



**ΤΙΤΛΟΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ :ΙΣΤΟΡΙΚΗ
ΠΟΛΥΠΡΙΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ : ΕΡΕΥΝΑ ΣΤΙΣ
ΜΕΓΑΛΥΤΕΡΕΣ ΤΑΞΕΙΣ ΤΟΥ
ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ**

**ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ :ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ
ΧΑΤΖΗΑΔΑΜΙΔΗΣ**

A.E.M :4543

**ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ : ΚΑΣΒΙΚΗΣ
ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ**

B ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΤΗΣ :ΑΝΔΡΕΟΥ ΑΝΔΡΕΑΣ

Περιεχόμενα

ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΠΟΛΥΠΡΙΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ	1
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	3
ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ	3
ABSTRACT.....	4
KEYWORDS.....	4
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	5
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ΠΟΛΥΠΡΙΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ	7
1.1 Ορισμός της Πολυπρισματικότητας.....	7
1.2 Το Φαινόμενο της Πολυπρισματικότητας	11
1.3 Μορφές Αφήγησης Πολυπρισματικότητας	14
1.4 Θεωρητικές Προσεγγίσεις στην Πολυπρισματικότητα	17
1.5 Θέματα για Περαιτέρω Έρευνα	20
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΠΟΛΥΠΡΙΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΑ.....	21
2.1 Εκπαίδευση, Σύγκρουση και Διδασκαλία Ιστορίας.....	21
2.2 Το Πλαίσιο της Μεταρρύθμισης.....	22
2.3 Οι Προκλήσεις που Αντιμετωπίζουν οι Εκπαιδευτικοί Ιστορίας σε Αμφισβητούμενες Κοινωνίες.....	23
2.4 Η Ερευνητική Προσέγγιση και η Πολυ-πρισματικοτητα	26
2.5 Αντιμετωπίζοντας το Πρόσφατο Παρελθόν	28
2.6 Διδακτική Πολυπρισματικοτητα.....	30
2.7 Θέτοντας τα Θεμέλια για την Πολυπρισματικότητα	33
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	37
3.1 Στόχοι και δείγμα της έρευνας.....	37
3.2 Σχεδιασμός και υλοποίηση της έρευνας.....	37
3.3 Μεθοδολογικό εργαλείο.....	38
3.4 Περιγραφή ερωτήσεων.....	38
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 Αποτελέσματα της έρευνας	39
ΣΥΖΗΤΗΣΗ	42
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	43
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	49
Ερευνητικό εργαλείο.....	48

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εργασία εξετάζει τη χρησιμότητα της πολυπρισματικότητας στη διδασκαλία της ιστορίας με βάση μια έρευνα που αναφέρεται σε θέματα που αφορούν διαιρεμένες κοινωνίες και σε αυτές που προκύπτουν από συγκρούσεις. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε ένα δημοτικό σχολείο στην Σαντορίνη σε μαθητές της Στ' Δημοτικού. Τα παιδιά κλήθηκαν να απαντήσουν σε πέντε ερωτήσεις σύντομης ανάπτυξης ύστερα από ένα κείμενο μαζί με αντικρουόμενες πηγές με θέμα τον εθνικό διχασμό και την στάση του βασιλιά Κωνσταντίνου και του Βενιζέλου. Οι μαθητές που συμμετείχαν ήταν 20 στον αριθμό. Στόχος ήταν μέσα από αυτή την διαδικασία να διαπιστωθεί πως οι μαθητές μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα την ιστορία μέσα από την βοήθεια αντικρουόμενων πηγών και των διαφορετικών απόψεων των συγγραφέων. Αυτό που παρατηρήθηκε είναι ότι τα παιδιά αντιλαμβάνονται τις πηγές ως επιπλέον εργασία και όχι ως ένα εργαλείο για την κατανόηση του μαθήματος. Παρά όλα αυτά όμως σύμφωνα με τις απαντήσεις των παιδιών η πολυπρισματικότητα στην ιστορία βοηθάει τα παιδιά να δουν το παρελθόν από μια άλλη οπτική κατανοώντας το καλύτερα αφού αποκτούν μια πιο ολοκληρωμένη άποψη

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Διδασκαλία ιστορίας, πολυπρισματικότητα, Στ δημοτικού, εθνικός διχασμός

ABSTRACT

The present thesis examines the utility of multi-perspectivity in history teaching on topics related to divided societies and those emerging from conflict. The research was carried out in a primary school in Santorini in the 6th grade. The children were asked to answer five short developmental questions after a text along with conflicting sources on the subject of ethnic division and the attitude of Konstantinos and Venizelos. The participating students were 20 in number. The aim was through this process to find out how students can better understand the history through the help of conflicting sources and the different views of the authors. What has been observed is that children perceive resources as additional work and not as a tool for better understanding history. Nevertheless, according to the children's answers, multi-perspectivity in history helps to see the past from a different perspective, to understand history and acquire a more complete aspect.

KEYWORDS

History teaching, multi-perspectivity, elementary school, national division

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα τελευταία 25 χρόνια, ο όρος «πολυπρισματικότητα» έχει αποκτήσει σημαντική θέση στην ιστορία (Bergmann, 2000; Grever & Van Boxtel, 2014; Meier, 1993; Nordgren & Johansson, 2015; Stradling, 2003). Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης της ιστορίας, η έννοια της πολυπρισματικότητας αναφέρεται στην επιστημολογική ιδέα ότι η ιστορία είναι ερμηνευτική και υποκειμενική, με πολλαπλές συνυπάρχουσες αφηγήσεις για συγκεκριμένα ιστορικά γεγονότα, αντί η ιστορία να αντιπροσωπεύεται αντικειμενικά από μια «κλειστή» αφήγηση. Αρκετοί ερευνητές έχουν προτείνει ότι μια τέτοια ερμηνευτική προσέγγιση στην εκπαίδευση της ιστορίας πρέπει να υπερβαίνει τον σχετικισμό διδάσκοντας τον μαθητή για να κρίνει και να συγκρίνει την εγκυρότητα διαφορετικών αφηγήσεων χρησιμοποιώντας επιστημονικά κριτήρια (Seixas, 2015; Stoel et al., 2017; VanSledright, 2011; Wineburg, 2001). Οι υποστηρικτές μιας προσέγγισης πολλαπλής προοπτικής στη διδασκαλία της ιστορίας συχνά έχουν επίσης ιδεολογική και κανονιστική προσδοκία. Έχουν επισημάνει ότι οι κοινωνίες γίνονται πιο ηθικά και πολιτισμικά διαφορετικές, γεγονός που καθιστά την εξερεύνηση διαφορετικών προοπτικών έναν πολύτιμο και απαραίτητο τρόπο για τους μαθητές να βρουν αμοιβαία κατανόηση διαφορετικών πολιτισμών και να γίνουν υπεύθυνοι δημοκρατικοί πολίτες (Barton & Levstik, 2004; Grever, 2012; Rüsen, 1989; Wansink, Akkerman, Vermunt, Haenen, & Wubbels, 2017). Επί του παρόντος, αυτή η έννοια της διδασκαλίας της ιστορίας μέσα από πολλαπλές προοπτικές βρίσκεται στην ατζέντα στα εκπαιδευτικά προγράμματα πολλών δυτικών εθνών (Erdmann & Hassberg, 2011). Παρόλο που η πολυπρισματικότητα τονίζεται όλο και περισσότερο ως επιθυμητή, η έρευνα έχει δείξει ότι πολλοί καθηγητές ιστορίας αγωνίζονται να αντιμετωπίσουν διδακτικά τις συνυπάρχουσες προοπτικές. Για να διδάξουν με αυτόν τον τρόπο, οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται μια εξελιγμένη επιστημονική κατανόηση της φύσης της ιστορίας, καθώς και παιδαγωγική εξειδίκευση για το πώς να επιτύχουν τέτοια

κατανόηση μεταξύ των μαθητών (Barton & Levstik, 2003; James, 2008; Klein, 2010,2017; Martell, 2013; Wansink, Akkerman, & Wubbels, 2016α). Παρά την αυξανόμενη έκκληση για την πολυπρισματικότητα στην εκπαίδευση της ιστορίας, εξακολουθεί να φαίνεται ότι λείπει η λειτουργικοποίηση της πολυπρισματικότητας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ΠΟΛΥΠΡΙΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

1.1 Ορισμός και διαστάσεις της Πολυπρισματικότητας

Η λέξη πρισματικότητα έχει λατινική ρίζα, «perspectus», που σημαίνει «κοιτάζετε μέσα» ή «αντιλαμβάνεστε». Αυτή η αρχική έννοια υποδηλώνει μια προοπτική ως εγγενώς σχετική με το πλεονεκτικό σημείο ενός συγκεκριμένου θεατή (δηλαδή, ένα θέμα). Η πολυπρισματικότητα τότε αναφέρεται σε προβολές πολλαπλών θεμάτων σε ένα συγκεκριμένο αντικείμενο. Στην περίπτωση της εκπαίδευσης της ιστορίας, η πολυπρισματικότητα αφορά συνήθως ένα ιστορικό γεγονός ή πρόσωπο . Ο Charman (2011) επεσήμανε πώς η πολυπρισματικότητα στην ιστορία είναι μια ασαφής έννοια. Υποστήριξε ότι, από τη μία πλευρά, όταν μιλά κανείς κυριολεκτικά σε αντιληπτικό επίπεδο, η προοπτική ενός θέματος δεν παίζει ρόλο στην ιστορική γνώση, καθώς το παρελθόν δεν υπάρχει πια και, ως εκ τούτου, δεν μπορεί να ειδωθεί ή να δει άμεσα από ένα θέμα. Ο Charman (2011) καθόρισε μια προοπτική για το παρελθόν ως «μια μορφή βραχυπρόθεσμα για τους τρόπους με τους οποίους οι έννοιες, οι ερωτήσεις και τα πρακτικά ενδιαφέροντα που φέρνουμε για να μελετήσουμε το παρελθόν διαμορφώνουν τα συμπεράσματα που εξάγουμε» (Wansnik etal, 2018,496-497)

Ο Stradling (2003) έχει ορίσει τα χαρακτηριστικά της πολυπρισματικότητας ως *Ένας τρόπος προβολής, και μια προδιάθεση για προβολή, ιστορικών γεγονότων, προσωπικοτήτων, εξελίξεων, πολιτισμών και κοινωνιών από διαφορετικές οπτικές γωνίες μέσω του σχεδιασμού διαδικασιών που είναι θεμελιώδεις για την ιστορία ως πειθαρχία* (Stradling 2003,14)Αρκετοί ερευνητές αντιμετωπίζουν κάποιου «να μπει στα παπούτσια» κάποιου άλλου ως προϋπόθεση για τη διδασκαλία της πολυπρισματικότητας (Barton & Levstik, 2003; Wansink, Zuiker, et al., 2017). Επιπλέον, οι ερευνητές παρατήρησαν ότι η προθυμία να υιοθετηθεί μια άλλη προοπτική μπορεί να μειωθεί όταν ένα άτομο αισθάνεται συναισθηματικά συνδεδεμένο με το θέμα (Barton & McCully, 2007; Goldberg, Schwarz, & Porat, 2011). (Wansnik etal, 2018,497)

Ορίζουμε την πολυπρισματικότητα στο πλαίσιο της ιστορίας και της ιστορικής εκπαίδευσης ως την εξέταση πολλαπλών θεματικών προοπτικών σε ένα συγκεκριμένο «ιστορικό» αντικείμενο (Wansink, Zuiker, Wubbels, Kamman, & Akkerman, 2017). Αυτό το ιστορικό αντικείμενο μπορεί να είναι ένα ιστορικό γεγονός, φαινόμενο ή πρόσωπο . Για να εξεταστούν οι πιθανές προοπτικές για ένα ιστορικό αντικείμενο, Οι Wansnik, zuiker, Wubbels, kamman & Akkerman προτείνουν ένα χρονικό πλαίσιο. Με το ιστορικό αντικείμενο εξ ορισμού που ανήκει στο παρελθόν, τα πιθανά υποκείμενα και οι προοπτικές τους για το αντικείμενο αυτό μπορούν να υπάρχουν σε τρία διαφορετικά χρονικά στρώματα: υποκείμενα που τοποθετούνται στο παρελθόν (την ώρα του γεγονότος, του φαινομένου ή του προσώπου), προοπτικές που τοποθετούνται μεταξύ παρελθόντος και παρόντος και προοπτικές που τοποθετούνται στο παρόν.(Wansnik etal, 2018,497)

Με το πρώτο χρονικό στρώμα, στο παρελθόν, αναφερόμαστε σε προοπτικές θεμάτων που είναι σύγχρονοι του ιστορικού αντικειμένου. Οι πρωτογενείς πηγές μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να αντιπροσωπεύσουν την προοπτική του δημιουργού της πηγής, για παράδειγμα, μια επιστολή που γράφτηκε από τον William of Orange (δηλ. Θέμα) που περιγράφει την εξέγερση των ολλανδών ευγενών (δηλαδή, αντικείμενο) εναντίον της Ισπανίας. Η πολλαπλή προοπτική στο παρελθόν αναφέρεται σε παράλληλες ή συγχρονικές προοπτικές των σύγχρονων θεμάτων, και η εκπαιδευτική του λειτουργία είναι συνήθως να διδάξει στους μαθητές ότι διαφορετικοί ιστορικοί μπορεί να είχαν διαφορετικές συνυπάρχουσες προοπτικές για ένα συγκεκριμένο αντικείμενο με βάση διαφορετικές εμπειρίες, πεποιθήσεις και ιδεολογίες. Αρκετοί ερευνητές έχουν αναφερθεί σε αυτή τη λειτουργία ως ιστορική λήψη προοπτικών, η οποία περιγράφεται ως κατανόηση των απόψεων των ανθρώπων στο παρελθόν και εξήγηση των πεποιθήσεων και των κανόνων τους (Endacott & Sturtz, 2014; Huijgen, Van Boxtel, Van de Grift, & Holthuis, 2017). Αντιλαμβανόμαστε την ιστορική πολυπρισματικότητα

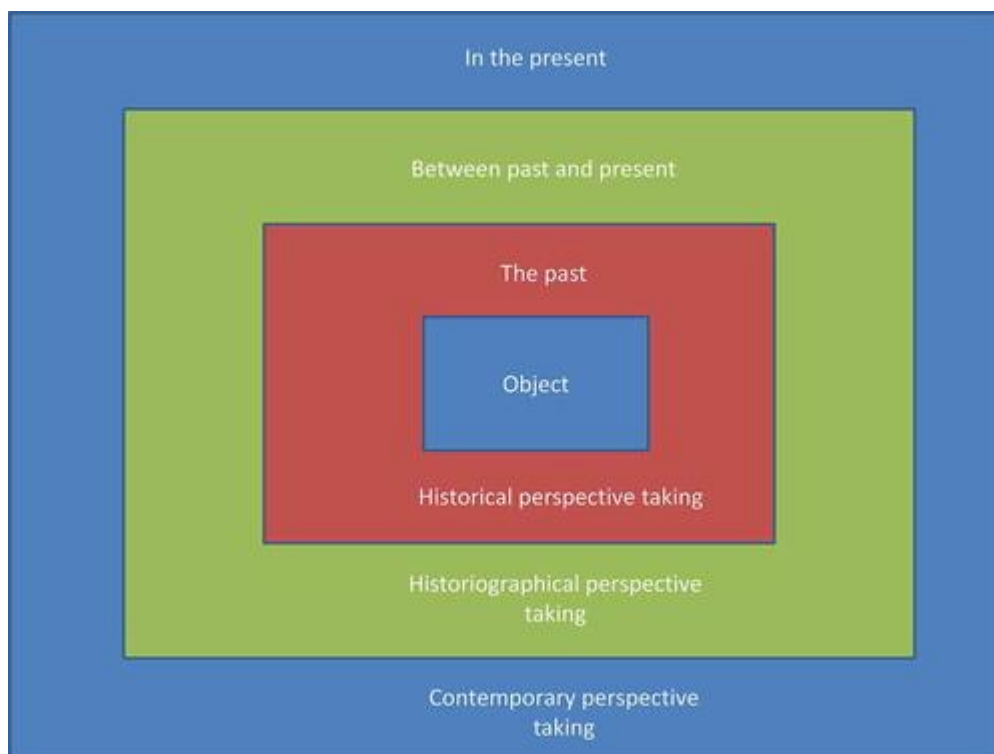
ως μια γνωστική διαδικασία στην οποία οι μαθητές προσπαθούν να ανακατασκευάσουν ένα κατάλληλο (ιστορικό) πλαίσιο για να κατανοήσουν το θέμα που ενεργεί σε αυτό το συγκεκριμένο κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο. Αν και αναγνωρίζουμε ότι η λήψη ιστορικών οπτικών μέσω της πολυπρισματικότητας είναι μια διαδικασία αναπόφευκτα παροντική και υποκειμενική, καθώς κατά τη διαδικασία λήψης ιστορικών γεγονότων, τα ατομικά συναισθήματα και η ηθική σχέση του υποκειμένου με το ιστορικό αντικείμενο θα διαδραματίζουν πάντα ρόλο, ενώ εξακολουθούμε να εκτιμούμε τους επιστημονικούς κανόνες της δέσμευσης ως σημαντικά εργαλεία για την παραγωγή της ιστορικής γνώσης. Η λήψη ιστορικών προοπτικών δείχνει την πολυπρισματικότητα μόνο όταν αντιμετωπίζονται και ανακύπτουν προοπτικές πολλαπλών θεμάτων εντός της ίδιας εποχής. (Wansnik et al, 2018, 497-498)

Το δεύτερο χρονικό στρώμα που διακρίνουμε είναι μεταξύ του παρελθόντος και του παρόντος, το οποίο αναφέρεται σε προοπτικές θεμάτων που δεν αναπτύχθηκαν ταυτόχρονα με το αντικείμενο αλλά που διαδέχθηκαν το αντικείμενο εγκαίρως και με κάποιο τρόπο ασχολήθηκαν με το ιστορικό αντικείμενο και την ερμηνεία του σε δεύτερο χρόνο. Προφανώς, τυπικά με τα θέματα που αφορούν το παρελθόν ασχολούνται οι ιστορικοί. Ωστόσο, μπορεί επίσης να είναι πολιτικοί, δημοσιογράφοι ή πολίτες που επιδεικνύουν την ερμηνεία τους και βλέπουν σε ένα ιστορικό αντικείμενο επειδή σχετίζεται με κάτι στον δικό τους χρόνο. Η πολυπρισματικότητα σε αυτό το χρονικό επίπεδο μπορεί να αφορά σύγχρονα θέματα που βρίσκονται στο ίδιο χρονικό πλαίσιο (παρόμοια με τη λειτουργία της προοπτικής λήψης στο παρελθόν) καθώς και με τις προοπτικές διαχρονικών θεμάτων που διαδέχονται το ένα το άλλο με την πάροδο του χρόνου (δηλαδή, σε διαφορετικά χρονικά πλαίσια). Ένα παράδειγμα εστίασης στις διαχρονικές προοπτικές θα ήταν η αντίθεση μιας πηγής που γράφτηκε από έναν ιστορικό τον 19ο αιώνα (υποκείμενο) με μια πηγή που γράφτηκε από έναν ιστορικό τον 20ο αιώνα (υποκείμενο), όπου και οι δύο έχουν μια προοπτική για την Ολλανδική Επανάσταση (αντικείμενο). Αν και η λήψη ιστορικών προοπτικών μπορεί να συμβαίνει σε αυτό το χρονικό επίπεδο, η εκπαιδευτική του λειτουργία είναι πιο εκτεταμένη και πολύπλοκη συγκριτικά με την λήψη των διαφορετικών οπτικών «στο παρελθόν». Αυτό συμβαίνει επειδή οι μαθητές θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη πολλαπλά ιστορικά πλαίσια και πολλές φορές οι μαθητές έρχονται αντιμέτωποι με επιστημολογικά ερωτήματα σχετικά με την ιστορικότητα της ιστορικής μεθόδου (δηλαδή, βλέποντας διαφορετικές πιθανές μεθόδους και πηγές που χρησιμοποιούνται

από τα υποκείμενα για να (ανα) δομήσουν το παρελθόν (Fallace, 2007; Iggers, 1997; Kosso, 2009). Κατά συνέπεια, προτείνουμε ότι η ιδιοσυγκρασιακή λειτουργία αυτού του χρονικού επιπέδου μπορεί να χαρακτηριστεί ώστε «ιστοριογραφική λήψη προοπτικών».(Wansnik et al, 2018, 498)

Το τρίτο χρονικό στρώμα που διακρίνουμε είναι στο παρόν, αναφέρεται σε εκείνα τα υποκείμενα που ζουν στο παρόν και παίρνουν μια σύγχρονη θέση προς ένα ιστορικό αντικείμενο. Αν και μια διακριτική τομή μεταξύ του παρελθόντος και του παρόντος και των σύγχρονων θέσεων ή συζητήσεων μπορεί, σε κάποιο βαθμό να είναι αυθαίρετη, προτείνουμε ότι μια τέτοια διακοπή μπορεί να έχει νόημα για να δει κανείς τις διαφορετικές εκπαιδευτικές της λειτουργίες. Η συζήτηση ενός πρόσφατου άρθρου ενός δημοσιογράφου μπορεί να εξυπηρετεί έναν διαφορετικό στόχο για τους δασκάλους από το να συζητάμε για ένα άρθρο που γράφτηκε τον 19ο αιώνα ως προς την παρουσίαση της σημασίας και της κατασκευής της ιστορίας στο παρόν για τους μαθητές. Στο χρονικό στρώμα που αφορά «στο παρόν», πέρα από οποιονδήποτε σύγχρονο άτομο (π.χ., σημερινοί πολιτικοί, ιστορικοί, δημοσιογράφοι ή πολίτες που ασχολούνται με το αντικείμενο), δύο ξεχωριστές (ομάδες) υποκειμένων είναι ο δάσκαλος και οι μαθητές. Η συγκεκριμένη εκπαιδευτική λειτουργία της αντιμετώπισης των σύγχρονων προοπτικών είναι ο ενημερωμένος αναστοχασμός, δηλαδή, η συνειδητοποίηση ότι οι προοπτικές είναι προσωπικές και ότι οι ίδιοι οι δάσκαλοι και οι μαθητές είναι καταναλωτές της ιστορίας, αποδεχόμενοι κριτικά ή άκριτα τις κατασκευές που παρουσιάζονται από άλλους ή ακόμη και να κάνουν τις δικές τους κατασκευές του παρελθόντος (Jonker, 2012; Weinstock, Kienhues, Feucht, & Ryan, 2017). Η λειτουργία ενός δασκάλου που εξηγεί τη δική του προοπτική καθιστά σαφές ότι ένας δάσκαλος δεν ζει σε κενό αλλά ότι αυτός ή αυτή είναι επίσης ερμηνευτής που επηρεάζεται από ένα συγκεκριμένο κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο. Η εκπαιδευτική λειτουργία του να ζητάμε από τους μαθητές να πάρουν μια προοπτική για ένα ιστορικό αντικείμενο είναι ότι τους διδάσκει να ερμηνεύσουν κριτικά, και με ενημερωμένα επιστημονικά κριτήρια, την προοπτική τους για ένα συγκεκριμένο ιστορικό αντικείμενο. Αυτή η λειτουργία μοιάζει με αυτό που ο Rüsen (1989) ονόμασε τη γενετική ικανότητα, καθώς κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας κατασκευής οι μαθητές θα πρέπει να είναι σε θέση να συνδυάζουν και να ενσωματώνουν τη «λήψη ιστορικών προοπτικών» καθώς και τη «λήψη ιστοριογραφικών προοπτικών» που θα αντανάκλα τη δική τους χρονική θέση, ως δρώντα υποκείμενα στη συνεχή διαδικασία

δημιουργίας ιστορικού νοήματος. Στο Σχήμα που ακολουθεί και το οποίο προτείνουν οι Wansnik et al (2018, fig 1, 499), που απεικονίζεται το θεωρητικό τους μοντέλο, που κάθε ορθογώνιο αναφέρεται στο χρονικό στρώμα στο οποίο βρίσκεται το θέμα και ποια λειτουργία ενεργοποιείται σε αυτό το χρονικό στρώμα.



Σχήμα 1.1.1 Ένα μοντέλο χρονικότητας και συναρτήσεων στην πολλαπλή προοπτική.

