέπει να γίνουν για να αξιολογηθεί ένα βιβλίο πριν αποφασίσουμε αν θα το αγοράσουμε ή όχι; Αυτό το σύντομο κεφάλαιο στοχεύει να χρησιμεύσει σαν κίνητρο για επιπλέον συζήτηση. Δεν γράφτηκε με την πρόθεση να προσπαθήσει να προσφέρει μια οριστική απάντηση στην ερώτηση «Τι είναι ένα καλό βιβλίο ιστορίας;» Πράγματι, μια από τις υποθέσεις πίσω από αυτό το κεφάλαιο είναι ότι η απάντηση σε αυτό το ερώτημα είναι πιθανό να ποικίλει από το ένα εκπαιδευτικό σύστημα στο άλλο και, συνεπώς, οποιαδήποτε προσπάθεια να προσφέρουμε μια οριστική απάντηση, οδηγεί συνήθως σε λίγο περισσότερο από ευρείες και σχετικά τετριμμένες γενικεύσεις. Βέβαια, μπορεί να υπάρχουν ορισμένες παιδαγωγικές αρχές και χαρακτηριστικά σχεδιασμού που μπορεί να ισχύουν για οποιοδήποτε βιβλίο ιστορίας, αλλά αυτά είναι απίθανο να είναι αρκετά για να διασφαλίσουν ότι ένα συγκεκριμένο βιβλίο είναι ταιριαστό και κατάλληλο για κάθε περίπτωση. Το γενικότερο πλαίσιο μέσα στο οποίο γράφεται, δημοσιεύεται, εισάγεται στην αγορά, αγοράζεται και χρησιμοποιείται στις τάξεις ένα βιβλίο είναι επίσης ιδιαίτερα σημαντικό. Επομένως, οι ερωτήσεις αξιολόγησης στην ακόλουθη λίστα ελέγχου έχουν οργανωθεί σε τρεις κύριες κατηγορίες: πρώτον, ερωτήσεις που σχεδιάστηκαν για να αξιολογήσουν το περιεχόμενο και την παιδαγωγική των βιβλίων ιστορίας, δεύτερον, ερωτήσεις που εστιάζουν στα ουσιαστικά χαρακτηριστικά των βιβλίων (και τα οποία είναι πιθανό να ισχύουν ανεξάρτητα από τη χώρα στην οποία δημοσιεύονται και χρησιμοποιούνται, το περιεχόμενο που καλύπτουν, ή την κλίμακα ηλικίας και ικανότητας των μαθητών για τους οποίους έχουν γραφεί), και τέλος, ερωτήσεις που εστιάζουν στους εξωγενείς παράγοντες που είναι εξωτερικοί ως προς τις

διαδικασίες συγγραφής, έκδοσης και χρήσης των βιβλίων και ακόμη επιδρούν και επηρεάζουν τις διαδικασίες αυτές.

Αξιολόγηση του περιεχομένου και της παιδαγωγικής των βιβλίων ιστορίας

Οι δάσκαλοι της ιστορίας και οι επιτροπές έγκρισης βιβλίων θα μελετήσουν αναμφίβολα τα πιθανά βιβλία σε κάποιο βάθος προτού να αποφασίσουν ποια είναι τα πιο κατάλληλα. Άλλοι μπορεί να είναι σε θέση να αποκτήσουν τα περισσότερα από τα στοιχεία για την απάντηση αυτών των ερωτήσεων με κάποιο επιφανειακό διάβασμα, με τη μελέτη της αντιμετώπισης δύο ή τριών θεμάτων σε περισσότερο βάθος, με την εξέταση μερικών από τις εργασίες και τις ασκήσεις αξιολόγησης στην τύχη και με το να κάνουν μερικές απλές λίστες (για παράδειγμα μια λίστα των ζητημάτων που καλύπτονται για να συγκρίνουν με τα ζητήματα που παρατίθενται στη διδακτέα ύλη της ιστορίας, τον αριθμό σελίδων που αφιερώνονται σε διαφορετικά ζητήματα, κλπ.)

Περιεχόμενο

1. Ποια ιστορική περίοδος ή περίοδοι καλύπτονται; Αυτές οι περίοδοι ταιριάζουν ακριβώς με εκείνες που καλύπτονται στις σχετικές οδηγίες διδακτέας ύλης ή στα προγράμματα διδασκαλίας; Υπάρχουν κενά που θα χρειαζόταν να καλυφθούν από άλλα βιβλία ή διδακτικό υλικό;
2. Πώς είναι οργανωμένο το περιεχόμενο ως προς τη δομή και τη σειρά; Το βιβλίο παρουσιάζει μια αρκετά περιεκτική χρονολογική έρευνα μιας μεγάλης χρονικής περιόδου; Ή μια πιο επιλεκτική έρευνα; Ή επικεντρώνεται σε λίγες σημαντικές περιόδους της εθνικής, τοπικής, ευρωπαϊκής ή παγκόσμιας ιστορίας (για παράδειγμα την αρχαιότητα, το Μεσαίωνα, τις εξερευνησεις, την Ευρώπη του 19^{ου} αιώνα, τον ψυχρό πόλεμο); Ή επικεντρώνεται σε ευρύτερα ιστορικά θέματα και εξελίξεις (για παράδειγμα τον Εκχριστιανισμό της Ευρώπης, την εμφάνιση του έθνους-κράτους, τη βιομηχανοποίηση, τον ιμπεριαλισμό και την αποικιοκρατία, κλπ);
3. Η δομή του περιεχομένου του βιβλίου είναι σύμφωνη με τη δομή ή το πλαίσιο που χρησιμοποιείται στη διδακτέα ύλη της ιστορίας;
4. Πόσες σελίδες αφιερώνονται σε κάθε περίοδο που καλύπτεται και αυτή η κατανομή αντικατοπτρίζει την κάλυψη στην επίσημη διδακτέα ύλη;
5. Πόση έμφαση δίνεται στην πολιτική, διπλωματική, οικονομική, κοινωνική και πολιτιστική ιστορία μέσα στο γενικότερο πλαίσιο του βιβλίου; Η έμφαση ή η ισορροπία ανάμεσα σε αυτές τις διαφορετικές διαστάσεις ποικίλει σημαντικά σύμφωνα με την περίοδο που καλύπτεται; Η έμφαση στο βιβλίο ταιριάζει ή συμπληρώνει την έμφαση στην επίσημη διδακτέα ύλη της ιστορίας;
6. Το βιβλίο εστιάζει κυρίως στην εθνική ιστορία, την τοπική ιστορία, την ευρωπαϊκή ιστορία ή την παγκόσμια ιστορία ή σε κάποιο συνδυασμό τους; Αυτή η επικέντρωση ταιριάζει ή συμπληρώνει την έμφαση στην επίσημη διδακτέα ύλη της ιστορίας;
7. Αν το βιβλίο περιλαμβάνει κάποια κάλυψη της τοπικής, ευρωπαϊκής ή παγκόσμιας ιστορίας, ποια είναι η γενική άποψη; Για παράδειγμα, το βιβλίο τείνει να προσφέρει

μια εθνική άποψη στην ευρωπαϊκή ή τοπική ιστορία; Τείνει να προσφέρει μια ευρωκεντρική κυρίως άποψη στην παγκόσμια ιστορία; Έχει την τάση να παρουσιάσει μια δυτική άποψη στα γεγονότα και τις εξελίξεις στην ανατολική Ευρώπη, ή αντίστροφα;

8. Η κάλυψη της εθνικής ιστορίας περιλαμβάνει τη μελέτη του πώς άλλες χώρες και λαοί μπορεί να αντιλήφθηκαν τα γεγονότα και τις εξελίξεις της χώρας;
9. Αν το βιβλίο αφορά ουσιαστικά την ευρωπαϊκή ιστορία τότε πώς ορίζεται με σαφήνεια ή σιωπηρά η Ευρώπη μέσα στο κείμενο; Περιλαμβάνει τη δυτική, την κεντρική και την ανατολική Ευρώπη ή μόνο μια περιοχή; Επικεντρώνεται στην κοινή πολιτιστική κληρονομιά ή σε εκείνους τους παράγοντες που τονίζουν τη διαφορετικότητα;
10. Μπορούν να διακριθούν κάποιες μορφές σε εκείνα τα ζητήματα, τα γεγονότα, τις ομάδες, τις διαστάσεις και τις προοπτικές, που έχουν παραληφθεί από το κείμενο, τις εικόνες, το πρωτογενές υλικό ή τις εργασίες αξιολόγησης; Υπάρχουν κάποια υπονοούμενα μηνύματα σε αυτές τις παραλήψεις;

Παιδαγωγικές προσεγγίσεις

11. Ποιες προαπαιτούμενες γνώσεις, αν υπάρχουν, χρειάζονται για να έχει ο μαθητής αποτελεσματική πρόσβαση και για να χρησιμοποιήσει αυτό το βιβλίο;
12. Ποιες προαπαιτούμενες ικανότητες και αντιλήψεις, αν υπάρχουν, χρειάζονται για να ερμηνεύσει ο μαθητής οποιοδήποτε πρωτογενές υλικό και να επιχειρήσει οποιοσδήποτε δραστηριότητες και εργασίες αξιολόγησης που περιέχονται στα προλογικά τμήματα του βιβλίου;
13. Λειτουργεί σαν βιβλίο εργασιών καθώς και σαν βιβλίο «κειμένου»; (Περιέχει πρωτογενές υλικό, δραστηριότητες και εργασίες καθώς και αφηγηματικό κείμενο;) Αν το κάνει, πού είναι τοποθετημένα τα άλλα στοιχεία στο βιβλίο και πώς έχουν οργανωθεί; Για παράδειγμα, υπάρχει πρωτογενές υλικό και/ή άλλες μαθησιακές δραστηριότητες στο τέλος κάθε κεφαλαίου ή βρίσκονται όλα αυτά στο πίσω μέρος του βιβλίου; (Η θέση των διαφορετικών στοιχείων μπορεί να έχει συνέπειες για το πώς ο δάσκαλος και ο μαθητής θα χρησιμοποιήσουν το βιβλίο.)
14. Αν το βιβλίο περιλαμβάνει εργασίες, ερωτήσεις, ασκήσεις και ασκήσεις αξιολόγησης, ποια φαίνεται να είναι η λειτουργία τους; Φαίνεται να ασχολούνται κυρίως με την μνήμη του μαθητή για πληροφορίες που παρέχονται στο κείμενο ή παρέχουν στο μαθητή ευκαιρίες να εξετάσει κριτικά ιστορικά στοιχεία, να αναγνωρίσει πώς τα ίδια στοιχεία μπορούν να είναι ανοιχτά σε περισσότερες από μια ερμηνείες, να αξιολογήσει τις πιθανές προκαταλήψεις των διαφορετικών πηγών των ιστορικών στοιχείων, να παρέχει τα εργαλεία και την ενθάρρυνση να αναλάβει κάποια ανεξάρτητη ιστορική έρευνα, και λοιπά;

