

**GRUPI DREJTUES**  
**ARSIMIMI**  
**DHE RINIA**

Procesi i vazhdueshëm i Gracit  
për Evropën Juglindore

Tavolina e parë e punës e Paktit të Stabilitetit



**MULTIPERSPEKTIVITETI NË**  
**MËSIMDHËNIEN E HISTORISË:**  
**NJË LIBËR NDIHMËS PËR MËSUESIT**

**Robert Stradling**

Foto e kopertinës së librit: Harta komike e Evropës e dhënë sipas personaliteteve të vendeve.

Copyright Mansell/Timepix

Faqe 63: Mësymja ndaj Pallatit të Dimrit, tetor 1917 nga V.K.Bulla. copyright Muzeumi Qëndror Shtetror i Historisë Bashkëkohore të Rusisë

Faqe 65: Copyright, Muzeumi dhe Biblioteka e Historisë Bashkëkohore e Dokumentacionit Ndërkombëtar Bashkëkohorë( Muzeu i Historisë Bashkëkohore – BDIC), Paris

Faqe 67: Impresioni i një artisti gjerman i një ataku alla-francez mbi ushtarët gjermanë, bërë në 31 gusht 1914 nga “Illustrierte Èeltkriegschronik der Leipziger Illustrierten Zeitung, 1914”

Faqe 69: Copyright AKG London

*Opinionet e shprehura në këtë punim janë të autorit dhe nuk reflektojnë domosdoshmërisht politikën zyrtare të Këshillit për Co-operim Kulturor, apo atë të Sekretariatit*

**Këshilli i Evropës** u krijua në 1949 për të arritur bashkimin më të madh midis demokracive parlamentare Evropiane. Ai është një nga institucionet më të vjetra politike Evropiane dhe ka 45 shtete anëtarë<sup>1</sup>, duke përfshirë 15 anëtarët e bashkimit evropianë. Ai është organizmi më i gjerë ndërqeveritar dhe ndërparlamentar në Evropë dhe e ka qendrën e tij në Strasburg.

Përveçse çështjeve lidhur me mbrojtjen kombëtare të përjashtuara nga puna e Këshillit të Evropës, organizmi ka aktivitete në fushat e mëposhtme: të demokracisë; të drejtave dhe lirive themelore të njeriut; të medias dhe komunikimit; të punëve sociale dhe ekonomike; arsimit, kulturës, traditave dhe sportit; rinisë; shëndetit; mjedisit dhe planifikimit regjional; demokracisë lokale; dhe co-operimit legal.

**Konventa Kulturore Evropiane** u ratifikua në 1954. Ky traktat ndërkombëtar është i hapur për vëndet Evropiane që nuk janë anëtarë të Këshillit të Evropës, dhe i mundëson ato të marrin pjesë në programet e Këshillit mbi arsimin, kulturën, sportin, rininë. Deri tani, 47 shtete kanë pranuar Konventën Kulturore Evropiane; Këshilli i Evropës ka shtete me anëtarësim të plotë plus Armeninë, Azerbaxhanin, Bjellorusinë, Bosnjen dhe Hercegovinën, Holli Si dhe Monakon.

Katër komitete të specializuara - si Komiteti i Arsimit, Komiteti mbi Kërkimet dhe Arsimin e Lartë, Komiteti i Kulturës dhe Komiteti i Trashëgimisë Kulturore ndjekin detyra që i përkasin arsimit dhe kulturës sipas Konventës Evropiane të Kulturës. Gjithashtu, komitetet kanë një lidhje të ngushtë pune me konferencat e ministrave Evropianë për për arsimin, kulturën dhe trashëgiminë kulturore.

Programet e këtyre katër komiteteve janë një pjesë integrale e punës së Këshillit të Evropës dhe, ashtu si programet në sektorët e tjerë, ato kontribuojnë në realizimin e tri objektivave kryesore të politikës së Organizmit:

- ruajtjen, rirforcimin dhe ngritjen e të drejtave dhe lirive themelore të demokracisë pluraliste;
- ngritja e ndërgjegjësimit për identitetin Evropian;
- kërkimi për qëndrime të përbashkëta ndaj sfidave të mëdha që po përballon shoqëria evropiane.

Programi për arsimin i Komitetit të Specializuar për Arsimin dhe Komitetit të Specializuar për Arsimin e lartë dhe kërkimin kohët e fundit mbulon aktivitete në shkollë e jashtë saj dhe arsimin e lartë. Aktualisht, ka projekte mbi arsimin për edukimin qytetar, historinë, gjuhët moderne, lidhjet dhe shkëmbimet shkollore, strategjive për reformën arsimore, dialogje ndërfaqetare dhe ndërkulturore, trajnime për stafin arsimor, njohjen e kualifikimeve, të mësuarit në distancë për barazi dhe kohezoin social, universitetet si qendra të qytetarisë, të mësuarit dhe mësimdhënies në shoqëri të hapura, arsimimin e fëmijëve Romë/Jevgjë në Evropë, mësimdhënien e Holokaustit dhe trashëgiminë e universiteteve Evropiane. Këshilli i Evropës gjithashtu kontribuon në Procesin e Bolonjës për reformën e Arsimit të Lartë, i cili synon të krijojë një Hapsirë Evropiane të Arsimit të Lartë deri në 2010-ën.

---

<sup>1</sup> Shqipëria, Andora, Armenia, Austria, Azerbaxhiani Belgjika, Bosnja Hercegovina, Bullgaria, Kroacia, Qipro, Republika Çeke, Danimarka, Estonia, Finlanda, Franca, Gjeorgjia, Gjermania, Greqia, Hungaria, Islanda, Irlanda, Italia, Latvia, Liteshtejni, Lituania, Luksenburgu, Malta, Moldavia, Hollanda, Norvegjia, Polonia, Portugalia, Rumania, Federata Ruse, San Marino, Sërbia dhe mali i Zi, Republika Sllovaqe, Sllovenia, Spanja, Suedia, Zvicra, “ ish republika Jugosllave e Maqedonisë”, Turqia, Ukraina, Mbretëria e Bashkuar.

Këto aktivitete multilaterale janë plotësuar nga asistenca e synuar ndaj shteteve më të reja anëtare për të sjellë sistemet e arsimit të tyre në përshtatje me normat Evropiane dhe praktikat më të mira. Janë hartuar projekte duke i kordinuar nën strategjinë “partnerë për reforma arsimore”, në veçanti mbi legjislacionin dhe strukturat arsimore, edukimin qytetar dhe mësimdhënien e historisë. Rajonet prioritare janë EJT dhe vendet e dala nga Bashkimi Sovjetik.



# LËNDA

	Faqe
<b>Parathënie.....</b>	<b>7</b>
<b>Hyrja dhe sfondi.....</b>	<b>9</b>
Ç'farë është Multiperspektiviteti? .....	13
Disa probleme thelbësore lidhur me multiperspektivitetin në mësimdhënien e historisë.....	21
Krijimi i Fondacioneve për Multiperspektivitetin .....	25
<b>Aktivite të ësimi.....</b>	<b>29</b>
Të qënurit oportunist.....	29
Njohja e nxënësve me historiografinë .....	31
<b>Përfshirja e multiperspektivitetit në tregimin historik.....</b>	<b>42</b>
Shtrirja e fushës dhe zgjerimi i interpretimit historik.....	49
<b>Mendime përfundimtare.....</b>	<b>59</b>
<b>Appendix: Fotografi .....</b>	<b>61</b>
Mësymja në Pallatin e Dimrit, 25 Tetor 1917 të.....	63
Një karikaturë franceze e Tetorit 1914 prezanton mythin e “duarëve të forta”.....	65
Impresion i një artisti gjerman mbi një atak “alla –francez” kundër ushtarëve gjerman bërë në Gusht 1914.....	67
Një karikaturë propagandistike bërë në 1914, tregon aktet e dhunshme lidhur me Gjermanët.....	69



## **Parathënie**

Këshilli i Evropës u ftua të koordinonte Punën e Grupit mbi Historinë dhe Mësimdhënien e Historisë në Evropën Juglindore, brenda Paktit të Stabilitetit. Për më tepër Këshilli i Evropës mori financim nga disa shtete anëtare, për të financuar aktivitetet e veta mbi mësimdhënien e historisë në Evropën Juglindore.

Zvicra dha një kontribut financiar për trajnimin në vazhdim të mësuesve të historisë dhe për pjesën tjetër të tyre u ra dakord që Këshilli i Evropës të mund t'i përdorë për botimin e librit më të fundit “ Multiperspektiviteti në mësimdhënien e historisë; një libër ndihmës për mësuesit”. Ai gjithashtu do të përkthehej në gjuhët e vendeve të Evropës Juglindore dhe do t'ju shpërdahej gjerësisht mësuesve të historisë.

Ky libërth e mori shtytjen e tij në diskutimet e seminareve trajnuese rajonale mbi “ Fillimet e Luftës së Dytë Botërore në Evropën Juglindore” ( Bled, Sllovenia, Tetor 2001) dhe “ Sfidat që përballin mësuesit e historisë në shekullin e 21-të në kontekstin rajonal” ( Budapest, Nëntor 2001). Mësuesit dhe trajnuesit nga të gjitha vendet e Evropës Juglindore shprehën nevojat e tyre për shembuj të multiperspektivitetit, që ata të mund t'i përdornin në klasë.

Sidoqoftë, ata treguan se kishin nevojë për shembuj të cilat nuk lidheshin direkt me realitetin në vendet e tyre. Shembujt e dhënë mund të përshtateshin me situatën në vendet e Evropës Juglindore. Disa nga shembujt janë të njohur, por mënyra për t'u marrë me to përbën të renë dhe çështja e multiperspektivës që e pranishme në disa prej seminareve trajnuese rajonale në të njëjtën kohë si në vendet e Paktit të Stabilitetit ashtu dhe në republikat e ish -Bashkimit Sovjetik. Libërthi jep bazat për çdo seminar trajnues të mësuesve në të ardhmen.

Autori i libërthit, Dr.Robert Stradling është autor i Manualit mbi Mësimdhënien e Historisë Evropiane të shekullit të 20-të dhe ka ndjekur punën mbi historinë dhe mësimdhënien e historisë në Evropën Juglindore e zhvilluar brenda kuadrit të Paktit të Stabilitetit. Ai ka qënë reporter i shumë simpoziumeve dhe seminareve dhe do të jetë Këshilltar i Projektit për Komitetin Drejtues të Projektit të Edukimit mbi Dimensionin Evropian në Mësimdhënien e Historisë, projekt ky që fillon në vitin 2003.