1.2 Το Φαινόμενο της Πολυπρισματικότητας

Η ιδέα της πολυ-πρισματικότητας, που μερικές φορές ονομάζεται επίσης πολυ-προοπτική, συνδέεται εννοιολογικά με την έννοια της προοπτικής και της οπτικής (Niederhoff → Προοπτική - Άποψη). Οι περισσότερες αντιλήψεις υπονοούν έναν σιωπηρό ορισμό αυτής της υποκείμενης έννοιας και κατά συνέπεια κληρονομούν τη σημασιολογική ασάφεια, τη μεταφορικότητα και την εννοιολογική πολυφωνία που συνδέονται γενικά με την έννοια της προοπτικής. Αντίστοιχα, μια ποικιλία διαφορετικών εννοιών έχει ανατεθεί στον όρο πολλαπλή προοπτική. Οι μελετητές που, για παράδειγμα, συζητούν την άποψη ως θεμελιώδη προϋπόθεση ή εγγενή αρχή σχεδιασμού της αφήγησης τείνουν επίσης να αντιλαμβάνονται την

πολυπρισματικότητα ως μια γενική, εγγενή πτυχή της αφήγησης: Καθώς η παρουσίαση μιας αφήγησης συνεπάγεται πάντα ποικίλες επιλογές και προβολές σε διαφορετικά επίπεδα, κάθε επιλογή ενεργοποιεί δυνητικά εναλλακτικές προοπτικές. Υπό αυτό το πρίσμα, η πολλαπλή προοπτική δεν θεωρείται ως τρόπος αφήγησης ή παρουσίασης, αλλά ως χαρακτηριστικό που είναι τουλάχιστον δυνητικά παρόντα σε μια αφήγηση και μπορεί να προβάλλεται με διάφορους τρόπους. Οι εναλλακτικοί ορισμοί του όρου, ωστόσο, κατευθύνονται σε εντελώς διαφορετικές πτυχές της ανάλυσης. Όσον αφορά το επίπεδο της αφηγηματικής μετάδοσης στη λογοτεχνική πεζογραφία, για παράδειγμα, η έννοια μπορεί επίσης να χρησιμοποιηθεί με στενότερη έννοια για αναφορά σε κείμενα με πολλαπλούς αφηγητές (Margolin → Narrator) ή ανακλαστήρες (= αφηγηματική προοπτική). Σε μια άλλη κατανόηση της πολυπρισματικότητας, ο όρος χρησιμοποιείται για να υποδηλώσει συγκεκριμένες σημασιολογικές συγκρούσεις μεταξύ των παγκόσμιων προβολών διαφορετικών χαρακτήρων (Jannidis → Character) στο δράμα, την ταινία και την πεζογραφία (= προοπτική χαρακτήρων), αλλά μπορεί επίσης να ορίσει τη συνολική ενορχήστρωση του πλήρους συνόλου φωνών μιας αφήγησης (συμπεριλαμβανομένου του σιωπηρού συγγραφέα, του αφηγητή κ.λπ. · Schmid → Implied Author) και της ιδεολογικής τους στάσης, όπως συζητήθηκε στο Baxtin's ([1963] 1984, 1981) έννοιες της πολυφωνίας και της ετερογλωσσίας (Tjuma → Heteroglossia).

Παρά τις διαφορετικές αντιλήψεις της έννοιας, πολλοί αφηγητές τείνουν να συμφωνούν ότι οποιαδήποτε σημαντική έννοια του όρου πρέπει να υπερβαίνει την απλή παρουσία αρκετών απόψεων (Nünning & Nünning eds. 2000). Δεν είναι επαρκής προϋπόθεση για μια αφήγηση πολλαπλών προοπτικών να διαθέτει περισσότερους από έναν από τους προαναφερθέντες τύπους προοπτικών, επειδή ένας τέτοιος ορισμός θα ισχύει για τις περισσότερες ιστορίες. Προκειμένου η έννοια να έχει νόημα ρεαλιστικό, η χρήση της πρέπει να περιορίζεται σε περιπτώσεις όπου οι απόψεις αλληλοεπιδρούν με έντονους και σημαντικούς τρόπους και έτσι δημιουργούν πολλαπλή προοπτική, για παράδειγμα, απεικονίζοντας επανειλημμένα το ίδιο συμβάν από διάφορες διαφορετικές οπτικές γωνίες. Σε αυτό το πλαίσιο, ο Lindemann (1999: 54) βλέπει την πιο σημαντική πτυχή στην εμφάνιση της σημασιολογικής τριβής μεταξύ των χρησιμοποιούμενων απόψεων. Ο Iser ([1972] 1974: 57–80) δείχνει ήδη ότι τέτοιες στιγμές έντασης τραβούν το ενδιαφέρον του αναγνώστη τόσο στο αντικείμενο που παρουσιάζεται όσο και στην

άποψη που το παρουσιάζει, υπονοώντας έτσι έμμεσα την επιστημολογική τους σχετικότητα.

Το φαινόμενο της πολυπρισματικότητας αποδεικνύεται επομένως ότι σχετίζεται εννοιολογικά με τη φιλοσοφία του προοπτισμού (Nietzsche, Ortega y Gasset, βλ. Anderson 1998) και φαίνεται να ταιριάζει ιδιαίτερα στη σκηνή του αντιληπτικού σχετικισμού και του σκεπτικισμού προς τη γνώση και την πραγματικότητα. Σε αυτό το πλαίσιο, οι μελετητές προσπάθησαν να κάνουν διάκριση μεταξύ βασικών τύπων του φαινομένου και των διαφορετικών επιστημολογικών και σημασιολογικών επιπτώσεών τους. Η πιο ευρέως χρησιμοποιούμενη διάκριση είναι αυτή μεταξύ των «ανοιχτών» έναντι των «κλειστών» μορφών (Pfister [1977] 1988) της πολυπρισματικότητας: χρησιμεύει στη διάκριση μεταξύ της παρουσίας εντελώς ασυμβίβαστων απόψεων και της απεικόνισης προοπτικών οι οποίες, παρά τις διαφορές, μπορούν ακόμα να ενσωματωθούν σε μια συνεκτική περιγραφή της ιστορίας. Τέτοιες «κλειστές» μορφές φαίνεται να είναι ιδιαίτερα κατάλληλες για να καθορίσουν τη σχετική ή περιορισμένη φύση των μεμονωμένων απόψεων, ενώ παράλληλα δημιουργούν μια κυρίαρχη φωνή που παρέχει μια έγκυρη περιγραφή των αφηγηθέντων γεγονότων. Έτσι, η μορφή τείνει να υποστηρίζει τελικά τις παραδοσιακές φιλοσοφικές έννοιες της διαθεματικής αλήθειας, της πραγματικότητας ή της γνώσης. Οι «ανοιχτές» μορφές πολλαπλής προοπτικής, από την άλλη πλευρά, χαρακτηρίζονται από μια συνολική ποιότητα δυσaréσκειας, αντίφασης και διαλόγου (Shepherd → Dialogism). Συνήθως διαθέτουν ασυνεπείς, μερικές φορές καλειδοσκοπικές διευθετήσεις αντικρουόμενων προοπτικών που δεν μπορούν να επιλυθούν και ως εκ τούτου συχνά έχουν μια σιωπηρά ανατρεπτική ή αποξενωτική ποιότητα.

Ωστόσο, η πολυπρισματικότητα δεν περιορίζεται στην αμφισβήτηση της αλήθειας και της γνώσης. Όπως συμβαίνει με όλες τις αφηγηματικές δομές και τεχνικές, δεν υπάρχει ενιαία αντιστοίχιση μορφής και λειτουργίας. Παρόλο που η πολυφωνία της προοπτικής συνδέεται πράγματι πρωτίστως με μορφές αισθητικής και επιστημολογικής αυτοαναστολής, οι Nünning & Nünning (επιμ. 2000: 28–31) αποδεικνύουν ότι πολλαπλές αλληλεπιδραστικές προοπτικές μπορούν επίσης να εκπληρώσουν ένα ευρύ φάσμα άλλων λειτουργιών: ως μέσο δημιουργίας αγωνίας, ως αυτο-ανακλαστικός τρόπος προσήλωσης της διαδικασίας αφήγησης, ή ως μέθοδος υποστήριξης θεματικής

πτυχής ή ηθικής μέσα στην αφήγηση, για παράδειγμα, παρουσιάζοντάς την επανειλημμένα από διαφορετικές απόψεις.

Είναι επιπλέον ένα γενικό χαρακτηριστικό των στρατηγικών αφήγησης πολλαπλών προοπτικών ότι τείνουν να αναγκάζουν τον αναγνώστη «σε πολύ στενότερο έλεγχο του κειμένου» (Hutchinson 1984: 35). Δεδομένου ότι κάθε νέα προοπτική παρέχει δυνητικά μια «διαφορετική άποψη σχετικά με την πλοκή και τον χαρακτήρα» (ibid.), Οι απόψεις που χρησιμοποιούνται πρέπει να αναθεωρούνται συνεχώς, να αξιολογούνται εκ νέου και να επανασυνδέονται. Συνεπώς, οι δομές αφήγησης πολλαπλών προοπτικών δεν είναι ποτέ σημασιολογικά κενές, αλλά συμβάλλουν πάντα στη συνολική σημασία του κειμένου.

1.3 Μορφές της Πολυπρισματικότητας στην τέχνη

Από ιστορική άποψη, η πολυπρισματικότητα δεν είναι πρόσφατο φαινόμενο. Τα πρώτα παραδείγματα μπορούν να βρεθούν στο Συμπόσιο του Πλάτωνα, το Edda (13ος αιώνας) ή το «Κοινοβούλιο των Πτηνών» του Chaucer (~ 1382) (βλ. Frank ed. 1991). Ωστόσο, οι προ-σύγχρονες μορφές αφήγησης πολλαπλών προοπτικών παραμένουν σχετικά λίγες και συχνά εκπληρώνουν κυρίως ρητορικές λειτουργίες. Αυτή η κατάσταση αλλάζει με αυτό που ο Martin Klepper (2011) ονόμασε «ανακάλυψη απόψεων» τον 18ο και 19ο αιώνα, δηλαδή την αυξανόμενη συνειδητοποίηση της προβληματικής «σχέσης μεταξύ παρατήρησης και αφήγησης» που πυροδότησε ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για τον «σύνδεσμο» μεταξύ της παρατήρησης, της επιστημολογίας, της δύναμης, της αφήγησης, της προοπτικής και της αισθητικής εν γένει. Αυτή η ανησυχία με τις συνθήκες της αντίληψης και της αφήγησης οδηγεί σε έναν αυξανόμενο αριθμό κειμένων πολλαπλών προοπτικών σε διαφορετικά είδη - μια εξέλιξη που ξεκίνησε από το επιστολικό μυθιστόρημα του 18ου αιώνα, όπως η Pamela του Richardson (1740) ή ο William Lovell του Tieck (1795/96). Τον 19ο αιώνα το φαινόμενο γίνεται πιο διαδεδομένο και πολύμορφο καθώς ένας αυξανόμενος αριθμός συγγραφέων υιοθετεί διάφορες στρατηγικές αφήγησης πολλαπλών προοπτικών στο έργο τους (Το χειρόγραφο Potocki's Found in Saragossa [1805–15], Eliot's Middlemarch [1871–72]). Αυτή η τάση συνεχίζεται τον 20ο αιώνα, όπου διάφορες μορφές πολυπρισματικότητας συνεχίζουν να εμφανίζονται σε αυξανόμενους αριθμούς

στις λογοτεχνίες του Μοντερνισμού (π.χ. Woolf's *The Waves* [1931]) και του Μεταμοντερνισμού (π.χ. Saramago's *Blindness* [1995], Pamuk's *Snow* [2002]). Εδώ συνδυάζονται συχνά με άλλες στιλιστικές ή καλλιτεχνικές καινοτομίες, με αποτέλεσμα λογοτεχνικά κλασικά όπως το Joyce's *Ulysses* (1922), το Faulkner's *As I Lay Dying* (1930) ή το Rushdie's *Satanic Verses* (1988).

Το μυθιστόρημα

Εάν κάποιος προσπαθήσει να διακρίνει διαφορετικούς τύπους πολλαπλής προοπτικής, ίσως η πιο εμφανής μορφή του βρίσκεται στο μυθιστόρημα που διηγείται πολλούς χαρακτήρες. Το πρωτότυπο αυτής της έκδοσης είναι το κλασικό επιστολικό μυθιστόρημα: Κείμενα όπως η *Κλάρισσα του Ρίτσαρντσον* (1748), το *Les Liaisons Dangereuses* του Λάκλου (1782) ή το *Smped* του *The Expedition of Humphry Clinker* (1771) αποτελούνται από διαδοχικές επιστολές πολλών ανταποκριτών που επεξηγούν πώς το ίδιο συμβάν μπορεί να προβληθεί διαφορετικά από διαφορετικούς χαρακτήρες (Mullan 2006: 56). Η ίδια στρατηγική πολλαπλής αφήγησης (Lonoff 1982: 143) χρησιμοποιείται επίσης συχνά σε αφηγήσεις σχετικά με τη διερεύνηση ενός μυστηρίου ή εγκλήματος. Σε αμέτρητες ιστορίες, από την κλασική μυθιστοριογραφία του Collins *The Moonstone* (1868) έως το μεταμοντέρνο μυθιστόρημα του Pamuk *My Name is Red* (1998), η λύση πρέπει να συναρμολογηθεί από διαφορετικές αφηγήσεις μαρτύρων - μια δομή που υπονοεί σιωπηρά ότι το μόνο αυθεντικό στην προσέγγιση του προβλήματος της πραγματικότητας είναι αυτή που επιτρέπει την ακρόαση πολλαπλών προοπτικών μεταξύ τους (Schonfield 2009: 140).

Η χρήση πολλαπλών αφηγητών, ωστόσο, δεν είναι ο μόνος τρόπος για να απεικονίσει ένα συμβάν από το πλεονεκτικό σημείο διαφορετικών φανταστικών παραγόντων. Πολλές τεχνικές για την παρουσίαση της συνείδησης στην αφήγηση (Herman ed. 2011; Cohn 1978) επιτρέπουν στα κείμενα να προβάλλουν μεμονωμένες απόψεις για διαφορετικές μορφές ανακλαστήρα. Με αυτόν τον τρόπο, μπορεί να δημιουργηθεί ένταση μεταξύ των προοπτικών αυτών των χαρακτήρων και / ή του αφηγητή (π.χ. του Boyle's *The Tortilla Curtain* [1995]). Παρομοίως, οι συσκευές πλαισίωσης και τα πολλαπλά επίπεδα αφήγησης (Pier → Narrative Levels), όπως για παράδειγμα στο *Frankenstein* της Mary Shelley (1818), μπορεί επίσης να οδηγήσουν σε πολλαπλή προοπτική δημιουργώντας μια σειρά διαφορετικών απόψεων για το θέμα και την

ιστορία που παρουσιάζεται (Wolf 2000). Μια άλλη στρατηγική είναι η χρήση δομών τύπου μοντάζ ή κολάζ. Μυθιστορήματα όπως το Berlin Alexanderplatz του Döblin (1929) ή το Μανχάταν του Dos Passos (1925) διακόπτουν και συμπληρώνουν τις γραμμές τους με αποσπάσματα, άρθρα εφημερίδων, αφίσες, τραγούδια ή ομιλίες. Εμπλουτίζοντας τις αφηγήσεις τους με τέτοιες πληροφορίες, επιτυγχάνουν, μεταξύ άλλων αποτελεσμάτων, να δημιουργήσουν μια πιο πολύπλευρη έκθεση για τις εικόνες, τα αντικείμενα ή τα γεγονότα που απεικονίζονται.

Ποίηση, Δράμα και Κινηματογράφος

Η πολυπρισματικότητα δεν μπορεί να βρεθεί μόνο στη λογοτεχνική πεζογραφία. Ένα διάσημο παράδειγμα είναι το αφηγηματικό ποίημα του Μπράουνινγκ το δαχτυλίδι και το βιβλίο, το οποίο δραματοποιεί μια δίκη δολοφονίας σε μια σειρά δραματικών μονόλογων. Η λυρική ποίηση, από την άλλη πλευρά, σπάνια σχετίζεται με την παρουσίαση πολλαπλών προοπτικών. Παρ' όλα αυτά, η ιδέα μπορεί επίσης να εφαρμοστεί σε ποιήματα όπως το TS Eliot's The Waste Land (1922), το Kubla Kahn του Coleridge (1797–98) ή το Ozymandias του Shelley (1818) στο οποίο έρχονται σε αντίθεση διάφορες εικόνες ενός αρχαίου τυράννου (βλ. Menhard 2009: 30f.).

Όπως και η ποίηση, τα δραματικά κείμενα σπάνια συζητούνται με αναφορά στον όρο πολυπρισματικότητα. Ωστόσο, το δράμα βασίζεται εγγενώς στην ανακατασκευή του κοινού από τις ατομικές απόψεις των δραματικών μορφών στη σκηνή. Παιχνίδια όπως ο Άμλετ του Σαίξπηρ ξεδιπλώνονται καθώς κάθε χαρακτήρας ενεργεί με τη σειρά του σύμφωνα με τα σχέδια, τις πεποιθήσεις και τις καταστάσεις της γνώσης του. Ο Pfister ([1977] 1988) ορίζει ως εκ τούτου το δραματικό κείμενο ως προοπτική και δικτυωτό μοτίβο αντίθετων και αντίστοιχων μορφών-προοπτικών, το οποίο ονομάζει προοπτική δομή του κειμένου.

Η αναγκαιότητα συμπερασμάτων και εντοπισμού των ψυχικών καταστάσεων των χαρακτήρων για να κατανοήσουν τη συμπεριφορά τους ισχύει επίσης για τη λήψη ταινιών (Eder 2008). Εδώ, ωστόσο, η έννοια της προοπτικής είναι όχι μόνο μια μεταφορά, αλλά συχνά και ένα συγκεκριμένο αντιληπτικό γεγονός, που συνδέεται με τη θέση της κάμερας (Grodal 2005: 168). Η ανάλυση της άποψης σχετικά με την αφήγηση στην ταινία (Kuhn & Schmidt → Narrative in Film) ασχολείται επομένως σε μεγάλο βαθμό με τη διάταξη των γωνιών της κάμερας και το εύρος των στρατηγικών

εστίασης που επιλέγουν και ελέγχουν την αντίληψή μας καθώς και τη συναισθηματική μας εμπλοκή (Kuhn & Schmidt → Αφήγηση στην ταινία, § 28). Οι περισσότερες κινηματογραφικές ταινίες που συνήθως θεωρούνται πολλαπλές προοπτικές (Kurosawa's *Rashomon* [1950], Travis 'Vantage Point' [2008] ή Singer's *The Usual Suspects* [1995]) χρησιμοποιούν τέτοιες οπτικοακουστικές στρατηγικές παρουσίασης για να ευθυγραμμίσουν την κινηματογραφική δράση με την διαφορετικότητα ή μετατόπιση, δηλαδή οι απόψεις πολλών χαρακτήρων σε κάποια μορφή (Griem 2000). Αυτό είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον σε μια ταινία όπως το *Rashomon*, στην οποία η ιστορία ενός εγκλήματος παρουσιάζεται σε τέσσερις αμοιβαία ασυμβίβαστες μαρτυρίες, επιτρέποντας στην ταινία να αμφισβητήσει την πιθανώς αντικειμενική φύση του οπτικού βλέμματος της κάμερας (Menhard 2009: 31).

1.4 Θεωρητικές Προσεγγίσεις στην Πολυπρισματικότητα

Παρά την πανταχού παρούσα πολυπρισματικότητα, εξακολουθούν να υπάρχουν σχετικά λίγες αφηγηματικές μελέτες αφιερωμένες στην έρευνά της. Ένας λόγος μπορεί να έγκειται στον σκεπτικισμό έναντι της ίδιας της έννοιας λόγω της σημασιολογικής της ασάφειας. Όπως επισημαίνει ο Bode (2011: 199), είναι απαραίτητο να αναρωτηθούμε αν η φράση πολλαπλή προοπτική δεν συνοψίζει πολύ διαφορετικά φαινόμενα με επικίνδυνα τρόπο. Μια άλλη εξήγηση θα μπορούσε να είναι ότι τα φαινόμενα που συγκεντρώθηκαν με αυτόν τον όρο ομπρέλας μελετήθηκαν απλά με διαφορετικές ετικέτες, όπως αστερισμοί χαρακτήρων ή αφηγηματικά πλαίσια (ibid.). Ένας τελικός ρεαλιστικός λόγος μπορεί να έχει σχέση με την προτίμηση για τον όρο άποψη έναντι της προοπτικής από τους αφηγητές στον αγγλόφωνο κόσμο. Εδώ, σε αντίθεση με το γερμανικό ακαδημαϊκό πλαίσιο, ο όρος πολλαπλή προοπτική είναι μάλλον ασυνήθιστος στον ακαδημαϊκό λόγο. Ως αποτέλεσμα, οι δομές κειμένου πολλαπλών προοπτικών συχνά είτε υπόκεινται σε συζήτηση από άποψη είτε αναλύονται με αναφορά σε σχετικές θεωρίες όπως αυτές του Mixail Baxtin (Townsend 2003).

Ιστορικά, το έργο του Baxtin (1929) αποτελεί μια από τις πρώτες επιστημονικές συζητήσεις του φαινομένου. Αν και δεν χρησιμοποιεί την ετικέτα πολλαπλής προοπτικής, αποδίδει μεμονωμένες απόψεις σε όλες τις οντότητες που εμπλέκονται στην πράξη της αφήγησης: Ο αφηγητής, ο πρωταγωνιστής, ο παραλήπτης και ο

συγγραφέας, κατά τη γνώμη του, έχουν όλοι μια προσωπική άποψη που καθορίζεται από το κοινωνικό και ιδεολογικό τους υπόβαθρο και θέση. Οι ιδέες του Baxtin για την πολυφωνία και την ετερογλωσσία είχαν μεγάλη επιρροή στη μελέτη της λογοτεχνίας και της αφήγησης, καθώς προβαίνουν στη συζήτηση της προοπτικής πέρα από τα ζητήματα της μετάδοσης και της δομής της αφήγησης και αποκαλύπτουν αφηγήσεις ως ενορχηστρωμένες συνθέσεις πολυάριθμων φωνών. Παρά τη γενική αυτή επιρροή, ωστόσο, οι έννοιες του επηρέασαν μόνο περιφερειακά τις πρώτες μελέτες που αντιμετωπίζουν ρητά την έννοια της πολυπριματικότητας. Η πρώτη (και για τρεις δεκαετίες σχεδόν μόνο) μονογραφία που ερευνά αυτόν τον όρο είναι ο Neuhaus (1971), ο οποίος ταυτίζει το φαινόμενο αόριστα με πολλαπλή αφήγηση. Ο Buschmann (1996) επικρίνει αυτόν τον ορισμό επειδή αγνόησε τη δυνατότητα πολλαπλής εστίασης (Niederhoff → Focalization) για τη δημιουργία διακριτών απόψεων. Επιπλέον, προτείνει να μιλήσετε για ένα κείμενο πολλαπλών προοπτικών μόνο εάν ένα κεντρικό σημείο προσοχής απεικονίζεται από διαφορετικά πλεονεκτικά σημεία. Με την ανάληψη αυτής της συζήτησης, ο Lindemann (1999) τονίζει ότι η επιστημολογική συνάφεια του φαινομένου εξαρτάται από το βαθμό ασυμφωνίας μεταξύ των εργασιακών προοπτικών. Έτσι, αλλάζει την εστίαση από τον αριθμό των απόψεων στη σημασιολογική τους σχέση - μια ιδέα που οι Βέρα και Άνσγκαρ Νίνινγκ (2000, Nünning 2001) αναπτύσσονται περαιτέρω.

Στο έργο τους, μετατρέπουν την αόριστη έννοια της πολυπρισματικότητας σε ένα πιο ακριβές αφηγηματικό εργαλείο, αντλώντας από τη διάκριση μεταξύ ιστορίας και λόγου και από την έννοια των προοπτικών δομών ([1977] 1988) του Pfister, την οποία χρησιμοποιούν ως εννοιολογική βάση για τη συζήτησή τους για την πολυπρισματικότητα. Υποστηρίζοντας ότι υπάρχει ήδη επαρκής ορολογία για την ανάλυση της οπτικής γωνίας σχετικά με το επίπεδο της αφηγηματικής μετάδοσης, η προσέγγισή τους επικεντρώνεται αποκλειστικά στη σημασιολογική σχέση μεταξύ των προοπτικών των φανταστικών οντοτήτων ενός κειμένου, δηλαδή των χαρακτήρων και των εμφανών αφηγητών. Κατά την άποψή τους, η πολλαπλή προοπτική είναι το αποτέλεσμα της διευθέτησης διαφορετικών εικονιστικών απόψεων - μιας προοπτικής δομής που παράγεται πρωτοτυπικά από διαδοχικές απεικονίσεις του ίδιου γεγονότος από διάφορες απόψεις.

Παρόλο που οι μελετητές σημείωσαν ότι αυτός δεν είναι ο μόνος τρόπος δημιουργίας διαφορών πολλαπλών προοπτικών (Bode 2011: 198στ.), Οι πιο πρόσφατες μελέτες έχουν επίσης επικεντρωθεί σε φανταστικούς παράγοντες και στα διάφορα είδη διαφορών (ψυχολογικές, ιδεολογικές, αντιληπτικές κ.λπ.) μεταξύ των επιμέρους απόψεών τους. Ο Surkamp (2003), για παράδειγμα, συνδυάζει την έννοια των προοπτικών δομών με τη θεωρία των πιθανών κόσμων (Ryan → Possible Worlds). Ο Menhard (2009) αναλύει τη σχέση μεταξύ πολυπρισματικότητας και αφηγηματικής αξιοπιστίας (Shen → Unreliability), και καταδεικνύει ότι και τα δύο φαινόμενα συχνά συνδυάζονται σε λογοτεχνικά κείμενα, ενώ ο Hartner (2012) βασίζεται στη θεωρία ανάμειξης (Fauconnier & Turner 2002) για να μελετήσει την αλληλεπίδραση των προοπτικών χαρακτήρων από το πλεονεκτικό σημείο της γνωστικής αφηγηματολογίας (Herman → Cognitive Narratology). Προτείνει ότι δεν υπάρχει ένα καθορισμένο σύνολο δομών κειμένου πολλαπλών προοπτικών και ότι το φαινόμενο θα πρέπει να εκληφθεί ως εφέ ανάγνωσης που μπορεί να προκληθεί από μια ποικιλία στρατηγικών αφήγησης.