15. Υπάρχουν ευκαιρίες για το μαθητή να μελετήσει τρόπους με τους οποίους η επιλογή των στοιχείων, οι διαθέσιμες πηγές και οι ατομικές αξίες των ιστορικών μπορούν να επηρεάσουν τις ερμηνείες του παρελθόντος;
16. Πώς σχετίζονται με το κείμενο κάποιες εικόνες, φωτογραφίες, χάρτες και διαγράμματα; Διαφωτίζουν ή εξηγούν με παραδείγματα σημεία του κειμένου; Παρέχουν συνδέσμους ανάμεσα σε σημεία που υπάρχουν στο ένα κεφάλαιο και κάτι που ο μαθητής θα διάβαζε σε ένα προηγούμενο κεφάλαιο; Ή, η κύρια λειτουργία τους φαίνεται να είναι να χωρίσουν το κείμενο και να κάνουν κάθε μια σελίδα να φαίνεται πιο ενδιαφέρουσα;
17. Το βιβλίο έχει «οργανωτές εκ των προτέρων» στην αρχή κάθε κεφαλαίου; Αν είναι έτσι ποια είναι η λειτουργία τους; Παρουσιάζουν απλώς τα βασικά σημεία του τι θα καλύψει το επόμενο κεφάλαιο ή κάνουν και συνδέσεις ανάμεσα σε αυτό και τα άλλα κεφάλαια και αναγνωρίζουν τις βασικές ιδέες, έννοιες και μεθόδους που θα ερευνηθούν στο κεφάλαιο;
18. Το βιβλίο προσπαθεί να παρουσιάσει στο μαθητή τις βασικές ιστορικές έννοιες, για παράδειγμα συνέχεια και αλλαγή, συγκεντρωτισμό και τεμαχισμό, ανάπτυξη και παρακμή, εξέλιξη και επανάσταση, κλπ.;
19. Το βιβλίο προσπαθεί να συμπεριλάβει το μαθητή στα ιστορικά γεγονότα, τα ζητήματα και τις εξελίξεις που καλύπτει; Για παράδειγμα, προσπαθεί να δείξει πώς οι άνθρωποι θα αντιλαμβάνονταν όχι μόνο τα γεγονότα και τις εξελίξεις που ζούσαν αλλά και τις επιλογές και τις εναλλακτικές λύσεις που ήταν ανοιχτές σε αυτούς σε οποιαδήποτε στιγμή και πώς διαμορφώθηκαν από το παρελθόν τους;
20. Πώς παρουσιάζει το βιβλίο τις ιστορικές διαδικασίες;
21. Πώς ενισχύει την αίσθηση των μαθητών για τη χρονολογική στιγμή, ιδιαίτερα όταν τα θέματα και οι περίοδοι που καλύπτονται στο βιβλίο δεν είναι πάντα διαδοχικά;
22. Το βιβλίο παρέχει ευκαιρίες στο μαθητή να αναπτύξει μια συγκριτική προοπτική συγκρίνοντας, για παράδειγμα, γεγονότα ή εξελίξεις σε δύο ή περισσότερες χώρες ή περιοχές; Ή δείχνοντας τις ομοιότητες στις ιστορικές εξελίξεις δύο ή περισσότερων χωρών ή περιοχών; Ή δείχνοντας πώς τα γεγονότα σε εθνικό επίπεδο επηρεάστηκαν από ότι συνέβαινε αλλού; Ή δείχνοντας πώς διαφορετικές κουλτούρες επηρέασαν μία την άλλη;

Εγγενή χαρακτηριστικά των βιβλίων ιστορίας

Πολλά από τα στοιχεία για αυτό μπορούν να αποκτηθούν από ένα συνδυασμό επιφανειακής ανάγνωσης και επιλογής στην τύχη λίγων παραγράφων και εξέτασής τους σε βάθος.

23. Η ισορροπία ανάμεσα στο κείμενο και τα άλλα στοιχεία (εικόνες, χάρτες, στατιστικούς πίνακες, αποσπάσματα από επίσημα έγγραφα, επιστολές, εικόνες δειγμάτων τέχνης, εργασίες, ερωτήσεις, ασκήσεις αξιολόγησης) είναι κατάλληλη για το εύρος της ηλικίας ή το επίπεδο της ικανότητας για τον οποίο έχουν δημιουργηθεί; Ενώ είναι σίγουρο ότι νεότεροι και λιγότερο ικανοί μαθητές προτιμούν βιβλία με λιγότερο κείμενο και περισσότερες εικόνες, συμβαίνει επίσης όσο περισσότερο πρωτογενές υλικό τους ζητείται να χρησιμοποιήσουν τόσο πιο δύσκολο να το βρίσκουν.
24. Υπάρχουν παραδείγματα μονοαιτιακών, υπεραπλουστευμένων ή υποβιβασμένων εξηγήσεων ιστορικών γεγονότων και εξελίξεων;
25. Προσφέρει μια πολλαπλότητα ερμηνειών του παρελθόντος (δηλ. πολλαπλές προοπτικές);
26. Το κείμενο είναι προκατειλημμένο; Εξετάστε οποιαδήποτε τμήματα διεθνών σχέσεων, σχέσεων με γειτονικές χώρες, πολέμους ή αποικιακή ιστορία, μετά εξετάστε στην τύχη κάποιες από τις συνοδευτικές γελοιογραφίες, τους πίνακες και τις φωτογραφίες και εξετάστε την αντιμετώπιση κάποιων από τους ήρωες ή τις ηρωίδες του έθνους και κατόπιν σκεφτείτε αν υπάρχουν ομοιόμορφα στοιχεία:
- προκατειλημμένης αντιμετώπισης των γεγονότων,
 - εθνικιστικών ερμηνειών του παρελθόντος,
 - ρατσιστικών ερμηνειών της ιστορίας συγκεκριμένων εθνικών ομάδων,
 - ιδεολογικών ερμηνειών (πολιτικών, θρησκευτικών και πολιτιστικών) που δεν υποστηρίζονται από στοιχεία ή δεν εξισορροπούνται από άλλες προοπτικές,
 - εθνοκεντρισμού,
 - Ευρωκεντρισμού,
 - στερεότυπων συμπεριφορών και εικόνων (δηλαδή υπεραπλουστευμένες γενικεύσεις, συνήθως υποτιμητικής φύσης, για συγκεκριμένα έθνη, ομάδες, φυλές ή φύλα),
 - τοκενισμός (ο συνυπολογισμός αυθαίρετου και καθιερωμένου επεξηγηματικού υλικού που φαίνεται να έχει λίγη σχέση με το κείμενο).
27. Πώς σκιαγραφείται το παρελθόν; Το παρόν αντιμετωπίζεται σαν το αναπόφευκτο αποτέλεσμα των γεγονότων του παρελθόντος; Η ιστορία σκιαγραφείται σαν «θηριαμβευτική παρέλαση της προόδου»;
28. Θα προκαλέσει το μαθητή να σκεφτεί την ιστορία σαν επιστημονικό κλάδο;

29. Είναι πιθανό αυτό το βιβλίο να προκαλέσει το ενδιαφέρον για το θέμα και την περιέργειά τους για το παρελθόν;
30. Το υλικό στο βιβλίο αντανακλά πρόσφατη έρευνα ή τρέχουσα σκέψη μεταξύ των ιστορικών;
31. Το κείμενο είναι γραμμένο με έναν τρόπο που είναι κατάλληλος για το εύρος της ηλικίας και το επίπεδο της ικανότητας αυτού για τον οποίο έχει δημιουργηθεί το βιβλίο; Πάρτε λίγες παραγράφους στην τύχη και ελέγξτε το μήκος των προτάσεων, τη χρήση τεχνικών λέξεων και επιστημονικής διαλέκτου χωρίς επεξήγηση, αν η αφήγηση έχει γραφεί κυρίως σε παθητική ή ενεργητική φωνή, κλπ. Δεν θα πρέπει να είναι ούτε συγκαταβατικό ούτε γραμμένο «πάνω από τα κεφάλια» των μαθητών. Θα πρέπει να είναι εύκολο στην ανάγνωση αλλά θα πρέπει να βοηθά επίσης το μαθητή να αναπτύξει έναν τρόπο κατάλληλης γραφής για τον κλάδο της ιστορίας.

Εξωγενείς παράγοντες στην αξιολόγηση των βιβλίων ιστορίας

Πολλές από τις πληροφορίες για αυτό μπορούν να αποκτηθούν κοιτάζοντας το εξώφυλλο του βιβλίου, τον πρόλογο ή την εισαγωγή και με μια σύντομη ματιά στις σελίδες. Διαφημιστικό υλικό που εκδίδεται από τον εκδότη επίσης θα βοηθήσει.

32. Πότε εκδόθηκε για πρώτη φορά το βιβλίο; Αυτό παρέχει μια ένδειξη του πολιτικού πλαισίου στο οποίο γράφτηκε και εγκρίθηκε. Δίνει επίσης μια ένδειξη για το πόσο ενημερωμένο είναι πιθανό να είναι στην προσέγγιση και το περιεχόμενο (αφαιρέστε μέχρι και δύο χρόνια από την ημερομηνία έκδοσης για μια ένδειξη του πότε γράφτηκε). Αυτό μπορεί να είναι ιδιαίτερα σημαντικό αν το βιβλίο καλύπτει πρόσφατες εθνικές και τοπικές εξελίξεις.
33. Ο συγγραφέας δείχνει σαφή στοιχεία ότι γνωρίζει την τρέχουσα πρακτική στην τάξη; Σημειώστε ότι αυτό δεν είναι περίπου το ίδιο πράγμα όπως με το να ρωτάμε αν ο συγγραφέας ήταν ή είναι δάσκαλος της ιστορίας. Μερικοί ακαδημαϊκοί ιστορικοί, με τη βοήθεια των εκδοτών τους, έχουν κάνει προετοιμασία και είναι ενημερωμένοι για τις σύγχρονες πρακτικές της τάξης, κάποιιοι δάσκαλοι της ιστορίας που γράφουν βιβλία μπορεί να μην συμβαδίζουν με την τρέχουσα πρακτική.
34. Το βιβλίο (ή μέρη από αυτό) έχει δοκιμαστεί στον τομέα του ή έχει δοκιμαστεί με δασκάλους και μαθητές;
35. Καθορίζει ένα συγκεκριμένο αναγνωστικό κοινό (για παράδειγμα κλίμακα ηλικίας, ικανότητας, τύπο σχολείου, τύπο μαθήματος ή εξέτασης για το οποίο έχει δημιουργηθεί);
36. Ο πρόλογος ή η εισαγωγή δίνει μια ένδειξη για την προσέγγιση του συγγραφέα, του σκοπούς και τους αντικειμενικούς του στόχους;

37. Θα απαιτεί σεβαστό συμπληρωματικό υλικό (δημοσιευμένο και/ή αναπτυγμένο από το δάσκαλο) για να ικανοποιήσει τις απαιτήσεις του συγκεκριμένου προγράμματος διδασκαλίας ή της διδακτέας ύλης της ιστορίας για την οποία έχει δημιουργηθεί;
38. Η ποιότητα του σχεδιασμού (διάταξη, σύνθεση χρωμάτων, τυπογραφία, κλπ.) είναι ομοιόμορφη;
39. Θα επιβιώσει από την καθημερινή χρήση στην τάξη για ένα εύλογο χρονικό διάστημα;
40. Είναι καλά σχεδιασμένο για την τιμή; Συγκρίνεται με άλλα βιβλία που είναι διαθέσιμα τώρα στην αγορά στην ίδια κλίμακα τιμής; Αξίζει τα λεφτά του;

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 19

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ

Την εποχή της συγγραφής, στα περισσότερα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ευρώπη, το βιβλίο παραμένει ο βασικός πόρος διδασκαλίας για το δάσκαλο της ιστορίας. Στο μεγαλύτερο μέρος της ανατολικής Ευρώπης συνεχίζει να είναι ο μοναδικός πόρος. Βραχυπρόθεσμα, οι νέες εξελίξεις στους πόρους στο μεγαλύτερο μέρος της Ευρώπης θα πάρουν τη μορφή συμπληρωματικού υλικού σε συγκεκριμένα ζητήματα και θέματα και βιβλία πηγών (δηλαδή εκδόσεις που περιέχουν αποσπάσματα από πρωτεύουσες και δευτερεύουσες πηγές). Ωστόσο, όπως προσπάθησε να δείξει το κεφάλαιο για τη χρήση νέων τεχνολογιών, πολύ από το πιθανώς χρήσιμο υλικό για τη διδασκαλία της ιστορίας μπορεί να βρεθεί τώρα στο Διαδίκτυο και ένας αυξανόμενος αριθμός εκδοτών, μη κυβερνητικών οργανισμών (NGO) και άλλων εκπαιδευτικών σωμάτων επίσης παράγουν CD-Rom για χρήση στην τάξη της ιστορίας. Μπορεί να είναι λίγος ο χρόνος προτού όλοι οι δάσκαλοι της ιστορίας σε όλη την Ευρώπη να είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν τακτικά νέες τεχνολογίες στις τάξεις τους, αλλά μπορεί να είναι ένα προσωρινό στάδιο κατά το οποίο θα είναι σε θέση να έχουν πρόσβαση σε έναν ηλεκτρονικό υπολογιστή για περιορισμένες χρονικές περιόδους ώστε να κατεβάσουν υλικό που μπορεί να χρησιμοποιηθεί με πιο συνηθισμένους τρόπους μέσα στην τάξη.