## Hyrja dhe sfondi

Termi “multiperspektivitet” është përdorur rrallë brenda kontekstit të edukimit historik në shkollë përpara viteve 1990, megjithëse Profesor Bodo von Borries ka vëzhguar se koncepti ka qenë diskutuar dhe zhvilluar aktivisht nga disa historianë gjermanë, duke përfshirë këtu dhe veten e tij, qysh në fillim të viteve 1970<sup>2</sup>. Termi filloi të përdorej më gjerësisht në Evropë në fillim të viteve 1990-të, veçanërisht në konferenca e seminare për historinë dhe në workshope për trajnimin në vazhdim të mësuesëve të organizuar nga Këshilli i Evropës dhe EUROCLIO, Konferenca e Përhershme Evropiane e Shoqatave të Mësuesve të Historisë<sup>3</sup>. Megjithatë, idetë që përmban “multiperspektiviteti”, në mos vetë termi, kanë një gjenealogji të gjatë dhe janë rrënjësor thellë në tri ndarje, por qartësisht të lidhura me zhvillimet brenda edukimit me bazë shkollën. I pari i këtyre zhvillimeve që i ashtuquajtur qëndrim për një “histori të re”, i cili u shfaq në mënyrë origjinale në Evropën Perëndimore e Veriore në vitet 1970-të dhe fillim të viteve 1980-të dhe pati që nga ajo kohë një influencë në rritje mbi edukimin historik në pjesën tjetër të Evropës, fillimisht në Evropën Jugore dhe pastaj në shumë vende të Evropës Qëndrore dhe Lindore pas ngjarjeve të v.1989-1990-të. Qëndrimi për një “histori të re” u reflektua fatkeqësisht me më shumë qëndrime tradicionale ndaj edukimit historik në shkollë duke vënë theksin mbi:

- transmetimin e njohurive;
- ngarkesën e tepruar të përmbajtjes së programit në favor të historisë politike dhe konstitucionale;
- një përqëndrim predominues mbi ngjarjet dhe personalitetet;
- hartimin e çështjeve me përmbajtje të ngarkuar, vështtrimin kronologjik të historisë kombëtare;
- evidentimin e hipotezës që historia kombëtare tregimtare koincidon kryesisht me historinë e grupeve më të mëdha kombëtare dhe me mbizotërimin e komunitetit gjuhësor dhe atë kulturor.

Përkundrazi, qëndrimi për një “histori të re” ndërsa nuk kundërshton vlerën e kronologjisë dhe njohurive historike, synon të vendosë një raport më të mirë brenda mësimdhënies së historisë, midis mësimdhënies së nxënësve për të kaluarën dhe pajisjes së tyre me aftësi për të menduar në mënyrë kritike rreth saj. Vazhdimisht një theks i madh në historinë shkollë është vënë ndaj të mësuarit të nxënësve si të analizojnë interpretojnë dhe sintetizojnë të dhënat e siguruar nga një shumëllojshmëri e burimeve kryesore e dytësore. Të mësuarit, mbi të menduarin historik do të thotë gjithashtu të mësuar që, historianët dhe të tjerët, duke përfshirë

<sup>2</sup> Bodo von Borries, (2001) “*Multiperspectivity*”- *Utopian Pretensions or Feasible Fundament of Historical Learning in Europe?*, in Joke van der Leeë-Roord(ed), *History for today and tomorrow; Ehat does Europe mean for school History?* Hamburg, Korber Stiftung

<sup>3</sup> Projekti i Këshillit të Evropës, *Learning and teaching about the history of Europe in 20<sup>th</sup> century*, gjithashtu hedh idenë e multiperspektivitetit, dhe një kapitull mbi të u përfshi në rezultatet e librit të mësuesit. Shih, Robert Stradling, (2000), *Teaching 20<sup>th</sup> - century European history*, Strasbourg, Council of Europe Publishing.

drejtuesit e muzeumit, prodhuesit e filmit, producentët televizivë dhe gazetarët, duke kërkuar të rindërtojnë të kaluarën, do të jenë të shtërnguar nga një sërë burimesh që ata mund t'i vlerësojnë, të interpretojnë dhe të përdorin të njëjtat të dhëna në mënyra të ndryshme dhe do të përzgjedhin dhe vendosin theksin mbi aspekte të ndryshme të të dhënave. Me fjalë të tjera, në shumicën e rasteve, për të mos thënë në të gjitha, fenomeni historik mund të jetë interpretuar dhe rindërtuar nga një shumëllojshmëri e perspektivave duke reflektuar kufizimet e të dhënave, interesat subjektive të atyre që janë duke e interpretuar dhe rikonstruktuar atë dhe ndryshimin e influencave kulturore të cilat përcaktojnë, në një farë shkalle atë, çfarë secila gjeneratë e re do ta shohë si të rëndësishme në të kaluarën.

Zhvillimi i dytë kryesor arsimor që ka kontribuar drejt interesit më të fundit në multiperspektivitet ka qënë njohja në rritje që, në të kaluarën, edukimi historik ka qënë shpesh i tëri i mësuar nga një perspektivë që ishte mono-kulturë, etnocentrike, përjashtuese më tepër se përfshirëse, dhe bazuar mbi hipotezën që historia kombëtare koïncidonte me historinë e grupimeve më të mëdha kombëtare dhe mbi dominimin e komuniteteve gjuhësore dhe kulturore.

Po kjo tendencë ishte shpesh po aq e dukshme në qëndrimet e historisë akademike. Megjithatë, zhvillimet akademike të mbi 25 vjetëve, veçanërisht në historinë sociale dhe antropologjike, historinë kulturore dhe studimet gjinore, kanë udhëhequr drejt një objekti më të qartë mbi historinë e grupeve dhe kategorive sociale, të që kanë qënë injoruar së tepërmi më parë; gratë, të varfërit, minoritetet etnike, fëmijët, familjet dhe emigrantët. Ka tashmë shenja që ky interes është gradualisht duke u futur në edukimin historik në shkollë.

P.sh., kohët e fundit Këshilli i Evropës dhe disa organizata joqeveritare, siç është EUROCLIO, Instituti Georg Eckert dhe Korber Stiftung, ka organizuar konferenca, workshope dhe seminare trajnuese për të trajnuar më tej mësuesit e historisë kudoqofshin, mbi historinë e grave, historinë e jetës së përditshme dhe mbi pozitën e minoriteteve brënda mësimdhënies së historisë kombëtare. Këshilli i Evropës ka bërë gjithashtu një paketë mësimdhënëse mbi historinë e grave<sup>4</sup>. Sidoqoftë, çështja, si të prezantojmë në kurrikulumin shkollor historinë e grupeve dhe të kategorive sociale që kanë qënë anashkaluar më parë apo injoruar mbetet një problem. Përfshirja e çështjeve apo temave të pakta, mbi personalitetet apo ngjarjet, të cilat janë të rëndësishme për grupin, siç është beteja për të drejtat e grave, mund të shërbejë vetëm për t'i anashkaluar ato akoma. Integrimi i plotë i të tilla grupeve në kurrikulumin e historisë, p.sh. njohja që ata mund të kenë secili një perspektivë të përcaktuar mbi ngjarjet dhe zhvillimet që janë përqëndruar te historia kombëtare, një qëndrim i njohur ngandonjëherë si “besueshmëri”, por i cili mund të jetë përshkruar gjithashtu si multiperspektivë, mund të provojë në rrethana shumë të vështira ku tema historike është tashmë e mbingarkuar nga përmbajtja dhe për t'i dhënë në një kohë të shkurtër<sup>5</sup>.

I treti prej këtyre zhvillimeve kryesore arsimore shoqërohet nga një shqetësim i madh se shkollat kanë nevojë të bëjnë më shumë për të përgatitur të rinjtë për jetën në një botë të karakterizuar nga diversiteti etnik, kulturor, gjuhësor dhe fetar. Përsëri, ky

<sup>4</sup> Ruth Tudor, (2000), *Teaching 20<sup>th</sup> century women's history; a classroom approach*, Strasbourg, Council of Europe of Europe Publishing

<sup>5</sup> Për një kuptim më të detajuar të disa prej këtyre çështjeve në lidhje me historinë e grave shih Tudor, (2000) op.cit

shqetësim u shfaq fillimisht në vitet 1970, në Evropën perëndimore dhe veriore veçanërisht në ato vende me një të kaluar koloniale apo me një histori bashkëkohore të punësimit “ të punëtorëve miq” në disa industri dhe punë të pakualifikuar. Shqetësimet e mëtejshme u shfaqën pasi popullsia në shtetet anëtare të Bashkimit Evropian thelluan ndryshimet kulturore dhe etnike për shkak të rritjes së pasigurisë në punë.

Përgjegjësitë arsimore të hershme për të përfshirë kultura të ndryshme synonin të theksonin asimilimin dhe integrimin me shkollat e përqëndruara mbi mësimdhënien e gjuhës indigjene, zakoneve dhe “ normave “ kulturore ndaj fëmijëve të familjeve të emigrantëve, në mënyrë që ata ta kishin të lehtë për t’u integruar në komunitetin pritës. Që nga fillimi i viteve 1980, kjo politikë u bë problem gjithnjë më i madh, si një fakt i lindur për shkak të rritjes së tensioneve ndër-kulturore( brënda dhe jashtë shkollës) kombinuar me arritje ligjore sistematike përgjatë shumë fëmijëve të minoritetit etnik. Në të njëjtën kohë, pati rritje të ndërgjegjësimit që minoritetet, duke përfshirë minoritetet migrante, kishin të drejtë të ruanin vetvetiu traditat e tyre kulturore<sup>6</sup>.

Trajtimet arsimore më të fundit filluan të prezantojnë kulturat e ndryshme si diçka që duhen festuar nga të gjithë nxënësit dhe jo vetëm nga ato që vijnë nga minoritetet kulturore, gjuhësore, etnike dhe kombëtare. Terma si “ multikulturalizëm” dhe “ edukim ndërkulturor” filluan të përdoren më gjerë, dhe specialistët e kurrikulimit filluan të gjejnë rrugët në të cilat lëndë të ndryshme dhe fusha kurrikulumi, të mund të zhvillojnë një dimension multi-kulturor. Si rezultat, në disa kurrikula historie, në vendet e Evropës Perëndimore, përmbajtja e çështjeve dhe temave të planifikuara u rishikuan, kështu p.sh.nxënësit duke studjuar kryqëzatat mund të mësojnë diçka rreth islamikëve po aq sa edhe perspektivën kristiane, dhe kur të shqyrtojnë udhëtimet mbi zbulimet gjeografike, të kaluarën imperiale të kombit të tyre dhe periudhën e dekolonializimit, ata do të mund të mësojnë gjithashtu diçka mbi popujt që kanë qenë “ zbuluar”, kolonizuar , ose ju është “dhënë” pavarësia.