Παρά την πρόσφατη τάση στην αφηγηματολογία να διερευνηθεί η πολυπρισματικότητα αντλώντας από την έννοια των προοπτικών δομών, αυτή η προσέγγιση δεν παρέμεινε χωρίς κριτική (Schmid 2011; Niederhoff → Προοπτική - Άποψη). Ένα από τα σημαντικότερα μειονεκτήματα της εστίασης στις εικονικές προοπτικές και των αμοιβαίων διαφορών τους είναι ότι αυτή η ερευνητική στρατηγική που συνεπάγεται μια ισχυρή αλλαγή στην κατεύθυνση του θεατή (Niederhoff → Προοπτική - Άποψη, § 28) και παραμελεί σε μεγάλο βαθμό την παραδοσιακή ανάλυση της οπτικής ως δομικό και σχεσιακό φαινόμενο. Όπως επισημαίνει ο Schmid (2011), οι προοπτικές καθορίζονται ριζικά από τον τρόπο που εκπροσωπούνται. Κατά συνέπεια, υποστηρίζει ότι η έννοια των εικονιστικών απόψεων είναι ελλιπής εφόσον δεν σχετίζεται με την κλασική, σχεσιακή μελέτη της αφηγηματικής προοπτικής (πρβλ. 139). Η δική του προσέγγιση στη μελέτη της οπτικής (2010) επηρεάζεται από το έργο του Uspenskij ([1970] 1973), ο οποίος υποστηρίζει ότι το φαινόμενο της προοπτικής υπάρχει ταυτόχρονα σε πολλαπλά επίπεδα. Με βάση αυτήν την ιδέα, ο Schmid (2010) αναπτύσσει ένα πιο εξελιγμένο μοντέλο που βασίζεται στην κατανόηση της οπτικής ως ένα σύμπλεγμα πολλαπλών συνθηκών απαραίτητων για την κατανόηση και αναπαράσταση των αφηγηματικών γεγονότων (πρβλ. 99). Διακρίνοντας πέντε παραμέτρους προοπτικής (αντίληψη, ιδεολογία, χώρος, χρόνος και γλώσσα) και

συνδυάζοντάς τις με τις κατηγορίες αφηγηματικής και εικονιστικής άποψης, το μοντέλο του δείχνει την εγγενή πολυπρισματικότητα της αφήγησης καθεαυτή και παρέχει έτσι μια εναλλακτική γωνία προσέγγισης στην ανάλυση του φαινομένου.

1.5 Θέματα για Περαιτέρω Έρευνα

Οι πιο πρόσφατες έρευνες για την πολυπρισματικότητα υπογραμμίζουν ότι οι διαδικασίες λήψης πολλαπλών οπτικών πρέπει να διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο σε κάθε προσπάθεια κατανόησης του φαινομένου. Αν και έχουν ληφθεί προκαταρκτικά βήματα προς αυτήν την κατεύθυνση, παραμένουν πολλά ερωτήματα Συγκεκριμένα, οι μηχανισμοί αξιολόγησης και η καθιέρωση ιεραρχιών μεταξύ των προοπτικών ενός κειμένου απαιτούν περαιτέρω μελέτη. Ομοίως, η συνάφεια και η κατασκευή πιθανών μεμονωμένων προοπτικών για φανταστικούς ή σιωπηρούς αναγνώστες, καθώς και σιωπηρούς συγγραφείς, δεν έχει αντιμετωπιστεί επαρκώς μέχρι σήμερα.

Μια άλλη σημαντική πτυχή αφορά τη διάμεση διάσταση της πολυπρισματικότητας. Μέχρι στιγμής, δεν έχουν γίνει συγκριτικές αναλύσεις μεταξύ στρατηγικών αφήγησης πολλαπλών προοπτικών σε διαφορετικά είδη και μέσα. Επιπλέον, η έρευνα πρέπει να επεκταθεί για τη μελέτη του φαινομένου σε νέα προϊόντα μέσω (παιχνίδια στον υπολογιστή). Το ίδιο ισχύει και για την αλληλεπίδραση της πολυπρισματικότητας με άλλους τρόπους, πτυχές ή λειτουργίες της αφήγησης. Παρόλο που έχει διεξαχθεί κάποια έρευνα προς αυτή την κατεύθυνση, δεν υπάρχει ακόμη πλήρης περιγραφή των συγκεκριμένων συνθηκών για διαφορετικούς τύπους ή όψεις του φαινομένου, ή τον αντίκτυπό του σε άλλες περιοχές και / ή αφηγηματικές στρατηγικές και λειτουργίες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΠΟΛΥΠΡΙΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΑ

2.1 Εκπαίδευση, Σύγκρουση και Διδασκαλία Ιστορίας

Το θέμα της έρευνας στην παρούσα εργασία αφορά στο πως οι μαθητές σήμερα αντιμετωπίζουν τις πολλαπλές προοπτικές για το ζήτημα του εθνικού διχασμού που διέρρηξε τον κοινωνικό ιστό της Ελλάδας τη δεκαετία του 1920 αφήνοντας τα σημάδια στην κοινωνία και την πολιτική σκηνή και τις επόμενες δεκαετίες. Προκύπτει λοιπόν το ερώτημα, πώς πρέπει να διδάσκεται η ιστορία σε κοινωνίες που βρίσκονται σε σύγκρουση και εκείνες που προκύπτουν από τη σύγκρουση έχει βρεθεί πρόσφατα στο επίκεντρο της ιστορικής εκπαίδευσης. Ανακύπτει η ανάγκη για μεγαλύτερη κατανόηση της σχέσης μεταξύ της εκπαίδευσης και των αιτίων της σύγκρουσης, καθώς και της δυνατότητας της εκπαίδευσης να διευκολύνει την οικοδόμηση της ειρήνης και την κοινωνική συνοχή (Smith and Vaux 2003; Gallagher 2004; Tawil and Harley 2004). Για να συμβεί το τελευταίο είναι συνήθως απαραίτητη η αλλαγή του προγράμματος σπουδών. Οι Smith και Vaux (2003: 2) προσδιορίζουν ότι τη μεταρρύθμιση σε «εθνικά θέματα», στις τέχνες, τη λογοτεχνία, την γεωγραφία και την ιστορία, είναι σημαντικά καθώς αυτά συμβάλλουν στην εδραίωση μιας κοινής αίσθησης εθνικής ταυτότητας. Για τους συγκεκριμένους ερευνητές η διδασκαλία της ιστορίας έχει ιδιαίτερη σημασία στις συγκρουσιακές κοινωνίες και ξεχωρίζει ως ένας τομέας του προγράμματος σπουδών ιδιαίτερα ανοιχτός σε κατηγορίες προκατάληψης (Smith and Vaux, 2003: 31) (McCully, 2012, 145)

Αντιμετωπίζοντας τις προκλήσεις που θέτει η διδασκαλία της ιστορίας σε μετασυγκρουσιακά πλαίσια, επικρίνει την επικρατούσα άποψη ότι μια διερευνητική προσέγγιση πολλαπλών προοπτικών προσφέρει τον πιο αποτελεσματικό τρόπο για τη διδασκαλία της ιστορίας να συμβάλει στην κατανόηση μετά τη σύγκρουση. Τα εμπειρικά στοιχεία αντλούνται κυρίως από μελέτες που διεξήχθησαν στη Βόρεια Ιρλανδία αλλά και άλλες περιοχές σύγκρουσης αναφέρονται ως παράδειγμα. Τα πλεονεκτήματα και οι περιορισμοί της συμβολής που βασίζεται στη διερεύνηση της ιστορίας στη Βόρεια Ιρλανδία προς το παρόν στη διαδικασία οικοδόμησης της ειρήνης αντιμετωπίζονται και, προτείνονται προτάσεις για το πώς μπορεί να εφαρμοστεί η μέχρι σήμερα μάθηση στο προβληματικό έργο της αντιμετώπισης του πρόσφατου παρελθόντος. Το κεντρικό συμπέρασμα είναι ότι η απομάκρυνση από μια προσέγγιση αφηγηματικής προσέγγισης σε μια προσέγγιση που βασίζεται στην έρευνα και την πολυ-πρισματικότητα είναι μια πολλά υποσχόμενη εξέλιξη, αλλά ότι ο αντίκτυπος είναι περιορισμένος, εκτός εάν η ιστορία που μαθαίνεται στα σχολεία γίνεται άμεσα σχετική με την καθημερινή πολιτιστική ζωή των νέων και τις πολιτικές εμπειρίες (McCully, 2012, 146).

2.2 Το Πλαίσιο της Μεταρρύθμισης

Η Βόρεια Ιρλανδία είναι ένα κατάλληλο πλαίσιο για την εξέταση της διδασκαλίας ιστορίας που βασίζεται στην έρευνα. Κατά τη διάρκεια μιας περιόδου 40 ετών, οι εκπαιδευτικοί το έχουν υιοθετήσει ως τρόπο βελτίωσης της ενδοκοινοτικής κατανόησης. Ακόμη, συνιστάται προσοχή όσον αφορά τυχόν γενικεύσεις που εμφανίζονται σε σχέση με τις βαθιά διχασμένες κοινωνίες για δύο λόγους.

Πρώτον, η σύγκριση μεταξύ διαφορετικών καταστάσεων σύγκρουσης είναι δύσκολη, όπως είναι η πολυπλοκότητα της καθεμιάς. Η φύση και ο χρόνος των παρεμβάσεων ή των μεταρρυθμίσεων, θα ποικίλλει ανάλογα με τις τοπικές συνθήκες, είτε πρόκειται για το επίπεδο ευαισθησίας που σχετίζεται με το τραύμα της βίας, τις σχετικές ανισοροπίες δυνάμεων μεταξύ αντιτιθέμενων ομάδων ή το πιο ρεαλιστικό ζήτημα των διαθέσιμων πόρων.

Για παράδειγμα, στο σχετικά εξελιγμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο της Βόρειας Ιρλανδίας, όπου υπήρχε ακαδημαϊκό και κυβερνητικό ενδιαφέρον για τη μεταρρύθμιση, το πρόγραμμα σπουδών ενθάρρυνε τους δασκάλους να παλέψουν με την κοινοτική διαίρεση πριν από την παύση της βίας. Αντίθετα, μετά την τραυματική γενοκτονία στη Ρουάντα, κρίθηκε απαραίτητο να τεθεί μορατόριουμ στη διδασκαλία της ιστορίας. Ο

Cole (2007: 20) υποστηρίζει ότι, συνήθως, η παρέμβαση μέσω του προγράμματος σπουδών της ιστορίας είναι η καλύτερη ως δεύτερο στάδιο της διαδικασίας συμφιλίωσης, όταν έχουν γίνει άλλες διαρθρωτικές αλλαγές. Ενώ ένα μετασυγκρουσιακό περιβάλλον είναι πιθανό να είναι πιο δεκτικό στη θετική παρέμβαση, αυτό δεν θα πρέπει να αποτρέψει αυτές τις ριψοκίνδυνες καινοτόμες ζώνες στις οποίες βρίσκονται σε εξέλιξη σύγκρουσης, όπως Ισραήλ / Παλαιστίνη, από την πρόκληση της αντίληψης των νέων για το παρελθόν (Bar-On, 2010). (McCully, 2012, 146).

Ακόμη και όταν ληφθεί η απόφαση παρέμβασης, παραμένει το ερώτημα ποιες πτυχές του παρελθόντος πρέπει να αντιμετωπιστούν και, ειδικότερα, πόσο μακριά πρέπει να διεισδύσει η ιστορική μελέτη σε πρόσφατες, βίαιες εκδηλώσεις. Στα Βαλκάνια, η παρέμβαση αντιμετώπισε πιο μακρινές ιστορικές περιόδους (CDRSEE, 2009) ή την κοινωνική ιστορία (ΟΑΣΕ, 2008) χωρίς να συμπεριλάβει τα πρόσφατα γεγονότα που αναφέρονται στη διάλυση της Γιουγκοσλαβίας και των συνεπειών της. Η κατάλληλη λήψη αποφάσεων σχετικά με το σχεδιασμό του προγράμματος σπουδών, σε σχέση με τους υποστηρικτικούς στόχους, την αλληλουχία των δραστηριοτήτων και την επιλογή του περιεχομένου, είναι σημαντική για την αποτελεσματική παρέμβαση τόσο για τη δομή της μάθησης όσο και για την ευαισθητοποίηση του κοινού.

Ο δεύτερος λόγος για προσοχή όταν γενικεύεται ο αντίκτυπος της πολυπρισματικότητας στην ιστορία βασίζεται στο γεγονός ότι παρά την εκτεταμένη υποστήριξή του σε καταστάσεις συγκρούσεων, δεν έχει συχνά υποβληθεί σε συστηματικό ερευνητικό έλεγχο στο επίπεδο εφαρμογών στην σχολική τάξη. Κατά συνέπεια, τα εμπειρικά στοιχεία για τον αντίκτυπο στους μαθητές είναι περιορισμένα (McCully, 2012, 146).

2.3 Οι Προκλήσεις που Αντιμετωπίζουν οι Εκπαιδευτικοί Ιστορίας σε Αμφισβητούμενες Κοινωνίες

Εάν η μεταρρύθμιση της διδασκαλίας της ιστορίας ως συμβολή στην ανανέωση μετά τη σύγκρουση είναι επωφελής, τότε προσφέρει δύο δυνατότητες. Κάποιος μπορεί να δουλέψει για να δημιουργήσει μια κοινή αφήγηση που είναι σε γενικές γραμμές αποδεκτή και χωρίς αποκλεισμούς σε όλα τα μέρη. Το άλλο, η επικρατούσα άποψη

σήμερα, είναι η ιστορία να παρουσιάσει αμφισβητούμενες αφηγήσεις για την έρευνα. Η πρώτη δυνατότητα μπορεί να φαίνεται μια προφανής προσέγγιση σε μια διχασμένη κοινωνία, που προκύπτει από συγκρούσεις, στη βάση ότι κάθε πρόγραμμα σπουδών ιστορίας που προάγει μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή μέσω μιας κοινής αίσθησης κληρονομιάς και εθνικής ιδιοκτησίας θα πρέπει να ωφελήσει τη διαδικασία ανασυγκρότησης. Σε τελική ανάλυση, υπήρξε πρόθεση της διδασκαλίας της ιστορίας στις περισσότερες χώρες, ιδιαίτερα από την ανάπτυξη της μαζικής τυπικής εκπαίδευσης τον 19ο αιώνα, να παρουσιάσει μια αφήγηση που δείχνει στους νέους ότι η προσήλωσή τους στο έθνος κράτος τους δίνει μια μοναδική ταυτότητα που τους κάνει διαφορετικούς από τους άλλους γύρω τους. Όμως, εδώ βρίσκεται η δυσκολία στο ότι σπάνια οι μεμονωμένες αφηγήσεις περιλαμβάνουν όλες τις ομάδες εντός της σφαίρας επιρροής μιας χώρας (McCully, 2012, 147)

Αντίθετα, το πρόγραμμα σπουδών της ιστορίας έχουν την τάση να αντανakλούν τις επικρατούσες δομές ισχύος και, συνεπώς, να συμβάλλουν στην ξενοφοβία τουλάχιστον σε ένα βαθμό ξενοφοβία. Με αυτόν τον τρόπο ένα πρόγραμμα σπουδών της ιστορίας χρησιμοποιείται συστηματικά για τον αποκλεισμό ή τη βλάβη σε άλλα έθνη, ή εθνοτικές ομάδες, όπως προφανώς συνέβαινε στη μεταχείριση των Εβραίων από τη ναζιστική Γερμανία ή με την απεικόνιση του καθεστώτος του απαρτχάιντ στο παρελθόν της Νότιας Αφρικής, υποδεικνύοντας ότι η διδασκαλία της ιστορίας είναι ανοιχτή στο να πυροδοτεί άμεσα το μίσος και τη σύγκρουση. Εάν ένα πρόγραμμα σπουδών ιστορίας με πολιτικά κίνητρα που χρησιμοποιεί μια κυρίαρχη αφήγηση ήταν συχνά ένας προπομπός σύγκρουσης, τότε οποιαδήποτε παρέμβαση, είτε

για να βοηθήσει στην ανακούφιση της βίας ή να συμβάλουν σε πιο δίκαιες κοινωνικές σχέσεις σε μια φάση ανασυγκρότησης μετά τη σύγκρουση, θα πρέπει να λάβει υπόψη προηγούμενες ανισοροπίες και παραπλανητικές δηλώσεις, πράγμα που είναι αμφισβητήσιμο σε ποιο βαθμό μπορεί να εκπληρώσει αυτή η συνάρτηση με μια μεμονωμένη αφήγηση. Η Ρουάντα είναι μια συγκεκριμένη περίπτωση. Εκεί η κυβέρνηση μετά τη γενοκτονία έχει συμμαχήσει με ένα συγκεκριμένο αφήγημα, με σκοπό να δημιουργήσει εθνική ενότητα κατηγορώντας την αποικιοκρατία για τη δημιουργία της εθνοτικής έντασης που οδήγησε τελικά στις αγριότητες του 1994.

Ως εναλλακτική λύση, μια πολυ-αφηγηματική προσέγγιση, μπορεί να δικαιολογηθεί με αναφορά στην πολυπλοκότητα με την οποία οι εθνικές ομάδες χρησιμοποιούν το παρελθόν για να καθορίσουν τη συλλογική τους ιδιοκτησία. Η Ιστορία που μαθαίνουμε

στο σχολείο είναι μόνο μία πηγή της γνώσης μας για το παρελθόν, μαζί με την οικογένεια, την κοινότητα και άλλες λιγότερο επίσημες πολιτιστικές επιρροές. Όπου υφίστανται βαθιές διαιρέσεις, είναι συνηθισμένο ότι αυτά υποστηρίζονται με αναφορά σε αντιληπτές καταγγελίες ή προδοσίες στο παρελθόν και ότι οι ιστορικές αιτιολογήσεις έχουν ισχυρή βάση στις εθνικές ή εθνοτικές συλλογικές αναμνήσεις των αντιπάλων κομμάτων. Ο Seixas (2006: 8) ορίζει τη συλλογική μνήμη ως τη μελέτη του πώς οι απλοί άνθρωποι εκτός της επαγγελματικής ιστορίας κατανοούν το παρελθόν. Για την Wertsch (1998, 2002) η αφήγηση είναι το κύριο πολιτιστικό εργαλείο που μας βοηθάει να κατανοήσουμε το παρελθόν, και να οργανώσουμε τη γνώση σε ουσιαστικά ολοκληρωμένα και συνεκτικά πλαίσια. Οι αφηγήσεις συχνά ανταγωνίζονται τα κύρια αφηγηματικά πλαίσια, (Wertsch, 1998: 60) μέσω των οποίων μπορούν να ερμηνευτούν συγκεκριμένα γεγονότα και συνεπώς να συμβάλουν στη συλλογική μνήμη κάθε δεδομένης ομάδας ή κοινωνίας. Με τη σειρά τους, τέτοιες βασικές αφηγήσεις, όταν είναι πολιτικά σκόπιμο, γίνεται η «εθνική ιστορία» που συχνά διδάσκεται μέσω της επίσημης εκπαίδευσης, υποστηρίζοντας την ταυτότητα κάποιων και περιθωριοποιώντας αυτήν άλλων (McCully, 2012, 147-148).

Αυτή η διασύνδεση μεταξύ της ιστορικής μάθησης και της αίσθησης της ταυτότητας έχει γίνει το επίκεντρο της έντονης ακαδημαϊκής μελέτης μέσω της έννοιας της ιστορικής συνείδησης (Seixas, 2006; Barton, 2009). Ο Seixas (2006: 10) αποδέχεται την ιστορική συνείδηση ως τον χώρο στον οποίο η συλλογική μνήμη, η συγγραφή της ιστορίας και άλλοι τρόποι διαμόρφωσης εικόνων του παρελθόντος στο κοινό μυαλό συγχωνεύονται. (McCully, 2012, 147)

Αυτή η επίσημη ιστορική μελέτη είναι μόνο μια πηγή ιστορικών γνώσεων για τους νέους και ότι συχνά αγωνίζεται να κάνει αντίκτυπο σε πιο κυρίαρχες (και συναισθηματικές) αφηγήσεις στην κοινότητα (Barton and McCully, 2010) και από μελέτες αλλού. Για παράδειγμα, ο Porat (2004) διαπίστωσε ότι Ισραηλινοί φοιτητές που παρακολούθησαν μια θρησκευτική ακαδημία, και που ευθυγραμμίστηκαν με τη δεξιά πτέρυγα της ισραηλινής πολιτικής, προσχώρησαν σε μια θρυλική και ηρωική αφήγηση του γεγονότος του Τάι Χάι του 1920 (ένα παράδειγμα εβραϊκής-αραβικής σύγκρουσης), ακόμα και όταν διαβάσανε βιβλία που απεικόνισαν το συμβάν ως τυχαίο και σε μεγάλο βαθμό ασήμαντο. Οι μαθητές επανερμήνισαν ή πρόσθεσαν λεπτομέρειες στους λογαριασμούς βιβλίων ώστε να ευθυγραμμιστούν πιο στενά με τους λογαριασμούς τους στα προηγούμενα αφηγηματικά πλαίσια. Οι κοσμικοί, αριστεροί μαθητές, αντιθέτως, είχαν περισσότερες πιθανότητες να αποδεχτούν το βιβλίο στην

ονομαστική του αξία και να απορρίψουν έναν λογαριασμό που απεικόνιζε το γεγονός ως εβραϊκό ηρωισμό.

Η διδασκαλία της ιστορίας, λοιπόν, σε ένα διχασμένο περιβάλλον δημιουργεί ιδιαίτερες προκλήσεις, ειδικά επειδή η ιστορία συνδέεται τόσο στενά με τα συναισθήματα που σχετίζονται με την εθνική ταυτότητα και τη συλλογική ιδιοκτησία. Αναμφισβήτητα, μια παραδοσιακή προσέγγιση μιας αφηγηματικής αξίας είναι περιορισμένης αξίας σε οποιοδήποτε εκπαιδευτικό πλαίσιο, αλλά παρουσιάζοντας μια ερμηνεία του παρελθόντος άκριτα ως αλήθεια, είναι ιδιαίτερα ακατάλληλη για μια διαιρεμένη κοινωνία όπου συχνά αμφισβητείται η ίδια η εθνικότητα. Ακόμη και μια μόνο αφήγηση που βασίζεται σε κάποιο βαθμό συναίνεσης είναι απίθανο να διεισδύσει στο συναισθηματικά προστατευμένο σώμα της συλλογικής μνήμης. Ως εκ τούτου, αυτοί που αναζητούν εναλλακτικές προσεγγίσεις έχουν προσελκύσει μια άποψη της διδασκαλίας της ιστορίας που δίνει έμφαση στη διαδικασία της ιστορικής έρευνας, σε αντίθεση με μια συμφωνημένη ενιαία αφήγηση.

Έδωσαν έμφαση στην αναγνώριση ανταγωνιστικών κοινοτικών αφηγήσεων αλλά και στη διασφάλιση ότι αυτές τίθενται υπό τον άμεσο έλεγχο της κριτικής ανάλυσης. Έτσι, υποστήριξαν την έρευνα και την πολυ-πρισματικότητα.

2.4 Η Ερευνητική Προσέγγιση και η Πολυ-πρισματικότητα

Από τη δεκαετία του 1990, οι διεθνείς αρχές αυτής της έρευνας ή το μοντέλο «πολλαπλών προοπτικών» προωθήθηκαν από διεθνείς οργανισμούς όπως το Συμβούλιο της Ευρώπης και ο ΟΑΣΕ σε αναδυόμενα κράτη από τη σύγκρουση ή / και στη δημοκρατική μετάβαση από τον ολοκληρωτισμό. Το μοντέλο έχει τις ρίζες του στο Σχολείο Ιστορίας του Σχολείου (SCHP), το οποίο ξεκίνησε στην Αγγλία από τα τέλη της δεκαετίας του 1960 (Shemilt, 1980). Επικεντρώνεται στους μαθητές που αναπτύσσουν τις δεξιότητες και τις έννοιες για να τους επιτρέψουν να διερευνήσουν το παρελθόν μέσω της εξέτασης πρωτογενών και δευτερογενών στοιχείων και να αντιμετωπίσουν οποιαδήποτε αφήγηση του παρελθόντος. Έτσι, ενθαρρύνονται να δουν την ιστορία ως προσανατολισμένη στη διαδικασία, να αναγνωρίσουν ότι οι ηθοποιοί στο παρελθόν έβλεπαν συχνά τα γεγονότα διαφορετικά και να αξιολογήσουν τις διαφορετικές (και αντικρουόμενες) ερμηνείες βάσει των διαθέσιμων αποδεικτικών στοιχείων. Λάβετε υπόψη ότι το ιστορικό που βασίζεται στην έρευνα δεν ήταν συγκεκριμένη απάντηση σε περιβάλλοντα διένεξης ή μετά από διένεξη. Ενώ το SCHP

αναγνώρισε τη σημασία να πείσει τους μαθητές για τη σημασία της ιστορίας, η φιλοσοφία της βρισκόταν σε μεγάλο βαθμό εντός της ακαδημαϊκής πειθαρχίας του θέματος. Ο Slater (1995: 125–126) αναφέρεται στους εγγενείς και εξωγενείς στόχους της διδασκαλίας της ιστορίας. Οι πρώτοι είναι εκείνοι που είναι εγγενείς στην πειθαρχία του θέματος. Οι τελευταίοι είναι οι ευρύτεροι εκπαιδευτικοί στόχοι που επικεντρώνονται στην αλλαγή της κοινωνίας. Οι στόχοι του SCHP ήταν κυρίως εγγενείς με έμφαση στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης των νέων.