Κάποιο από το υλικό που ήδη διατίθεται σε CD-Rom και σε αξιόπιστους και πιστοποιημένους ιστότοπους είναι εξαιρετικό. Αυτό είναι κυρίως αληθές για τους πόρους που αφορούν την ιστορία του 20^{ου} αιώνα απλώς επειδή μπορούν να χρησιμοποιηθούν τόσες πολλές πηγές, οπτικοακουστικές καθώς και βασισμένες σε έγγραφα. Ωστόσο, όποιος έχει περιηγηθεί στο Διαδίκτυο αναζητώντας πληροφορίες σε ζητήματα σχετικά με τη μελέτη του τελευταίου αιώνα θα γνωρίζει επίσης ότι υπάρχει μεγάλος αριθμός άχρηστων στοιχείων καθώς και κάποιο υλικό που έχει ιδιαίτερα αμφίβολη προέλευση, εξαιτίας της ραγδαίας επέκτασης του Παγκόσμιου Ιστού, της ανάπτυξης φιλικού προς το χρήστη λογισμικού επεξεργασίας HTML και της πρόσβασης σε δωρεάν χώρο αρχικών σελίδων για οποιονδήποτε έχει λογαριασμό στο Διαδίκτυο.

Είναι απαραίτητο επομένως να αξιολογήσουμε ιστοτόπους και CD-Rom πριν να αποκτήσουν πρόσβαση σε αυτά οι μαθητές. Όπως και με τα βιβλία, είναι επίσης σημαντικό να αξιολογήσουμε όχι μόνο το περιεχόμενο αυτών των πόρων αλλά και την παιδαγωγική τους αξία. Το κεφάλαιο αυτό, επομένως, ακολουθεί το ίδιο σχέδιο με το προηγούμενο στο να δώσει τα βασικά σημεία μιας σειράς ερωτήσεων που θα μπορούσαν να γίνουν για οποιονδήποτε ιστότοπο ή CD-Rom όταν αξιολογούμε την εκπαιδευτική του αξία.

Αξιολόγηση ιστοτόπων του Διαδικτύου

Αναγκαστικά υπάρχουν έξι ευρείες περιοχές αξιολόγησης που χρειάζεται να λαμβάνονται υπόψη όταν εξετάζουμε την καταλληλότητα ενός συγκεκριμένου ιστότοπου: Αυτές είναι ο σκοπός, η προέλευση, η πρόσβαση, η δυνατότητα πλοήγησης, ο σχεδιασμός και το περιεχόμενο.

Οι ερωτήσεις κάτω από κάθε επικεφαλίδα προέκυψαν από το συγκεκριμένο γενικότερο πλαίσιο αυτού του εγχειριδίου, εκείνο της διδασκαλίας της ιστορίας του 20^{ου} αιώνα σε άτομα ηλικίας από 14-18. Ωστόσο, με λίγες παραλείψεις και προσθήκες θα μπορούσαν να είναι επίσης κατάλληλες για τη διδασκαλία μικρότερων μαθητών και τη διδασκαλία άλλων μαθημάτων.

Σκοπός

1. Ο σκοπός του ιστότοπου δηλώνεται ξεκάθαρα στην αρχική σελίδα (ή σε μια επόμενη σελίδα);
2. Ο συγγραφέας/παραγωγός του ιστότοπου προσδιορίζει το κοινό για το οποίο προορίζεται;
3. Ποια στοιχεία του ιστότοπου, αν υπάρχουν, θα είναι κατάλληλα για τη διδακτέα ύλη της ιστορίας που διδάσκετε ως προς το περιεχόμενο και τους σκοπούς και τους αντικειμενικούς στόχους, δηλαδή την ανάπτυξη συγκεκριμένων ικανοτήτων και ιστορικής αντίληψης;
4. Ο ιστότοπος είναι κατάλληλος για την ηλικία, την πρότερη γνώση και το επίπεδο ικανοτήτων των μαθητών σας;
5. Είστε επαρκώς ικανοποιημένοι για το ότι αυτός ο ιστότοπος περιέχει αρκετές χρήσιμες πληροφορίες για να συνεχίσετε την αξιολόγηση με περισσότερες λεπτομέρειες;

Προέλευση

6. Ποιος δημιούργησε αυτόν τον ιστότοπο;
7. Ο συγγραφέας/παραγωγός παρέχει πληροφορίες για το ιστορικό του ή της και την εμπειρία του ή της σε σχέση με την ιστορία και τη διδασκαλία της ιστορίας; Ο συγγραφέας είναι αυθεντία πάνω στο θέμα που καλύπτεται από τον ιστότοπο ή είναι αντιπρόσωπος ενός αξιόπιστου οργανισμού;
8. Είναι ξεκάθαρο από την αρχική σελίδα αν ο συγγραφέας/παραγωγός συνεργάζεται ή σχετίζεται με ένα συγκεκριμένο οργανισμό ή όχι; Αν ναι, αυτή η πληροφορία σας καθησυχάζει;

9. Ο τομέας του ιστότοπου σας βοηθάει να αξιολογήσετε την προέλευση; Εκτός από τους εθνικούς κώδικες σε κάποιους αλλά όχι σε όλους, τους ιστότοπους το όνομα του τομέα μπορεί επίσης να βοηθήσει για να σας δώσει κάποια ένδειξη της προέλευσης της τοποθεσίας. Για παράδειγμα:
- ac: ακαδημαϊκό (Ηνωμένο Βασίλειο),
 - edu: εκπαιδευτικό ίδρυμα,
 - gov: κυβερνητικό τμήμα,
 - int: διεθνής οργανισμός,
 - org: μη κερδοσκοπικός οργανισμός,
 - com: εμπορικός οργανισμός,
 - co: εμπορικός οργανισμός (Ηνωμένο Βασίλειο),
 - net: Διαδικτυακή πύλη ή διαχειριστικός κεντρικός υπολογιστής.
10. Ο ιστότοπος επιχορηγείται από κάποια συγκεκριμένη ομάδα, ίδρυμα, εταιρία ή κυβερνητικό σώμα; Αυτό αφαιρεί ή προσθέτει στην αξιοπιστία του;
11. Υπάρχει διαφήμιση στον ιστότοπο; Αν ναι, αφαιρεί από την αξιοπιστία του ιστότοπου; Θα αποσπάσει τους μαθητές;
12. Αυτός ο ιστότοπος έχει ανασκοπηθεί ποτέ από κάποιον συνδεδεμένο κριτικό; Η ανασκόπηση ήταν θετική;

Πρόσβαση

Πριν αποφασίσουμε αν θα χρησιμοποιήσετε ένα συγκεκριμένο ιστότοπο ή όχι χρειάζεται να προσπαθήσετε να έχετε πρόσβαση σε αυτόν μερικές φορές.

13. Είναι συνήθως δυνατό να συνδεθείτε στον ιστότοπο σε στιγμές που θα θέλατε να τον χρησιμοποιήσετε, ή έχει τόση ζήτηση που συχνά χρειάζεται να περιμένετε για λίγο;
14. Πρέπει να κατεβάσετε λογισμικό για να τον χρησιμοποιήσετε, για παράδειγμα λογισμικό για να ακούσετε τα ηχητικά αποσπάσματα ή για να δείτε κλιπ ταινιών; Πόσος χρόνος χρειάζεται για να το κατεβάσετε;
15. Οι σελίδες κατεβαίνουν αρκετά γρήγορα για να χρησιμοποιηθούν σε τάξεις ιστορίας και για να κρατήσουν τους μαθητές προσηλωμένους όταν δουλεύουν ανεξάρτητα ή σε μικρές ομάδες;
16. Μπορείτε να έχετε πρόσβαση στον ιστότοπο μέσα από τις μηχανές αναζήτησης που χρησιμοποιείτε συνήθως;
17. Ο ιστότοπος είναι δωρεάν ή είναι απαραίτητο να πληρώσετε αμοιβή ή συνδρομή για να έχετε πρόσβαση σε κάποια σημεία του;

Αφού χρησιμοποιήσετε για λίγο τον ιστότοπο μπορεί να θέλετε να ανασκοπήσετε ξανά την πρόσβασή του, ιδιαίτερα αν ο συγγραφέας/παραγωγός δεν φαίνεται να λύνει επανεμφανιζόμενα προβλήματα ή το URL (ή διεύθυνση του ιστότοπου) αλλάζει συνεχώς και έχετε πρόβλημα να τη βρείτε.

Δυνατότητα πλοήγησης

18. Μπορείτε να πείτε από την αρχική σελίδα ή την σελίδα ευρετηρίου πώς είναι οργανωμένος ο ιστότοπος και τι επιλογές είναι διαθέσιμες στο χρήστη;
19. Οι σύνδεσμοι σε κάθε σελίδα είναι εύκολο να εντοπιστούν;
20. Αυτοί οι σύνδεσμοι είναι λογικά ομαδοποιημένοι και είναι πιθανό να είναι κατανοητοί από τους μαθητές σας; Ή οι μαθητές πρέπει να χρησιμοποιήσουν πολύ τη διαίσθησή τους όταν πλοηγούνται στον ιστότοπο;
21. Είναι εύκολο να ακολουθήσει κανείς τη μέθοδο πλοήγησης, για παράδειγμα με ταμπέλες όπως «Πίσω», «Επόμενο», «Αρχική», «Επαναφορά στην Κορυφή»;»
22. Οι μαθητές θα μπορούν να βρουν το δρόμο τους μέσα στον ιστότοπο χωρίς να χαθούν ή να μπερδευτούν; Εσείς μπορείτε;
23. Οι σύνδεσμοι προς άλλους ιστότοπους λειτουργούν ικανοποιητικά; Δουλεύουν; Οι συνδέσεις είναι αρκετά γρήγορες για να κρατήσουν τους μαθητές στην εργασία τους;
24. Ο ιστότοπος αυτός έχει λειτουργία αναζήτησης; Οι μαθητές θα τον βρουν εύκολο στη χρήση;
25. Ο ιστότοπος αυτός έχει λειτουργία σελιδοδείκτη και τονισμού;

Σχεδιασμός

26. Ο ιστότοπος φαίνεται φιλικός προς το χρήστη;
27. Μπορεί ο χρήστης να αλληλεπιδράσει μαζί του με διάφορους τρόπους; Τα διαδραστικά στοιχεία θα παρέχουν ευκαιρίες στους μαθητές να ασκήσουν τις ερευνητικές και ερμηνευτικές τους ικανότητες;
28. Η γλώσσα είναι σε κατάλληλο επίπεδο για την ηλικία και την ικανότητα των μαθητών σας;
29. Ο ιστότοπος αυτός έχει κλιπ ήχου και/ή βίντεο; Ο εξοπλισμός που χρησιμοποιείται από τους μαθητές θα έχει ηχεία για να τους δίνει τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν το υλικό αυτό;