Kjo tendencë gjithashtu ka implikime për mësimdhënien e historisë botërore dhe evropiane. Para vitit 1989, diskutimet brenda organizatave ndërkombëtare siç është Këshilli i Evropës, rreth asaj si të trajtojmë në klasë historinë evropiane, ka qenë dominuar prej pjesmarrësve nga Evropa Perëndimore. Ndoshta, jo për suprizë, thekset kanë qenë mbi një Evropë të ndarë nga historia e saj e përbashkët dhe me tradita të ndara kulturore të saj. Këto janë traditat greko-romake dhe judeo-kristiane, trashëgimia e përbashkët artistike e arkeologjike, dalja e kombit shtet dhe eksperiencat historike të tilla të përbashkëta si Feudalizmi, Kryqëzatat, Rilindja, Reforma dhe Kundërreforma, Iluminizmi, Revolucioni industrial, Nacionalizmi dhe luftërat botërore, krizat ekonomike dhe politike të shekullit të 20-të.

Pas vitit 1989, zhvillimet në Evropën Qëndrore dhe Lindore dhe në ish-BRSS, ndriçuan rëndësinë e hapjes së një sërë perspektivash që mund të informojnë mësimdhënien e historisë evropiane. Kjo gjithashtu të çon në ndërgjegjësimin e vazhdueshëm që Evropa e zgjeruar u karakterizua më tepër nga diversiteti (etnik e

---

<sup>6</sup> Për më tepër njohuri të çështjeve shih M.Craft(1984), *Education and Cultural Pluralism*, Brighton, Falmer Press

gjuhësor, fetar, social dhe kulturor)se sa nga historia e përbashkët dhe trashëgimia e saj kulturore<sup>7</sup>.

Të gjitha ato vende, të cilat qenë në një shtet të tranzicionit ekonomik dhe politik në vitet 1990të reformuan kurrikulën e historisë së tyre shkollore. Në disa vende , siç është Federata Ruse që e nevojshme të zhvillohej kurrikula dhe tekste e reja të historisë, të cilat mund të reflektonin kompleksitetin e kulturës, të grupeve etnike dhe fetare që gjendeshin brenda kufijve të tyre.

Ishte më mirë që të zhvillohej kjo e fundit, se sa vetëm disa përmirësime të pjesshme në përmbajtjen e kurrikulumit. Kërkohej gjithashtu t'i jepej prioritet metodave mësimdhënëse: si të integroheshin materialet burimore që reflektojnë perspektiva te ndryshme, si të trajtohen interpretimet e ndryshme të të njëjtave ngjarje, zhvillime dhe si të trajtohen periudha dhe çështje kontradiktore dhe të ndjeshme në një shoqëri shumëkombëshe dhe multikulturore<sup>8</sup>.Në disa vende të tjera, me histori të gjatë të aneksimit e pushtimit, reformat u bënë për të zbuluar apo rizbuluar historitë e tyre kombëtare, veçanërisht ato “hapësira të bardha” në tregimet e tyre historike që kanë qenë mënjanuar nga gjeneratat paraardhëse të historianëve të cilët kanë qenë më të prekur për t'u marrë së pari me perspektivën perandorake se sa atë sovjetike<sup>9</sup>.

Ndërkohë që, në shumicën e këtyre vendeve, vëmendja ka qenë përqëndruar mbi ecurinë e kurrikulës kombëtare të historisë dhe teksteve të saj, pati gjithashtu interes të konsiderueshëm rreth asaj se si të integronin në mënyrë të balancuar e të ndjeshme në të, historinë e marrëdhënieve midis shumicës dhe minoriteteve kombëtare, etnike e fetare si dhe historinë e marrëdhënieve me vendet fqinje. Konfliktet në pjesën e Evropës Qendrore dhe Lindore gjatë viteve 1990të, midis Republikave ish - Jugosllave, midis Serbisë e Kosovës, midis rusëve dhe çeçenëve, grindjet kufitare dhe tensionet midis Armenisë dhe Gjeorgjisë dhe midis Azerbaxhanit dhe Armenisë për Nagorno-Karabakun, gjithashtu zbardhën rëndësinë e asaj që të mos përdorej edukimi historik në thellimin e armiqësive dhe ksenofobisë.

Në këtë kontekst nuk është e çuditshme që institucionet dhe organizatat ndërkombëtare të tilla si Këshilli i Evropës, UNESCO, Bashkimi Evropian dhe Pakti i Stabilitetit për Evropën Juglindore, të gjithë njohin potencialin e madh të rolit që edukimi historik ka luajtur për të nxitur mirëkuptimin reciprok dhe pajtimin në Evropën Lindore e Juglindore. Në seminarin e Këshillit të Evropës në vitin1994, një prej mbështetësve të multiperspektivitetit në mësimdhënien e historisë, Profesore Gita Steiner-Khamsi konkludoi se “ *kohezionet sociale, paqja dhe demokracia presupozojnë një vizion të përbashkët të së kaluarës, të tashmes dhe të së ardhmes.*” Ky nuk është në vetvehte një pohim kontradiktor. Natyrisht që ka një domethënie që shumica e atyre që merren me edukimin historik do ta pranojnë, përfshirë këtu edhe ata që debatojnë, se mësimdhënia e historisë luan rol të rëndësishëm në forcimin e ndërgjegjes publike të identitetit kombëtar e qëndresës kombëtare. Sidoqoftë, e ka një

<sup>7</sup> Për më tepër detaje të kësaj çështjeje, shih R.Stradling, (2000) *Teaching 20th-century European history*, Chapter 2.

<sup>8</sup> Për diskutime të mëtejshme të këtyre çështjejeve shih Robert Stradling, (1999)*The secretary General's Neë Initiative. The reform of history teaching and the preparation of neë history textbooks*, Srasburg, Botim i Këshillit të Evropës.

<sup>9</sup> Op.cit.pp.31ff

“kleçkë” këtu pasi profesore Steiner-Khamsi insistoi të vihej në dukje se një vizion i përbashkët i këtij lloji nuk mund të imponohet prej atyre që janë në pushtet dhe që përfaqësojnë gjithashtu grupin e shumicës (ose dominojnë) etnike, linguistike apo fetare në shoqëri. Ai del nga rëndësia mbi multikulturalizmin dhe multiperspektivitetin se sa nga universalizmi dhe si kundërpërgjigje përfshin një vlerësim të kurrikulës ekzistuese të historisë për të kuptuar: “*cila histori është shkruar dhe cila ka ngelur jashtë*”<sup>10</sup>. Diku ajo ka debatuar se nevoja për “*të plotësuar boshllëqet, thyerjet dhe heshtjet në tekstet e historisë duke dhënë një këndvështrim ndryshe që nuk është etnikisht i përjashtuar dhe që nuk u sjell probleme minoriteteve*” është e madhe si në ato shtete të Evropës Perëndimore ku gjenden minoritetet emigruese ashtu edhe në ato vende të Evropës Lindore, ku gjenden indigjenët dhe minoritetet e vendosura herët – një çështje që duket se ka një rezonancë të veçantë në dekadën hyrëse të shekullit të 21-të<sup>11</sup>.

Të prezantuara në këtë mënyrë, multiperspektiviteti, qëndrimet multikulturore e pluraliste për mësimdhënien e historisë krijojnë një sfidë të rëndësishme ndaj statukuosë në shumicën e vendeve evropiane. Ashtu si Robert Filips ka konkluduar, debati lidhur me përfshirjen e këndvështrimeve dhe zërave pluraliste në tregimet historike kombëtare, shpesh të çon në polemika politike. Në këtë libërth, ai dokumenton debate të ashpra mbi këtë çështje midis politikanëve, mass medias, historianëve, edukatorëve dhe mësuesve të historisë në vitet 1990, kur u propozua për më tepër qëndrim multikulturore në Kurrikulumin Kombëtar të historisë për Anglinë dhe Uellsin<sup>12</sup>.

Dukej sikur termat “multiperspektivitet” dhe koncepte të tjera të lidhura me të siç është “multikulturalizmi”, mund të nënkuptojnë shumë gjëra të ndryshme të popuj të ndryshëm dhe janë bërë vazhdimisht objekt rikonfirmimi me qëllim që të vendosen pozicione ideologjike dhe politike të veçanta. Sidoqoftë, më parë se të shikojmë çështjet praktike lidhur me aplikimin e qëndrimeve multiperspektive në mësimin e historisë, do të qe mirë të shqyrtojmë se çfarë do të thotë termi dhe çfarë synojnë të arrijnë qëndrime të tilla.

## **Çfarë është Multiperspektiviteti?**

Multiperspektiviteti është një term më shumë i përdorur se sa i përcaktuar. Sidoqoftë ka patur përpjekje për të përshkruar karakteristikat e tij kryesore. K Peter Fritzsche ka theksuar se ai është një proces, “*një strategji e të kuptuarit*”, në të cilën ne marrim parasysh perspektivat e të tjerëve (ose perspektiva të tjera) krahas atyre tonave<sup>13</sup>. Ky proces na bën të kuptojmë, se ne gjithashtu kemi një perspektivë e cila ka qenë situar përmes kontekstit tonë kulturor, vetëreflektion këndvështrimin dhe interpretimin tonë mbi atë çfarë ka ndodhur dhe pse, vizionin tonë për atë që është dhe nuk është

<sup>10</sup> Shkruar në D.Harkness, (1994), *History teaching and European awareness*, Strasburg, Këshilli i Evropës.

<sup>11</sup> Gita Steiner-Khamsi, (1994), “*History, democratic values and tolerance in Europe: the experience of countries in democratic transition*”, Simpozium i Këshillit të Evropës, Sofia.

<sup>12</sup> R.Philips, (1998), *History Teaching, Nationhood and the State: A study in Educational Politics*, London.

<sup>13</sup> K. Peter Fritzsche, *Unable to be tolerant?* Në Farnen, R. et al (2000), *Tolerance in Transition*, Oldenburg

relevante dhe që gjithashtu mund të reflektojë paragjykime dhe njëanshmëri. Në këtë kontekst, multiperspektiviteti nuk është pikërisht një proces apo strategji, ai është gjithashtu një predispozitë, “do të thotë të jetë në gjendje dhe i gatshëm të shqyrtojë një situatë nga perspektiva të ndryshme”<sup>14</sup>. Kushtet paraprake për këtë janë, së pari, dëshira e mirë për të pranuar që ka disa mënyra të tjera të mundshme të të parit të botës se sa një dhe që këto mund të jenë njëlloj të vlefshme ose pjesërisht të vlefshme; dhe së dyti, një vullnet për ta vendosur veten në vend të tjerëve duke u përpjekur që ta shohim botën si ata e shikojnë atë, që s’është gjë tjetër veçse të ushtrosh simpatinë.