Ωστόσο, ήδη από τη δεκαετία του 1970, ακτιβιστές δασκάλων στη Βόρεια Ιρλανδία είδαν τη δυνατότητά του να αμφισβητήσουν τους ιστορικούς μύθους και τις παρανοήσεις που θεωρούνται ότι συμβάλλουν στην κοινοτική διαίρεση εκεί.

Στη συνέχεια, ενσωματώθηκε στην παροχή ιστορικού του νόμιμου προγράμματος σπουδών της επαρχίας (για πρώτη φορά το 1991, στη συνέχεια αναθεωρήθηκε το 1995 και, και πάλι, το 2007) με την πεποίθηση ότι η έκθεση των νέων στην κριτική εξέταση των αποδεικτικών στοιχείων και μια σειρά απόψεων σχετικά με και από το παρελθόν μπορούν να συμβάλουν στη μεγαλύτερη αμοιβαία κατανόηση στην κοινωνία (Smith, 2005: 143-155).

Η πολυπρισματικότητα δεν είναι γνωστός όρος στο πρόγραμμα σπουδών της Βόρειας Ιρλανδίας, αλλά η ουσία της ιδέας υπάρχει στο σκεπτικό της. Στο πλαίσιο της διδασκαλίας της ιστορίας, ο όρος προέρχεται από την ηπειρωτική Ευρώπη στην εργασία του Ινστιτούτου Georg Eckert και του Συμβουλίου της Ευρώπης.

Ο Stradling (2003: 14) ορίζει τα χαρακτηριστικά της πολυπρισματικότητας ως:

Ένας τρόπος προβολής και μια προδιάθεση για προβολή ιστορικών γεγονότων, προσωπικοτήτων, εξελίξεων, πολιτισμών και κοινωνιών από διαφορετικές οπτικές γωνίες μέσω του σχεδιασμού διαδικασιών που είναι θεμελιώδεις για την ιστορία ως πειθαρχία.

Η πολυ-πρισματικότητα ισχύει για τις ερμηνείες του παρελθόντος, τον τρόπο με τον οποίο το παρελθόν φαίνεται από αυτούς που κοιτάζουν πίσω, ή τις προοπτικές στο παρελθόν, τον τρόπο με τον οποίο οι ηθοποιοί αντιλαμβάνονταν τότε τα γεγονότα καθώς ξεδιπλώνονταν. Και οι δύο πτυχές είναι ζωτικής σημασίας σε κοινωνίες όπου το παρελθόν αμφισβητείται έντονα. Οι νέοι χρειάζονται γνώση για το γιατί η πολιτιστική και πολιτική προοπτική των ατόμων και των ομάδων σήμερα βοηθούν στη διαμόρφωση στάσεων απέναντι σε παρελθόντα γεγονότα. Πρέπει επίσης να καταλάβουν γιατί οι άνθρωποι εκείνη την εποχή, ανάλογα με την άποψή τους, μπορεί

να έχουν αντιληφθεί γεγονότα με πολύ διαφορετικούς τρόπους και ότι ακόμη και μερικοί λογαριασμοί έχουν ισχύ και είναι αλληλένδετο.

2.5 Αντιμετωπίζοντας το Πρόσφατο Παρελθόν

Όσοι βρίσκονται σε χώρες που αναδύονται από συγκρούσεις και ακολουθούν μια πολυπροοπτική προσέγγιση που βασίζεται στην έρευνα για τη διδασκαλία της ιστορίας, ίσως εξακολουθούν να αποφασίζουν να μην την εφαρμόσουν στην εξέταση των πρόσφατων αμφιλεγόμενων στο παρελθόν. Η αντιμετώπιση του πρόσφατου παρελθόντος είναι ιδιαίτερα προβληματική, διότι η κατάσταση εξακολουθεί να αμφισβητείται, ωμή και χαρακτηρίζεται από προσωπικό τραύμα, θυμό και θλίψη.

Οι βαθιά διχασμένες κοινωνίες χαρακτηρίζονται συχνά από πολιτική ταυτότητας και βιώνουν βία και παραβιάσεις των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Τέτοιες κοινωνίες, υποστηρίζει ο Charpman (2007: 321), έχουν ανάγκη από πολλαπλά επίπεδα και είδη θεραπείας και συμφιλίωσης και για να προχωρήσουμε πρέπει να συμβιβαστούν με το παρελθόν. Αυτό δεν μπορεί να αφορά απλά τη θεμελιώδη επανερμηνεία μιας περιόδου της ιστορίας αλλά περιλαμβάνει επίσης την ανάκτηση ενοχλητικών ή οδυνηρών αναμνήσεων, την απόδοση της προσωπικής και συλλογικής ευθύνης και την εφαρμογή των αρχών της κοινωνικής δικαιοσύνης. Η αποτυχία να δούμε από αυτά τα ζητήματα μέσω και, αντίθετα, καλύπτουν αυτό που ο Χάμπερ (2009) αποκαλεί τοξικό παρελθόν που είναι πιθανό να οδηγήσει στην επανεμφάνιση της κυκλικής βίας σε ένα σημείο στο μέλλον.

Φυσικά, η διδασκαλία της ιστορίας, από μόνη της, δεν είναι ικανή να επιτύχει όλους αυτούς τους στόχους. Παρατηρώντας την ατζέντα «Αντιμετώπιση του παρελθόντος» στη Βόρεια Ιρλανδία λέξεις σχέσης όπως «λογοδοσία», «Αποκαταστατική δικαιοσύνη», «συγχώρεση», «εμπιστοσύνη», «πληγωμένος», «θεραπεία», και «εκδίκηση» αναφέρονται με συνέπεια. Γίνεται σαφές ότι η διαδικασία συμφιλίωσης μετά τη σύγκρουση είναι πολύπλευρη, βασισμένη σε μια σειρά προσεγγίσεων και επιστημονικών κλάδων, όπως η φιλοσοφία, ο νόμος για τα ανθρώπινα δικαιώματα, η κοινωνιολογία και η ψυχολογία (Devine-Wright, 2002). Πράγματι, οι ιστορικοί και οι εκπαιδευτικοί ιστορίας είναι συχνά πιο εμφανείς από την απουσία τους παρά από τη δέσμευσή τους. Οι Cole και Barsalou (2006: 2), εξετάζοντας μια σειρά καταστάσεων μετά τη σύγκρουση, καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι, ενώ η εκπαίδευση στην ιστορία πρέπει να αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της μεταβατικής δικαιοσύνης και της κοινωνικής ανασυγκρότησης, είναι μια «υπο-υπερδιεγερμένη».

Ωστόσο, έχει ένα ξεχωριστό ρόλο να παίξει και οι εκπαιδευτικοί της ιστορίας δεν πρέπει να εγκαταλείψουν την ερμηνεία των πρόσφατων γεγονότων σε άλλους. Σε καταστάσεις σύγκρουσης και μετά τη σύγκρουση, παρελθόντα γεγονότα και παρόν, οι θέσεις είναι πολύπλοκες και οι συνδέσεις πρέπει να γίνουν. Η διευκρίνιση ως προς τον ειδικό ρόλο της ιστορίας μπορεί να βρίσκεται σε μια διάκριση που έκανε ο Minow (1998) όταν εξετάζει τη φύση των αποτελεσμάτων των προγραμμάτων αποκατάστασης της αλήθειας, όπως αυτά που διεξήγαγε η Επιτροπή Αλήθειας και Συμφιλίωσης (TLC) στη Νότια Αφρική και η Επιτροπή Ιστορικών Διευκρινίσεων στη Γουατεμάλα.

Τους αναφέρεται ως ψυχολογική αλλά όχι ιστορική αλήθεια (Minow, 1998: 127). ότι οι ιστορίες που συλλέγονται σε τέτοιες διαδικασίες αντιπροσωπεύουν την αντίληψη κάθε ατόμου για το παρελθόν, αντιλήψεις που πρέπει να αντιμετωπιστούν για την οικοδόμηση νέων σχέσεων μεταξύ πολιτών και κράτους. Είναι σημαντικά θραύσματα του ιστορικού ρεκόρ, αλλά δεν είναι σε αυτό το στάδιο πιθανό να υπόκεινται στον κριτικό έλεγχο της ιστορικής διαδικασίας.

Η διαδικασία «ανάκτησης της αλήθειας» διεξάγεται συχνά μέσω των ατομικών μαρτυριών εκείνων που έζησαν κατά τη διάρκεια του χρόνου, είτε ταξινομήθηκαν ως θύματα, δράστες, παρευρισκόμενοι ή επιζώντες.

Η βιογραφία είναι πολύ ισχυρή στο να επιτρέπει την ακρόαση φωνών και να διευκολύνει την αποκατάσταση. Με την πάροδο του χρόνου, αυτές οι ιστορίες έχουν τη δυνατότητα να είναι ένας πολύτιμος πόρος στην τάξη της ιστορίας, υπό την προϋπόθεση ότι αυτές συμπεριλαμβάνουν ένα πλήρες φάσμα προοπτικών, όπως συμβαίνει στη Νότια Αφρική χρησιμοποιώντας αποσπάσματα από το TRC (Cole and Barsalou, 2006: 10). Ωστόσο, αρχικά όταν λέγονται ιστορίες, αυτό είναι πιθανό να είναι ένα καθαρικό περιβάλλον όπου η ακρόαση της προοπτικής του αφηγητή είναι υψίστης σημασίας. Τέτοιες προσωπικές ιστορίες μπορούν να αποδειχθούν πολύ ισχυρές στη δημιουργία φροντίδας και ξεκλειδώματος του συναισθηματικού εμπόδιου που αντιστέκονται στον έλεγχο του πρόσφατου παρελθόντος, διευκολύνοντας έτσι την αναγνώριση, την αποκατάσταση και την επισκευή. Ωστόσο, σε αυτό το σημείο, μπορεί να είναι δύσκολο να επαληθευτεί αυτή η μαρτυρία μέσω της πιο απομακρυσμένης θέασης στην ιστορική έρευνα. Ο Shriver (2007: 4) αναφέρεται σε αυτό το στάδιο ως αφηγήσεις προσωπικής ή αφηγηματικής αλήθειας, «η αφήγηση της ιστορίας για τα βάσανα κάποιου είναι να συνδεθεί με αμέτρητες ιστορίες που οι γείτονές μας μπορούν επίσης να πουν». Ωστόσο, όπως επισημαίνει κάποια αλήθεια που αναφέρεται απλά

γίνεται ψέμα. Δημόσια, υπάρχει μόνο η περίπλοκη αλήθεια. Αυτό, καθιερώνεται μέσω της διαλογικής αλήθειας και μέσω αλληλεπίδρασης, και συζήτησης.

Σε αυτό το στάδιο η διδασκαλία της ιστορίας μπορεί να αρχίσει να παίζει τον ρόλο της, στο μετασυγκρουσιακό πλαίσιο, η συμπληρωματική λειτουργία της εκπαίδευσης της ιστορίας θα πρέπει να συνεχίσει να είναι η σύνθετη, ενώ η κριτική κοινωνικότητα, η προοπτική και η επισκόπηση της ψυχολογικής ανάκτησης της αλήθειας, προετοιμάζουν έτσι τους νέους για τη δυνατότητα της κοινωνικής αλλαγής. Μπορεί να χρησιμοποιήσει τη δύναμη των μεμονωμένων ιστοριών για να ασχοληθεί με φροντίδα, αλλά συμβάλλουν επίσης στην τοποθέτηση των λογαριασμών στο ευρύτερο πλαίσιο και την αφομοίωσή τους σε μια επισκόπηση. Η σύνθεση που αναπτύχθηκε είναι πολυδιάστατη, δεδομένου ότι πρέπει να προσαρμόσει την πολυπλοκότητα του συνδυασμού εναλλακτικών και συχνά αντικρουόμενων προοπτικών και θα πρέπει να αναγνωρίζει ότι η ατομική εμπειρία έρχεται σε αντίθεση, μερικές φορές, με τις ευρύτερες κοινωνικές τάσεις. Ο Minow (1998: 143) αναγνωρίζει τον ιδιαίτερο ρόλο που μπορούν να υιοθετήσουν οι ιστορικοί (και, βεβαίως, οι καθηγητές ιστορίας):

2.6 Η διδασκαλία της πολυπρισματικότητας

Σε πολλά δυτικά έθνη, η ιδέα ότι η ιστορία πρέπει να προσεγγιστεί από πολλές απόψεις έχει γίνει μέρος του προγράμματος σπουδών της ιστορίας. Στην Ευρώπη, ο όρος πολλαπλή προοπτική χρησιμοποιείται από το Συμβούλιο της Ευρώπης (2011), για παράδειγμα, στη σύστασή τους για τη διδασκαλία της ιστορίας σε ευρωπαϊκές χώρες. Το Συμβούλιο της Ευρώπης (2011) γράφει ότι η διδασκαλία της ιστορίας πρέπει να συμβάλλει: «στην ανάπτυξη μιας προσέγγισης πολλαπλών προοπτικών στην ανάλυση της ιστορίας, ειδικά στην ιστορία των σχέσεων μεταξύ πολιτισμών» (σελ. 3). Επιπλέον, τα προγράμματα σπουδών πολλών Δυτικών χωρών αναφέρονται σε διαφορετικές πτυχές της αντιμετώπισης της πολυπρισματικότητας. Για παράδειγμα, σύμφωνα με το πρόγραμμα σπουδών του Γυμνασίου στο Niedersachsen (Γερμανία), οι μαθητές πρέπει να μάθουν ότι η πολυπρισματικότητα στο επίπεδο των ιστορικών ηθοποιών, σημαίνει ότι ο περιορισμός της θέσης της σκέψης και της δράσης οδηγεί σε περιορισμό της αντίληψης (Niedersächsisches Kulturministerium, 2015, σελ. 15). Στην Αγγλία, οι μαθητές στην ηλικία των 16-19 πρέπει να διδαχθούν να κατανοήσουν, να αναλύσουν και να αξιολογήσουν πώς το παρελθόν έχει ερμηνευτεί και εκπροσωπηθεί με

διαφορετικούς τρόπους, για παράδειγμα σε συζητήσεις ιστορικών (Office for Standards in Qualifications, 2011, σελ. 5). Στην Ολλανδία, οι μαθητές θα πρέπει να είναι σε θέση να εξηγήσουν πώς οι άνθρωποι κρίνουν και δίνουν νόημα στο παρελθόν και πώς αυτό άλλαξε με την πάροδο του χρόνου και μπορεί να διαφέρει ανά ομάδα και άτομο (Διοικητικό Συμβούλιο Εξετάσεων, 2013, σελ. 13). Στις Ηνωμένες Πολιτείες, το Κολέγιο, η Σταδιοδρομία και το Πλαίσιο Πολιτικής Ζωής για τα πρότυπα κοινωνικών σπουδών (Εθνικό Συμβούλιο Κοινωνικών Σπουδών, 2013) δηλώνει ρητά ότι οι μαθητές πρέπει να μάθουν για την ερμηνευτική φύση της ιστορίας, ως ακόμα και αν είναι μάρτυρες, δηλαδή άνθρωποι που δημιούργησαν διαφορετικούς λογαριασμούς του ίδιου γεγονότος, οι οποίοι διαμορφώνονται από τις προοπτικές τους.

Παρά την αυξανόμενη έμφαση στην πολυπρισματικότητα σε διαφορετικά προγράμματα σπουδών, η έρευνα έχει δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά δυσκολεύονται να αντιμετωπίσουν διαφορετικές προοπτικές και να επικεντρωθούν σε ερμηνείες και αξιολογήσεις αυτών των προοπτικών (Barton & Levstik, 2003; Bickmore & Parker, 2014; Martell, 2013). Η έρευνα έχει επίσης δείξει διάφορους παράγοντες που διεγείρουν ή περιορίζουν μια προσέγγιση πολλαπλής προοπτικότητας. Για να ξεκινήσει η διδασκαλία ιστορικού από πολλές οπτικές γωνίες, ένας καθηγητής ιστορίας απαιτεί παιδαγωγική γνώση περιεχομένου (Pedagogical content knowledge - PCK). Ο Shulman (1987), ο οποίος εισήγαγε αυτόν τον όρο, αναφερόταν στο PCK ως γνώση θεμάτων για τη διδασκαλία (Shulman 1987,9). Τρεις σημαντικοί τομείς εμπειρογνωμοσύνης που πρέπει να ενσωματωθούν για να διδάξουν ιστορία από πολλαπλές προοπτικές είναι η εξειδίκευση στη διαχείριση τάξεων, η γνώση περιεχομένου των υφιστάμενων προοπτικών και η παιδαγωγική εμπειρία. Όταν δεν διαθέτουν αυτά τα είδη εμπειρογνωμοσύνης, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να επικεντρώνονται περισσότερο σε μια προοπτική που αντιπροσωπεύεται ως κλειστή αφήγηση, εν μέρει επειδή δίνει βεβαιότητα στον εκπαιδευτικό στη διδακτική πρακτική (James, 2008). Εκτός από την εμπειρία, το εργασιακό και μαθησιακό περιβάλλον στο οποίο λειτουργούν οι εκπαιδευτικοί επηρεάζει τις παιδαγωγικές τους δραστηριότητες (Flores & Day, 2006; Opfer & Pedder, 2011). Για παράδειγμα, η έρευνα έχει δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί δίνουν μεγαλύτερη προσοχή σε διαφορετικές προοπτικές όταν τα γνωστικά επίπεδα των μαθητών είναι υψηλά (Wansink et al., 2016a). Οι Barton και Levstik (2008) επεσήμαναν ότι οι εκπαιδευτικοί επικεντρώνονται αποκλειστικά στα ιστορικά γεγονότα όταν βιώνουν πίεση χρόνου ή αισθάνονται περιορισμένοι από το πρόγραμμα

σπουδών της ιστορίας. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βασίζονται σε μεγάλο βαθμό στο εγχειρίδιο, το οποίο οι μελετητές συνήθως δεν συνδέονται με την πολυπρισματικότητα (James, 2008; Wineburg, 2001).

Επιπλέον, η προηγούμενη έρευνα δείχνει ότι η πρακτική της διδασκαλίας της ερμηνευτικής ιστορίας εξαρτάται από το θέμα (Evans, Avery, & Pederson, 1999; Wansink, Akkerman, & Wubbels, 2016b). Σύμφωνα με τους δασκάλους, ένα θέμα είναι πιο εφαρμόσιμο για την εστίαση στην πολυ-προοπτική όταν ο δάσκαλος έχει συγγένεια και γνώση σχετικά με το θέμα, όταν το διδακτικό υλικό είναι διαθέσιμο που απευθύνεται σε διαφορετικές προοπτικές και όταν το θέμα περιλαμβάνεται στο (επίσημο) πρόγραμμα σπουδών έτσι ώστε να έχουν αρκετό χρόνο για να το αντιμετωπίσουν σε βάθος. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι σε θέση να αποικοδομήσουν το θέμα και να αντιληφθούν το θέμα ως όχι πολύ αφηρημένο για τους μαθητές.

Τέλος, μια προηγούμενη έρευνα έδειξε ότι η ηθική ευαισθησία ενός θέματος μπορεί να επηρεάσει τις πρακτικές των εκπαιδευτικών (Barton & McCully, 2012; Evans et al., 1999; King, 2009; Salmons, 2003). Ο Sheppard (2010) περιέγραψε τρία χαρακτηριστικά για τον προσδιορισμό ενός ευαίσθητου ιστορικού θέματος: το θέμα είναι συχνά ένα τραυματικό γεγονός, υπάρχει κάποια μορφή ταυτοποίησης μεταξύ εκείνων που μελετούν την ιστορία και εκείνων που εκπροσωπούνται, και υπάρχει μια ηθική απάντηση στο θέμα. Μια άλλη μελέτη έδειξε ότι ιστορικά θέματα που θεωρούνταν «ψυχρή ιστορία» (δηλαδή, υπήρχε μικρή ταυτοποίηση μεταξύ δασκάλου ή μαθητή, και εκείνων που εκπροσωπήθηκαν στο παρελθόν, με αποτέλεσμα να μην προκαλούν ηθική απάντηση) θεωρήθηκαν από τους καθηγητές ιστορίας ως εφαρμόσιμοι για την αντιμετώπιση της πολυπρισματικότητας. Αντίθετα, θέματα που θεωρούνται ως «καυτό ιστορικό» (δηλαδή, τραυματικά γεγονότα που προκαλούν ηθική απόκριση και ορισμένο βαθμός ταυτοποίησης), θεωρήθηκαν ως λιγότερο ή μη εφαρμόσιμα. Σύμφωνα με την προηγούμενη έρευνα, βρήκαμε πώς, για παράδειγμα, το Ολοκαύτωμα θεωρήθηκε πολύ «καυτό» για αρκετούς δασκάλους για συζήτηση διαφορετικών προοπτικών (Borries, 2017; Kinloch, 1998; Salmons, 2003). Για ηθικούς λόγους και φόβο σχετικισμού, οι περισσότεροι δάσκαλοι επέλεξαν επομένως να παρουσιάσουν μόνο μια αδιαμφισβήτητη προοπτική για το Ολοκαύτωμα. Είναι σημαντικό να συνειδητοποιήσουμε ότι αυτό που μετράει ως «καυτή ιστορία»

συνδέεται με το χρόνο, τον τόπο και τον πολιτισμό. Με άλλα λόγια, αυτό που θεωρείται ευαίσθητο ιστορικό θα διαφέρει σε διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και εξαρτάται από την ταυτότητα των εκπαιδευτικών (Goldberg & Savenije, 2018).

2.7 Θέτοντας τα Θεμέλια για την Πολυπρισματικότητα

Η πολλαπλή προοπτική στη διδασκαλία της ιστορίας δεν προϋποθέτει απαραίτητα ότι οι μαθητές είναι έμπειροι στην ανάλυση πηγών, στην ερμηνεία στοιχείων και στη σύνθεση πληροφοριών προκειμένου να δημιουργήσουν τις δικές τους ιστορικές αφηγήσεις, αλλά αυτό βοηθά. Οι μαθητές θα είναι πολύ πιο εύκολο να συγκρίνουν και να αντιπαραβάλλουν τις προοπτικές που πηγάζουν από αδιάφορες πηγές εάν έχουν συνηθίσει να εφαρμόζουν ένα πλαίσιο αναλυτικών ερωτημάτων σε κάθε πηγή που συναντούν, είτε πρόκειται για ντοκιμαντέρ, οπτικά ή οπτικοακουστικά. Άλλοι ερευνητές έχουν περιγράψει διάφορους τρόπους για να βοηθήσει τους μαθητές να μάθουν πώς να αναλύουν διαφορετικά είδη πηγών υλικού. Το θεμελιώδες σε αυτήν την προσέγγιση είναι μια σειρά ερωτήσεων που θα μπορούσαν να ομαδοποιηθούν σε πέντε ευρείες αναλυτικές διαδικασίες: Περιγραφή: Τι είδους πηγή είναι; Ποιος το παρήγαγε; Ποια ήταν η συμμετοχή του παραγωγού στις εκδηλώσεις (συμμετέχων, μάρτυρας, δημοσιογράφος, σχολιαστής, αξιωματούχος κ.λπ.); Πότε παρήχθη; Πόσο σύντομα ήταν το γεγονός; Μας λέει ποιος ήταν το ακούσιο κοινό / παραλήπτης; Μας λέει ποιος ήταν ο επιδιωκόμενος σκοπός; Τι μας λέει / μας δείχνει για ένα συγκεκριμένο ιστορικό γεγονός ή εξέλιξη; Ερμηνεία: Εάν δεν γνωρίζουμε ποιος ήταν ο παραγωγός, μπορούμε να συμπεράνουμε τίποτα από την ίδια την πηγή (επίπεδο εμπλοκής, εγγύτητα σε γεγονότα, άποψη, επαφές, ρόλος κ.λπ.); Υπάρχουν ενδείξεις για τον τρόπο με τον οποίο ο παραγωγός έλαβε τις πληροφορίες; Υπάρχουν ενδείξεις για την αξιοπιστία των πληροφοριών; Μπορούμε να κάνουμε διάκριση μεταξύ επαληθεύσιμων γεγονότων, εμπειρογνομόνων και προσωπικών απόψεων; Μπορούμε να εντοπίσουμε ένα μοτίβο στην προοπτική της πηγής (π.χ. υποστήριξη για μια συγκεκριμένη θέση, προκατάληψη έναντι μιας άλλης θέσης κ.λπ.); Προσφέρει ο παραγωγός συμπεράσματα; Υποστηρίζονται με στοιχεία ή γνώμη; Σύνδεσμοι με προηγούμενες γνώσεις; Επιβεβαιώνουν ή διαφέρουν οι πληροφορίες στην πηγή σε άλλες σχετικές πηγές; Εντοπισμός κενών στα αποδεικτικά στοιχεία: Υπάρχουν ελλείποντα ονόματα, ημερομηνίες ή άλλες επιπτώσεις που θα μπορούσαν να βοηθήσουν στην απάντηση των

παραπάνω ερωτήσεων; Προσδιορισμός πηγών περαιτέρω πληροφοριών: Πού θα μπορούσατε να πάτε για να ελέγξετε τις πληροφορίες σε αυτήν την πηγή ή την ερμηνεία του παραγωγού; Ωστόσο, παρόλο που η βασισμένη στις πηγές προσέγγιση θέτει την ιστορική μέθοδο στον πυρήνα της διδασκαλίας της ιστορίας, υπάρχουν πολλοί πιθανοί κίνδυνοι που συνδέονται με αυτήν την έμφαση (όλοι αυτοί θα μπορούσαν να έχουν αρνητικό αντίκτυπο σε μια προσέγγιση πολλαπλών προοπτικών) και πρέπει να ληφθούν μέτρα για την αποτελεσματική αντιμετώπισή τους. Πρώτον, η διαδικασία εξαγωγής επαληθεύσιμων πληροφοριών και περιγραφής του τι μας λέει ή μας δείχνει η πηγή είναι πιο εύκολο να κατανοηθεί από τις διαδικασίες που σχετίζονται με την ερμηνεία, την εξαγωγή συμπερασμάτων, την εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με την αξιοπιστία αυτών των πηγών. Μερικοί μαθητές χρειάζονται βοήθεια για την αποσαφήνιση και την εφαρμογή αυτών των αναλυτικών διακρίσεων. Οι καθηγητές ιστορίας έχουν αναπτύξει μια σειρά στρατηγικών για αυτό.