30. Η χρήση πολυμέσων (γραφικών, φωτογραφιών, κλιπ βίντεο και ήχου) θα συνεισφέρει στην κατανόηση του περιεχομένου από τους μαθητές ή θα αποδειχτεί απόσπαση της προσοχής;
31. Ελέγξτε το μέγεθος της εκτύπωσης, τα τυπογραφικά στοιχεία που χρησιμοποιούνται, την αντίθεση ανάμεσα στο κείμενο και το φόντο, κλπ. Βοηθούν να κάνουν πιο εύκολη ή πιο δύσκολη την ανάγνωση των σελίδων;
32. Ο ιστότοπος είναι σε μια γλώσσα ή μπορούν να έχουν πρόσβαση και ομιλητές άλλων γλωσσών στη δική τους γλώσσα;
33. Αν κάνετε κλικ σε ένα σύνδεσμο και μετακινηθείτε σε έναν εντελώς διαφορετικό ιστότοπο αυτό είναι προφανές ή φαίνεται σαν να ήταν μια άλλη σελίδα στον αρχικό ιστότοπο; Μπορείτε να επαληθεύσετε την προέλευση αυτού του καινούριου ιστότοπου με τον ίδιο τρόπο που κάνατε και για τον αρχικό;
34. Είναι εύκολο να βγείτε από τον ιστότοπο ή κολλάτε σε μια συγκεκριμένη σελίδα ή σε μια επανάληψη μεταξύ συγκεκριμένων σελίδων;

Περιεχόμενο

35. Είστε ευχαριστημένοι με το βάθος του περιεχομένου ή είναι κυρίως επιφανειακό;
36. Υπάρχουν ενδείξεις μεροληψίας; Όταν εκφράζονται απόψεις είναι σαφώς διαχωρισμένες από τις περιγραφές;
37. Όταν εξετάζετε γεγονότα και εξελίξεις ευρωπαϊκής σημασίας η άποψη που προσφέρεται από τον ιστότοπο είναι εθνική, τοπική, ευρωπαϊκή, δυτική, ανατολική, κλπ;
38. Είναι σωστός ως προς τα γεγονότα; Ελέγξτε κάποιες πτυχές πραγματικού περιεχομένου με άλλες πηγές; Υπάρχουν προφανή λάθη; Υπάρχουν προφανείς παραλήψεις που θα μπορούσαν να παραπλανήσουν τους μαθητές; Οι πληροφορίες στον ιστότοπο επιβεβαιώνουν ή διαψεύδουν άλλες πηγές. Αν τις διαψεύδουν είστε πεισμένοι ότι αυτή η εναλλακτική προοπτική ή ερμηνεία είναι έγκυρη (για παράδειγμα μπορεί να προσφέρει την προοπτική μιας ομάδας μειονότητας που συνήθως αγνοούνταν στην κάλυψη του βιβλίου για ένα συγκεκριμένο γεγονός ή εξέλιξη)
39. Ο ιστότοπος προσφέρει κάτι που οι μαθητές δεν θα μπορούσαν να αποκτήσουν μέσα από τα βιβλία τους, τα βιβλία αναφορών ή άλλες πηγές;

Αξιολόγηση των CD-Rom

Εγκατάσταση

1. Είναι εύκολο να εγκατασταθεί;
2. Παρέχει λεπτομερείς πληροφορίες για τις συγκεκριμένες απαιτήσεις υλισμικού και λογισμικού για να λειτουργήσει το CD-Rom;
3. Οι γραπτές οδηγίες είναι σαφείς, αντιληπτές και ολοκληρωμένες;
4. Υπάρχει τηλεφωνικός αριθμός τεχνικής υποστήριξης και/ή διεύθυνση e-mail;

Συνοδευτικό έντυπο υλικό

5. Υπάρχει περίληψη των περιεχομένων που μπορείτε να ελέγξετε πριν το αγοράσετε;
6. Υπάρχει οδηγός δασκάλου για την ομάδα-στόχο για την οποία έχει δημιουργηθεί το CD-Rom, για το πώς σχετίζεται με τη διδακτέα ύλη της ιστορίας που σχεδιάστηκε για αυτές τις ομάδες και πιθανούς τρόπους χρήσης του πόρου μέσα στην τάξη;
7. Υπάρχει συμπληρωματικό υλικό, για παράδειγμα, σχέδια μαθημάτων, μαθησιακές δραστηριότητες, φύλλα εργασιών, κλπ;

Δυνατότητα πλοήγησης

8. Τα μενού, τα εικονίδια και οι εντολές είναι σαφή, λογικά και εύκολα στη χρήση;
9. Οι εντολές που χρησιμοποιούνται
10. αι για την πλοήγηση στο CD-Rom είναι απλές και ομοιόμορφες;
11. Μπορεί ο χρήστης να βγει εύκολα από μια συγκεκριμένη οθόνη και να μετακινηθεί σε άλλες οθόνες;
12. Μπορεί ο χρήστης να επαναλάβει τα βήματά του;
13. Υπάρχει καλή, εύχρηστη λειτουργία αναζήτησης;
14. Υπάρχουν διαφορετικά επίπεδα αναζήτησης (από την περιήγηση στη χρήση λέξεων-κλειδιών σε μια προχωρημένη αναζήτηση Boolean);
15. Μπορούν τα αποτελέσματα της αναζήτησης να εκτυπωθούν;
16. Μπορεί ο χρήστης να κρατήσει ιστορικό αναζήτησης;
17. Οι σύνδεσμοι και οι διασταυρώσεις αναφορών είναι προσβάσιμες;
18. Υπάρχουν χαρακτηριστικά σελιδοδείκτη και τονισμού;

Περιεχόμενο

19. Είστε ευχαριστημένοι με το βάθος του περιεχομένου ή είναι κυρίως επιφανειακό;
20. Υπάρχουν ενδείξεις μεροληψίας; Όταν εκφράζονται απόψεις είναι σαφώς διαχωρισμένες από τις περιγραφές;
21. Όταν εξετάζετε γεγονότα και εξελίξεις ευρωπαϊκής σημασίας η άποψη που προσφέρεται από τον ιστότοπο είναι εθνική, τοπική, ευρωπαϊκή, δυτική, ανατολική, κλπ;
22. Ελέγξτε κάποιες πτυχές πραγματικού περιεχομένου με άλλες πηγές; Υπάρχουν προφανή λάθη; Υπάρχουν προφανείς παραλήψεις που θα μπορούσαν να παραπλανήσουν τους μαθητές; Οι πληροφορίες στο CD-Rom επιβεβαιώνουν ή διαψεύδουν άλλες πηγές. Αν τις διαψεύδουν είστε ικανοποιημένοι ότι αυτή η εναλλακτική προοπτική ή ερμηνεία είναι έγκυρη;
23. Το προϊόν προσφέρει κάτι που οι μαθητές δεν θα μπορούσαν να αποκτήσουν μέσα από τα βιβλία τους, τα βιβλία αναφορών ή άλλες πηγές;

Σχεδιασμός

24. Οι εμφανίσεις της οθόνης είναι φιλικές προς το χρήστη και τακτοποιημένες;
25. Το προϊόν είναι κατάλληλο όσον αφορά το κείμενο, το οπτικοακουστικό υλικό και το πνευματικό επίπεδο για χρήση με τους μαθητές σας;
26. Το CD-Rom έχει κλιπ ήχου και/ή βίντεο; Ο εξοπλισμός που χρησιμοποιείται από τους μαθητές θα έχει ηχεία για να τους δίνει τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν το υλικό αυτό;
27. Η χρήση πολυμέσων (γραφικών, φωτογραφιών, κλιπ βίντεο και ήχου) θα συνεισφέρει στην κατανόηση του περιεχομένου από τους μαθητές ή θα αποδειχτεί απόσπαση της προσοχής; Η ποιότητα των χαρακτηριστικών πολυμέσων είναι υψηλή;
28. Το CD-Rom είναι σε μια γλώσσα ή μπορούν να έχουν πρόσβαση και ομιλητές άλλων γλωσσών στη δική τους γλώσσα;
29. Οι οθόνες βοήθειας είναι εύχρηστες;
30. Μπορεί ο χρήστης να συνεργαστεί με διάφορους τρόπους, δηλαδή έχει ασκήσεις, ερευνητικές δραστηριότητες, κλπ; Τα διαδραστικά στοιχεία θα παρέχουν ευκαιρίες στους μαθητές να ασκήσουν τις ερευνητικές και ερμηνευτικές τους ικανότητες;
31. Τα διαδραστικά στοιχεία είναι ενθαρρυντικά και προκλητικά;

32. Αυτές οι δραστηριότητες παρέχουν στο μαθητή χρήσιμες πληροφορίες;
33. Υπάρχουν επιλογές για τους μαθητές να προχωρήσουν σε δραστηριότητες που είναι όλο και πιο πολύπλοκες, για παράδειγμα από την αναζήτηση πληροφοριών, στην διασταύρωση αναφορών, στην ανάλυση και ερμηνεία διαφορετικών πηγών για το ίδιο ζήτημα, κλπ.;
34. Ο χρήστης πρέπει να χρησιμοποιήσει προηγούμενη γνώση και να μάθει ώστε να χρησιμοποιεί το προϊόν αποτελεσματικά;

Λήψη μιας απόφασης

35. Οι παραγωγοί παρέχουν αντίγραφα αξιολόγησης;
36. Η τιμή είναι λογική συγκριτικά με παρόμοια προϊόντα;
37. Αυτό το προϊόν θα παρέχει μια επιπλέον διάσταση στη διδασκαλία και τη μάθηση;
38. Ποιες πτυχές της διδακτέας ύλης της ιστορίας υποστηρίζει;
39. Μπορεί να λειτουργήσει σε δίκτυο;
40. Θα το χρησιμοποιείτε ακόμη μετά από δύο χρόνια;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

ΕΠΑΦΕΣ ΚΑΙ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ

Σε ένα βιβλίο τέτοιου είδους, που έχει γραφτεί για δασκάλους της ιστορίας, εκπαιδευτές δασκάλων και σχεδιαστές διδακτέας ύλης ολόκληρης της Ευρώπης, θα ήταν αδύνατο να παράγουμε έναν πραγματικά περιεκτικό οδηγό για όλους τους διεθνείς και εθνικούς οργανισμούς και προγράμματα που ασχολούνται με την υποστήριξη της διδασκαλίας της ιστορίας για την Ευρώπη του 20^{ου} αιώνα. Όπως και με την ίδια τη διδασκαλία της ιστορίας, είναι απαραίτητο να είμαστε επιλεκτικοί. Τα κύρια κριτήρια επιλογής περιλαμβάνουν:

- οργανισμούς που μπορούν να παρέχουν ένα μέσο όπου ο κάθε δάσκαλος της ιστορίας να μπορεί να αποκτήσει χρήσιμες δημοσιεύσεις για τη διδασκαλία της ιστορίας (πολλές από αυτές δωρεάν), να πάρει αντίγραφα ειδησεογραφικών δελτίων για τις εξελίξεις στη διδασκαλία της ιστορίας σε όλη την Ευρώπη, ή να συνδεθεί σε δίκτυα που θα του έδιναν τη δυνατότητα να επικοινωνήσει με δασκάλους της ιστορίας σε άλλες χώρες ώστε να οργανώσουν τις δικές τους κοινές εργασίες ή ανταλλαγές μαθητών και δασκάλων.
- εργασίες που μπορούν να παρέχουν στο δάσκαλο της ιστορίας την ευκαιρία είτε να αποκτήσει πληροφορίες για εργασίες ιστορίας σε εξέλιξη που μπορεί να είναι ιδιαίτερα σχετικές με τους μαθητές του ή πληροφορίες για την ιστορία άλλων χωρών,
- εργασίες που παρόλο που δεν είναι απαραίτητα σε άμεση σχέση με το συγκεκριμένο πρόγραμμα διδασκαλίας της ιστορίας σας ή με τη διδακτέα ύλη θα μπορούσαν να χρησιμεύσουν σαν χρήσιμα μοντέλα για την ανάπτυξη δικών σας εργασιών.