Multiperspektiviteti në histori dhe edukimi historik është përshkruar nga Ann-Low Beer si një proces i të “parit të ngjarjeve historike nga një sërë perspektivash”<sup>15</sup>. Kudo, në rishikimin e saj historik të punës së Këshillit të Evropës mbi historinë shkollore, ajo gjithashtu ka mbrojtur që “multiperspektiviteti” është konfirmuar rëndësisht në metodën historike:

*Kryesisht ai buron nga disiplina bazë e historisë dhenga nevoja për të vlerësuar ngjarjet historike nga perspektiva të ndryshme. Të gjithë historianët e bëjnë këtë.....Në histori, perspektivat e shumta janë të shpeshta. Ato duhen testuar përkundrejt të dhënave dhe duhet të merren parasysh në gjykime dhe konkluzione.*<sup>16</sup>

Gjithashtu, Gita Steiner-Khamsi, ndërsa e shkrinte multiperspektivitetin me metodën historike, nuk dukej shumë e qartë dhe e bindur si Ann Low-Ber, se, të gjithë historianët e bënin këtë nga nevoja apo si zakonisht<sup>17</sup>. Ajo na kujton ne se historia që praktikohet dhe mësohet është shpesh më tepër mono-kulturore, etnokratike, universale se sa pluraliste, dhe më tepër denigruese se sa gjithëpërfshirëse.

Atëherë, del se në përgjithësi, karakteristikat kryesore të përcaktuara të multiperspektivitetit në histori dhe mësimdhënien e historisë janë se, ai është një mënyrë të vështruar dhe një predispozicion për të parë ngjarjet historike, personalitetet, zhvillimet, kulturat dhe shoqëritë nga perspektiva të ndryshme, përmes përvijimit mbi procedura dhe procese të cilat janë fundamentale ndaj historisë si një disiplinë.

Një shpjegim i qartë, në dukje përcaktim jo problematik dhe i vetkuptueshëm. Sidoqoftë, pasi u bë ky përcaktimi, ai ndoshta ngre më shumë pyetje se sa jep përgjigje. P.sh.:

- Ç’do me thënë në këtë kontekst, nga perspektivat ?

---

<sup>14</sup> Fritzsche, ibid

<sup>15</sup> Ann Low-Ber, (1994), *The Reform of History Teaching in Schools in European Countries in Democratic Transition*, Seminar i Këshillit të Evropës, Graz, Austria

<sup>16</sup> Ann Low-Ber, (1997), *The Council of Europe and School History*, Strasbourg, Këshilli i Evropës, pp. 54-55

<sup>17</sup> Cituar në D. Harkness, (1994), *History teaching and European awareness*, Strasbourg, Këshilli i Evropës

- A pret historiani apo mësuesi i historisë të përfshijë këtu të gjitha perspektivat apo vetëm një seleksionim?
- N.q.s është një seleksionim, atëherë mbi cilat kritere ai apo ajo do të mbështetet kur është duke vendosur çfarë të përfshijë dhe çfarë jo?
- A kërkon multiperspektiviteti pikërisht seleksionimin dhe interpretimin e burimeve apo lejon të gjitha nivelet e analizave historike, duke përfshirë p.sh strukturat e tregimit, shpjegimin, konkluzionet dhe gjykimet e rëndësishme historike?
- Çfarë bën historiani apo mësuesi i historisë kur perspektivat e ndryshme konfliktojnë njëra- tjetrën?
- Një qëndrim multiperspektiv të siguron më shumë vërtetësi dhe të dhëna historike të paanshme, apo të dyja bashkë?
- A siguron ai të dhëna të shumta, të plota dhe të krahasueshme ose komplekse apo të dyja bashkë?
- Është ai thjesht pjesë e procesit apo vendos procedura që çdo historian kompetent zbaton apo ai është thjeshtë një aftësi të cilën disa e zbatojnë në mënyrë më efektive se të tjerët?

Një perspektivë është një vizion i kufizuar nga këndvështrimi i personit që e shpreh atë. Kjo sigurisht, varet po aq nga “realizuesit” e materialit burimor (pjesëmarrësit në ngjarjet e së kaluarës, dëshmitarëve, kronikanëve, zyrtarëve dhe përzgjedhësve të informacionit) ashtu siç bën historiani.

Pikërisht, ashtu si perspektiva e piktorit është e kufizuar nga vlerësimet praktike siç është teknika dhe pozicioni nga i cili ai ose ajo zgjedh të pikturojë një subjekt, po ashtu dhe historianët kanë një numër kufizimesh praktike që duhet të suportojnë. Perspektiva e tyre mbi një ngjarje të veçantë historike apo një zhvillim do të jetë kufizuar nga një sërë gjuhësh relevante në të cilat ata janë të aftë, familjarizimi i tyre me llojet e shkrimeve që shkruhen e nevojshme për ta, dokumentet që atyre ju duhen, sasia e informacionit dhe e të dhënave të përshtatshme, një sërë burimesh që ata mund të përdorin (një problem i veçantë kur përipiqen të përcaktojnë dhe kuptojnë vizionet dhe eksperiencat e njerëzve të cilët janë analfabetë ose gjysëm – analfabetë) dhe aftësisë vlerësuese të këtyre burimeve. Të gjitha këto janë kufizime praktike dhe në një shkallë të madhe ato tregojnë se shumica e zbulimeve historike varen nga seleksionimi i të dhënave, të marra nga një masë e madhe informacioni që të mund të jenë të besueshme.

Kufizime të ngjashme të kohës dhe hapësirës influencojnë burimet, që historiani përdor dhe nxënësit e shkollës janë mësuar t’i marrin parasysh për të punuar duke i kombinuar burimet parësore e dytësore gjatë mësimit si:

Sa të lidhura kanë qenë burimet me ngjarjet në studim: një pjesëmarrës, një dëshmitar, një gazetar që ka intervistuar një pjesëmarrës apo një dëshmitar menjëherë pas ngjarjes, një fotograf gazete, një telekronist, një e dhënë e



zgjedhur zyrtare nga një shumëllojshmëri burimesh, një historian që shkruan rreth asaj që vijon etj:

i

Dhe sa shpejt janë regjistruar vëzhgimet pas ngjarjes.

Fatmirësisht, ata gjithashtu mësojnë që afërsia me ngjarjet, së bashku në kohë dhe hapësirë, nuk mund të garantojë më tepër efektivitet dhe besueshmëri për atë që ka ndodhur. Si **shembulli A** tregon, besueshmëria e dëshmitarëve mund të jetë akoma e ndryshme në të dhënën e tyre për atë që ka ndodhur. Këtu, një historian modern, Harvey Pitcher, ka krahasuar një sërë të dhënash të dëshmitarëve okularë amerikanë dhe anglezë, të cilët qenë prezentë në mbledhjen e Kongresit të Dytë të Sovjetëve më 25 Tetor 1917 në Pallatin Smolnj, në atë kohë në Petrograd, kur armët e zjarrit të cilat sinjalizuan Puçin Bolshevik duke marrë Pallatin e Dimrit, bënë që një numër i madh delegatësh të dilnin jashtë nga dalje të tjera. Ai tregoi shumë qartë se madje, vëshgues të zotë që qenë në të njëjtin vend dhe në të njëjtën kohë janë akoma të ndryshëm në vëzhgimet e tyre. Ai gjithashtu ndriçon një tjetër mësim me vlerë të madhe për nxënësit, që një burim i bazuar mbi të dhëna të dorës së parë në atë kohë nuk është domosdoshmërisht më i besueshëm se një e dhënë e zbuluar shumë më vonë nga një historian që ka pasur mundësinë të krahasojë burimet nga referenca të ndryshme. Si Pitcher vet vëzhgoi:

#### Shembulli A

“Sa dëshmitarë ngelën në Kongres me këtë variant sipas secilit dëshmitar: 50 (Reed), rreth 80 (Rhys Williams), 100 dhe më shumë e revolucionarëve konservatorë (Bryant), rreth 20% e të gjithë Kongresistëve ose mbi 100 (Phillips Price)”

Harvey Pitcher, (2001) *Witnesses of Russian Revolution*, London, Pimlico, p.201.

#### VINI RE:

**John Reed**, gazetar amerikan dhe autor i *Ten days that Shook the World*, botuar për herë të parë në 1919.

**Albert Rhys Williams**, një Përfaqësues i Bashkimit të Kishave Katolike, nga Bostoni i SHBA që kish vizituar Rusinë në atë kohë.

**Louise Bryant**, gjithashtu amerikan dhe gruaja e John Reed. Autor i dy librave mbi ngjarjet në Rusi në atë kohë, *Six Red Months in Russia(1918)* dhe *Through the Russian Revolution(1923)*

**Morgan Phillips Price**, një gazetar britanik i cili raportonte për Manchester Guardian. Gjithashtu autor i *My Reminiscences of the Russian Revolution*, botuar më 1921-in

*“ Në mënyrë të qartë, asnjë prej dëshmitarëve, sado i mirëinformuar dhe energjik, sado i privilegjuar në epërsinë e këndvështrimit të tij apo të saj, nuk mund të shikojë më tepër se një pjesë të vogël të asaj çfarë ndodh; por duke punuar për një bashkim të dëshmitarëve me epërsi të këndvështrimeve të ndryshme, mund të përftohet një panoramë më e plotë<sup>18</sup>.*

Përdorimi i termit “epërsi e këndvështrimit” është i vlefshëm këtu. Ai përsh-shkruan mënyrën në të cilën një perspektivë mbi një ngjarje të veçantë apo zhvillim historik mund të jetë i kufizuar nga pikë-pamja e personit që e shpreh atë. Kufizimet janë fizike dhe lidhen me kohën dhe hapësirën.

Sidoqoftë, termi “ pikëpamje” gjithashtu ka një kuptim të dytë si “nga këndvështrimi im” të dy pak a shumë të kufizuar dhe reflektojnë secili aspiratat, opinionet dhe shqetësimet e mëparshme.