Μια προσέγγιση είναι να παρέχει στους μαθητές ένα πλέγμα, το Παράδειγμα Γ, το οποίο απαιτεί τη διάκριση μεταξύ του τι τους λέει μια πηγή, τι προτείνει (τι μπορεί να συναχθεί από αυτό) και αυτό που δεν αναφέρεται η πηγή. Μόλις συνηθίσουν σε αυτό το είδος προσέγγιση που μπορούν στη συνέχεια να προχωρήσουν σε μια πιο εξελιγμένη ανάλυση η οποία, για παράδειγμα, τους βοηθά να συγκρίνουν και να αντιπαραβάλλουν διαφορετικές πηγές, συμπεριλαμβανομένων εκείνων που χρησιμοποιούν την ίδια αποδεικτική βάση για να αντλήσουν διαφορετικές ερμηνείες και συμπεράσματα.

Μια άλλη στρατηγική είναι να κάνουμε τους μαθητές να επισημάνουν τις πραγματικές και περιγραφικές καταστάσεις και τα συμπεράσματα χρησιμοποιώντας διαφορετικά χρωματιστά στυλό επισήμανσης ή υπογράμμισή τους χρησιμοποιώντας χρωματιστά στυλό ή μολύβια. Μια περαιτέρω στρατηγική για να βοηθήσει τους μαθητές να κάνουν αυτές τις βασικές αποδεικτικές διακρίσεις είναι να τους παράσχουν πλαίσια γραφής που μοντελοποιούν την αναλυτική διαδικασία. Και πάλι, αυτή είναι μια στρατηγική που έχει σχεδιαστεί κατά κύριο λόγο ως μέσο για την εισαγωγή του μαθητή σε ανάλυση βάσει πηγής, η οποία μπορεί να εγκαταλειφθεί καθώς είναι πιο έμπειροι να το κάνουν. Ένας δεύτερος πιθανός κίνδυνος με την εκτεταμένη χρήση της μάθησης με βάση την πηγή, έχουν ανακαλύψει, είναι ότι μερικοί μαθητές, ιδιαίτερα οι λιγότερο ικανοί και αυτοί που δεν ενδιαφέρονται ιδιαίτερα για την ιστορία, τείνουν να βλέπουν αυτή τη διαδικασία με έναν προσανατολισμένο προς την εργασία τρόπο ως αυτοσκοπό και όχι ως μέσο για τον σκοπό: ιστορική κατανόηση. Για παράδειγμα, ορισμένοι μαθητές

υιοθετούν ένα είδος ψευδο-αποδεικτικής προσέγγισης στο έργο της ανάλυσης πηγών στις οποίες χρησιμοποιούν την τεχνική γλώσσα (αποδεικτικά στοιχεία, προκατάληψη, πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές κ.λπ.) αλλά με περιορισμένη κατανόηση. Κατά συνέπεια, δεν πιστεύουν ότι μια πηγή είναι χρήσιμη ή έγκυρη εάν υπάρχουν κάποιοι λόγοι για να υποθεθεί ότι ορισμένες δηλώσεις μέσα σε αυτήν μπορεί να είναι «προκατειλημμένες» · αυτομάτως υποθέτουν ότι μια κύρια πηγή είναι «καλύτερη» επειδή γράφτηκε κατά τον χρόνο. και ούτω καθεξής. Σε τέτοιες περιπτώσεις, είναι πιθανώς προτιμότερο να αποθαρρύνουμε τη χρήση όρων όπως «προκατειλημμένοι» και να σκεφτόμαστε ως προς τα κίνητρα, τους σκοπούς, τις προθέσεις, τις απόψεις και τις προοπτικές. Τρίτον, ορισμένοι δάσκαλοι παρατήρησαν ότι παρόλο που, με την πρακτική, οι μαθητές μαθαίνουν πώς να αναλύουν πηγές, το βρίσκουν πιο δύσκολο όταν πρόκειται να κάνουν συνδέσεις μεταξύ των κομματιών των πληροφοριών που έχουν εξαγάγει από διαφορετικές πηγές και τις συνδέουν με τις υπάρχουσες γνώσεις τους για να παράγουν ιστορικός λογαριασμός. Όπως παρατήρησε ένας ερευνητής, υπάρχει ένας πραγματικός κίνδυνος με τη «νέα προσέγγιση ιστορικού» ότι οι μαθητές διδάσκονται πώς να αποκτήσουν πληροφορίες για να απαντήσουν σε ερωτήσεις που δεν έχουν ακόμη εξετάσει ή μάθει να ρωτήσουν. Έτσι, αρχικά χρειάζονται επίσης βοήθεια για την οργάνωση και τη δομή τους πληροφορίες. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα σε δύο συγκεκριμένες περιπτώσεις: - όπου οι μαθητές χρειάζονται βοήθεια για να κάνουν συνδέσεις μεταξύ του θέματος ή του θέματος που μελετούν και τα συγκεκριμένα και λεπτομερή αποδεικτικά στοιχεία που εξετάζουν. και – όπου οι πηγές που χρησιμοποιούνται προσφέρουν αντίθετες ή αντιφατικές απόψεις και ερμηνείες γεγονότων. Στην πρώτη περίπτωση, οι μαθητές μπορούν να βοηθήσουν να γίνουν πιο έμπειροι σε αυτό, εάν ενθαρρύνονται να χρησιμοποιούν θεματικούς ιστούς και διαγράμματα δικτύου ή τους παρέχονται με διαγράμματα ροής που τους οδηγούν σε ένα θέμα είτε / ή ναι / όχι ερωτήσεις σε στρατηγικά σημεία να διαπιστώσει εάν πιστεύουν ότι τα διαθέσιμα στοιχεία τεκμηριώνουν μια συγκεκριμένη δήλωση για το παρελθόν. Αυτό μπορεί να τους βοηθήσει να δουν πώς οι πληροφορίες μετατρέπονται σε αποδεικτικά στοιχεία. Οι ασκήσεις διαλογής καρτών μπορούν επίσης να βοηθήσουν εδώ, όπου διαφορετικά αποδεικτικά στοιχεία (ή διαφορετικές απόψεις ή ερμηνείες από τους ιστορικούς κ.λπ.) γράφονται για να χωρίσουν κάρτες και οι μαθητές εξερευνούν τρόπους ταξινόμησης των καρτών και συσχέτισης μεταξύ τους για να δημιουργήσουν ένα επιχείρημα ή συνεκτική περιγραφή του τι συνέβη. Όταν το θέμα προσφέρεται σε μια αφηγηματική μορφή, οι μαθητές μπορούν επίσης να βοηθήσουν να κάνουν

συνδέσεις μέσω παράλληλων χρονοδιαγραμμάτων και «ασκήσεων σχεδίασης». Για παράδειγμα, θα μπορούσαν να ενθαρρυνθούν να σκεφτούν σχετικά με τη χάραξη του περιγράμματος μιας ταινίας ή ενός τηλεοπτικού σεναρίου με βάση ένα συγκεκριμένο ιστορικό γεγονός. Αυτό όχι μόνο τους βοηθά (όπως τα παράλληλα χρονοδιαγράμματα) να χρησιμοποιούν στοιχεία από διαφορετικές πηγές για να κατανοήσουν την ακολουθία των γεγονότων. Παρέχει επίσης μια ευκαιρία για να δούμε πώς οι βασικοί παίκτες αντιδρούσαν ο ένας στον άλλο και σε γεγονότα.

Υπάρχουν επίσης πολλές στρατηγικές που μπορούν να υιοθετηθούν όταν προσπαθούν να προετοιμάσουν τους μαθητές για πρώτη φορά για να αντιμετωπίσουν περιστάσεις όπου οι πηγές προσφέρουν αντιθέσεις ή αντιφατικές προοπτικές. Μια πιθανότητα είναι να χρησιμοποιήσετε το παράδειγμα μιας πολύ γνωστής σύγχρονης ή ιστορικής υπόθεσης ποινικού δικαστηρίου (ίσως μια ταινία ή ένα τηλεοπτικό δράμα) και να κάνετε τους μαθητές να εξετάσουν πώς:

- Οι μάρτυρες έχουν διαφορετικές λειτουργίες (μάρτυρες, μάρτυρες χαρακτήρων, μάρτυρες ειδικών και μάρτυρες για τη δίωξη και την υπεράσπιση)
- Οι μάρτυρες αντικρούονται
- Τα αποδεικτικά στοιχεία τους ενδέχεται να έρχονται σε αντίθεση και / ή να επιβεβαιώνουν τις δηλώσεις των άλλων μαρτύρων
- Ο σύμβουλος υπεράσπισης και εισαγγελίας χρησιμοποιεί αποδεικτικά στοιχεία επιλεκτικά ή χρησιμοποιεί τα ίδια αποδεικτικά στοιχεία για να δημιουργήσει αντίθετα επιχειρήματα
- Η κριτική επιτροπή ανταποκρίνεται σε αντικρουόμενα αποδεικτικά στοιχεία και επιχειρήματα με βάση αυτά τα στοιχεία.

Μια άλλη πιθανότητα είναι οι μαθητές να πραγματοποιήσουν κάποια εργασία πολλαπλών προοπτικών αφού εξετάσουν προφορικές μαρτυρίες και υποβάλλονται σε λεπτομερή ανάλυση. Αυτό θα τους δώσει μια πρώτη εμπειρία για το πώς η μνήμη επηρεάζει την προφορική μαρτυρία και πώς οι άνθρωποι που μιλάνε για τα ίδια συμβάντα μπορούν να τα περιγράψουν και να τα ερμηνεύσουν πολύ διαφορετικά. Μόλις οι μαθητές εξοικειωθούν και έχουν αναπτύξει τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες για, βασισμένες σε πηγές προσεγγίσεις για την εκμάθηση της ιστορίας και έχουν εφαρμόσει αυτές τις δεξιότητες στην κατανόηση των ολοένα και πιο περίπλοκων γεγονότων και εξελίξεων, τότε θα έχουν την αυτοπεποίθηση να εργαστούν

αποτελεσματικά με μια πληθώρα προοπτικών χρησιμοποιώντας συνδυασμό πηγές, αντιφατικές ερμηνείες και ανταγωνιστικές ιστορικές εκθέσεις.

3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

3.1 Στόχοι και δείγμα της έρευνας

Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να διδάξουν την ιστορία με τέτοιο τρόπο ώστε οι μαθητές τους να μπορούσαν να αναπτύξουν την επιστημολογική αντίληψη ότι οι ιστορικές αφηγήσεις είναι υποκειμενικές ερμηνείες, που γίνονται στα δικά τους πολιτιστικά περιβάλλοντα (δηλαδή ότι είναι πιθανό να υπάρχουν πολλαπλές προοπτικές), ωστόσο οι ιστορικές ερμηνείες μπορούν να αξιολογηθούν με βάση επιστημονικά κριτήρια.

Για τις ανάγκες της συγκεκριμένης πτυχιακής εργασίας πραγματοποιήθηκε έρευνα στην οποία συμμετείχαν 20 παιδιά του Δημοτικού Σχολείου Μεσαριάς στην Σαντορίνη, τα οποία έπρεπε να απαντήσουν σε 5 ερωτήσεις για ένα θέμα ιστορίας που τους δόθηκε σε ένα κείμενο, το οποίο έπρεπε να διαβάσουν για να απαντήσουν τις ερωτήσεις.

Στόχος της έρευνας είναι να εξεταστεί η έννοια της πολυπρισματικότητας στην διδασκαλία της ιστορίας στην Ελλάδα με αφορμή πώς προλαμβάνουν οι μαθητές της Στ' Δημοτικού την έννοια της ιστορικής πολυπρισματικότητας εξετάζοντας διαφορετικές οπτικές του ζητήματος του εθνικού διχασμού (1915-1917). Σκοπός αυτής της διαδικασίας ήταν να διαπιστωθεί κατά πόσο οι μαθητές μπορούν να κατανοήσουν το μάθημα της ιστορίας μέσα από την επεξεργασία πηγών πολλαπλών οπτικών.

3.2 Σχεδιασμός και υλοποίηση της έρευνας

Ο σχεδιασμός της έρευνας έγινε το 2020-2021. Με αφορμή τα όσα προαναφέρθηκαν ξεκίνησε η διαδικασία της έρευνας ώστε να αποσαφηνιστεί το πως οι μαθητές αντιλαμβάνονται τις αντικρουόμενες πηγές ως εργαλείο μάθησης και κατανόησης της ιστορίας.

Η διαδικασία της έρευνας σχεδιάστηκε με τέτοιο τρόπο ώστε οι μαθητές να μπορούν να επεξεργαστούν το ερευνητικό εργαλείο και να απαντήσουν στις ερωτήσεις σε διάρκεια μιας διδακτικής ώρας. Η κατάσταση που επικρατεί όμως τον τελευταίο χρόνο παγκοσμίως με τον covid δεν επέτρεψε να υλοποιηθεί η έρευνα έτσι όπως είχε αρχικά προγραμματιστεί. Το γεγονός ότι τα σχολεία παρέμειναν κλειστά για μεγάλο χρονικό διάστημα είχε ως αποτέλεσμα να διαφοροποιηθεί την κατάσταση και τις παραμέτρους της έρευνας

Το ερευνητικό εργαλείο δόθηκε σε μαθητές της Στ' Δημοτικού σε σχολείο της Μεσαριάς στη Σαντορίνη. Το εργαλείο δόθηκε στους μαθητές σαν μορφή άσκησης για το σπίτι και όχι ως μάθημα. Οι μαθητές επεξεργάστηκαν και κατέγραψαν τις απαντήσεις τους ο καθένας μόνος του στο σπίτι του ύστερα από οδηγίες του δασκάλου. Η διαδικασία έγινε με αυτόν τον τρόπο που αποτελούσε μονόδρομο εξαιτίας της πανδημίας.

3.3 Μεθοδολογικό εργαλείο

Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε αποτελούνταν από ένα ιστορικό κείμενο που εξηγούσε τους λόγους και τα γεγονότα που οδήγησαν την Ελλάδα στον εθνικό διχασμό και τις διαφωνίες μεταξύ του βασιλιά Κωνσταντίνου και του πρωθυπουργού Ελευθερίου. Έπειτα υπήρχαν δύο βοηθητικά παραρτήματα, το ένα εξηγούσε την θέση του Βενιζέλου και το άλλο την θέση του Κωνσταντίνου. Ακολουθούσαν οι δύο αντικρουόμενες πηγές για τις απόψεις του Βενιζέλου από την μία και τις απόψεις του Κωνσταντίνου από την άλλη. Επιπλέον υπήρχαν δύο εικονιστικές πηγές με τους οπαδούς του Βενιζέλου και τους οπαδούς του Κωνσταντίνου. Τέλος οι πέντε ερωτήσεις σύντομης ανάπτυξης ολοκλήρωναν το ερευνητικό εργαλείο.

3.4 Περιγραφή ερωτήσεων

Το ερευνητικό εργαλείο αποτελείται από πέντε ερωτήσεις. Η *πρώτη ερώτηση* είναι: «Ποιος είναι ο λόγος της διαφωνίας ανάμεσα στον βασιλιά Κωνσταντίνο και τον πρωθυπουργό Βενιζέλο; Ποιες είναι οι απόψεις του καθενός;». Οι μαθητές καλούνται να κατανοήσουν το ιστορικό κείμενο που τους δίνεται και να εντοπίσουν το ζητούμενο της ερώτησης ώστε στην συνέχεια να μπορούν να αναπτύξουν την δική τους άποψη επί του θέματος. Η *δεύτερη ερώτηση* είναι: «Διαβάστε τις πηγές 1 και 2. Σε ποια από τις πηγές φαίνεται η θέση του Βενιζέλου και σε ποια η θέση του Κωνσταντίνου για την στάση που θα πρέπει να κρατήσει η Ελλάδα στον Α' Παγκόσμιο Πόλεμο και γιατί;».

Σε αυτή την ερώτηση οι μαθητές πρέπει να διαπιστώσουν τις απόψεις των δύο αυτών ανθρώπων και να ξεχωρίσουν ποια πηγή αναφέρεται στον Βενιζέλο και ποια στον Κωνσταντίνο. Ακολουθεί η *τρίτη ερώτηση* : «Με βάση τις δύο εικόνες (πηγή 3 και πηγή 4) πιστεύετε ότι ο εθνικός διχασμός είναι απλώς μια σύγκρουση δύο ανθρώπων;». Στην

συγκεκριμένη ερώτηση επιδιώκεται οι μαθητές να αναπτύξουν την κριτική τους άποψη σύμφωνα με τις εικονιστικές πηγές που δίνονται τεκμηριώνοντας την άποψή τους. Η *τέταρτη ερώτηση*: «Είναι χωρίς να γνωρίζετε το αποτέλεσμα του πολέμου και με βάση τα παραπάνω ιστορικά στοιχεία, εσείς ποια άποψη θεωρείτε σωστή του Κωνσταντίνου ή του Βενιζέλου και γιατί;». Στην συγκεκριμένη ερώτηση οι μαθητές θα πρέπει να διαλέξουν ποια θα είναι η θέση που υποστηρίζουν ως σωστή και να εξηγήσουν γιατί επέλεξαν την άποψη αυτή. Η ερώτηση αυτή ουσιαστικά θα προβληματίσει τους μαθητές κάνοντάς τους να σκεφτούν όλα τα γεγονότα και να διαμορφώσουν την δική τους άποψη πάνω στο θέμα. Η *τελευταία ερώτηση* είναι: «Αν ζούσατε εκείνη την εποχή ποιανού τις απόψεις θα υποστηρίζατε; Για ποιο λόγο;». Η ερώτηση αυτή κάνει τους μαθητές να σκεφτούν και τα δύο στρατόπεδα και να επιλέξουν με ποιανού τις απόψεις ταυτίζονται και υποστηρίζουν

ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Αυτή η μελέτη διερευνά την παρουσία της πολυπρισματικότητας στη διδασκαλία της ιστορίας μέσα από την μελέτη μιας περίπτωσης από το ελληνικό σχολείο. Η έννοια της πολυπρισματικότητας συνδέεται με τη σχετική έννοια της ερμηνείας ως κεντρική πτυχή της κατανόησης της ιστορίας, ιδίως με την ιδέα της συμπερίληψης διαφορετικών ερμηνειών του ίδιου ιστορικού γεγονότος ή διαδικασίας.

Στην παρούσα έρευνα οι απαντήσεις των μαθητών οδηγούν σε ορισμένες διαπιστώσεις. Η παρακάτω ανάλυση είναι μια ποιοτική ανάλυση των απαντήσεων που έδωσαν οι μαθητές.

Συγκεκριμένα στην πρώτη ερώτηση που έχει να κάνει για τον λόγο της διαφωνίας μεταξύ του βασιλιά Κωνσταντίνου και του πρωθυπουργού Ελευθερίου αλλά και ποιες οι απόψεις των δύο, οι μαθητές φάνηκαν να κατανόησαν το περιεχόμενο του ερευνητικού εργαλείου. Όλοι απάντησαν ότι ο λόγος της κυρίας διαφωνίας τους ήταν η ένταξη της Ελλάδας στον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο αλλά και με ποιανός το μέρος θα εντασσόταν. Επίσης η πλειονότητα έβγαλε το συμπέρασμα ότι ο Βενιζέλος ήθελε την ένταξη της Ελλάδας στον πόλεμο στο πλευρό των Συμμάχων ενώ ο βασιλιάς Κωνσταντίνος επιθυμούσε την ουδετερότητα της χώρας. Για τον λόγο που επιθυμούσε την ουδετερότητα ο Κωνσταντίνος μερικοί μαθητές απάντησαν διότι πίστευε ότι η χώρα δεν έπρεπε να εμπλακεί σε ακόμα ένα πόλεμο μετά τους Βαλκανικούς, ενώ κάποιοι άλλοι το αιτιολόγησαν μέσα από το γεγονός ότι ήταν φιλογερμανός.

Στην δεύτερη ερώτηση που οι μαθητές έπρεπε να απαντήσουν σε ποια από τις δύο πηγές φαίνεται η άποψη του Κωνσταντίνου και σε ποια του Βενιζέλου όλοι απάντησαν σωστά και συνοπτικά. Ότι στην πρώτη πηγή φαίνεται η άποψη του Βενιζέλου που επιθυμεί την ένταξη της Ελλάδας στον πόλεμο και στην δεύτερη η άποψη του Κωνσταντίνου που επιθυμεί την ουδετερότητα της χώρας.

Η τρίτη ερώτηση είχε να κάνει με το αν πιστεύουν οι μαθητές ότι ο εθνικός διχασμός είναι μια σύγκρουση δύο ατόμων ή όχι. Όλοι οι μαθητές πιστεύουν ότι ο εθνικός διχασμός είναι μια σύγκρουση δύο αντιπάλων στρατοπέδων και όχι απλώς μία σύγκρουση δύο ανθρώπων. Την άποψη αυτή την τεκμηριώνουν μέσα από την πηγή 3 και 4, τις εικονιστικές πηγές που δείχνουν τους υποστηρικτές του Βενιζέλου από την μία και από την άλλη τους υποστηρικτές του Κωνσταντίνου.