Διακυβερνητικά και υπερεθνικά ιδρύματα

Συμβούλιο της Ευρώπης - Διεύθυνση Παιδείας, Πολιτισμού και Αθλητισμού

The Council of Europe

Directorate of Education, Culture and Sport,

Council of Europe,

67075 Strasbourg Cedex,

France

Τηλ.: (33) 3 88 41 20 00

Φαξ: (33) 3 88 41 27 50

Ιστότοπος ιστορίας <http://culture.coe.fr/hist20>

Μαζί με το πρόγραμμα για την «Εκμάθηση και διδασκαλία της ιστορίας της Ευρώπης του 20^{ου} αιώνα», το Συμβούλιο της Ευρώπης έχει και μερικές άλλες πρωτοβουλίες και προγράμματα που θα μπορούσαν να ενδιαφέρουν τους δασκάλους της ιστορίας. Αυτά περιλαμβάνουν την «Εκπαίδευση για δημοκρατική υπηκοότητα», την «Πρωτοβουλία της Μαύρης Θάλασσας για την ιστορία», το Πρόγραμμα Εσωτερικής Κατάρτισης του Εκπαιδευτικού Προσωπικού, τη «Μεταρρύθμιση της διδασκαλίας της ιστορίας στην Κοινοπολιτεία Ανεξαρτήτων Κρατών» (CIS) και τις «Πολιτιστικές διαδρομές». (Το τελευταίο καλύπτει την ανάπτυξη των διαδρομών προσκύνησης, των διαδρομών εμπορίου και των πολιτιστικών επιρροών κατά την τελευταία χιλιετία. Ωστόσο, κάποιες από αυτές τις διαδρομές έχουν ιδιαίτερη σχέση με την ιστορία του 20^{ου} αιώνα, για παράδειγμα οι «Διαδρομές των Τσιγγάνων», «οι Διαδρομές του ανθρωπισμού», οι «Κάτοικοι αγροτικών περιοχών») Λεπτομέρειες μπορείτε να πάρετε από τη Διεύθυνση Παιδείας, Πολιτισμού και Αθλητισμού.

Ευρωπαϊκή Ένωση- Ευρωπαϊκή Επιτροπή
European Union
European Commission
200 rue de la Loi,
B-1049 Brussels,
Belgium
Τηλ.: (32) 2 299 1111
Ιστότοπος: <http://www.europa.eu.int>

Παρόλο που η ιστορική παιδεία δεν είναι μια συγκεκριμένη προτεραιότητα για ανάπτυξη και υποστήριξη, υπάρχουν δύο προγράμματα που μπορεί να αξίζει να ερευνηθούν, ανάλογα με το πού βρίσκεται ο αναγνώστης στην Ευρώπη και με το συγκεκριμένο ενδιαφέρον στη διδασκαλία της ιστορίας.

Το Πρόγραμμα Comenius είναι μέρος του προγράμματος Socrates που επικεντρώνεται στην υποστήριξη σχολικών συνεργασιών και ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Υπάρχει κάποιο περιθώριο εδώ για την ανάπτυξη εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων γύρω από το ζήτημα της εθνικής κληρονομιάς.
Ιστότοπος: <http://europa.eu.int/comm/education/socrates/comenius>

Το Πρόγραμμα Phare είναι το βασικό κανάλι των δραστηριοτήτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης με τις χώρες της κεντρικής και ανατολικής Ευρώπης. Μια από τις περιοχές προτεραιότητας είναι η εκπαίδευση και η κατάρτιση και παρόλο που υπήρξαν κάποιες δραστηριότητες για την ιστορική παιδεία (περιλαμβανομένης και μίας σε συνεργασία με το Euroclio παρόλο που αυτή δεν ήταν μία από τις σημαντικές περιοχές ανάπτυξης στο παρελθόν).

Ιστότοπος: <http://europa.eu.int/comm/enlargement/pas/phare>

Unesco
7 Place de Fontenoy,
F-75732 Paris Cedex 15,
France

Τηλ.: (33) 1 45 68 10 89
Φαξ: (33) 1 40 65 94 05

Η βασική εξέλιξη εδώ με ενδιαφέρον για τους δασκάλους της ιστορίας είναι πιθανό να είναι το πρόγραμμα για τα «Σχετιζόμενα σχολεία» της Εκπαίδευσης για την Διεθνή Συνεργασία και Ειρήνη (ASP). Δείτε το τμήμα για τα προγράμματα για περισσότερες λεπτομέρειες.

Ιστότοπος: <http://www.unesco.org/education/educprog/asp>

Διεθνείς μη κυβερνητικοί οργανισμοί (NGO)

Ευρωπαϊκή Τακτική Διάσκεψη του Οργανισμού Δασκάλων Ιστορίας (Euroclio)

European Standing Conference of History Teachers Associations (Euroclio)

Juliana van Stolberglaan 41,

2595 CA Den Haag,

Netherlands

Τηλ.: (31) 70 382 48 72

Φαξ: (31) 70 385 36 69

E-mail: bennetts@qca.or.uk

Η Euroclio ιδρύθηκε το 1992 για να παρέχει ένα φόρουμ για τους δασκάλους της ιστορίας στην Ευρώπη για να ενισχύσουν τη θέση της ιστορίας στη διδακτέα ύλη των σχολείων της Ευρώπης, να προωθήσει την ευρωπαϊκή διάσταση στη διδασκαλία της ιστορίας, να διαδώσει πληροφορίες και να προωθήσει την ανάπτυξη οργανισμών δασκάλων της ιστορίας σε χώρες που δεν υπήρχαν. Λεπτομέρειες για της δραστηριότητές της μπορείτε να πάρετε απευθείας από διοικητικό συμβούλιο της Χάγης ή μέσω εθνικών οργανώσεων δασκάλων της ιστορίας.

Ευρωπαϊκός Οργανισμός για Σχολεία για Προγράμματα Συνεργασίας

European Association for Schools for Co-operative Projects

c/o OCCE

101 bis rue du Ranelagh,

F-75016 Paris,

France

Τηλ.: (33) 1 45 25 46 07

Ο OCCE είναι ένα εθνικό σώμα στη Γαλλία υπεύθυνο για την έναρξη και την υποστήριξη προγραμμάτων συνεργασίας σε σχολικό επίπεδο. Τα καθήκοντά του επεκτείνονται πολύ πέρα από την ιστορική παιδεία.

Ευρωπαϊκό Πολιτιστικό Ίδρυμα

European Cultural Foundation

Jan van Goyenkade 5,

1075 HN Amsterdam,

The Netherlands

Τηλ.: (31) 20 67 60 222

Φαξ: (31) 20 67 52 231

Το ίδρυμα έχει υποστηρίξει μια ποικιλία πρωτοβουλιών στην εκπαίδευση και την κατάρτιση. Δεν ασχολείται ιδιαίτερα με την ιστορική παιδεία αλλά, μαζί με μερικά άλλα ευρωπαϊκά ιδρύματα και NGO, έχει τώρα ενεργό ενδιαφέρον για την εκπαιδευτική ανάπτυξη στην νοτιοανατολική Ευρώπη περιλαμβανομένης της ιστορίας και των πολιτών.

Ευρωπαϊκή Ομάδα Εκπαιδευτικών Εκδοτών (EEPG)
European Educational Publishers' Group (EEPG)
Box 3095 750 03
Uppsala
Sweden
Τηλ.: (46) 18 123 114
Φαξ: (46) 18 125 533

Η EEPG ασχολείται με εκπαιδευτικές εκδόσεις για όλα τα επίπεδα και για όλη τη διδακτέα ύλη. Ωστόσο, έχει παίξει ενεργό ρόλο σε εργαστήρια για εκδότες και συγγραφείς βιβλίων ιστορίας σε όλη την Ευρώπη, ιδιαίτερα στην κεντρική και ανατολική Ευρώπη από το 1990. Εκπροσωπήθηκε στην ομάδα προγραμμάτων του προγράμματος του Συμβουλίου της Ευρώπης «Εκμάθηση και διδασκαλία της ιστορίας της Ευρώπης του 20^{ου} αιώνα»

Georg Eckert Ινστιτούτο για την Διεθνή Έρευνα Βιβλίων
Georg Eckert Institute for International Textbook Research
Celler Strasse 3,
D-38114 Braunschweig,
Germany
Τηλ.: (49) 531 59 09 90
Φαξ: (49) 531 59 09 999

Το Ινστιτούτο Georg Eckert, από τότε που ιδρύθηκε το 1951, έχει διεξάγει πολλές σημαντικές μελέτες για το περιεχόμενο και την αντιμετώπιση της εθνικής, ευρωπαϊκής και παγκόσμιας ιστορίας στα σχολικά βιβλία. Το προσωπικό του ινστιτούτου διεξάγει επίσης διεθνή σεμινάρια για βιβλία και ανάλυση βιβλίων. Λεπτομέρειες για μια από τις πιο πρόσφατες μελέτες των ευρωπαϊκών βιβλίων ιστορίας μπορούν να βρεθούν στον ιστότοπο για την ιστορία του Συμβουλίου της Ευρώπης.

Διεθνής Οργανισμός για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση (IAIE)
International Association for Intercultural Education (IAIE)
Körmangatan 7,
S-151-71 Södertälje,
Sweden
Τηλ.: (46) 8 550 100 81
Φαξ: (46) 8 550 100 81

Ο ΙΑΙΕ οργανώνει συνέδρια και εργαστήρια για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και δημοσιεύει την Ευρωπαϊκή Εφημερίδα Διαπολιτισμικών Σπουδών. Έχει επίσης ένα πρόγραμμα σε αυτό τον τομέα, το «Μάθηση με συνεργασία στο πρόγραμμα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης» (CLIP).

Διεθνής Κοινότητα για τη Διδακτική της Ιστορίας
International Society for History Didactics
Kirchplatz 2
D-88250 Weingarten,
Germany
Τηλ.: (49) 75 29 841
Φαξ: (49) 751 501 200

Η κοινότητα ιδρύθηκε το 1980 και έχει δέσμευση για την επιστημονική γνώση και τη διεθνή συνεργασία για την ιστορική παιδεία. Δημοσιεύει ένα επιστημονικό περιοδικό σε τρεις γλώσσες (Αγγλικά, Γαλλικά και Γερμανικά), Informations/Mitteilungen/Communications.

Διεθνής Οργανισμός Μαθητών Ιστορίας (ISHA)
International Students of History Association (ISHA)
Justus Lipsiusstraat 44
B-3000 Leuven,
Belgium
Τηλ.: (32) 16 23 29 26
Φαξ: (32) 16 28 50 20

Ο ISHA ιδρύθηκε στη Βουδαπέστη το 1990 για να ενθαρρύνει την ανατολικοδυτική συνεργασία για τη μελέτη και τη διδασκαλία της ιστορίας. Οργανώνει κοινά προγράμματα και προγράμματα ανταλλαγής.

Körber Stiftung

Körber Stiftung
Kurt-A- Körber-Chaussee 10
21033 Hamburg,
Germany
Τηλ.: (49) 40 7250 3921
Φαξ: (49) 40 7250 3922

Το Körber Stiftung υποστήριξε την έρευνα για την ιστορική παιδεία, περιλαμβανομένου και του προγράμματος «Νεολαία και ιστορία» που αναφέρεται παρακάτω και διεξάγει σεμινάρια σε όλη την Ευρώπη για δασκάλους της ιστορίας και μαθητές που κερδίζουν στους διαγωνισμούς ιστορίας. Ξεκίνησε επίσης και συντονίζει το Eustory, ένα πρόγραμμα με στόχο να καθιερώσει κοινά πρότυπα για την αντιμετώπιση της ιστορίας και επίσης να χρησιμοποιήσει την ιστορία σαν ένα εργαλείο για διαπολιτισμική κατανόηση. Σαν μέρος αυτού του προγράμματος δημιούργησε ένα δίκτυο διαγωνισμών για να ενθαρρύνει τους μαθητές να κάνουν τη δική τους έρευνα για την τοπική ιστορία.