<sup>18</sup> Pitcher, op.cit.p.xiii

Të citojmë edhe njëherë Pitcher:

*“ problemi është çfarë ju shikoni më pak, se sa, si ju e shikoni atë. Një dëshmitar okular shikon një çoroditje të individëve të cilët nuk dinë ku shkojnë e ulërijnë nëpër rrugë; një tjetër shikon një demostrim heroik popullor; një i tretë është para së gjithash i mahnitur nga ngjyrat dhe spektakli... Qëndrime të ndryshme të dëshmitarëve, një skenë me shpresa dhe shqetësime të ndryshme. Dëshmitarët e rinj amerikanë sollën me vete shpresën që një shoqëri e tërë humane e llojit të ri ishte duke ardhur, ndërsa shumica e dëshmitarëve britanikë nuk u preokupuan kaq shumë me vet revolucionin se sa për implikimet e tij në Luftën e Parë Botërore.”<sup>19</sup>*

Atëherë, si dëshmitarë të historisë, ata nuk janë duke përshkruar pikërisht vetëm çfarë ata kanë parë; ata po aq janë duke e interpretuar atë; ato që ata thonë janë vlerësime të një kuptimi të veçantë të asaj që ata kanë parë dhe ai kuptim reflekton formimin e tyre mbi hipotezat, idetë e tyre paraprake, paragjykimet, stereotipet dhe shpresat.

Historianët kanë gjithashtu opinionet dhe shqetësimet e tyre. Përshpektivat e tyre nuk janë formuar pikërisht nga të dhënat e burimeve për të cilat ata kanë vlerësime. Ngandonjëherë këto opinione dhe shqetësime janë personale dhe profesionale. Një historian që ka për qëllim të ofrojë një perspektivë politike të ngjarjeve do të ishte e pëlqyeshme të prezantojë çfarë ndodh në mënyra të ndryshme, të theksojë faktorë të ndryshëm, të evidentojë rëndësinë më të madhe të pasojave dhe zhvillimeve më të sigurta në dallim nga historiani social apo ekonomik.

Në mënyrë të ngjashme, shpresat dhe opinionet personale e profesionale të interpretuesve të tjerë të historisë siç janë producentët televizivë që bëjnë dokumentarë mbi ngjarje të veçanta do të reflektojnë një shqetësim jo pikërisht për t'i treguar auditorit çfarë ka ndodhur dhe pse, por e bëjnë këtë në mënyrë që të prezantojnë mendimin bashkëkohor mbi atë çfarë e bënë një dokumentar historik të mirë, me tendenca ngandonjëherë për të treguar më tepër, se çfarë e bën një televizion më të mirë se sa një historik të mirë<sup>20</sup>.

#### **Shembulli B**

Protokolli i Lausannës, i 30 Janarit 1923 u nënshkrua për shkëmbimin e detyrueshëm të minoriteteve midis Greqisë dhe Turqisë. Disa tekste të historisë perëndimore dhe amerikane (dhe në të vërtetë edhe disa historianë) kur ata i referohen Protokollit, i përshkruajnë njerëzit duke i përmendur në terma kombëtare apo etnike. Sipas kësaj ata i referohen shpërnguljes së grekëve nga Turqia në Greqi dhe turqëve nga Greqia në Turqi. Në fakt kjo nuk është ajo që është përshkruar në Protokoll për njerëzit e sipërpërmendur. Sipas tij janë persona të veçantë që duhet të shkëmbehen si “*Subjekte turke të fesë ortodokse greke me vendbanim në Turqi dhe subjekte greke të fesë myslimane me vendbanim në Greqi*”.

Me fjalë të tjera, individët që do të shpërnguleshin nuk ishin identifikuar si minoritete kombëtare, por si bashkim i njerëzve të një feje të veçantë dhe subjekte të një shteti të veçantë.

<sup>19</sup> Ibid, p.xiii

<sup>20</sup> Një historian me përvojë të konsiderueshme në kontributin ndaj telehistorisë ka konkluduar nga eksperiencat që “televizioni kujdeset në mënyrë pasionante rreth logjistikës së programit të bërë dhe në

Në të njëjtën kohë, ashtu si përmbledhjet historiografike kanë nxjerrë në dritë, zakonisht historianët dhe interpretuesit e tjerë të së kaluarës, si pjesë e mbetur e jona, janë fëmijë të kohës së tyre. Perspektiva e tyre është e influencuar nga gjenerata që ata i përkasin dhe ata do të synojnë të interpretojnë të kaluarën përmes lenteve kontemporane.

Ashtu si *shembulli B* demonstron, historianët përvetësojnë gjithashtu skema dhe korniza të cilat në disa nivele kanë qenë determinuar nga kultura dhe mund të mos jenë përdorur në të njëjtën mënyrë (ose në përgjithësi nuk janë përdorur) nga pjesëmarrësit në ngjarje të cilët ata janë përpjekur t'i përshkruajnë dhe shpjegojnë.

Deri këtu, tri dimensione që lidhen me këtë e që kanë rëndësi të njëjtë me multiperspektivitetin u identifikuan:

1. Ne mund t'i shikojmë ngjarjet dhe zhvillimet historike nga një shumëllojshmëri e këndvështrimeve. Për këtë qëllim, ne na nevojitet të dimë çfarë dëgjuam, pamë, ndjemë. Ne gjithashtu kemi nevojë të dimë sa i besueshëm është secili burim, pjesërisht duke krahasuar dhe duke iu referuar të dhënave të ndryshme që ata na japin, si dhe gjithashtu nga ecuria e informacionit kontekstual mbi çdo burim: cilët ishin ata, ç'rol luajtën ata, ku ata ishin në atë kohë, çfarë ishin ata duke bërë në atë kohë, si ata siguruan informacionin dhe kështu me rradhë. Para së gjithash, ky proces i vlerësimit ka nevojë të marrë parasysh kushtet në të cilat mund të kenë presione të imponuara mbi atë çfarë pa, dëgjoji, apo ndjeu secili burim, nëse këto qenë fizike, teknike apo të vetimponuara.
2. Ne mund t'i shikojmë ngjarjet dhe zhvillimet historike nga një sërë pikëpamjesh; për të bërë këtë ne kemi nevojë të kuptojmë motivet ku mbështeten këto pikëpamje, nëse ato janë perspektivat e autorëve të burimeve të ndryshme, të personit apo personave që u referohen këto burime. Në përgjithësi, ka tri elementë përbërës të këtij procesi. Së pari, ai përfshin përpjekjen për të kuptuar logjikën mbrapa pikëpamjes së shprehur. Pse ata e mendojnë këtë? Mbi ç'bazë e mbështesin ata këtë pikëpamje? Pse mund ata të kenë besuar në disa informacione dhe jo në të tjera? Pse ata kanë vëzhguar disa informacione si të vlefshme dhe të tjerat i kanë lënë? Çfarë i ka udhëhequr ata të zgjedhin këtë mënyrë veprimi jashtë të gjitha mundësive të hapura për ta? Etj. Së dyti, ajo përfshin destrukurimin e gjuhës së tekstit (diferencimin, p.sh. midis fakteve të verifikueshme, opinionit të ekspertit, opinionit dhe thashethemet e paargumentura duke shënuar çfarë është lënë jashtë nga të dhënat, duke shënuar përdorimin e gjuhës emotive, përdorimin e analogjive dhe stereotipeve). I njëjti proces i destrukurimit zbatohet po kaq shumë me burimet e tjera si me dokumentat, siç është dëshmia gojore, fotografitë, filmat, posterat dhe karikaturat. Së treti, ajo gjithashtu përfshin përzgjedhjen dhe analizën kontekstuale të informacionit rreth secilit burim përderisa kjo na aftëson të kuptojmë më shumë kur një person prezanton një pikëpamje “nga është duke ardhur”, formimi i tij, bashkëpunimet e tij, aleancat dhe grupimet.

---

*përgjithësi jo për përmbajtjen*”. Felipe Fernandez-Armesto in D.Cannadine (2002), *What is history now?*, London, Palgrave Macmillan.

3. Ne mund të shikojmë ngjarjet dhe zhvillimet historike përmes një shumice të të dhënave dhe interpretimeve historike (duke përfshirë të dhëna të hartuara në kohëra të ndryshme për qëllime dhe audienca të ndryshme). Kjo synon të përfshijë në fokus shënime mbi ngjashmëritë dhe ndryshimet, përmbajtjen narrative, interpretimet e nënvizimet dhe çështjet kryesore të konsensusit dhe mosmarrëveshjeve p.sh. analiza historiografike<sup>21</sup>.

A do të thotë kjo atëherë se multiperspektiviteti është pikërisht vetëm një fjalë që duhet përkthyer, si Ann Low-Beer sugjeron, se çfarë bën, sidoqoftë, secili historian (ose çdo historian i mirë)? Unë mendoj se ka një tjetër dimension të multiperspektivitetit që ne akoma nuk e kemi marrë në konsideratë. Studime të vlefshme dhe të besueshme mund të jenë plotësuar nga një numër nivelesh të ndryshme. P.sh një historian i Luftës Civile Spanjolle mund të zgjedhë për të shkruar një histori tregimtare nga fushatat ushtarake ose të fokusohet në një veçori të fushatës siç është mbrojtja e Madridit, ose të shqyrtojë një grup siç janë Falangistët ose Komunistët, duke bërë një studim krahasues të përdorimit të terrorit nga çdo anë, apo të shqyrtojë se çndodhi në një rajon të Spanjës siç është vendi i Baskëve, ose të shkruajë një biografi të një prej figurave kryesore apo madje të koncentrohet mbi historinë e një incidenti. Secili historian duhet të përpiqet të bëjë një seleksionim nga të gjitha mundësitë e pakta të informacionit të vlefshëm mbi Luftën Civile. Ne do të kemi vetëm arsyen për t'u shprehur për të n.q.s. historiani duke e demonstruar atë mund të ketë lënë jashtë të dhëna relevante ose në mënyrë sistematike ka injoruar burime relevante për shkak se ato nuk mund të mbështesin konkluzionet e tij apo të saj.

Multiperspektiviteti nuk është thjesht aplikim i metodës historike. Ai synon të zgjerojë frymëmarrjen dhe hapësirën e analizave historike të një çështjeje apo fenomeni të veçantë. Kjo mund të jetë bërë në disa lloj mënyrash.