Στις τελευταίες δύο ερωτήσεις οι μαθητές έπρεπε να διατυπώσουν την δική τους προσωπική άποψη επί του θέματος και να τεκμηριώσουν τα λεγόμενά τους. Συγκεκριμένα στις ερωτήσεις ποια άποψη θεωρούν σωστή του Βενιζέλου ή του Κωνσταντίνου – χωρίς να γνωρίζουν το αποτέλεσμα - και αν ζούσαν εκείνη την εποχή ποιον από τους δύο θα υποστήριζαν, οι περισσότεροι μαθητές έδειξαν να προτιμούν τις απόψεις του Βενιζέλου. Οι μαθητές που θεωρούν τη θέση του Βενιζέλου ως σωστή και αυτή που θα τον υποστήριζαν αν ζούσαν εκείνη την εποχή τεκμηριώσαν την απάντησή τους, λέγοντας ότι η Ελλάδα πρέπει να συμμετάσχει στον πόλεμο ώστε να επαναφέρει τα χαμένα της εδάφη. Κάποιοι μαθητές επίσης απάντησαν ότι πρέπει η Ελλάδα να λάβει μέρος στον πόλεμο με τον πλευρό της Αγγλίας ώστε να έχει

μελλοντικά ένα σύμμαχο. Κάποια παιδιά συγκεκριμένα 6 από τα συνολικά 20 στον αριθμό επέλεξαν να είναι με τον μέρος του Κωνσταντίνου και να θεωρούν τις δικές του απόψεις σωστές. Εξήγησαν την άποψη αυτή ότι η Ελλάδα δεν έπρεπε να συμμετάσχει στον πόλεμο διότι μόλις είχε ήδη τελειώσει ένα πόλεμο, ενώ επιπλέον υποστήριξαν το γεγονός να μην χαθούν άλλοι άνθρωποι απλώς για εδάφη.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης πτυχιακής εργασίας εξετάστηκε η αξιοποίηση της πολυπρισματικότητας στην διδασκαλία της ιστορίας με έμφαση στη μελέτη ιστορικών γεγονότων που δίχασαν τις κοινωνίες. Για τις ανάγκες της έρευνας η πολυπρισματικότητα ως εργαλείο ιστορικής κατανόησης εξετάστηκε μέσα από το ζήτημα του εθνικού διχασμού που διδάσκεται στη Στ' τάξης. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των παιδιών διαφαίνεται ότι η ένταξη της πολυπρισματικότητας στο μάθημα της ιστορίας μπορεί να ωφελήσει τους μαθητές στην καλύτερη κατανόηση των πραγμάτων μέσα από διάφορες οπτικές. Οι μαθητές αποκτούν με αυτόν τον τρόπο την δική τους γνώμη για τα γεγονότα και όχι απλώς αφομοιώνουν ένα συμβάν. Παρόλα αυτά η ένταξη της πολυπρισματικότητας στην διδακτική της ιστορίας πρέπει να γίνει με τέτοιο τρόπο ώστε οι μαθητές να αντιλαμβάνονται τις αντικρουόμενες πηγές σαν το μέσο που θα τους οδηγήσει στην κατανόηση της νέας γνώσης και όχι σαν επιπλέον φόρτο εργασίας. Και αυτό γιατί από την έρευνα που πραγματοποιήθηκε διαπιστώθηκε οι μαθητές αντιμετώπισαν την διαδικασία αυτή ως περαιτέρω άσκηση και φόρτο εργασίας. Η θέση της πολυπρισματικότητας στη διδασκαλία της ιστορίας είναι πολύ σημαντική

Το επιχείρημα για αυτό είναι ότι η έμφαση που δίνει στους μαθητές να αναπτύξουν τις δικές τους αντιλήψεις από την εξέταση αποδεικτικών στοιχείων και μια σειρά προοπτικών έχει μεγαλύτερες δυνατότητες να τους βοηθήσουν να εξετάσουν βαθιά τα ιστορικά γεγονότα από ό, τι η διδασκαλία μιας ενιαίας αφήγησης.

Αυτές οι προκλήσεις μπορούν να ξεπεραστούν μέσω της προσοχής στον σχεδιασμό προγραμμάτων σπουδών της ιστορίας, τη συγγραφή σχολικών εγχειριδίων που θα εντάσσουν τις ιστορικές έννοιες, όπως η πολυπρισματικότητα, ως εργαλεία της ιστορικής μελέτης και τη σχετική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Anderson, R. Lanier (1998). "Truth and Objectivity in Perspectivism." *Synthese* 115, 1–32.

Baxtin, Mixail (1929). *Problemy tvorčestva Dostoevskogo*. Leningrad: Priboj.

Baxtin, Mixail (Bakhtin, Mikhail) ([1963] 1984). *Problems of Dostoevsky's Poetics*. Minneapolis: U of Minnesota P.

Baxtin, Mixail (Bakhtin, Mikhail) (1981). *The Dialogic Imagination: Four Essays*. Ed. by M. Holquist. Austin: U of Texas P.

Bode, Christoph (2011). *The Novel: An Introduction*. Oxford: Wiley-Blackwell.

Buschmann, Matthias (1996). "Multiperspektivität – Alle Macht dem Leser?" *Wirkendes Wort* 46, 259–75.

Cohn, Dorrit (1978). *Transparent Minds: Narrative Modes for Presenting Consciousness in Fiction*. Princeton: Princeton UP.

Eder, Jens (2008). *Die Figur im Film*. Marburg: Schüren.

Fauconnier, Gilles & Marc Turner (2002). *The Way We Think*. New York: Basic Books.

Frank, Armin Paul, ed. (1991). *Frühe Formen multiperspektivischen Erzählens von der Edda bis Flaubert. Ein Problemaufriss*. Berlin: Schmidt.

Griem, Julika (2000). "Mit den Augen der Kamera? Aspekte filmischer Multiperspektivität in Bryan Singers *The Usual Suspects*, Akiro Kurosawas *Rashomon* und Peter Weirs *The Truman Show*." A. Nünning & V. Nünning (eds.). *Multiperspektivisches Erzählen: Zur Theorie und Geschichte der Perspektivenstruktur im englischen Roman des 18. bis 20. Jahrhunderts*. Trier: WVT, 307–22.

Grodal, Torben (2005). "Film Narrative." D. Herman et al. (eds.). *Routledge Encyclopedia of Narrative Theory*. London: Routledge, 168–72.

Hartner, Marcus (2012). *Perspektivische Interaktion im Roman: Kognition, Rezeption, Interpretation*. Berlin: de Gruyter.

Herman, David, ed. (2011). *The Emergence of Mind: Representations of Consciousness in Narrative Discourse in English*. Lincoln: U of Nebraska P.

Hutchinson, Peter (1984). *Games Authors Play*. London: Methuen.

Iser, Wolfgang ([1972] 1974). *The Implied Reader: Patterns of Communication in Prose Fiction From Bunyan to Beckett*. Baltimore: Johns Hopkins UP.

Klepper, Martin (2011). *The Discovery of Point of View: Observation and Narration in the American Novel 1790–1910*. Heidelberg: Winter.

Lindemann, Uwe (1999). "Die Ungleichzeitigkeit des Gleichzeitigen: Polyperspektivismus, Spannung und der iterative Modus der Narration bei Samuel Richardson, Choderlos de Laclos, Ludwig Tieck, Wilkie Collins und Robert Browning." K. Röttgers & M. Schmitz-Emans (eds.). *Perspektive in Literatur und bildender Kunst*. Essen: Die blaue Eule, 48–81.

Lonoff, Sue (1982). "Multiple Narratives and Relative Truths." *Browning Institute Studies* 10, 143–61.

Menhard, Felicitas (2009). *Conflicting Reports: Multiperspektivität und unzuverlässiges Erzählen im englischsprachigen Roman seit 1800*. Trier: WVT.

Mullan, John (2006). *How Novels Work*. Oxford: Oxford UP.

Neuhaus, Volker (1971). *Typen multiperspektivischen Erzählens*. Köln: Böhlau.

Nünning, Ansgar (2001). "On the Perspective Structure of Narrative Texts: Steps Toward a Constructivist Narratology." W. van Peer & S. Chatman (eds.). *New Perspectives on Narrative Perspective*. Albany: State U of New York P, 207–24.

Nünning, Ansgar & Vera Nünning, eds. (2000). *Multiperspektivisches Erzählen: Zur Theorie und Geschichte der Perspektivenstruktur im englischen Roman des 18. bis 20. Jahrhunderts*. Trier: WVT.

Pfister, Manfred ([1977] 1988). *The Theory and Analysis of Drama*. Cambridge: Cambridge UP.

Schmid, Wolf (2010). *Narratology: An Introduction*. Berlin: de Gruyter.

Schmid, Wolf (2011). "Perspektive." M. Martínez (ed.). *Handbuch Erzählliteratur*. Stuttgart: Metzler, 138–45.

Schonfield, Ernest (2009). "Moonstone and 'Mondgebirge': Exile and Identity in Wilhelm Raabe and Wilkie Collins." G. Dirk (ed.). *Wilhelm Raabe: Global Themes – International Perspectives*. London: Legenda, 138–48.

Surkamp, Carola (2003). *Die Perspektivenstruktur narrativer Texte: Zu ihrer Theorie und Geschichte im englischen Roman zwischen Viktorianismus und Moderne*. Trier: WVT.

Townsend, Alex (2003). *Autonomous Voices: An Exploration of Polyphony in the Novels of Samuel Richardson*. Oxford: Peter Lang.

Uspenskij, Boris (Uspensky, Boris) ([1970] 1973). *A Poetics of Composition: The Structure of the Artistic Text and Typology of a Compositional Form*. Berkeley: U of California P.

Wolf, Werner (2000). "Multiperspektivität: Das Konzept und seine Applikationsmöglichkeit auf Rahmungen in Erzählwerken." A. Nünning & V. Nünning (eds.). *Multiperspektivisches Erzählen: Zur Theorie und Geschichte der Perspektivenstruktur im englischen Roman des 18. bis 20. Jahrhunderts*. Trier: WVT, 79–110.

Guillén, Claudio (1971). "On the Concept and Metaphor of Perspective." C. Guillén. *Literature as a System: Essays Toward the Theory of Literary History*. Princeton: Princeton UP, 283–371.

Hartner, Marcus (2012). "Constructing Literary Character and Perspective: An Approach from Psychology and Blending Theory." R. Schneider & M. Hartner (eds.). *Blending and the Study of Narrative: Approaches and Applications*. Berlin: de Gruyter.

Herman, David (2002). *Story Logic: Problems and Possibilities of Narrative*. Lincoln: U of Nebraska P.

Hönnighausen, Lothar (1980). "'Point of View' and Its Background in Intellectual History." *Comparative Criticism* 2, 151–66.

Hühn, Peter et al., eds. (2009). *Point of View, Perspective, and Focalization: Modeling Mediation in Narrative*. Berlin: de Gruyter.

Mausfeld, Rainer (2011). "Intrinsic Multiperspectivity: Conceptual Forms and the Functional Architecture of the Perceptual System." W. Welsch et al. (eds.). *Interdisciplinary Anthropology: Continuing Evolution of Man*. Berlin: Springer, 19–54.

Pätzold, Torsten (2000). *Textstrukturen und narrative Welten: Narratologische Untersuchungen zur Multiperspektivität am Beispiel von Bodo Kirchhoffs Infata und Helmut Kraussers Melodien*. Berlin: Peter Lang.

Richardson, Brian (2006). "I Ectera: Multiperson Narration and the Range of Contemporary Narrators." B. Richardson. *Unnatural Voices. Extreme Narration in Modern and Contemporary Fiction*. Columbus: Ohio State UP, 61–78.

Bakhtin MM (1982) *The Dialogic Imagination: Four essays*. Austin, TX: The University of Texas Press.

Bar On D (2010) Story-telling and multiple narratives in conflict situations: from TRT group in the German–Jewist context to the dual narrative approach of PRIME. In: Salomon G and Cairns E (eds) *Handbook on Peace Education*. Hove: Psychology Press, 199–212.

Barton KC (2009) The denial of desire: how to make history education meaningless. In: Symcox L and Wilschut A (eds) *National History Standards: The Problem of the*

- Canon and the Future of Teaching History. *International Review of History Education*, 5, 265–282.
- Barton KC and Levstik LS (2004) *Teaching History for the Common Good*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Barton KC and McCully AW (2005) History, identity and the school history curriculum in Northern Ireland: an empirical study of secondary students' ideas and perspectives. *Journal of Curriculum Studies* 37(1): 85–116.
- Barton KC and McCully AW (2008) 'Trying to look at both sides': negotiating school and community history in Northern Ireland. Paper presented to the American Educational Research Association Annual Meeting, New York, March.
- Barton KC and McCully AW (2010) 'Secondary students' perspectives on school and community history in Northern Ireland. *Teachers' College Record* 112(1).
- Buckley-Zistel S (2009) Nation, narration, unification? The politics of history teaching after the Rwandan Genocide. *Journal of Genocide Research* 11(1): 31–53.
- Center for Democracy and Reconciliation in South East Europe (CDRSEE) (2007) The South East European joint history project. Available at: http://www.cdsee.org/jhp/download_eng.html (accessed December 2009).
- Chapman AR (2007) Afterward. In: Cole EA (ed.) *Teaching the Violent Past: History Education and Reconciliation*. Plymouth: Rowman and Littlefield, 317–326.
- Cole EA and Barsalou J (2006) Unite or divide? The challenges of teaching history in societies emerging from violent conflict, United States Institute for Peace. Available at: <http://www.usip.org/resources/unite-or-divide-challenges-teaching-history-societies-emerging-violent-conflict> (accessed December 2009).
- Dawson I (2008) Thinking across time: planning and teaching the story of power and democracy at key stage *Teaching History* 130: 14–21
- Devine-Wright P (2003) A theoretical overview of memory and conflict. In: Cairns E and Roe M (eds) *The Role of Memory in Ethnic Conflict*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 9–31.
- Foster S (2001) Historical empathy in theory and practice: some final thoughts. In: Davis Jr OL, Yeagher EA and Foster SJ (eds) *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*. Landham, MD: Rowman and Littlefield, 170.
- Freedman SW, Weinstein HM, Murphy K and Longman T (2008) Teaching history after identity-based conflicts: the Rwanda experience. *Comparative Education Review* 52:4: 683–689.
- Gallagher A (2004) *Education in Divided Societies*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

- Gallagher C (1996) *History Teaching and the promotion of Democratic Values and tolerance: A Handbook for Teachers*. Strasbourg: Council of Europe.
- Gallagher C (2001) The future of history and the challenge of citizenship. In: McCully A and O'Neill C (eds) *Values in History Teacher Education and Research*. Lancaster: History Teacher Education Network.
- Illingworth I (2000) Hearts, minds and souls: exploring values through history. *Teaching History* 100: 20–24.
- Kitson A (2007) History education and reconciliation in Northern Ireland. In: Cole EA (ed.) *Teaching the Violent Past: History Education and Reconciliation*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.
- Kitson A and McCully A (2005) 'You hear about it for real in school'. Avoiding, containing and risk-taking in the history classroom. *Teaching History* 120: 32–37.
- Lee P and Shemilt D (2007) New alchemy or fatal attraction? History and citizenship. *Teaching History* 129: 14–19.
- Letourneau J and Moisan S (2004) Young people's assimilation of a collective historical memory: a case study of Quebeckers of French-Canadian heritage. In: Seixas P (ed.) *Theorizing Historical Consciousness*, Toronto. University of Toronto Press, 109–128.
- Low-Beer A (2001) Politics, school textbooks and cultural identity: the struggle in Bosnia and Herzegovina. *Paradigm* 2 (3). Available at: <http://faculty.ed.uiuc.westbury/Paradigm> (accessed May 2021).
- McAleavy A (2000) Teaching about historical interpretations. In: Phillips R and Arthur J (eds) *Issues in History Teaching*. Oxford: RoutledgeFalmer, 72–82.
- McCully A (1998) *The Teaching of History in a Divided Community, Report of a European Teachers' Seminar*. Strasbourg: Council of Europe.
- McCully A, Pilgrim N, Sutherland A, et al. (2002) 'Don't worry, Mr. Trimble, we can handle it': balancing the emotional with the rational in teaching of contentious topics. *Teaching History* 106: 6–12.
- McCully A and Montgomery A (2009) Knowledge, skills and dispositions: educating history teachers in a divided society. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research* 8(2): 92–105.
- Available at: http://www.history.org.uk/resources/secondary_resource_2593_8.html
- McCully A and Pilgrim N (2004) 'They took Ireland away from us and we have to fight to get it back': using fictional characters to explore the relationship between historical interpretation and contemporary attitudes. *Teaching History* 114: 17–21.
- Minow M (1998) *Between Vengeance and Forgiveness: Facing History after Genocide and Mass Violence*. Boston, MA: Beacon Press.

- Mosberg S (2002) Speaking of history: how adolescents use their knowledge of history in reading the daily news. *Cognition and Instruction* 20: 323–358.
- Organization for Security and Cooperation in Europe (OSCE) (2008) Mission to Bosnia and Herzegovina: textbook commission. Available at: <http://www.oscebih.org/education/textbook.asp?d=2> (accessed May 2021).
- Pingel F (1999) UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision. Paris: George Eckert Institute/UNESCO.
- Phillips R (2002) *Reflective Teaching of History 11–18*. London: Continuum.
- Porat DA (2004) It's not written here, but this is what happened: students' cultural comprehension of textbook narratives on the Israeli-Arab conflict. *American Educational Research Journal* 41: 963–996.
- Porat DA (2006) Who fired first? Students' construction of meaning from one textbook account of the Israeli-Arab conflict. *Curriculum Inquiry* 36: 251–271.
- Shemilt D (1980) *History 13–16 Evaluation Study*. Edinburgh: Holmes McDonald
- Shriver D (2007) Truths for reconciliation: an American perspective. Paper presented at a public lecture organized by the UNESCO Centre, University of Ulster, Belfast, October.
- Slater J (1995) *Teaching History in the New Europe*. London: Council of Europe, Cassell.
- Smith A and Vaux T (2003) *Education, Conflict and International Development*. London: Department of International Development.
- Smith ME (2005) *Reckoning with the Past: Teaching History in Northern Ireland*. Oxford: Lexington Books.
- Seixas P (ed.) (2004) *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto: University of Toronto Press.
- Stradling R (1997) The preparation and publication of new history textbooks for schools in European countries in democratic transition. Report. Strasbourg: Council of Europe.
- Stradling R (2003) *Multi-perspectivity in History Teaching: A Guide for Teachers*. Strasbourg: Council of Europe.
- Tawil S and Harley A (eds) (2004) *Education, Conflict and Social Cohesion*. Geneva: International Bureau of Education, UNESCO.
- Weldon G (2005) Thinking each other's history: can facing the past contribute to education for human rights and democracy? *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research* 5(1). Available at: <http://centres.exeter.ac.uk/historyresource/journal9/papers/weldon.pdf> (accessed May 2021).

Wansink Bjorn, Akkerman, Sanne, Zuiker, Itzel & Wubbels, Theo 'Where does Teaching Multiperspectivity in History Education begin and end? An Analysis of the Uses of Temporality', *Theory & Research in Social Education*, 46(6)(2018),495-527

Weinstein HM, Freedman SW and Hughson H (2007) School voices: challenges facing education systems after identity-based conflicts. *Education, Citizenship and Social Justice* 2(1): 41–71

Wertsch JV (1998) *Mind as Action*. New York: Oxford University Press.

Wertsch JV (2002) *Voices of Collective Remembering*. Cambridge: University Press.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ

Διαβάστε το παρακάτω ιστορικό κείμενο και τις πηγές που το συνοδεύουν. Στην συνέχεια απαντήστε στις ερωτήσεις που ακολουθούν.

Ο Α΄ Παγκόσμιος πόλεμος άρχισε στις 28 Ιουλίου 1914 με την κήρυξη του πολέμου από την Αυστροουγγαρία εναντίον της Σερβίας. Η είσοδος της Ελλάδας στον πόλεμο έγινε τον Ιούνιο του 1917 δηλαδή τρία χρόνια μετά την έναρξή του. Ο λόγος αυτός της καθυστέρησης οφείλεται στην διαφωνία μεταξύ του βασιλιά Κωνσταντίνου Α΄ και του πρωθυπουργού Ελευθερίου Βενιζέλου. Η απόσταση ανάμεσα στους δύο άνδρες δεν είναι τυχαία. Ο Κωνσταντίνος και ο Βενιζέλος συνεργάστηκαν στους βαλκανικούς πολέμους, ως στρατιωτικός ηγέτης της Ελλάδας ο ένας και ως διπλωματικός ο άλλος, και συνέχισαν μετά την ανάρρηση του Κωνσταντίνου στο θρόνο το 1913. Η έκρηξη όμως του Α΄ Παγκοσμίου πολέμου οδήγησε σε μια ανεπανόρθωτη σύγκρουση μεταξύ τους. Ο Κωνσταντίνος πίστευε ότι η Ελλάδα θα έπρεπε να διατηρήσει ουδέτερη στάση και να αποφύγει την συμμετοχή της στον πόλεμο. Αντίθετα ο Βενιζέλος πιστεύει ότι το συμφέρον της Ελλάδας είναι να συμμετέχει στον πόλεμο με τις δυνάμεις της Τριπλής Συνεννόησης (Αντάντ), δηλαδή της Γαλλίας, Βρετανίας και Ρωσίας. Η Ελλάδα είχε βγει νικήτρια από τους Βαλκανικούς πολέμους και αυτό είχε ως αποτέλεσμα την αύξηση των εδαφών της, του πληθυσμού της, καθώς την ειρήνη και την ανασύνταξη των δυνάμεών της. Ο Κωνσταντίνος πίστευε ότι η Ελλάδα έπρεπε να ασχοληθεί με τα παραπάνω και να αποφύγει την εμπλοκή της σε ένα νέο και πολύ μεγαλύτερο πόλεμο. Παρ' όλα αυτά, υπήρχαν και άλλοι λόγοι για αυτήν την ουδετερότητα του Κωνσταντίνου, πέρα από το όφελος του λαού. Ο Βασιλιάς Κωνσταντίνος είχε σπουδάσει στη Γερμανία, είχε επηρεαστεί από τη γερμανική κουλτούρα, περιτριγυριζόταν από γερμανόφιλους πολιτικούς (πχ Ιωάννης Μεταξάς, Γεώργιος Στρέιτ) και ήταν παντρεμένος με την Σοφία την αδελφή του Γερμανού Κάιζερ. Τόσο ο βασιλιάς όσο και ο κυριότερος σύμβουλός του, ο υπουργός Εξωτερικών Γεώργιος Στρέιτ, πίστευαν στην ανωτερότητα και την τελική νίκη της Γερμανίας και κατ' επέκταση και των Κεντρικών δυνάμεών, για αυτό επέμεναν στη «διαρκή ουδετερότητα». Αντίθετος με την άποψη αυτή ήταν ο Βενιζέλος που επεδίωκε την είσοδο της χώρας στον πόλεμο στο πλευρό των

συμμάχων ώστε να ολοκληρωθεί η «Μεγάλη Ιδέα» και η Ελλάδα όχι μόνο να διατηρήσει τα κέρδη της από τους Βαλκανικούς πολέμους αλλά και να επεκτείνει τα σύνορα της, παρά το γεγονός ότι πολλοί Έλληνες είχαν κουραστεί από τους συνεχείς πολέμους. Η σύγκρουση του Βενιζέλου με τον βασιλιά Κωνσταντίνο έριξε τη χώρα στη χειρότερη πολιτική κρίση της ιστορίας. Εκδηλώθηκε για πρώτη φορά με ένταση τον Φεβρουάριο του 1915 και εντάθηκε στη συνέχεια με αποτέλεσμα, το καλοκαίρι του 1916, να διαμορφωθούν στην Ελλάδα δύο αντίπαλα κέντρα εξουσίας. Το φαινόμενο ονομάστηκε Εθνικός Διχασμός και αποτυπώθηκε γεωγραφικά με τη διάσπαση σε «κράτος των Αθηνών» υπό τον Κωνσταντίνο και «κράτος της Θεσσαλονίκης» υπό τον Βενιζέλο. Υπήρξε, ουσιαστικά, η πρώτη εμφύλια σύγκρουση στην Ελλάδα του 20ού αιώνα. Τον Βενιζέλο υποστήριζε το κόμμα των Φιλελεύθερων και τον Κωνσταντίνο το κόμμα των Εθνοφρόνων. Οι αγγλικές και οι γαλλικές πιέσεις προς την κυβέρνηση των Αθηνών να εγκαταλείψει την ουδετερότητα εντάθηκαν. Τελικά ο βασιλιάς εκθρονίστηκε και εγκατέλειψε τη χώρα. Η Ελλάδα πέρασε το 1917 επίσημα στο στρατόπεδο των Συμμάχων (Αντάντ). Το τέλος του Α΄ Παγκόσμιου πολέμου ήρθε το 1918 με τις Κεντρικές δυνάμεις να χάνουν και την Ελλάδα να είναι με την πλευρά των νικητών. Παρόλα αυτά ο διχασμός συνεχίστηκε και στα επόμενα χρόνια με την Μικρασιατική Καταστροφή, την δεύτερη εξορία του Κωνσταντίνου και τις απόπειρες δολοφονίας του Βενιζέλου.



Ενότητα: Εθνικός Διχασμός

Ο ρόλος της Ελλάδας στον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο

1^ο παράδειγμα

«Ο Βενιζέλος πίστευε ότι η Ελλάδα, χώρα ναυτική, έπρεπε να βασιστεί στις δυτικές δυνάμεις και κυρίως στην Αγγλία για να προωθήσει τα εθνικά της συμφέροντα. Την εποχή εκείνη τα συμφέροντα της Αγγλίας και της Ελλάδας στην Εγγύς Ανατολή συνέπιπταν. [...] Εάν νικούσαν οι δυνάμεις της Αντάντ θα προέκυπτε θέμα διαμελισμού της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας. Η Ελλάδα, ως σύμμαχος της Αντάντ, θα είχε να ωφεληθεί αρκετά όπως το έδειχναν και οι προτάσεις της Αγγλίας. Πίστευε ο πρωθυπουργός ότι με τον πόλεμο αυτό δινόταν ίσως η τελευταία ευκαιρία στην Ελλάδα να πραγματοποιήσει την εθνική της ολοκλήρωση...».

Σκουλάτος, Δημακόπουλος, Κόνδης, Ιστορία Νεότερη και Σύγχρονη, ΟΕΔΒ. σελ. 74-



Ενότητα: Εθνικός Διχασμός Ο ρόλος της Ελλάδας στον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο

«Ο βασιλιάς Κωνσταντίνος έτρεφε έντονα φιλογερμανικά αισθήματα (η σύζυγός του, βασίλισσα Σοφία, ήταν αδελφή του Κάιζερ της Γερμανίας Γουλιέλμου του Β΄), θαύμαζε το γερμανικό στρατοκρατικό πνεύμα και πίστευε στη νίκη της Γερμανίας. Για το λόγο αυτό και επειδή δεν μπορούσε να ωθήσει την Ελλάδα στο ίδιο στρατόπεδο με την Τουρκία, διακήρυττε την ανάγκη τήρησης αυστηρής ουδετερότητας. Τις απόψεις του και τα αισθήματά του συμμερίζονταν το Γενικό Επιτελείο και η Παλαιά Ολιγαρχία, την οποία ενοχλούσε η ανοδική πορεία των αστικών φιλελεύθερων δυνάμεων που αναπτύσσονταν στην Ελλάδα με τη βοήθεια και των Ελλήνων αστών των Νέων Χωρών».