KulturKontakt
KulturKontakt
Spittelberggasse 3,
1070 Vienna,

Austria

Τηλ.: (43) 1 522 91 60 12

Φαξ: (43) 1 523 87 65 20

Για κάποια χρόνια τώρα, το Kulturkontakt παρείχε υποστήριξη και ειδίκευση για την αρχική και εσωτερική κατάρτιση των δασκάλων της ιστορίας, ιδιαίτερα στην ανατολική Ευρώπη και στη Ρωσική Ομοσπονδία. Λειτουργεί επίσης το Γραφείο Ενίσχυσης Εργασίας για την Ενισχυμένη Διαδικασία Graz που ασχολείται άμεσα με την προώθηση της ειρήνης, της σταθερότητας και της δημοκρατίας στη νοτιοανατολική Ευρώπη μέσα από την εκπαιδευτική συνεργασία. Αυτό περιλαμβάνει το συντονισμό πρωτοβουλιών στην ιστορική παιδεία και πολιτική. Περισσότερες λεπτομέρειες υπάρχουν στον ιστότοπο: (<http://www.seeeducoop.net>) .

Μια επιλογή προγραμμάτων

Και πάλι απλώς δεν είναι δυνατό να παρέχουμε έναν περιεκτικό οδηγό για όλα τα προγράμματα ιστορίας που λειτουργούν τώρα σε διάφορα μέρη της Ευρώπης. Έμφαση δόθηκε σε προγράμματα που έχουν είτε ευρωπαϊκή ή τοπική διάσταση ή μπορούν να χρησιμοποιηθούν σαν μοντέλα για την εφαρμογή νέων προγραμμάτων.

Πρόγραμμα «Σχετιζόμενων σχολείων»

Αυτό το πρόγραμμα ξεκίνησε στα μέσα της δεκαετίας του 1950 από την Unesco. Τώρα περιλαμβάνει πάνω από 3 000 σχολεία σε 120 χώρες. Μερικά από τα ευρωπαϊκά προγράμματα που προέκυψαν από αυτή την πρωτοβουλία είχαν έντονο περιβαλλοντικό θέμα. Μερικά από αυτά τα θέματα είναι ιδιαίτερα σχετικά για τη μελέτη της γεωγραφίας και τη μελέτη της ιστορίας της Ευρώπης του 20^{ου} αιώνα. Τα προγράμματα περιλαμβάνουν χρήσιμο υλικό ιστορικού για τους δασκάλους της ιστορίας που δουλεύουν σε άλλα μέρη της Ευρώπης και μπορούν να χρησιμεύσουν σαν πιθανά μοντέλα για το πώς να καθιερωθούν παρόμοια τοπικά προγράμματα αλλού.

Το πρόγραμμα της «Βαλτικής Θάλασσας»

Αυτό ξεκίνησε σαν μια σειρά περιβαλλοντικών ερευνών στις οποίες όλα τα κράτη της Βαλτικής πήραν μέρος στη συλλογή περιβαλλοντικών δεδομένων και τα μοιράστηκαν μεταξύ τους μέσα από τη χρήση ηλεκτρονικών δικτύων επικοινωνίας. Το πρόγραμμα στη συνέχεια επεκτάθηκε για να συμπεριλάβει και άλλες πτυχές της διδακτέας ύλης που ήταν κατάλληλες για αυτό το είδος της κοινής προσέγγισης. Παρόμοιες Πρωτοβουλίες εφαρμόστηκαν σε άλλες περιοχές, περιλαμβανομένης και της Μεσογείου και του Δούναβη. Το πρόγραμμα του «Γαλάζιου Δούναβη» έδειξε πώς η σκέψη πίσω από το πρόγραμμα της «Βαλτικής Θάλασσας» θα μπορούσε να εφαρμοστεί και σε άλλες περιοχές της Ευρώπης. Ωστόσο, εξαιτίας της πολιτικής ευαισθησίας στην περιοχή, ήταν δύσκολο να αναπτυχθεί μια ιστορική διάσταση.

Επικοινωνία: Πρόγραμμα της «Βαλτικής Θάλασσας»
“Baltic Sea” project

Mr Siv Sellin,
National Agency for Education,
106, 20 Stockholm,
Sweden
Τηλ.: (46) 8 723 32 74
Φαξ: (46) 8 24 44 20

Επικοινωνία: Πρόγραμμα «Γαλάζιου Δούναβη»
“Blue Danube River” project
Ms Yordanka Nenova,
ELS School “Geo Milev”
Rousse
Bulgaria
Τηλ.: (359) 82 623 820
Φαξ: (359) 82 226 379

Επικοινωνία: το Μεσογειακό πρόγραμμα
the Mediterranean project
Mr Miguel Marti
Centre Unesco de Catalunya
Mallorca 285
08037 Barcelona,
Spain
Τηλ.: (34) 3 207 17 16
Φαξ: (34) 3 457 58 51

Πρόγραμμα «Βιβλίου ιστορίας των Βαλτικών κρατών»

Αυτό απευθύνεται στην ενθάρρυνση της αμοιβαίας κατανόησης στην Εσθονία, τη Λετονία και τη Λιθουανία μέσα από την παραγωγή βιβλίων που καλύπτουν την ιστορία και των τριών χωρών. Για να γίνει αυτό η ομάδα του προγράμματος οργάνωσε μια σειρά εργαστηρίων στα οποία ιστορικοί και δάσκαλοι δούλεψαν μαζί πάνω στις προοπτικές του έθνους του καθενός για την ιστορία της περιοχής συνολικά. Πρόκειται επίσης να παράγει ένα μόνο βιβλίο για την περιοχή για χρήση στα σχολεία και των τριών χωρών.

Επικοινωνία: Ms Mare Oja
Ministry of Education,
Department of General Education,
Tõnismägi Str. 9/11,
EE-0100 Tallinn,
Estonia

Πρόγραμμα «Πρωτοβουλίας της Μαύρης Θάλασσας για την ιστορία»

Αυτό το πρόγραμμα του Συμβουλίου της Ευρώπης ένωσε εκπαιδευτές ιστορίας από επτά χώρες: Βουλγαρία, Γεωργία, Μολδαβία, Ρουμανία, Ρωσική Ομοσπονδία, Τουρκία και Ουκρανία. Ανέλυσε τη διδακτέα ύλη της ιστορίας σε κάθε χώρα και μετά προσπάθησε να προσδιορίσει έναν ελάχιστο πυρήνα γνώσης για να διδαχτεί στους μαθητές σχετικά με την περιοχή. Δημιούργησε δίκτυα σχολείων που δουλεύουν μαζί σε διμερή και πολυμερή προγράμματα ιστορίας.

Λεπτομέρειες διατίθενται από το Συμβούλιο της Ευρώπης.

Πρόγραμμα «Chata»

Οι «Εννοιες της ιστορίας και διδακτικές προσεγγίσεις» (Chata) διευθύνονται από τους Άλαρικ Ντίκινσον και Πίτερ Λη του Ινστιτούτου Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου του Λονδίνου. Το πρώτο στάδιο του προγράμματος επικεντρώνεται στην κατανόηση από τα παιδιά των βασικών εννοιών της ιστορικής αντίληψης και έρευνας. Η δεύτερη φάση επικεντρώνεται περισσότερο στη διδασκαλία της ιστορίας και είναι συγκριτική περιλαμβάνοντας σχολεία σε χώρες όλης της Ευρώπης.

Επικοινωνία: Alaric Dickinson ή Peter Lee
Institute of Education,
University of London,
20 Bedford Way,
London WC1H 0AL
United Kingdom
Τηλ.: (44)71 612 6543
Φαξ: (44) 71 612 6555

Πρόγραμμα Εσωτερικής Κατάρτισης Εκπαιδευτικού Προσωπικού από το Συμβούλιο της Ευρώπης

Αυτό το πρόγραμμα βοηθά τους δασκάλους να παρακολουθήσουν σύντομα τμήματα εσωτερικής κατάρτισης σε μια άλλη ευρωπαϊκή χώρα και να διευρύνουν την επαγγελματική τους εμπειρία. Μέχρι και 1 000 θέσεις είναι διαθέσιμες κάθε χρόνο, και δίνεται προτεραιότητα σε δασκάλους από νέα κράτη μέλη του Συμβουλίου Πολιτιστικής Συνεργασίας και του Συμβουλίου της Ευρώπης. Τα σεμινάρια οργανώνονται γύρω από τα θέματα προτεραιότητας του Συμβουλίου, περιλαμβανομένης της υπηκοότητας, της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της ιστορίας. Λεπτομέρειες διατίθενται από το Συμβούλιο της Ευρώπης.

Πρόγραμμα «Ιστορία και ταυτότητα»

Αυτό το πρόγραμμα περιλαμβάνει συνεργασία ανάμεσα στα σχολεία πέντε κεντρικών ευρωπαϊκών χωρών, Αυστρίας, Ουγγαρίας, Δημοκρατίας της Σλοβακίας, Δημοκρατίας της Τσεχίας και Σλοβενίας. Το πρόγραμμα ενώνει τους μαθητές και τους δασκάλους τους σε προγράμματα εργασίας για να ερευνήσουν την τοπική ιστορία των γειτόνων τους και μέσα από αυτό να εξετάσουν επίσης την αίσθηση της εθνικής ταυτότητας των γειτόνων τους.

Επικοινωνία: Prof. Anton Pelinka,
Institut für Politikwissenschaft,
Universität Innsbruck,
A-6020 Innsbruck,
Austria
Τηλ.: (43) 512 507 2710
Φαξ: (43) 512 507 2849

Πρόγραμμα «Κοινή ιστορία»

Αυτό είναι ένα πρόγραμμα που επικεντρώνεται στη διδασκαλία της ιστορίας στη νοτιοανατολική Ευρώπη. Έχει οργανώσει μια σειρά εργαστηρίων για δασκάλους σχετικά με τα ευαίσθητα και αμφιλεγόμενα ζητήματα που εξετάζονται από διασυνοριακή, διμερή ή πολυμερή προοπτική, για παράδειγμα το ζήτημα της Κύπρου, το ζήτημα της Μακεδονίας και την Οθωμανική κληρονομιά στη νοτιοανατολική Ευρώπη.

Επικοινωνία: Κέντρο για τη Δημοκρατία και τη Συμφιλίωση στη Νοτιοανατολική Ευρώπη,
Κρίσπου 9,
Άνω Πόλη
54634 Θεσσαλονίκη,
Ελλάδα
Τηλ.: (30) 31 960 820
Φαξ: (30) 31 960 822
E-mail: info@cdsee.org

Πρόγραμμα «Αδελφοποίησης σχολείων και τοπικής ιστορίας»

Αυτό το πρόγραμμα προωθεί συμφωνίες αδελφοποίησης ανάμεσα σε σχολεία ευρωπαϊκών χωρών, ιδιαίτερα στις πιο απομακρυσμένες περιοχές και ανάμεσα σε σχολεία που έχουν λίγες ευκαιρίες αδελφοποίησης. Η έμφαση, μέσα από προγράμματα τοπικής ιστορίας, δίνεται στην ιστορία της μετανάστευσης στην Ευρώπη.