P.sh ai mund të jetë zbatuar nga trajtimi i nocioneve simbolike, ku perspektivat janë ose jo relevante në kuptimin tonë historik të një ngjarjeje apo zhvillimi të veçantë. Në mënyrë të vazhdueshme kjo ka përfshirë grumbullimin e të dhënave për llogari të perspektivave të grupeve dhe kategorive sociale që kanë qënë synuar për t'u injoruar, përveçse kur ata kanë shkaktuar shqetësime për elitën apo grupin dominant-perspektivat e padukshme të grupeve dhe kategorive sociale, siç janë gratë, të varfërit, skllëverit, imigrantët, gjuha, fetë dhe minoritetet etnike. Argumenti, nuk ka qënë që historia mono kulturore apo mono etnike ka qënë invalide, por më tepër asaj i ka munguar "ekuilibri". McCullagh e shpjegon këtë dallim shumë mirë kur ai debaton që:

*Nëqoftëse unë them që qeni im ka një vesh, një sy, një këmbë dhe një bisht, ky pohim mund të jetë në kuptimin e mirëfilltë i vërtetë. Ai i ka të gjitha këto*

---

<sup>21</sup> Për një tjetër perspektivë mbi multiperspektivitetin në edukimin historik, shih Bodo von Borries, (2001 op.cit. Pikëpamja jonë koecidon në disa çështje dhe divergon në të tjera, dhe në disa kategori të tjera, ndryshimet janë terminologjike, dhe reflektojnë traditat e ndryshme të arsimimit.

*gjëra. Por, pohimi nuk na jep një përshkrim të plotë të qenit tim, pasi ai ka dy vesh, dy sy, katër këmbë dhe një bisht”.*<sup>22</sup>

Kjo çështje këtu nuk është kaq shumë një prej të vërtetave të pastra. Multiperspektiviteti mund të zgjerojë hapësirën për llogaritë historike duke kontrolluar si perspektivat e ndryshme ndërthuren me njëra tjetrën, si ato u formuan dhe formuan njëra-tjetrën. Ky është dimension i multiperspektivitetit, i cili fokusohet në mënyrë të veçantë **mbi dinamikat** e ngjarjeve dhe proceseve historike: si këto riprezantojnë perspektivat e ndryshme që kanë qënë ndërthurur me njëra tjetrën, influencat e ndërsjella, lidhjet dhe ndërvarësitë që japin më shumë të dhëna komplekse të asaj që ndodh dhe pse. Kemi këtu katër avantazhe të rëndësishme për t’u adaptuar me këtë lloj trajtimi dinamik e multilateral për të kontrolluar të dhënat lidhur me një ngjarje apo zhvillim të veçantë.

Së pari ai shton një dimension ekstra të tregimit historik. Në këtë kuptim, forma tregimtare mund të jetë përshkruar si një pjesëz e “*dhe atëherë*” (p.sh. kjo ndodhi...dhe atëherë...kjo ndodhi...dhe atëherë). Multiperspektiviteti plotëson këtë proces linear me pjesëzën e “*ndërkohë*”, e cila mbart reagimet dhe veprimet e mëvonshme të “të tjerëve të rëndësishëm”. Rezultati është të dhëna më të pasura dhe më komplekse bazuar mbi tregimet që kanë lidhje, të cilat mund të tregojnë se si perspektivat e pjesëve të ndryshme jo vetëm ndryshohen dhe kristalizohen sipas kushteve por formohen gjithashtu edhe nga mungesa e informacionit ku të tjerët qëndronin apo çfarë të tjerët ishin duke bërë. Një shembull i mirë për këtë mund të jetë negociimi për armëpushim, për t’i dhënë fund Luftës së Parë Botërore. Për të kuptuar negociatat është e nevojshme të dish se qeveri të ndryshme dhe komanda ushtarake nuk u konsultuan shpesh me njëra-tjetrën apo të informonin njëra-tjetrën për ç’ka ato bënin dhe se si lëviznin pozitat e tyre sipas ndryshimit të ngjarjeve. Këto përfshijnë dëshirat e Willsonit për t’u konsultuar me aleatët e tij mbi kushtet e armëpushimit, shqetësimet dhe prioritetet e ndryshme të secilës qeveri, rritjen e tensionit midis Komandës së Lartë Gjermane në Spanjë dhe Qeverisë Civile në Berlin në lidhje me nevojën e armëpushimit, tensionimi i opinionit publik në Shtetet e Bashkuara dhe Britani pas fundosjes së Leinsterit nga nëndetëset Gjermane, rritja e tensioneve politike brenda Gjermanisë dhe kështu me rradhë. Tregimi nuk është në linjë drejtvizore (“*ndërkohë*” janë si integral drejt një kuptimi të asaj çfarë ka ndodhur si “*dhe atëherë*”).

Së dyti, ai mund të zbardhë influencat reciproke midis grupeve të ndryshme brenda një vendi, vendeve fqinjë, aleatëve, rivalëve apo okupatorëve dhe të okupuarëve. P.sh. për më se dy mijëvjeçarë të historisë së Evropës, atje kanë qënë shumë shembuj të perandorive rajonale, kontinentale dhe ndërkontinentale, të pushtimeve territoriale, konflikte kufijsh, luftra civile dhe nënshtrim të të gjitha llojeve të minoriteteve. Shumë historianë kanë regjistruar ndikimin e fuqive perandorake dhe pushtuese mbi popujt dhe tokat që ata kanë pushtuar. Shumë historianë, veçanërisht nga vendet e pushtuara dhe të kolonizuara kanë dhënë gjykime duke u nisur nga perspektivat e popujve që u pushtuan dhe u mbrojtën. Ka shumë më pak shembuj të gjykimeve multilaterale të cilat gjithashtu hetojnë mbi ndikimin e kolonizimit apo pushtimit të të kolonizuarit apo të pushtuarit dhe ekzaminojnë dhjetëra mijëra mënyra, në të cilat rrethanat dhe perspektivat në territoret e pushtuara apo të kolonizuara, ndikuan apo

<sup>22</sup> C.B. Mc Cullagh, (1999), *The Truth of History*, London, Routledge Fq.58

imponuan zgjidhjet e fuqive vendimmarrësve në kryerjen e pushtimit apo kolonizimit<sup>23</sup>.

Së treti ai mund të hedhë më shumë dritë mbi situatat konfliktuale duke na ndihmuar ne të kuptojmë, se ato shpesh janë ngritur, zgjatur dhe formuar nga konfliktet e interpretimit, ku secila pjesë në debat tregon motivet dhe synimet e veprimeve të njërit apo tjetrit dhe që nuk janë gjetur mbi ndonjë të dhënë specifike, por reflekton hipotezat e stërzgjatura, opinionet, paragjykimet dhe stereotipet. Shfaqja e miteve brenda situatave konfliktuale mund të jetë një tjetër shembull i këtij procesi dhe në rubrikën Aktivitete të të Mësuarit ka një shembull të kësaj bazuar mbi kundërshtitë e miteve të cilat u shfaqën gjatë Luftës së Parë Botërore mbi krimet e kryera nga të dy palët. (p.sh aktivitetet e francezëve të rraskapitur dhe historitë e civilëve francezë dhe belgë me duart e tyre të prera).

Së katërti, ai mund të demostrojë se në disa situata historike perspektivat janë të lidhura simbiotikisht. Kjo është veçanërisht e njëjtë kur studjohen lidhjet historike midis shumicës dhe minoritetit, ose midis grupeve të ndryshme minoritare, ose midis vendeve të fuqishme dhe vendeve fqinjë më pak të fuqishme, aleatëve e satelitëve të tyre. Ashtu si Gita Steiner-Khamsi thotë:

*“përcaktimi i minoriteteve si “të tjerë” që janë nga sa thuhet të huaj nga ana kulturore e historike shpesh ndihmojnë njerëzit që i përkasin shumicës të shikojnë veten si anëtarë të të njëjtit komunitet dhe i ndihmon ata të ndjehen si në shtëpi...Përkatësia dhe ndjenja e të qënurit në shtëpi është krijuar shpesh nga identifikimi i grupeve të minoriteteve dhe emigrantëve që supozohen se nuk duhet t'i përkasin dhe nuk duhet të ndjehen si në shtëpi në vendin që jetojnë”<sup>24</sup>.*

Ka gjithashtu shumë shembuj në histori ku një vend i vogël, në lidhje të tilla virtuale, shkruan historinë e tij kombëtare në lidhje me fuqitë e mëdha dhe fqinjët dominues, ndërsa kombi dominant synon të shkruaj historinë e tij kombëtare në lidhje me vende të tjera të fuqishme.

Ky ka qënë një diskutim mjaft i gjatë i asaj çfarë multiperspektiviteti është dhe nuk është, veçanërisht për një libërth i cili kryesisht është i lidhur me mësimdhënien e historisë se sa thjesht për ta shkruar atë. Por, para se të shikojmë në praktikën e mësimdhënies, ishte e nevojshme të kuptonim pse kemi vlerësuar një diversitet të burimeve dhe perspektivave të ndryshme, ndoshta është një kusht paraprak thelbësor, por që nuk garanton që trajtimi do të jetë multiperspektiv. Është gjithashtu e rëndësishme të kuptojmë, pse multiperspektiviteti, gjithashtu, kërkon një analizë të asaj si perspektivat e ndryshme ndërthuren me njëra tjetrën dhe një njohje në çdo perspektivë është pjesë e diçkaje më të madhe: diçka komplekse, por gjithashtu një panoramë më e kompletuar.

---

<sup>23</sup> Për argumente më të detajuara për multilateralitetin, trajtimin multilateral për të studjuar lishjet midis fuqive perendorake dhe kolonive të tyre, shih Linda Colley, *“Ehat is imperial history noë? In D.Cannadine, (2002) op.cit. dhe Henk Eëssling, “Overseas history” në P.Burke (1991) Neë perspectives on Historical Eriting, Cambridge, Polity Press.*

<sup>24</sup> Gita steiner-Khamas, *“History, democratic values and tolerance in Europe: the experience of countries in democratic transition”*, Simpozium i Këshillit të Evropës, Sofia, Tetor 1994

Është gjithashtu e rëndësishme të dish se ka një numër problemesh praktike që mund të ngushtojnë përdorimin e multiperspektivitë në mësimdhënien e historisë në klasë.

## **Disa probleme thelbësore lidhur me multiperspektivitetin në mësimdhënien e historisë**

Pikësëpari, ka një numër të problemeve praktike dhe detyrimeve që mund të kufizojnë zgjerimin drejt së cilës edukimi historik i bazuar në shkollë të mund të jetë multiperspektiv. Këto vërtiten rreth çështjeve të kohës, hapësirës, kostos, mundësive dhe shkallës së fleksibilitetit brenda kurrikulumit.

Nga këndvështrimi i mësuesit të historisë ka probleme binjake, të kohës dhe fleksibilitetit të kurrikulumit. Përdorimi i një larmie autentike të multiperspektivave në mësimdhënie dhe siguria që nxënësit kanë mundësi për të analizuar e kontekstualizuar secilën prej tyre, të merr kohë. Një trajtim pluralist autentik i historisë kombëtare është i vështirë në rrethanat ku kurrikulumit i historisë është i ngjeshur dhe mësuesit i kërkohet të trajtojë shumë tema në një kohë relativisht shumë të shkurtër.