Διαβάστε προσεκτικά τις πηγές 1 και 2 και επεξεργαστείτε τις πηγές 3 και 4

ΠΗΓΕΣ :

Πηγή 1

1 Ο Ελευθέριος Βενιζέλος υποστηρίζει τη συμμαχία της Ελλάδας με την Αντάντ
« Μέχρι σήμερα η πολιτική μας ήταν η διατήρηση της ουδετερότητας [...]. Αλλά καλούμαστε να συμμετέχουμε στον πόλεμο [...] επ' τα ανταλλάγματα , τα οποία θα πραγματοποιηθούν θα δημιουργήσουν μια Ελλάδα μεγάλη και ισχυρή, , την οποίαν κανείς μάλλον ούτε οι πιο αισιόδοξοι ήταν δυνατόν να φαντασιωθούν καν πριν από λίγα έτη . [...]». (Ε. Βενιζέλος, Υπόμνημα προς τον βασιλιά Κωνσταντίνο, 11 Ιανουαρίου 1915) .

Πηγή: Βίβλος Ελευθερίου Βενιζέλου, Αθήνα 1964.

Πηγή 2

2 Η ουδετερότητα του βασιλιά Κωνσταντίνου

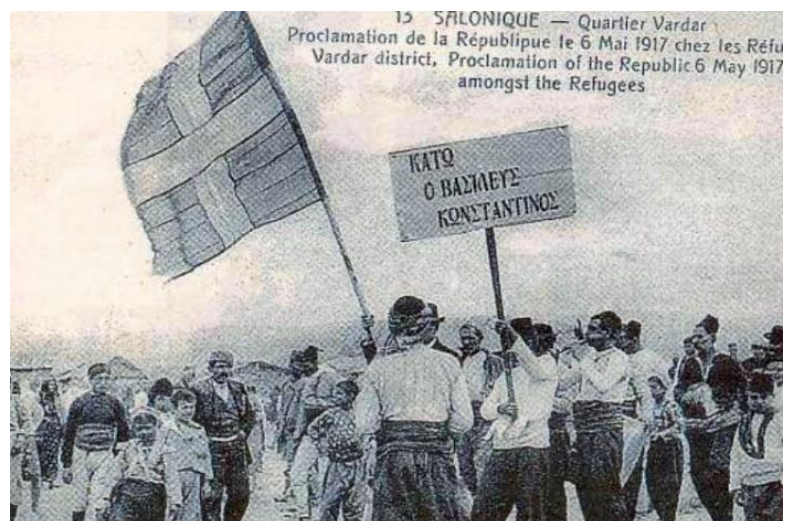
Η [...] πολιτική της ουδετερότητας την οποία σταθερά πρόβαλλε [ενν. ο Κωνσταντίνος] μέχρι την αποπομπή του από τις δυνάμεις της Entente το καλοκαίρι του 1917, δεν αντιστοιχούσε, βεβαίως, σε κάποια διάθεση τηρήσεως ίσων αποστάσεων από τους δύο εμπολέμους συνασπισμούς. Ήταν απλώς η φιλογερμανικότερη δυνατή πολιτική που μπορούσε να ακολουθήσει μία χώρα της οποίας η γεωγραφική θέση την καθιστούσε όμηρο των διαθέσεων του πανίσχυρου βρετανικού στόλου που κυριαρχούσε τότε στην ανατολική Μεσόγειο. Σε συνεχή τηλεγραφική επικοινωνία με τον γαμπρό του τον γερμανό αυτοκράτορα –ερήμην ακόμη και των αντιβενιζελικών κυβερνήσεων – είχε εξασφαλίσει την πλήρη έγκριση του Βερολίνου στο ζήτημα αυτό [...].

Γ. Γιανουλόπουλος, «Η ευγενής μας τύφλωσις...», εξωτερική πολιτική και «εθνικά θέματα» από την ήττα του 1897 έως τη Μικρασιατική Καταστροφή, δ΄ έκδοση, Βιβλιόραμα, Αθήνα 2003, σ. 227.

Πηγή 3



Πηγή 4



Διαβάστε τις ερωτήσεις σύμφωνα με όσα μελετήσατε, απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

- 1) Ποιος είναι ο λόγος της διαφωνίας ανάμεσα στον βασιλιά Κωνσταντίνο και τον πρωθυπουργό Βενιζέλο; Ποιες είναι οι απόψεις του καθενός;
- 2) Διαβάστε τις πηγές 1 και 2. Σε ποια από τις πηγές φαίνεται η θέση του Βενιζέλου και σε ποια η θέση του Κωνσταντίνου για την στάση που θα πρέπει να κρατήσει η Ελλάδα στον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και γιατί;
- 3) Με βάση τις δύο εικόνες (πηγή 3 και πηγή 4) πιστεύετε ότι ο εθνικός διχασμός είναι απλώς μια σύγκρουση δύο ανθρώπων;
- 4) Χωρίς να γνωρίζετε το αποτέλεσμα του πολέμου και με βάση τα παραπάνω ιστορικά στοιχεία, εσείς ποια άποψη θεωρείτε σωστή του Κωνσταντίνου ή του Βενιζέλου και γιατί;
- 5) Αν ζούσατε εκείνη την εποχή ποια από τις απόψεις θα υποστηρίζατε; Για ποιο λόγο;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2: ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΠΑΙΔΙΩΝ

1.Οι διαφορές ανάμεσα στον βασιλιά Κωνσταντίνο και τον Βενιζέλο είναι ότι ο βασιλιάς Κωνσταντίνος ήταν με την Γερμανία ενο ο Βενιζέλος με την Γαλλία,την Ρωσία και την Αγγλία 2.Στην πρώτη πηγή φενεται η θέση το Βενιζέλου γιατί ήθελε να συμμετάσχει στο πόλεμο ενο ο Βασιλιάς Κωνσταντίνος όχι

3 Όχι γιατί οι μιση είναι με τον βασιλιά Κωνσταντίνο και η άλλη μιση με τον Βενιζέλο

4.Θεωρώ ότι ο Βενιζέλος είχαι δίκαιο γιατί Πρέπει να παλέψουμε για ολλες τις χώρες αλλά και ο Κωνσταντίνος είχαι δίκαιο να μην παλέψουμε γιατί αν χαναμαι θα υπήρχαν πολλά προβλήματα.

5. Θα υποστήριζα τον Κωνσταντίνο γιατί θεωρώ ότι θα είμασταν πιο σίγουρη αν δεν πολεμήσουμε γιατί θα χάναμε πολλά πράγματα.

1)Ποιος είναι ο λόγος της διαφωνίας ανάμεσα στον βασιλιά Κωνσταντίνο και τον πρωθυπουργό Βενιζέλο. Ποιες είναι οι απόψεις του καθενός?

Λογο του πολεμου που αρχισε αναμεσα στις χωρες καποιοι Ελληνες σκεφτηκαν να συμετασχουν στον πολεμο και αυτος ειναι ο λογος της διαφωνειας αναμεσα στον Κωσταντινο και στον Ελευθεριο Βενιζελο.

Ο Κωσταντινος πιστευε οτι η Ελλαδα επρεπε να ασχοληθει με το παραπανω και να αποφυγει την εμπλοκη της σε ενα νεο και πολυ μεγαλυτερο πολεμο.Αντιθετα ο Βενιζελος πιστευει οτι το συμφερον της ειναι να συμμετεχει στον πολεμο με τις δθναμεις της Τριπλης Συννενοησεις δηλαδη Γαλλιας,Βρετανιας και Ρωσιας.

2)Διαβαστε τις πηγες 1 και 2.Σε ποια απο τις πηγες φαινεται η θεση του βενιζελου και σε ποια η θεση του Κωσταντινου για την σταση που θα πρεπει να κρατησει η Ελλαδα στονΑ΄ Παγκοσμιο Πολεμο και γιατι?

Στη πρωτη πηγη φαινεται η θεση του Βενιζελου και στη δευτερη η θεση του Κωσταντινου.

Καταλαβενουμε οτι στη πρωτη πηγη φαινεται η θεση του Βενιζελου διοτι στη πηγη μας λεει οτι πρεπει να συμετεχουμε στον πολεμο ενω στη δευτερη πηγη μας λεει οτι δεν πρεπει να συμετασχουμε στο πολεμο.

3)Με βαση τις δυο εικονες (πηγη 3 και πηγη 4)πιστευετε οτι ο εθνικος διχασμος ειναι απλος μια συγκρουση δυο ανθρωπων?

Οχι διοτι σχεδον η μιση Ελλαδα ειναι με το μερος του Κωσταντινου και η αλλη μιση με τον Ελευθεριο Βενιζελο απο αυτο θα μπορουσε να γινει εμφιλειος πολεμος.

4)Χωρις να γνωριζετε τα αποτελεσματα του πολεμου και με βαση τα παραπανω ιστορικα στοιχεια,εσεις πια αποψη θεωριτε σωστη του Κωσταντινου η' του Βενιζελου και γιατι?

Ειμαι με την αποψη του Κωσταντινου διοτι ειπε να μην σημετασχουμε στον πολεμο,ειναι μια καλη ιδεα διοτι αν χαναμε θα υπηρχαν πολλα προβληματα στη χωρα.

5)Αν ζουσατε εκεινη την εποχη ποιανου τις αποψεις θα υποστηριζατε?Για ποιον λογο?

Θα υποστηρίζα τις αποψεις του Κωσταντινου διοτι σκεφτηκε να μην συμετασχουμε στον πολεμο αν συμετασχαμε και χαναμε θα υπηρχαν πολλα προβληματα στη χωρα μας και σε ολες τις αλλες χωρες.

1. Ο λόγος της διαφωνίας ήταν οτι ο βασιλιάς Κωσταντίνος και ο προθυπουργός Βενιζέλος είχαν διαφορετική άποψη. Ο Κωσταντίνος δεν ήθελε να συμεταίχει στον Α' παγκόσμιο πόλεμο ενώ ο Βενιζέλος πίστευε οτι έπρεπε να πάρουν μέρος.
2. Στην 1η πηγή φαίνεται η θέση του Βενιζέλου που πίστευε οτι η Ελλάδα θα οφελιθει αν πάρει μέρος. Στην 2η πηγή φαίνεται η θέση του Κωσταντίνου που πίστευε οτι δεν έπρεπε η Ελλάδα να πάρει μέρος.
3. Οχι γιατί μετά απο αυτή τη διφωνία η Ελλάδα ήταν χωρισμένη σε δύο στρατόπεδα.
4. Θεωρώ σωστή την άποψη του Βενιζέλου γιατί η Αγγλία μας είχαι βοηθίσει πολλές φορές στους πολέμους.
5. Θα υποστήριζα τις απόψεις του Βενιζέλου γιατί θα επεκτίναμε τα ελληνικά σύνορα θα βοηθούσαμε και τους συμμαχους μας.

1. Ποιος είναι ο λόγος της διαφωνίας ανάμεσα στον Βασιλιά Κωνσταντίνο και τον Πρωθυπουργό Βενιζέλο? Ποιες είναι οι απόψεις του καθενός?

Ο λόγος διαφωνίας αναμεσα τους είναι οτι ο Βασιλιάς Κωνσταντίνος πίστευε οτι η Ελλάδα δεν έπρεπε να εμπλακεί στον Α παγκόσμιο πόλεμο και να κρατήσσει ουδέτερη στάση ενώ ο Ελευθέριος Βενιζέλος ήταν αντίθετος και υποστήριζε την εμπλοκή της Ελλάδας στον πόλεμο με ξεκάθαρη θέση υπέρ των συμμαχων (Γαλλία-Βρετανία-Ρωσία) έτσι ώστε να ολοκληρωθεί η «μεγάλη ιδέα» και η Ελλάδα να κατορθώσει να επεκτείνει τα σύνορά της!

2. Διαβάστε τις πηγές 1 & 2. Σε ποια από τις πηγές φαίνεται η θέση του Βενιζέλου και σε ποια η θέση του Κωνσταντίνου για την στάση που θα πρέπει να κρατήσσει η Ελλάδα στον Α παγκόσμιο πόλεμο και γιατί?

Στην πηγή 1 φαίνεται η άποψη του Ελευθερίου Βενιζέλου για τη συμετοχή της Ελλάδας στον πόλεμο στο πλευρό της Αντάντ καθώς υποστήριζε οτι τα ανταλλάγματα θα ήταν πολύ ευνοϊκά για την χώρα μας, ενώ ο Βασιλιάς Κωνσταντίνος ήταν υπέρ της ουδετερότητας και τη μη εμπλοκή στον πόλεμο η οποία

ήταν ουσιαστικά φιλογερμανική στάση καθώς ήταν κάτι που επιθυμούσε η Γερμανία όπως φαίνεται στην πηγή 2.

3. Με βάση τις δύο εικόνες (πηγή 3 και πηγή 4) πιστεύεται ότι ο εθνικός διχασμός είναι απλώς μία σύγκρουση δύο ανθρώπων?

Με βάση τις εικόνες που βλέπουμε, βεβαίως η σύγκρουση αυτή δεν ήταν ανάμεσα σε δύο ανθρώπους και αυτό γιατί ο καθένας από αυτούς είχε πλήθος υποστηρικτών με αποτέλεσμα να υπάρξει σφοδρή διαφωνία και έντονη αντιπαράθεση μεταξύ Ελλήνων οι οποίοι χωρίστηκαν σε δύο στρατόπεδα.

4. Χωρίς να γνωρίζετε το αποτέλεσμα του πολέμου και με βάση τα παραπάνω ιστορικά στοιχεία, εσείς ποια άποψη θεωρείτε σωστή του Κωνσταντίνου ή του Βενιζέλου και γιατί?

Προσωπικά θεωρώ σωστή την άποψη του Βενιζέλου επειδή φαίνεται ότι είχε μεγαλύτερη διορατικότητα, αφού οι δυνάμεις της Ανταντ ήταν πολύ ισχυρές και φαινόταν πιθανό να πραγματοποιηθεί ο σχεδιασμός του για μια πιο ισχυρή και μεγαλύτερη σε σύνορα Ελλάδα..

5. Αν ζούσατε εκείνη την εποχή ποια τις απόψεις θα υποστηρίζατε? Για ποιο λόγο?

Αν ζούσα εκείνη την εποχή και σκεπτόμενη ως Ελληνίδα, που θέλω να δω τη χώρα μου να μεγαλώνει ακόμα περισσότερο πιθανόν να υποστήριζα τον πρωθυπουργό Ελευθέριο Βενιζέλο. Βέβαια έπρεπε να υπάρξει εθνική ομοψυχία γιατί χωρίς αυτή δύσκολα μπορεί να έρθει το επιτυχές εθνικό αποτέλεσμα.

(1)

Ο Βενιζέλος ήθελε να μπει η Ελλάδα στην Ελλάδα να μπει στον Α' Παγκόσμιο Πόλεμο με την Ανταντ ενώ ο Κωνσταντίνος δεν ήθελε γιατί δεν ήθελε να συμμετάσχει σε έναν μεγαλύτερο και δυσκολότερο πόλεμο από τον Βαλκανικό.

(2)

Η θέση του Βενιζέλου φαίνεται στην πηγή νούμερο 2 γιατί είχε πει να μπει η Ελλάδα στον Πόλεμο με την Αντάντ και του Κωνσταντίνου η πηγή νούμερο 2 γιατί και αυτός είχε πει η Ελλάδα να μη μπει στον Πόλεμο και να κράτηση μια ουδέτερη θέση.

(3)

Εγώ πιστεύω ότι ο Εθνικός διχασμός είναι μια σύγκρουση δύο ανθρώπων ή δύο κρατών (το κράτος της Αθήνας υπό τον βασιλιά Κωνσταντίνο και το κράτος της Θεσσαλονίκης υπό το πρωθυπουργό Βενιζέλο) για το τι θα κάνει η Ελλάδα στον Α' Παγκόσμιο Πόλεμο.

(4)

Εγώ θεωρώ ότι η στάση του Βενιζέλου είναι σωστή γιατί μπήκε στον Πόλεμο με την Αντάντ και νίκησε ενώ δεν θεωρώ ότι είναι σωστή η στάση του Κωνσταντίνου γιατί ήθελε η Ελλάδα να έχει ένα ουδέτερο μέρος στον Πόλεμο και να μην συμμετέχει.

(5)

Αν ζούσα εκείνη την εποχή θα υποστήριζα την άποψη του Βενιζέλου γιατί ήθελε να μπει στον Πόλεμο με την Αντάντ σε αντιθέσει με τον Κωνσταντίνο που δεν ήθελε.

1.Ο λόγος για τον οποίο διαφωνούσαν ο βασιλιάς Κωνσταντίνος και ο πρωθυπουργός Ελευθέριος Βενιζέλος ήταν για το αν η Ελλάδα θα λάβει μέρος στο Α' παγκόσμιο πόλεμο. Ο βασιλιάς Κωνσταντίνος θεωρούσε ότι η Ελλάδα έπρεπε να παραμείνει εκτός για να μην δημιουργηθούν περεταίρω προβλήματα. Ο Βενιζέλος είχε την αντίθετη άποψη Πίστευε δηλαδή ότι θα συνέφερε την Ελλάδα η συμμετοχή της στον πόλεμο, με τις δυνάμεις της Τριπλής Συνεννόησης.

2.Στην πρώτη πηγή φαίνεται η θέση του Ελευθέριου Βενιζέλου, διότι αναφέρει τα πλεονεκτήματα που θα μπορέσει να αποκτήσει η Ελλάδα αν συμμετέχει στον πόλεμο. Στην δεύτερη πηγή φαίνεται η θέση του βασιλιά Κωνσταντίνου ο οποίος προσπαθεί να επιχειρηματολογήσει για την απόφασή του, δηλαδή την ουδετερότητα της χώρας στον πόλεμο.

3.Ο εθνικός διχασμός δεν αφορά μόνο δύο ανθρώπους. Πολλοί θα υπερασπιστούν αυτόν που θα θεωρήσουν ότι έχει δίκιο και θα επιδιώξουν να τον δικαιώσουν. Άρα διχάζεται ολόκληρη μια χώρα.

4.Με βάση τα ιστορικά στοιχεία, θεωρώ ότι η άποψη του Βενιζέλου είναι σωστότερη, διότι έπρεπε σαν κράτος να συμμετέχουμε στον πόλεμο, καθώς αν νικούσαμε θα μας παρέχονταν πολλά πλεονεκτήματα και η ίδια η Ελλάδα θα μπορούσε να επωφεληθεί όπως νωρίτερα με τους Βαλκανικούς πολέμους. Στην αντίθετη περίπτωση θα αντιμετωπίζαμε αρκετά προβλήματα, καθώς ήμασταν οικονομικά υποδεέστεροι. Εξάλλου, η Ελλάδα δεν μπορούσε να παραμείνει αμέτοχη και χωρίς συμμάχους σε έναν παγκόσμιο πόλεμο.

5.Αν ζούσα εκείνη την εποχή, θα υποστήριζα την άποψη του πρωθυπουργού Βενιζέλου, ο οποίος είχε εκλεγεί από τον λαό, σε σχέση με τον βασιλιά Κωνσταντίνο που είχε επιλεγεί από τις Μεγάλες Δυνάμεις. Επίσης, οι αποφάσεις που είχε πάρει ο Βενιζέλος στους δύο βαλκανικούς πολέμους, είχαν αυξήσει τον πληθυσμό και τα εδάφη της Ελλάδας.

1. Ο πρωθυπουργός Βενιζέλος δεν ήθελε να υπάρχει ουδετερότητα ενώ ο βασιλιάς Κωνσταντίνος υποστήριζε την ουδετερότητα για αυτό υπήρχε και διαφωνία ανάμεσά τους. Ο Ελευθέριος Βενιζέλος ήθελε να συμμετάσχει η Ελλάδα στον πόλεμο σε αντίθεση με τον βασιλιά Κωνσταντίνο.
2. Στην πηγή 1 ο Ελευθέριος Βενιζέλος είναι υπέρ της συμμαχίας της Ελλάδας με την Αντάντ διότι έτσι πίστευε ότι η Ελλάδα θα γινόταν πιο ισχυρή και ήταν μια ευκαιρία να υλοποιηθεί η <<Μεγάλη ιδέα>>. Στην πηγή 2 ο βασιλιάς Κωνσταντίνος είναι υπέρ της ουδετερότητας η οποία όμως δεν πήγαζε από την διάθεση τηρήσεως ίσων αποστάσεων από τους δύο εμπόλεμους συνασπισμούς αλλά ήταν η φιλογερμανικότερη δυνατή πολιτική.
3. Όχι δεν ήταν μια απλή σύγκρουση διότι έλαβαν μέρος πολλοί άνθρωποι με σκοπό να υποστηρίξουν την γνώμη τους για το εάν η Ελλάδα θα λάμβανε μέρος στον πόλεμο.
4. Θεωρώ σωστή την άποψη του Ελευθέριου Βενιζέλου διότι θα μπορούσε να υλοποιηθεί η <<Μεγάλη ιδέα>>.
5. Αν ζούσα σε εκείνη την εποχή θα υποστήριζα τον Βενιζέλο διότι θεωρώ πιο σωστή την σκέψη του.

1) Ποιος είναι ο Λόγος της διαφωνίας ανάμεσα στον βασιλιά Κωσταντίνο και τον

πρωθυπουργό Βενιζέλο ? Ποιες είναι οι απόψεις του καθενος

Ο Κωσταντίνος πίστευε ότι η Ελλάδα έπρεπε να αποφύγει την εμπλοκή της σε ένα νέο και πολύ μεγαλύτερο πόλεμο. Αντίθετα ο Βενιζέλος πίστευε ότι το συμφέρον της Ελλάδας είναι να συμμετέχει στον πόλεμο με τις δυνάμεις της Τριπλής Συνεννόησης . Ο Κωσταντίνος πίστευε ότι η Ελλάδα θα έπρεπε να διατήρηση ουδέτερη στάση και να αποφύγει την συμμετοχή στον πόλεμο. Αντίθετα ο Βενιζέλος ήθελε γιατί πίστευε ότι υπάρχουν ελπίδες η Ελλάδα να πάρει πίσω και τα υπόλοιπα μέρη της.

2) Διαβάστε τις πηγές 1 και 2 . Σε ποια από τις πηγές φαίνεται η θέση του Βενιζέλου και σε ποια θέση του Κωσταντίνου για τη στάση που θα πρέπει να κρατήσει η Ελλάδα στον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και γιατί?

Στην πηγή 2 φαίνεται η θέση του Κωσταντίνου γιατί έτρεφε έντονα γερμανικά αισθήματα. Θαυμάζει το γερμανικό στρατοκρατικό πνεύμα και πίστευε στη νίκη της Γερμανίας για τον λόγο αυτό δεν μπορούσε να ωθήσει την Ελλάδα στο ίδιο στρατόπεδο με την Τουρκία .

Στην πηγή 1 φαίνεται η θέση Βενιζέλου πίστευε ότι η Ελλάδα είναι μια χώρα ναυτική και έπρεπε να βασιστεί στις δυτικές δυνάμεις κυρίως στην Αγγλία για να προωθήσει τα εθνικά της συμφέροντα . Αν νικούσαν οι δυνάμεις της Αντάντ θα προέκυπτε θέμα διαμελισμού της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας. Ο πρωθυπουργός πίστευε ότι με τον πόλεμο ίσως η τελευταία ευκαιρία στην Ελλάδα να πραγματοποιήσει την εθνική της ολοκλήρωση.

3)Με βάση τις δύο εικόνες (πηγή 3 και πηγή 4) πιστεύετε ότι ο εθνικός διχασμός είναι απλώς μια σύγκρουση δύο ανθρώπων ?

Πιστεύω πως δεν είναι μια σύγκρουση δύο ανθρώπων . Πιστεύω ότι αυτή η άνθρωποι στις φωτογραφίες θαυμάζουν , υποστηρίζουν τον Κωνσταντίνο αλλά μπορεί να υπάρχει μια μικρή σύγκρουση γιατί δεν γράφουν κάτι για τον Βενιζέλου?

4)Χωρίς να γνωρίζετε το αποτέλεσμα του πολέμου και με βάση τα παραπάνω ιστορικά στοιχεία , εσείς ποια άποψη θεωρείτε σωστή του Κωνσταντίνου ή του Βενιζέλου και γιατί ?

Θεωρώ και των δύο γιατί αν επέλεγα του Βενιζέλου είχαμε ελπίδες να πάρουμε πίσω και τα αλλά μας μέρη . Ενωώ του Κωνσταντίνου η απόφαση ήταν να μην πάρουμε μέρος . Αλλά μάλλον είχε δίκιο ο Βενιζέλος γιατί θα μας βοηθούσαν και οι Αγγλία , Ρωσία κ.α

5)Αν ζούσατε εκείνη την εποχή ποια τις απόψεις θα υποστηρίζατε ?Για ποιο λόγο?