Επικοινωνία: M Olivier Jehin,
1 rue de Palerme
Strasbourg,
France
Τηλ.: (33) 3 88 41 10 99

Πρόγραμμα «Νεολαία και ιστορία»

Αυτό το πρόγραμμα, που ιδρύθηκε από τον Κέρμπερ Στίφτουνγκ στη Γερμανία, ήταν μια διεθνική ευρωπαϊκή έρευνα της ιστορικής συνείδησης και στάσης των 32.000 14-15χρονων σε 26 χώρες. Τα αποτελέσματα δημοσιεύτηκαν σε δύο τόμους το 1997 με τον τίτλο Νεολαία και Ιστορία, Magne Angvik and Bodo von Borries (eds) Hamburg, Kfrber Stiftung, 1997. Για επιπλέον λεπτομέρειες για το πρόγραμμα:

http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Projekte/Youth_and_History/homepage.html

Για περισσότερες λεπτομέρειες για το πώς να ξεκινήσετε ένα πρόγραμμα συνεργασίας για την ευρωπαϊκή ιστορία δείτε: Sean Lang, *History without frontiers: a practical guide to international history projects in schools in Europe*, Council of Europe (Doc.CC-ED/HIST(96)2)

Σύνδεσμοι σχολείων και ανταλλαγές

Παρόλο που οι σύνδεσμοι και οι ανταλλαγές είναι μια πρακτική καθιερωμένη από πολύ καιρό στη διδασκαλία των σύγχρονων γλωσσών είναι μια πιο πρόσφατη εξέλιξη στην ιστορική παιδεία. Η τάση τώρα είναι να ενθαρρύνουμε πολλαπλούς συνδέσμους ανάμεσα στα σχολεία έτσι ώστε οι κοινές εργασίες, οι ηλεκτρονικές επικοινωνίες και οι ανταλλαγές μαθητών και προσωπικού να μπορούν να ενθαρρύνουν τη διδασκαλία των σύγχρονων γλωσσών, της ιστορίας, της γεωγραφίας, των κοινωνικών σπουδών, των πολιτιστικών σπουδών και της περιβαλλοντικής επιστήμης. Είναι σαφές ότι πολλά μπορούν να μαθευτούν από την εμπειρία συναδέλφων στα τμήματα των σύγχρονων γλωσσών, αλλά είναι επίσης πιθανό ότι ένα πρόγραμμα ιστορίας που περιλαμβάνει σχολεία σε διάφορες ευρωπαϊκές χώρες θα παρέχει ευκαιρίες όχι μόνο για ενθάρρυνση της μάθησης στην ιστορία αλλά και ενθάρρυνση της ανάπτυξης των δεύτερων γλωσσών των μαθητών. Από αυτή την άποψη, η συνεργασία με συναδέλφους των τμημάτων γλωσσών είναι απαραίτητη και ευκαιρίες μάθησης και για τα δύο θέματα χρειάζεται να ενσωματωθούν σε οποιοδήποτε πρόγραμμα τέτοιου είδους.

Το Συμβούλιο της Ευρώπης έπαιξε ένα βασικό ρόλο στη διευκόλυνση των σχολικών συνδέσμων και ανταλλαγών σε όλη την Ευρώπη και όποιος ενδιαφέρεται να μάθει περισσότερα για αυτή τη δουλειά θα πρέπει να συμβουλευτεί τα ακόλουθα έγγραφα που διατίθενται από το Συμβούλιο:

R. Savage, “The educational theory and practice of school links and exchanges”, Council of Europe, 1992 (Doc. DECS/SE/BS/Donau (92)2)

E. Cardy, “School exchanges as a factor in curriculum organisation, Council of Europe, 1993 (Doc.DECS/SE/Sec (93) 10)

R. Savage, *School links and exchanges in Europe: a practical guide*, Strasbourg, Council of Europe Press, 1993

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ «ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΗΣ ΤΟΥ 20^{ΟΥ} ΑΙΩΝΑ»

Ο 20^{ος} αιώνας, που συχνά θεωρείται από τους ιστορικούς σαν ο πιο δύσκολος να μελετηθεί και να διδαχτεί, είναι το θέμα ενός συγκεκριμένου προγράμματος για τη «Εκμάθηση και διδασκαλία της ιστορίας της Ευρώπης του 20ου αιώνα»⁴⁷. Το 1993 και το 1997, οι δύο συναντήσεις κορυφής των κρατών και των κυβερνήσεων των κρατών μελών του Συμβουλίου της Ευρώπης κάλεσαν το Συμβούλιο να αναπτύξει συγκεκριμένες δραστηριότητες και εκπαιδευτικές μεθόδους που να σχετίζονται με αυτή την περίοδο. Η Κοινοβουλευτική Συνέλευση εξέφρασε μια παρόμοια επιθυμία σε μια πρόταση για την ιστορία και την εκμάθηση της ιστορίας στην Ευρώπη, που υιοθετήθηκε το 1996.

Αυτό το πρόγραμμα αντιπροσωπεύει ένα πλήρες πακέτο διδασκαλίας και μπορεί να περιγραφεί σαν «άτομο» στο οποίο οι «δορυφόροι» έλκονται γύρω από έναν «πυρήνα». Αυτός ο πυρήνας είναι αυτό το εγχειρίδιο για τους δασκάλους της ιστορίας, που είναι αφιερωμένο στις μεθόδους και τους διαφορετικούς τρόπους παρουσίασης του 20^{ου} αιώνα στους μαθητές. Ένας Βρετανός ιστορικός, ο Ρόμπερτ Στράντλινγκ, ετοίμασε αυτή τη δουλειά που αποτελείται από εκπαιδευτικά κεφάλαια και πρακτικά φύλλα εργασιών και ασκήσεις που βασίζονται σε συγκεκριμένες υποθέσεις και θέματα. Ενώ επικεντρώνεται και ενισχύει τις συστάσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης που έχουν ήδη υιοθετηθεί στον κλάδο της ιστορίας, τις έχει προσαρμόσει στα προβλήματα και τις δυσκολίες του 20^{ου} αιώνα, λαμβάνοντας υπόψη τις πνευματικές, πολιτικές και κοινωνικές αναστατώσεις που τον σημάδεψαν. Προσπάθησε επίσης να αναγνωρίσει τις παραλήψεις και τις αλλοιώσεις στην παρουσίαση του αιώνα και να αντιμετωπίσει αμφισβητούμενα ζητήματα, την πηγή της διαμάχης, αντιπαραθέσεις και παρανοήσεις.

Οι δορυφόροι είναι τα διδακτικά πακέτα που μελετούν την ιστορία των γυναικών, τις μετακινήσεις πληθυσμών, τον κινηματογράφο, τη διδασκαλία του Ολοκαυτώματος και του εθνικισμού στην Ευρώπη του 20^{ου} αιώνα. Συμπληρώνονται από αναφορές και συνεισφορές, μεταξύ άλλων, σχετικά με τη χρήση των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία, το πρόβλημα των πηγών στη σύγχρονη ιστορία και τη μελέτη της κακής χρήσης της ιστορίας. Όλα αυτά τα συστατικά σχηματίζουν ένα διδακτικό πακέτο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί από όλους τους δασκάλους και να προσαρμοστεί στις ανάγκες και τους πόρους τους.

⁴⁷ Αυτό το κείμενο είναι βασισμένο σε ένα κεφάλαιο προηγουμένως δημοσιευμένου στο βασίζεται *Lessons in history* (Council of Europe Publishing, 1999).

Αφού αντιμετωπίστηκε συγκεκριμένα με μερικές αναφορές και εργαστήρια, το ερώτημα της συλλογής και εκμετάλλευσης του πρωτογενούς υλικού για την ιστορία του 20^{ου} αιώνα περιλαμβάνεται στο έργο με μια πλάγια προσέγγιση. Προσπαθεί να παρακινήσει τους μαθητές να συμβουλευθούν και να χρησιμοποιούν αρχεία σαν μια βάση τεκμηρίωσης ή ένα θέμα συζήτησης. Αλλά σε αντίθεση με τους προηγούμενους αιώνες, ο 20^{ος} αιώνας μπορεί να μελετηθεί και να ερμηνευτεί μέσα από νέα μέσα μαζικής ενημέρωσης, όπως ο κινηματογράφος, το ραδιόφωνο, η τηλεόραση και γενικότερα εικόνες που συνοδεύουν ή πραγματικά αντικαθιστούν γραπτές πληροφορίες.

Αυτές οι νέες πηγές πρέπει να καταλογοποιηθούν και να γίνουν γνωστές, να αποκωδικοποιηθούν και να αξιολογηθούν. Η δύναμη των εικόνων, είτε είναι σταθερές ή κινούμενες, επίσης αυξάνει τον κίνδυνο να επηρεαστεί ο θεατής: προπαγανδιστικές ταινίες που τραβήχτηκαν από ολοκληρωτικά πολιτεύματα είναι ίσως η πιο τραγική εικόνα αυτού, αλλά παραλείψεις και λανθασμένες ερμηνείες – περιλαμβανομένων και εκείνων που έγιναν με τεχνικές επεξεργασίας και έξυπνη φωτογράφιση – είναι επίσης χαρακτηριστικά ταινιών και ντοκιμαντέρ που διεκδικούν την αντικειμενικότητα ή την πληροφόρηση. Ανακαλύπτοντας αυτές τις τεχνικές, σκόπιμες ή όχι, οι σημερινοί μαθητές που ζουν σε ένα μόνιμο οπτικοακουστικό περιβάλλον θα μάθουν επίσης πώς να είναι πιο κριτικοί προς αυτό όταν βλέπουν τηλεοπτικά προγράμματα ειδήσεων ή μια «σύγχρονη» ταινία.

Σαφώς, ωστόσο, πάνω και πέρα από την προπαγάνδα και το χειρισμό, η σταδιακή μετάβαση από τη γραπτή λέξη προς την κοινωνία των εικόνων είναι επίσης ένα ιστορικό φαινόμενο που αξίζει να μελετηθεί. Σε αυτό το πλαίσιο, το διδακτικό πακέτο για το σινεμά, προσφέρει στους δασκάλους μια φιλομορφία σημαντικών ταινιών του 20^{ου} αιώνα. Αυτές πρέπει να χρησιμοποιηθούν για να ρίξουν φως πάνω στην περίοδό τους, τόσο ιστορικά όσο και πολιτιστικά, και να προκαλέσουν συζήτηση.

Το πρόγραμμα προσπαθεί επίσης να ενθαρρύνει τη χρήση πηγών που χρησιμοποιούνται λίγο στη διδασκαλία, όπως η προφορική ιστορία. Μερικές φορές αυτή είναι η μόνη διαθέσιμη πηγή για ένα συγκεκριμένο γεγονός ή περιβάλλον διαβίωσης και μπορεί να προσφέρει λεπτομερή στοιχεία ικανά να αντισταθμίσουν την επίσημη ιστορία, όλο και περισσότερο κάνει για πιο προσωποποιημένη ιστορία δίνοντας στον ομιλητή το ρόλο του μάρτυρα. Μερικά σχολεία καλούν ήδη πρώην μέλη της αντίστασης ή πρώην απελαθέντες να εξιστορήσουν τις αναμνήσεις τους, δίνοντας έτσι τη δυνατότητα στους ακροατές να εντάξουν την περίοδο στο γενικότερο πλαίσιο. Ομοίως, η ζωή σε ένα εργοστάσιο μπορεί να απεικονιστεί με μια ομιλία ενός πρώην εργάτη εργοστασίου. Ωστόσο, η προφορική ιστορία πρέπει να είναι επίσης πολλαπλή, καθώς, όπως κάθε άλλη γραπτή ή οπτική πηγή, μπορεί επίσης να στερείται αντικειμενικότητας.