Multiperspektiviteti kërkon një strukturë të kurrikulumit të historisë i cili të ketë më tepër hapësirë në të. Në vendet që karakterizohen nga diversiteti etnik, kombëtar dhe kultural, hapsira mund të sigurohet, (pasi ka shumë më tepër rezerva të kategorive sociale e minoriteteve të cilat u synuan të anashkalohen ose të mos i trajtonin në historinë narrative kombëtare), sidomos përmes strukturës së kurrikulumit, e cila lejon si bërthamën e historisë kombëtare ashtu dhe njësi opsionale mbi minoritetet e ndryshme. Kjo mund të jetë kontradiktore, veçanërisht atje ku minoritete të veçanta janë gjeografikisht të përqëndruar dhe, për disa vjet me rradhë, është diskutuar në këtë drejtim në Federatën Ruse<sup>25</sup>.

Ndërsa kjo lloj strukture fleksible e kurrikulumit, nga njëra anë e lejon përfshirjen e historisë së minoriteteve, historinë e gruas, “historinë nga poshtë” dhe historinë e jetës së përditëshme në kurrikulumin e historisë tradicionale shkollore, por nga ana tjetër ajo mund të mos hyjë në thelbin e problemit i cili është kaq i përqëndruar tek multiperspektiviteti apo në lidhjen e grupeve të ndryshme me perspektivat dhe përvojat e tyre të ndryshme.

Sidoqoftë, në të gjitha programet e historisë, por sidomos në ato më të mbingarkuarat, duhet të ketë mundësi për të përfshirë një apo dy raste studimi për çdo vit që mund të shërbejë për të ndihmuar nxënësit për t’u familiarizuar me të punuarit me burime, interpretime dhe këndvështrime të shumta, për të ndërtuar e plotësuar sa të jetë e mundur motivet e një ngjarjeje apo zhvillimi. Për më tej, mund të merren disa masa për të integruar në mësimin e historisë multiperspektivitetin, por kuptohet kjo do të arrihet në një shkallë më të vogël dhe jo plotësisht.

Para së gjithash, objektivi këtu është të ndihmojë ata që të mësojnë si të analizojnë dhe interpretojnë perspektiva të ndryshme dhe kontradiktore se sa t’u ofrohet, ashtu siç bëhet, një pamje e plotë e çdo ngjarjeje. Nga pikëpamja e teksteve të botuara të historisë, mundësia për multiperspektivitetin është shpesh e kufizuar nga **hapsira dhe kostua**. Për të trajtuar një çështje ose një temë nga shumë perspektiva duhen shumë

<sup>25</sup> Shih për këtë diskutimin në R.Sradling (1999), *The Secretary General’s New Initiative: The reform of history teaching and the preparation of new history textbooks*, Strasbourg, botim i Këshillit të Evropës, kap.2



faqe se sa normalisht duhen për një tekst tradicional. Ky është një problem i vërtetë kur teksti strukturohet në linjë kronologjike. Është më e lehtë n.q.s ai është një burim i të mësuarit ose një libër ndihmës mbi një çështje apo temë të veçantë. Çdo autor teksti, i cili ka synuar një qëndrim autentik multiperspektiv ndaj çështjes ose temës do të mësojë gjithashtu se do t'i duhet shumë kohë për të konsumuar dhe një punë intensive.

Praktika e mëparshme e të shkruarit të tekstit është gjithashtu një detyrim i rëndësishëm mbi multiperspektivitetin. Pjesë nga burimet janë zakonisht shumë të shkurtëra. Është akoma e pazakontë për autorin të japë shumë informacion kontekstual rreth secilit burim të përzgjedhur. Nxënësit mund të kërkojnë të krahasojnë ose t'i referohen të dhënave nga burime të ndryshme, megjithëse ekziston akoma një traditë në tekstet e hartuara në disa vende të Evropës të cilat i kërkojnë nxënësit vetëm të nxjerrin informacion nga burimet dhe jo t'i analizojnë ato në mënyrë specifike për perspektivë dhe interpretim. Të gjitha së bashku, shpesh “burimet nga A tek F, të dhëna në tekst, i kërkojnë nxënësit të bëjnë gjykime dhe përgjithësime shumë të zgjeruara e të bazuara në të dhëna mjaft të kufizuara (zakonisht gjykime dhe përgjithësime të cilat autori i tekstit është duke i bërë bazuar në studimin e tij apo të saj nga historiografi relevante). Materiali ilustrativ lidhur me këtë është prezantuar lehtë në “të dhëna të vështira”. Është akoma gjë e rrallë, përfshirja e materialit burimor krahasues nga historianë të ndryshëm, i marrë nga vende të ndryshme dhe i shkruar në kohë të ndryshme me qëllim për t'i orientuar nxënësit ndaj disa analizave bazë të historiografisë.

Detyrimi final praktik është që, kur trajtojmë çështje apo tema të cilat kanë një dimension rajonal, evropian apo global, hapësira për multiperspektivitetin ka mundësi të jetë gjithashtu e kufizuar nga numri i gjuhëve të cilat mësuesi i historisë dhe nxënësit duhet të dinë. Një masë e madhe e materialit burimor, veçanërisht mbi historinë e shekullit 19 të dhe 20 të tashmë është e përdorshme në internet, një diversitet perspektivash zyrtare dhe jozyrtare, bashkëkohore dhe të vendosura për një përfitim të lartë. Për më tepër, përmes një sërë materialesh burimore dhe formateve të botuara, është gjithashtu e mundur të gjenden në Internet një shumicë perspektivash nga historianë të ndryshëm. Sidoqoftë, shumë prej këtyre website-ve janë amerikane, dhe natyrisht seleksionimi i materialeve reflekton interesat dhe opinionet amerikane dhe përdoruesit duhet të jenë njohës të mirë të gjuhës angleze. Megjithatë, situata është duke u përmirësuar gradualisht. Gjenden, tashmë një numër në rritje i website-ve të historisë, veçanërisht të atyre me origjinë evropiane se sa të SHBA, të cilat janë në një sërë gjuhësh dhe disa ëbsite janë të përdorshme për shkak të lehtësive të përkthimit të bëra nga aparatura kërkimore kryesore siç është Alta Vista.

Për më tepër, ndaj këtyre problemeve praktike, multiperspektiviteti mund të pozojë gjithashtu një numër të konsiderueshëm problemesh për përdoruesit. Ashtu si ne pamë ai, varet nga simpatia e studentit apo nxënësit që merret me histori. Për shkak të qëndrimit të të rinjve ndaj edukimit historik, në fund të viteve 1990 në Evropë u ndërmor një shqyrtim i hollësishëm dhe i thellë kurrikulumit të historisë<sup>26</sup>. Në një nga pyetjet, të pyeturve iu kërkua ta vendosnin veten në vend të një burri të ri apo gruaje të shekullit 15të, të cilët qenë të detyruar të martoheshin pa qenë zgjedhja e tyre.

---

<sup>26</sup> M.Angvik dhe B.von Borries, (1997) *A comparative European Survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*, Hamburg, Körber Stiftung

Atyre iu kërkua të tregonin çfarë ata mund të kishin bërë n.q.s. ata do të kishin jetuar në atë kohë duke ju dhënë 6 opsione:

- Të refuzonin për shkak se nuk ishte humane, morale dhe ligjore të detyrojnë dikë të martohej pa dashuri të vërtetë;
- Të bindeshin pasi ekonomia e mirë ishte më e rëndësishme për një familje se sa dashuria pasionante midis burrit dhe gruas;
- Të futeshin në një manastir pasi jeta fetare është më e vlefshme se sa ajo shoqërore;
- Ta aprovonin sepse afërsisht të gjithë të rinjtë janë martuar sipas vendimeve të prindërve të tyre;
- Të rezistonin pasi është e drejtë natyrore e çdo individ të martohet për dashuri;
- Të bindeshin pasi rebelimi kundër dëshirës së prindërve është një rebelim kundër Ligjit të Zotit.

Megjithëse të intervistuarit qenë nga vende të ndryshme, pjesa më e madhe e të rinjve e kishte të vështirë të rindëronte, të njihte dhe të pranonte llojet e arsyeve për t'u bindur që të mund ti përshtateshin shek.15 të (tradita, shembuj të fuqishëm të kthyer nga tradita apo udhëheqja biblike dhe kalkulimet ekonomike). Në vend të kësaj, shumica e tyre shprehën një preferencë moderne për mosbindje dhe rezistencë në emër të dashurisë dhe të drejtave natyrore.

Një prej interpretimeve të këtyre rezultateve, e favorizuar nga disa grupe që analizuan dhe raportuan arritjet, ishte që shumica e nxënësve nuk qenë në gjendje të vendosnin veten në vend të një personi tjetër në të kaluarën dhe të zhvillonin procesin e të menduarit që ka ekzistuar atëherë.

Ky është një konkluzion pesimistik. Adreas Korber, p.sh. duke u bazuar mbi teorinë e zhvillimit të njohjes të Kohlberg, habitej si nxënësi e shkollës së mesme kishin vështirësi në zhvillimin e simpatisë historike të këtij lloji pasi ata janë në mes të zhvillimit të moralit të tyre dhe nuk janë në gjendje apo nuk dëshirojnë të zhvillojnë operacione njohëse që u kërkojnë atyre të veçohen nga moraliteti i tyre<sup>27</sup>.

Një konkluzion më optimist i bërë nga disa vëzhgues ishte që nuk është surprizë të marrësh këtë përgjigje nga shumica e të rinjve, pasi pyetjet iu prezantuan atyre jashtë kontekstit. Të kesh aplikuar simpatinë në përgjigjet e tyre ndaj këtyre pyetjeve ata duhet të kenë studjuar së fundi thellë shoqërinë e shek.15të, të jenë futur në mentalitetin mesjetar dhe të kenë pasur informacion bazë mbi atë se çfarë njerëzit prisnin në atë kohë<sup>28</sup>. Pa këtë informacion tekstual, nuk është surprizë nëse shumica e nxënësve nuk futen dot në mendimin anakronik përmes projektit të kthimit në të

<sup>27</sup> Andreas Körber, "Can our pupils fit into the shoes of someone else?" Në Joke van der Leeuw-Roord (1998), *The state of history Education in Europe*, Hamburg, Körber-Stiftung, pp.123-138

<sup>28</sup> Toni Mc Aleavy, commentary on the paper by Andreas Körber, në Joke van der Leeuw-Roord (1998), op.cit. pp. 139-142

kaluarën të moralitetit, përvojës, qëndrimeve, paragjykimeve, ndjenjave dhe stereotipeve të tyre kontemporane.