Θα υποστήριζα του Βενιζέλου γιατί για να προσπαθούσαμε να πάρουμε πίσω τα εδάφη μας (που δεν είχαμε κάποια) εφόσον είχαμε την βοήθεια από τις δυνάμεις τις τριπλής Συνεννόησης .

1 Η διαφωνία του βασιλιά Κωνσταντίνου με τον πρωθυπουργό είχε να κάνει με την συμμετοχή της Ελλάδας στον πρώτο παγκόσμιο πόλεμο.

Ο βασιλιάς πίστευε ότι η Ελλάδα δεν έπρεπε να πάρει μέρος ενώ ο πρωθυπουργός είχε την άποψη ότι έπρεπε να συμμετεχουμε.

2 Η θέση του Βενιζέλου φαίνεται στην πηγή 1 και η θέση του Κωνσταντίνου στην πηγή 2.

3 Δεν ήταν σύγκρουση δύο ανθρώπων. Ήταν σύγκρουση δύο παρατάξεων των

Βενιζελικών και των Βασιλικών

4 θεωρώ σωστή την άποψη του Κωνσταντίνου. Η Ελλάδα ήταν ένα καινούργιο

Κρατος που μόλις είχε τελειώσει με τους πολέμους και δεν έπρεπε να αρχίσει

Άλλο πόλεμο.

5 Θα υποστηρίζα τις άποψεις του Κωνσταντίνου για τους ίδιους λόγους.

1. Ο βασιλιάς Κωνσταντίνος δεν ήθελε η Ελλάδα να πολεμήσει στον πόλεμο γιατί πίστευε ότι θα έχανε τα εδάφη της που είχε αποκτήσει και για αυτό τον λόγο έπρεπε να μείνει ουδέτερη. Ο Βενιζέλος ήθελε η Ελλάδα να πολεμήσει για να γίνει πιο ισχυρή καθώς πίστευε ότι αν ήταν στο πλευρό της Αγγλίας θα έβγαине νικήτρια από τον πόλεμο. Ο Κωνσταντίνος ήταν περισσότερο με το πλευρό των Γερμανών.
2. Στην πρώτη πηγή φαίνεται η πλευρά του Βενιζέλου που θέλει η Ελλάδα να μπει στον πόλεμο και στην άλλη πηγή φαίνεται η πλευρά του βασιλιά Κωνσταντίνου που ήθελε την χώρα ουδέτερη και να μην μπει στον πόλεμο.
3. Η σύγκρουση δεν ήταν μόνο μεταξύ των δύο αυτών ανθρώπων αλλά ήταν σύγκρουση δύο αντιπάλων ομάδων από ανθρώπους. Η μία υποστήριζε τον Βενιζέλο και η άλλη τον Κωνσταντίνο.
4. Θεωρώ σωστή την άποψη του Βενιζέλου γιατί η Ελλάδα έπρεπε να μπει στον πόλεμο στο πλευρό της Αγγλίας και να έχει την βοήθεια της και σε άλλα θέματα στο μέλλον.
5. Θα υποστηρίζα την στάση του Βενιζέλου γιατί η Ελλάδα έπρεπε να μπει στον πόλεμο και να κάνει συμμαχίες και να γίνει μια δυνατή χώρα.

Ερώτηση 1

Η διαφωνία ανάμεσα στον Βασιλιά Κωνσταντίνο και τον πρωθυπουργό Ελευθέριο Βενιζέλο δημιουργήθηκε εξαιτίας της διαφορετικής στάσης που ήθελε ο καθένας να πάρει η Ελλάδα στον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο. Ο βασιλιάς Κωνσταντίνος ήθελε η Ελλάδα να είναι ουδέτερη και να μην συμμετέχει στον πόλεμο ενώ ο Ελευθέριος Βενιζέλος πίστευε ότι έπρεπε η Ελλάδα να πάρει μέρος στον πόλεμο στον πλευρό των δυνάμεων της Αντάντ, δηλαδή της Γαλλίας, της Βρετανίας και της Ρωσίας.

Ερώτηση 2

Στην πηγή 1 εντοπίζουμε την θέση του Βενιζέλου για την στάση που πρέπει να κρατήσει η Ελλάδα στον Α παγκόσμιο πόλεμο. Αυτό το καταλαβαίνουμε γιατί υπάρχει αναφορά στον Βενιζέλο ο οποίος λέει ότι αν συμμετέχουμε στον πόλεμο θα κάνουμε μια δυνατή και μεγάλη Ελλάδα που δεν θα μπορούσε κανείς να φανταστεί. Η πηγή 2 αναφέρεται στην ουδετερότητα του βασιλιά Κωνσταντίνου που έπρεπε να κάνει ότι έκανε και η Γερμανία.

Ερώτηση 3

Επειδή και ο βασιλιάς Κωνσταντίνος και ο πρωθυπουργός Ελευθέριος Βενιζέλος ήταν γνωστοί και τους αγαπούσαν, πιστεύω ότι ο εθνικός διχασμός δεν είναι απλά μια σύγκρουση δυο ανθρώπων αλλά πολλών περισσότερων γιατί επηρεάζονται από αυτούς. Όπως βλέπουμε και στις εικόνες 3 και 4 οι οπαδοί έχουν ξεσηκωθεί με πανό και κάνουν εξεγέρσεις και είναι παρά πολλοί άνθρωποι.

Ερώτηση 4

Θεωρώ σωστή την άποψη του Κωνσταντίνου γιατί ο πόλεμος γενικά δεν είναι καλός φέρνει μόνο στεναχώρια και θανάτους, οπότε δεν πρέπει να υποστηρίζουμε και να παίρνουμε μέρος σε κάτι τόσο κακό όπως είναι ο πόλεμος. Έτσι το να μην παίρνουμε μέρος σε αυτόν, να κρατάμε δηλαδή ουδέτερη στάση όπως έλεγε ο βασιλιάς Κωνσταντίνος είναι και το σωστό

Ερώτηση 5

Αν ζούσα σε εκείνη την εποχή θα υποστήριζα τον βασιλιά Κωνσταντίνο, γιατί δεν θα ήθελα να χαλάσει η καθημερινότητα μου και να χάσω και ανθρώπους που αγαπάω και να γίνει πόλεμος στη χώρα μου. Θα ήθελα να μην πάρει η Ελλάδα μέρος στον πόλεμο για αυτό και θα υποστήριζα τον Βασιλιά Κωνσταντίνο.

Διαβάστε τις ερωτήσεις σύμφωνα με όσα μελετήσατε, απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

1) Ποιος είναι ο λόγος της διαφωνίας ανάμεσα στον βασιλιά Κωνσταντίνο και τον πρωθυπουργό Βενιζέλο; Ποιες είναι οι απόψεις του καθενός;

Ο λόγος της διαφωνίας μεταξύ του βασιλιά Κωνσταντίνου και του Βενιζέλου ήταν η συμμετοχή της Ελλάδας στον Α' παγκόσμιο πόλεμο. Ο Κωνσταντίνος ήθελε η

Ελλάδα να κρατήσει ουδέτερη στάση ενώ ο Βενιζέλος ήθελε να συμμετάσχει και αυτή στον πόλεμο.

2) Διαβάστε τις πηγές 1 και 2. Σε ποια από τις πηγές φαίνεται η θέση του Βενιζέλου και σε ποια η θέση του Κωνσταντίνου για την στάση που θα πρέπει να κρατήσει η Ελλάδα στον Α' Παγκόσμιο Πόλεμο και γιατί;

Η πηγή 1 αναφέρεται στη θέση του Βενιζέλου και αυτό φαίνεται από τον τίτλο αλλά και επειδή εξηγεί τους λόγους που η Ελλάδα πρέπει να συμμετάσχει στον πόλεμο όπως για παράδειγμα ότι μέσω του πολέμου αυτού θα γίνει πιο μεγάλη και ισχυρή. Η 2 πηγή αναφέρεται στη θέση του βασιλιά Κωνσταντίνου και σε αυτή την πηγή φαίνεται από τον τίτλο αλλά και από αυτά που αναφέρει μετά. Εξηγεί τους λόγους που πρέπει η Ελλάδα να κρατήσει ουδέτερη στάση.

3) Με βάση τις δύο εικόνες (πηγή 3 και πηγή 4) πιστεύετε ότι ο εθνικός διχασμός είναι απλώς μια σύγκρουση δύο ανθρώπων;

Βλέποντας τις 2 εικόνες φαίνεται ότι ο εθνικός διχασμός δεν είναι απλά μια σύγκρουση μεταξύ δύο ανθρώπων αλλά μεταξύ πολλών. Αυτό συμβαίνει επειδή κάποιοι άνθρωποι είναι λογικό να συμφωνούν με την άποψη ενός ανθρώπου όμως κάποιοι άλλοι μπορεί να διαφωνούν και να υποστηρίζουν μια άλλη άποψη. Αυτό φαίνεται και από τις 2 πηγές, κάποια άνθρωποι φαίνεται να συμφωνούν με τον Βενιζέλο ενώ κάποιοι άλλοι με τον βασιλιά Κωνσταντίνο.

4) Χωρίς να γνωρίζετε το αποτέλεσμα του πολέμου και με βάση τα παραπάνω ιστορικά στοιχεία, εσείς ποια άποψη θεωρείτε σωστή του Κωνσταντίνου ή του Βενιζέλου και γιατί;

Εγώ συμφωνώ με την άποψη του Βενιζέλου γιατί θα ήθελα η Ελλάδα να πολεμήσει να κερδίσει και να γίνει πιο ισχυρή.

5) Αν ζούσατε εκείνη την εποχή ποια τις απόψεις θα υποστηρίζατε; Για ποιο λόγο;

Θα υποστήριζα την άποψη του Βενιζέλου γιατί θα ήθελα να δείξουμε σαν Έλληνες πόσο δυνατοί είμαστε και να βγούμε εμείς νικητές για να γίνουμε πιο ισχυροί.

1) Ο λόγος της διαφωνίας ανάμεσα στον βασιλιά Κωνσταντίνο και τον πρωθυπουργό Βενιζέλο ήταν η στάση που θα έπρεπε να κρατήσουν στον πόλεμο. Ο βασιλιάς Κωνσταντίνος πίστευε ότι θα έπρεπε οι Έλληνες να μη συμμετέχουν επειδή ο ίδιος είχε πολύ καλές οικογενειακές σχέσεις με τους Γερμανούς. Όμως, ο πρωθυπουργός Βενιζέλος πίστευε ότι η Ελλάδα θα έπρεπε να συμμετέχει στον πόλεμο γιατί θα τη βοηθούσε.

2) Στην πηγή 1 φαίνεται η θέση του Βενιζέλου για την συμμετοχή της Ελλάδας στον πόλεμο και στην πηγή 2 η θέση του Κωνσταντίνου η οποία ήταν αντίθετη με του Βενιζέλου και ήθελε η Ελλάδα να μη συμμετέχει στον πόλεμο.

- 3) Ναι γιατί στα πανό δε φαίνονται οι λόγοι για τους οποίους υποστήριζαν κάποιον από τους δύο.
- 4) Η άποψη του Βενιζέλου πιστεύω ότι είναι η σωστή γιατί πιστεύω ότι θα έπρεπε η Ελλάδα να πολεμήσει για να βγει νικήτρια.
- 5) Αν ζούσα εκείνη την εποχή θα υποστήριζα τον Βενιζέλο γιατί πιστεύω ότι οι Έλληνες θα έπρεπε να πολεμήσουν για να κερδίσουν περισσότερα από αυτά που είχαν.

Ερώτηση 1.

Η μεγάλη διαφορά των δύο πολιτικών ήταν η στάση που ήθελαν να κρατήσουν προς τον πόλεμο. Ο βασιλιάς Κωνσταντίνος πίστευε πως ήταν καλύτερο να μην εμπλακούν στον πόλεμο ενώ ο Βενιζέλος το αντίθετο. Ο βασιλιάς ήταν επηρεασμένος από την στενή σχέση που είχε με την Γερμανία αλλά κυρίως επειδή πίστευε ότι η Ελλάδα δεν ήταν έτοιμη για κάτι τέτοιο μετά από τους Βαλκανικούς πολέμους. Ο Βενιζέλος έχοντας στο μυαλό του την Μεγάλη ιδέα πίστευε πως η νίκη της Ελλάδος με την τρεις δυνάμεις(Βρετανία Γαλλία Ρωσία) θα τους βοηθήσει πολύ.

Ερώτηση 2.

Στην πρώτη πηγή είναι η στάση του Βενιζέλου και στην δεύτερη του βασιλιά Κωνσταντίνου. Στην πρώτη πηγή γράφει πως αν η Ελλάδα πάει στο πόλεμο θα γίνει μεγαλύτερη και πιο δυνατή. Ενώ στην δεύτερη το αντίθετο και λένε την Ελλάδα μια χώρα σαν όμηρο.

Ερώτηση 3.

Ο εθνικός διχασμός δεν ήταν μόνο μια διαμάχη 2 ανθρώπων, ήταν κάτι σαν εμφύλιος πόλεμος. Η Ελλάδα είχε χωριστεί στη μέση.

Ερώτηση 4.

Περισσότερο σωστή θεωρώ την άποψη του Βενιζέλου . Ο Βενιζέλος είχε πολλά όνειρα για μια μεγαλύτερη Ελλάδα ενώ ο βασιλιάς απλώς ήθελε να τα έχει καλά με την Γερμανία.

Ερώτηση 5.

Πιστεύω του Βενιζέλου αλλά μπορεί να φοβόμουν τον πόλεμο και να συμφωνούσα με τον βασιλιά.

1) Ποιος είναι ο λόγος της διαφωνίας ανάμεσα στον βασιλιά Κωνσταντίνο και τον πρωθυπουργό Βενιζέλο; Ποιες είναι οι απόψεις του καθενός;

Ο βασιλιά Κωνσταντίνος δεν ήθελε να συμμετέχει στο α παγκόσμιο πόλεμο γιατί ήταν φίλος με τους Γερμανούς. Ο Βενιζέλος ήθελε να συμμετέχει στο α παγκόσμιο πόλεμο γιατί πίστεψε ότι θα κέρδιζαν εδάφη

2) Διαβάστε τις πηγές 1 και 2. Σε ποια από τις πηγές φαίνεται η θέση του Βενιζέλου και σε ποια η θέση του Κωνσταντίνου για την στάση που θα πρέπει να κρατήσει η Ελλάδα στον Α' Παγκόσμιο Πόλεμο και γιατί;

Στην πρώτη του Βενιζέλου γιατί μιλάει αυτός και στην δεύτερη ο Κωνσταντίνος γιατί λέει ότι η γυναίκα του ήταν από την Γερμανία.

3) Με βάση τις δύο εικόνες (πηγή 3 και πηγή 4) πιστεύετε ότι ο εθνικός διχασμός είναι απλώς μια σύγκρουση δύο ανθρώπων;

Όχι γιατί στις φωτογραφίες έχει και κόσμο που τους υποστηρίζει. Στην πρώτη οπαδοί Κωνσταντίνου στην δεύτερη οπαδοί Βενιζέλου

4) Χωρίς να γνωρίζετε το αποτέλεσμα του πολέμου και με βάση τα παραπάνω ιστορικά στοιχεία, εσείς ποια άποψη θεωρείτε σωστή του Κωνσταντίνου ή του Βενιζέλου και γιατί;

Του Κωνσταντίνου γιατί δεν ήθελε πόλεμο.

5) Αν ζούσατε εκείνη την εποχή ποια τις απόψεις θα υποστηρίζατε; Για ποιο λόγο;

Θα υποστήριζα τον Κωνσταντίνο γιατί δεν ήθελα να πολεμήσω και να σκοτωθούν άνθρωποι.

1) Ποιος είναι ο λόγος της διαφωνίας ανάμεσα στον βασιλιά Κωνσταντίνο και τον πρωθυπουργό Βενιζέλο; Ποιες είναι οι απόψεις του καθενός;

Ο βασιλιάς δεν ήθελε η Ελλάδα να συμμετέχει στον α παγκόσμιο πόλεμο και ήθελε ουδετερότητα ενώ ο Βενιζέλος ήθελε να συμμετέχουν στον α παγκόσμιο πόλεμο και να πάρουν εδάφη.

2) Διαβάστε τις πηγές 1 και 2. Σε ποια από τις πηγές φαίνεται η θέση του Βενιζέλου και σε ποια η θέση του Κωνσταντίνου για την στάση που θα πρέπει να κρατήσει η Ελλάδα στον Α' Παγκόσμιο Πόλεμο και γιατί;

Στην πρώτη λέει για την στάση του Βενιζέλου γιατί θέλει να κάνει την Ελλάδα ισχυρή και στην δεύτερη ο Κωνσταντίνος γιατί λέει ότι είχε φιλογερμανική πολιτική.

3) Με βάση τις δύο εικόνες (πηγή 3 και πηγή 4) πιστεύετε ότι ο εθνικός διχασμός είναι απλώς μια σύγκρουση δύο ανθρώπων;

Είχαν και οπαδούς στην πρώτη φωτογραφία είναι οι οπαδοί του Βενιζέλου και στην δεύτερη οι οπαδοί του βασιλιά Κωνσταντίνου.

4) Χωρίς να γνωρίζετε το αποτέλεσμα του πολέμου και με βάση τα παραπάνω ιστορικά στοιχεία, εσείς ποια άποψη θεωρείτε σωστή του Κωνσταντίνου ή του Βενιζέλου και γιατί;

Θεωρώ σωστή άποψη του Βενιζέλου γιατί ήθελε να κάνει την Ελλάδα ισχυρή.

5) Αν ζούσατε εκείνη την εποχή ποια τις απόψεις θα υποστηρίζατε; Για ποιο λόγο;

Θα υποστήριζα τον Βενιζέλο γιατί η Ελλάδα θα μεγάλωνε πολύ και θα γινόταν ισχυρή.

1) Ποιος είναι ο λόγος της διαφωνίας ανάμεσα στον βασιλιά Κωνσταντίνο και τον πρωθυπουργό Βενιζέλο; Ποιες είναι οι απόψεις του καθενός;

Ο λόγος διαφωνίας ανάμεσα στον Βασιλιά Κωνσταντίνο και τον πρωθυπουργό Βενιζέλο είναι η στάση που θα κρατούσε η Ελλάδα κατά τον Β' παγκόσμιο πόλεμο. Ο πρώτος υποστήριζε πως η Ελλάδα έπρεπε να παραμείνει ουδέτερη, αντιθέτως ο πρωθυπουργός θεωρούσε καλύτερο να εισχωρήσει στον πόλεμο στο πλευρό της Ανταντ.

2) Διαβάστε τις πηγές 1 και 2. Σε ποια από τις πηγές φαίνεται η θέση του Βενιζέλου και σε ποια η θέση του Κωνσταντίνου για την στάση που θα πρέπει να κρατήσει η Ελλάδα στον Α' Παγκόσμιο Πόλεμο και γιατί;

Στην πηγή 1 φαίνονται οι απόψεις του Βενιζέλου και στην πηγή 2 του Κωνσταντίνου. Στην πηγή 1 φαίνονται τα επιχειρήματα που χρησιμοποίησε ο Βενιζέλος προκειμένου να πείσει τον βασιλιά για την είσοδο της Ελλάδας στον πόλεμο αφού αποτελεί και ένα υπόμνημα του προς τον Κωνσταντίνο. Ενώ η δεύτερη λέει για την φιλογερμανική πολιτική του βασιλιά.

3) Με βάση τις δύο εικόνες (πηγή 3 και πηγή 4) πιστεύετε ότι ο εθνικός διχασμός είναι απλώς μια σύγκρουση δύο ανθρώπων;

Ο εθνικός διχασμός δεν ήταν μια σύγκρουση ανάμεσα σε δυο ανθρώπους αλλά χώριζε ολόκληρη την χώρα σε δυο κομμάτια στο «κράτος των Αθηνών» και στο «κράτος της Θεσσαλονίκης».

4) Χωρίς να γνωρίζετε το αποτέλεσμα του πολέμου και με βάση τα παραπάνω ιστορικά στοιχεία, εσείς ποια άποψη θεωρείτε σωστή του Κωνσταντίνου ή του Βενιζέλου και γιατί;

Του Βενιζέλου γιατί φαίνεται να υποστηρίζει το εθνικό συμφέρον ενώ η στάση του βασιλιά Κωνσταντίνου φαίνεται πιο εγωιστική και προσωπική.

5) Αν ζούσατε εκείνη την εποχή ποιανού τις απόψεις θα υποστηρίζατε; Για ποιο λόγο;

Θα υποστήριζα τις απόψεις του πρωθυπουργού γιατί η Ελλάδα θα γινόταν ισχυρότερη και μεγαλύτερο κράτος.

1. Ποιος είναι ο λόγος της διαφωνίας ανάμεσα στον βασιλιά Κωνσταντίνο και τον πρωθυπουργό Βενιζέλο; Ποιες είναι οι απόψεις του καθενός;

Ο λόγος της διαφωνίας των δύο αυτών ανθρώπων ήταν το μέρος που θα πάρει η Ελλάδα στον Β Παγκόσμιο πόλεμο. Ο Βενιζέλος ήθελε να μπει στον πόλεμο με το πλευρό της Τριπλής συμμαχίας ενώ ο βασιλιάς Κωνσταντίνος ήταν υπέρ της Γερμανίας

2. Διαβάστε τις πηγές 1 και 2. Σε ποια από τις πηγές φαίνεται η θέση του Βενιζέλου και σε ποια η θέση του Κωνσταντίνου για την στάση που θα πρέπει να κρατήσει η Ελλάδα στον Α' Παγκόσμιο Πόλεμο και γιατί;

Στην πρώτη πηγή φαίνεται η άποψη του Βενιζέλου που θέλει η Ελλάδα να ενταχθεί στον πόλεμο και αυτό λέει προς τον βασιλιά Κωνσταντίνο. Στην δεύτερη πηγή φαίνονται οι απόψεις του βασιλιά Κωνσταντίνου που είναι φίλο Γερμανός.

3. Με βάση τις δύο εικόνες (πηγή 3 και πηγή 4) πιστεύετε ότι ο εθνικός διχασμός είναι απλώς μια σύγκρουση δύο ανθρώπων;

Ήταν μια σύγκρουση δύο αντιπάλων στρατοπέδων το ένα υπέρ του βασιλιά Κωνσταντίνου που ήταν το κράτος των Αθηνών και το άλλο υπέρ του Βενιζέλου που ήταν το κράτος της Θεσσαλονίκης.

4. Χωρίς να γνωρίζετε το αποτέλεσμα του πολέμου και με βάση τα παραπάνω ιστορικά στοιχεία, εσείς ποια άποψη θεωρείτε σωστή του Κωνσταντίνου ή του Βενιζέλου και γιατί;

Του Κωνσταντίνου γιατί η Ελλάδα μόλις είχε βγει από ένα πόλεμο και δεν έπρεπε να συμμετάσχει σε ακόμη ένα σε τόσο σύντομο διάστημα.

5. Αν ζούσατε εκείνη την εποχή ποιανού τις απόψεις θα υποστηρίζατε; Για ποιο λόγο;

Του Κωνσταντίνου γιατί η σκέψη του να μην μπει η Ελλάδα σε πόλεμο και να πεθάνουν χιλιάδες άνθρωποι ήταν σωστή.

1. Ο λόγος της διαφωνίας ανάμεσα στον βασιλιά Κωνσταντίνο και τον πρωθυπουργό Βενιζέλο ήταν με ποιανού το μέρος η Ελλάδα θα πάρει η Ελλάδα στον πόλεμο. Ο Κωνσταντίνος ήθελε την ουδετερότητα γιατί ήταν φίλο Γερμανός και δεν ήθελε να πολεμήσει εναντίον τους. Από την άλλη πλευρά ο Βενιζέλος ήθελε η Ελλάδα να πολεμήσει στο πλευρό της Αντάντ

2. Στην πρώτη πηγή φαίνεται η άποψη του Βενιζέλου να ενταχθεί η Ελλάδα στον πόλεμο και τι έχει να κερδίσει, ενώ στην άλλη πηγή φαίνεται η πλευρά του Κωνσταντίνου που εξηγεί τους λόγους που θέλει την ουδετερότητα της Ελλάδας

3. Όχι δεν ήταν μια απλώς κόντρα των δύο αυτών ανθρώπων, αλλά μια σύγκρουση δύο διαφορεικών στρατοπέδων που διαφορετικά συμφέροντα και διαφορετικές απόψεις

4. Θεωρώ σωστή την άποψη του Βενιζέλου γιατί η Ελλάδα είχε πολλά να κερδίσει σε περίπτωση νίκης του πολέμου ώστε να γίνει πολύ δυνατή και να έχει συμμάχους.

5. Θα ήμουν με την πλευρά του Βενιζέλου γιατί είναι ένας Έλληνας που έβλεπε το καλό της Ελλάδας και τα συμφέροντά της ενώ ο βασιλιάς Κωνσταντίνος έβλεπε τα δικά του συμφέροντα.