Η πιο πρόσφατη τεχνολογία, ιδιαίτερα οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές, μπορεί επίσης να προσφέρει νέες πηγές πληροφοριών, όπως CD-Rom ή ιστότοπους του Διαδικτύου, αλλά αυτά μπορούν επίσης να χρησιμοποιηθούν σαν ένα μέσο διδασκαλίας. Εδώ επίσης, είναι σημαντικό να βοηθήσουμε τόσο τους δασκάλους όσο και τους μαθητές να επιλέξουν και να αξιολογήσουν την πληθώρα των εγγράφων που διατίθενται στο Διαδίκτυο και να τους ενθαρρύνουμε να μελετήσουν την προέλευσή τους, την αξιοπιστία τους και όλους τους

κινδύνους χειρισμού ή παράλειψης που μπορεί να περιέχουν. Για τους δασκάλους, η χρήση του Διαδικτύου σημαίνει πρώτα από όλα να ξέρουν πώς να το χρησιμοποιήσουν: ανάλογα με την κατάρτισή τους και τη δική τους στάση απέναντι σε τέτοια εργαλεία, οι δάσκαλοι μπορεί να είναι πολύ υπέρ ή πολύ κατά. Το πρόγραμμα επομένως προσπαθεί επίσης να τους βοηθήσει να χρησιμοποιήσουν αυτά τα εργαλεία που θα τους παρέχουν κείμενο και εικόνες. Με αυτό τον τρόπο, οι ιστότοποι του Διαδικτύου και τα CD-Rom μπορεί να είναι πολύτιμα συμπληρώματα των βιβλίων και των μαθημάτων.

Ωστόσο, ενώ αυτά τα νέα εργαλεία έχουν σημαντική εκπαιδευτική δυνατότητα, οι δάσκαλοι που παρακολουθούν τα εκπαιδευτικά σεμινάρια τονίζουν το γεγονός ότι δεν μπορούν να αντικαταστήσουν τα βιβλία και τα χαρτιά και ότι ενώ όντως ανοίγουν νέους δρόμους, δεν θα επιφέρουν εντελώς την επανάσταση στη διδασκαλία. Επιπλέον, πολλοί δάσκαλοι επισημαίνουν ότι η εξέλιξή τους στο σχολείο είναι προς το παρόν ακόμη περιορισμένη εξαιτίας του κόστους.

Το πακέτο για τις γυναίκες στην ιστορία ταιριάζει με την επιθυμία του Συμβουλίου της Ευρώπης για δίκαιη αντιπροσώπευση και των δύο φύλων στην κοινωνία, αλλά ο στόχος του πηγαίνει πολύ πιο πέρα από την απλή αποκατάσταση της ισορροπίας. Ενώ τονίζει το ρόλο των γυναικών στην κοινωνία, που είχε αγνοηθεί για πολύ καιρό, προσπαθεί επίσης να δει την ιστορία από τη δική τους προοπτική. Έγιναν κάποια σεμινάρια για αυτό το πρόγραμμα που βασίζεται σε συγκεκριμένα συλλογικά ή μεμονωμένα παραδείγματα. Ανάμεσα σε αυτά, ο ρόλος των γυναικών στη Ρωσία του Στάλιν περιγράφει τη ζωή, τις δραστηριότητες και την εικόνα των γυναικών της εποχής και της περιόδου μέσα από αυτές. Οι βιογραφίες διάσημων γυναικών θα μπορούσαν να παρέχουν το πλαίσιο για μαθήματα ή θέματα, αλλά είναι επίσης απαραίτητο να παρουσιαστούν συνηθισμένες ή άγνωστες γυναίκες και οι απόψεις τους για τα γεγονότα και τον κόσμο. Γι' αυτό, η χρήση της προφορικής ιστορίας θα πρέπει να ενθαρρυνθεί: το διδακτικό πακέτο προτείνει παραδείγματα και μεθόδους συνεντεύξεων που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν με γυναίκες που έζησαν ιστορικά γεγονότα ή που ήταν αντιπροσωπευτικές μιας περιόδου ή ενός θέματος.

Το πακέτο περιέχει επίσης γενικά θέματα για να αναφερθούν στα μαθήματα, όπως ο αγώνας για το δικαίωμα ψήφου, οι εργαζόμενες γυναίκες ή η εικόνα των γυναικών. Ασχολείται επίσης με προκαταλήψεις και παραλείψεις στην παρουσίαση των γυναικών στην ιστορία και συνεπώς είχε σαν αποτέλεσμα μια αυθεντική δουλειά ιστοριογραφίας που υπόκειται σε σχολιασμό και κριτική.

Δημιουργημένο με παρόμοιο τρόπο το πακέτο για τον εθνικισμό πηγαίνει πέρα από απλούς ορισμούς του φαινομένου για να μελετήσει πιο καθημερινές πτυχές, ακόμα και περιλαμβάνοντας ζητήματα όπως τον αθλητισμό ή το νόμισμα. Καλύπτει τις σημαντικές ιστορικές συνέπειες του εθνικισμού, όπως η αλλαγή συνόρων ή η διάλυση αυτοκρατοριών (Αυστροουγγαρία, Οθωμανική αυτοκρατορία και Σοβιετική Ένωση) και μελετά τις σχέσεις ανάμεσα στις ομάδες πλειοψηφίας και μειονοτήτων εντός των κρατών. Κατόπιν συζητά τη συμβίωση ομάδων και τα μέσα για να ζουν μαζί, για παράδειγμα μέσω ομοσπονδιών.

Το πακέτο για τη μετανάστευση εξετάζει τις μετακινήσεις πληθυσμών στην Ευρώπη του 20^{ου} αιώνα, τους λόγους για τους οποίους άτομα και ομάδες αλλάζουν χώρες και τις πολιτιστικές και κοινωνικές ανταλλαγές που είναι αποτέλεσμα αυτών των μετακινήσεων. Δεν περιορίζεται μόνο στα σημαντικά κύματα μετανάστευσης των πρόσφατων δεκαετιών, καλύπτει επίσης διασυνοριακές μετακινήσεις που προκλήθηκαν σαν αποτέλεσμα της αλλαγής συνόρων ή των οικονομικών αναγκών, όπως στην περίπτωση όσων εργάζονταν στα σύνορα. Προσπαθεί να εξηγήσει την κατάσταση και τις απόψεις των μεταναστών σαν κατοίκων μιας χώρας φιλοξενίας, ενώ διευκολύνει το διάλογο και την αμοιβαία κατανόηση όσον αφορά τις όλο και περισσότερο παρόμοιες ανησυχίες και τρόπους ζωής.

Το πακέτο για τη διδασκαλία του Ολοκαυτώματος, πάνω και πέρα από τα ίδια τα γεγονότα, θα πρέπει να προσωποποιεί γεγονότα μέσα από τη ζωή των θυμάτων, για παράδειγμα πριν και κατά τη διάρκεια του Ολοκαυτώματος. Ένας 15χρονος θα συγκινηθεί περισσότερο από την ιστορία. Το πακέτο για τη διδασκαλία του Ολοκαυτώματος, πάνω και πέρα από τα ίδια τα γεγονότα, θα πρέπει να δείξει τη ζωή ενός νέου ανθρώπου της ίδιας ηλικίας πριν και κατά τη διάρκεια του πολέμου παρά μια γενική θεώρηση της περιόδου και θα αναπτύξει μια πιο συγκεκριμένη αντίληψη της έκτασης της τυραννίας και των εγκλημάτων. Σε μια εποχή όπου ο αντισημιτισμός μεγαλώνει ανησυχητικά σε ορισμένες χώρες, είναι σημαντικό, πάνω και πέρα από τα γεγονότα, να επισημάνουμε ότι οποιοσδήποτε θα μπορούσε να γίνει μια μέρα το θύμα τέτοιων εγκλημάτων, αλλά πρέπει να αναλογιστούμε τους μηχανισμούς που μπορούν, την ίδια στιγμή, να μετατρέψουν φυσιολογικά άτομα σε βασανιστές και εκτελεστές.

Το πρόγραμμα εξετάζει επίσης τον τρόπο με τον οποίο η ιστορία του 20^{ου} αιώνα διδάσκεται σε όλη την Ευρώπη, σε βιβλία, προγράμματα διδασκαλίας και μαθήματα. Ζητάει από τους δασκάλους να μην περνούν απλά από τα γεγονότα αλλά να αντιμετωπίζουν την πρακτική έκφραση και ανάμνηση που είναι σαφής σε εκείνα τα γεγονότα. Η έννοια του «τόπου ανάμνησης», σαν συνέπεια της συζήτησης και της μνήμης, εισάγει επίσης την ιδέα της πολιτιστικής κληρονομιάς, που δεν θα έπρεπε να περιορίζεται σε ένα παλάτι ή μια εκκλησία, αλλά θα έπρεπε να περιλαμβάνει επίσης τοποθεσίες που θυμίζουν τις πιο σκοτεινές ώρες του 20^{ου} αιώνα, όπως τα χαρακώματα του 1914 ή τα στρατόπεδα συγκέντρωσης.

Το θέμα της «ζωντανής ανάμνησης» μπορεί να παρουσιαστεί με τη χρήση ελάχιστα γνωστών εγγράφων όπως επιστολές που εστάλησαν από στρατιώτες του Μεγάλου Πολέμου στις οικογένειές τους. Αυτά παρέχουν επίσης μια ατομική διάσταση σε ένα συλλογικό γεγονός. Χάρτες και φωτογραφίες, όπως και τα αποσπάσματα ταινιών, συχνά μιλούν πιο αποτελεσματικά στους μαθητές από μια απλή χρονολογική λίστα των γεγονότων και η παρουσίαση ενός μνημείου δείχνει επίσης πώς μια διαμάχη επηρεάζει μια χώρα ή μια περιοχή.

Τέλος, συγκριτικές μελέτες έχουν γίνει για την κατάρτιση των δασκάλων της ιστορίας και αυτές χρησιμεύουν σαν βάση για συστάσεις. Ανάλογα με τη χώρα, οι μελλοντικοί δάσκαλοι πηγαίνουν αμέσως από το πανεπιστήμιο στο σχολικό περιβάλλον και τα ακαδημαϊκά τους προσόντα συμπληρώνονται από την κατάρτιση των δασκάλων που

ποικίλει από σύντομα μαθήματα σε ένα ή περισσότερα χρόνια προετοιμασίας για την εισαγωγή τους στο επάγγελμα. Το πρόγραμμα προσπαθεί να αξιολογήσει και να καταλογοποιήσει τα διάφορα μοντέλα κατάρτισης των δασκάλων παρόλο που προσπαθεί μόνο να τα βελτιώσει και όχι να τα κάνει ομοιόμορφα. Επιμένει στην ανάγκη να αναπτυχθεί η εσωτερική κατάρτιση των δασκάλων, τόσο στις διδακτικές τεχνικές όσο και στην επιλογή των θεμάτων που θα πρέπει να παρουσιάζονται στους μαθητές.

Το πρόγραμμα έχει σαν στόχο να δώσει τη δυνατότητα στους δασκάλους της ιστορίας στην Ευρώπη, από οποιαδήποτε χώρα και αν κατάγονται, να αναπτύξουν μεθόδους και θέματα προσαρμοσμένα στη συγκεκριμένη φύση της ιστορίας του 20^{ου} αιώνα. Στοχεύει επίσης στο να τους βοηθήσει να ενσωματώσουν όλες τις πηγές τεκμηρίων και τα θέματα στη διδασκαλία της και να προσαρμόσουν την προσέγγισή τους στις σύγχρονες τεχνολογικές εξελίξεις. Το πρόγραμμα τονίζει τη συγκεκριμένη φύση της διδασκαλίας της ιστορίας του 20^{ου} αιώνα σε σχέση με την κατάρτιση της ιστορίας γενικά και επιμένει ότι ο 20^{ος} αιώνας θα πρέπει να παρουσιάζεται με έναν τρόπο που να είναι πιο ανοιχτός στον έξω κόσμο και να δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να καταλάβει αυτόν τον κόσμο πιο εύκολα. Δυναμική και ελκυστική, μια τέτοια διδασκαλία πρέπει να υπενθυμίζει στους μαθητές, που αντιμετωπίζουν εκτός τάξης πολυάριθμες εξωτερικές πηγές ιστορικών πληροφοριών, ότι το σχολείο είναι το πιο κατάλληλο μέρος για να μάθουν και να αναλύσουν την ιστορία της Ευρώπης του 20^{ου} αιώνα.