Problematik apo jo, dhe të dy, pesimistët dhe optimistët janë dakort që simpatia (dhe të menduarit shkakësor) mund të jetë e vështirë për adoleshentët, ajo është e qartë që kur ne studjojmë histori ne synojmë të rikrijojmë ndjenjat dhe praktikën e njerëzve që jetuan në të kaluarën dhe për të bërë këtë ne shpesh duhet të përpiqemi të ndërpresim përkohësisht hipotezat dhe perspektivat tona moderne. Simpatia nuk është një opsion, mësuesit e historisë duhet të gjejnë mënyrat për të ndihmuar nxënësit e tyre të praktikojnë këto aftësi- një çështje së cilës unë do t'i rikthehem përsëri në këtë libër<sup>29</sup>.

Një tjetër problem që multiperspektiviteti mund të nxjerrë për përdoruesit, veçanërisht për nxënësit e shkollës tetëvjeçare dhe për nxënësit e vështirë, është që ai mund të kontribuojë në një kuptim të lartë të zhgënjimit dhe madje skepticizmit rreth procesit të kërkimit historik. Në të vërtetë ky mund të jetë një problem i rëndësishëm me trajtime burimore të bazuara në mësimdhënien dhe mësimin e historisë në përgjithësi. Kjo është veçanërisht problematike për disa nxënës, kur e dhëna e vlefshme është kontradiktore dhe atje nuk ka ndonjë version korrekt të ngjarjes, ose kur disa pjesë të të dhënave mund të jenë interpretuar ndryshe nga historianë të ndryshëm, ose kur pohime në dukje të njëjta, të qarta dhe të pa interpretueshme mund të kenë akoma kuptime të ndryshme për njerëz që mbështeten në perspektivat e tyre dhe situata të veçanta, ose ku përzgjedhjet e ndryshme të të dhënave rreth së njëjtës ngjarje mund të jenë të gjitha njësoj, relevante dhe të vlefshme.

Këta nxënës të cilët mundohen të gjejnë siguri në secilën lëndë shkollore dhe e shikojnë të mësuarit në terma të përfitimit të njohurive të paracaktuara e që mund të jenë “përpunuar” dhe të rimarra, do t'i gjejnë ato shumë të vështira për t'i përvetësuar sipas këtij trajtimi mjaft të ndryshëm të mësimdhënies e mësimin. Këto probleme mund të dalin gjithashtu kur mësuesi i historisë është në fillimet e ndryshimit të trajtimit të mësimdhënies së historisë nga transmetimi i njohurive drejt asaj që përshkruam më parë si trajtim i “ri i historisë”

Një problem tjetër mund të ngrihet me disa nxënës, që fokusohen mbi marrëdhëniet midis perspektivave të ndryshme si lidhjet, ndërveprimet, ndërvarësitë. Kjo madje ndodh me ata studentë, të cilët kanë mësuar si të analizojnë e interpretojnë burimet dhe si të bëjnë gjykime rreth besueshmërisë, origjinës dhe njëvlefshmërisë së tyre për të kuptuar një ngjarje apo zhvillim të veçantë. Sidoqoftë, të kuptuarit historik iu kërkon atyre të shkojnë në një fazë më lartë dhe të marrin në konsideratë ato pak

---

<sup>29</sup> Një debat i njëjtë ka qënë zhvilluar midis edukatorëve të historisë rreth të menduarit shkakësor. Disa, p.sh. debatojnë se të menduarit shkakësor është një aftësi që është kundër- intuitës të shumë adoleshentëve. Intuita e tyre na tregon që faktori shkakësor i cili ndikon shumë ngushtë në fillimin e një ngjarjeje apo zhvillimi (p.sh. vrasja e Arkidukës Franc Ferdinandit dhe gruas së tij Sofie në Sarajevë më 28 qershor 1914) duhet të jetë shumë e rëndësishme. Kjo përshtatet me perceptimin e tyre për shkaqet në jetën e përditshme. Të tjerë debatojnë që të kundërshtosh këtë nxënësit duhet të mësojnë si të organizojnë informacionin rreth shkakut kryesor dhe faktorëve kontribues. (p.sh. në veprimet individuale, faktorë politikë, faktorë ekonomik, faktorë në lidhje me ndryshimet sociale, kulturele apo fetare etj.) dhe pastaj të vlerësojnë argumente konkurruese të cilat i japin prioritet njërit a më shumë prej këtyre shkaqeve se sa të tjerëve. Shih, p.sh. diskutimin mbi të menduarit shkakësor në Lee, P., Ashby, R. dhe Dickinson, A. (1996), “*Progression in children's ideas about history*” në M.Hughes, (ed) *Progression in Learning*, Clevedon, Multilingual Matters

variante të të dhënave që ata së bashku i zhvillojnë për t'i fiksuar. Me fjalë të tjera, ky është procesi i të ndërtuarit të një argumenti historik duke iu nënshtruar disa lloj strukturave mbi të dhënat. Në mënyrën tradicionale të transmetimit të njohurive, në mësimdhënien e historisë statusi i dhënave ruhet dhe struktura jepet nga mësuesi dhe teksti. Në trajtimin bazë të burimit të historisë nxënësi u mësua të vlerësojë statusin e secilit burim dhe pastaj të mendojë rreth asaj si të ndërtojë një argument nga të dhënat (megjithëse në praktikë shumica e teksteve të historisë akoma prezantojnë një strukturë të gatshme).

Sidoqoftë, multiperspektiviteti shton komplikime të tjera. Sa më shumë të dhëna dhe perspektiva prezantohen në argumentin historik aq më shumë kompleks dhe i vështirë bëhet ai për nxënësit për të bërë gjykime dhe nxjerrë konkluzione, veçanërisht kur ata janë duke u marrë me perspektiva kontradiktore dhe divergjente, interpretime dhe konkluzione. Ai bëhet madje akoma më i vështirë n.q.s ata janë duke u përpjekur për të sqaruar mënyrat e ndryshme në të cilat perspektivat e ndryshme i përgjigjen gjithashtu dhe interveprojnë me njëra tjetrën. Mësuesit duhet të gjejnë rrugët për ti bërë lidhjet dhe ndërvarësitë më të prekshme dhe më pak abstrakte për studentët p.sh duke i ndihmuar ata të zhvillojnë një tabelë kohore multilaterale dhe njehsim tregimtar (“ndërkohë” po aq sa dhe “dhe atëherë”) apo nga zbulimi se si perceptimet e njerëzve kundrejt njeri tjetrit ndryshuan gjatë punës me një ngjarje të veçantë përmes përshkrimit të shtypit, propagandës apo karikaturave dhe kështu me rradhë.

Shkalla drejt të cilave këto probleme të ndryshme mund të jenë zgjidhur, veçanërisht vështirësitë kryesore të të mësuarit lidhur me multiperspektivitetin, do të varen nga qëndrimi i përgjithshëm i mësuesve ndaj historisë dhe si ata i përgatisin nxënësit.

## **Krijimi i Fondacioneve për Multiperspektivitetin**

Multiperspektiviteti në mësimdhënien e historisë nuk presupozon domosdoshmërisht që nxënësit të jenë praktikuar në analizimin e burimeve, interpretimin e të dhënave dhe sintetizimin e informacionit, me qëllim për të ndërtuar formimin e tyre historik, por ai mund t'i ndihmojë ata.

Nxënësit do ta kenë shumë më të lehtë të krahasojnë dhe të ballafaqojnë perspektivat në burimet e ndryshme n.q.s. ata janë mësuar të zbatojnë një sërë pyetjesh analitike për çdo burim që ata kanë parë, si të atyre që janë dokumentarë ashtu edhe ato vizuale apo audio-vizuale. Në botime të tjera autori ka nxjerrë një shumëllojshmëri të mënyrave për të ndihmuar nxënësit që të mësojnë si të analizojnë llojet e ndryshme të burimeve materiale<sup>30</sup>. Kryesore për këtë qëndrim është një seri e pyetjeve që mund të grupohet në pesë procese kryesore analitike:

**Përshkrimi:** Çfarë lloj burimi është ai? Kush e ka bërë atë? Si ishte përfshirë ai që e ka bërë atë, në ngjarje (pjesmarrës, vëzhgues, reporter, komentator, zyrtar etj)? Kur ai u bë? Sa shpejt pas ngjarjes qe kjo? A na tregon ne ai kush ishte audienca/marrësi i interesuar? A na tregon ne ai, cili ishte qëllimi i të

---

<sup>30</sup> Robert Stradling (2000), *Teaching 20<sup>th</sup> Century European history*, veçanërisht kapitujt 8, 10, 15, 16 dhe 17

interesuarit? Çfarë na tregon/ na shfaq ne ai rreth ngjarjes apo zhvillimit të veçantë?

**Interpretimi:** N.q.s. ne nuk dimë cili ishte autori a mundeni ne të konstatojmë diçka për të ose atë nga vet burimi (niveli i përfshirjes, lidhjet me ngjarjet, këndvështrimin, kontaktet, roli etj)? A ka atje ndonjë fill të zgjidhjes se si autori ka siguruar informacionin? A mundemi ne të diferencojmë faktet e verifikueshme që shprehin opinionin personal dhe opinionin e ekspertit? A mundemi ne të përcaktojmë një shembull të perspektivës në burim (p.sh mbështetje për një qëndrim të veçantë, paragjykim kundër një qëndrimi tjetër etj)? A ofron autori ndonjë konkluzion? A janë ato të mbështetura me të dhëna apo opinione?

**Lidhjet me njohuritë kryesore:** A konfirmon apo kontradikton burimi informacionin të përshtatshëm në burimet e tjera relevante?

**Identifikimi i mangësive në të dhënat:** a ka atje ndonjë mungesë të emrave, datave apo fakteve të tjera të cilat mund të ndihmojnë për t’ju përgjigjur pyetjeve të mësipërme?

**Identifikimi i burimeve për informacion shtesë:** Ku mund të shkoni për të verifikuar informacionin e burimit apo interpretimin e autorit?

Sidoqoftë, megjithëse qëndrimi i bazuar në burim vendos metodën dhe kërkimin historik në bazë të mësimdhënies së historisë ka një numër rreziqesh që mbarten te ky qëndrim (të gjitha mund të kenë një impakt negativ në qëndrimin multiperspektiv) dhe hapat që merren duhet t’i kenë parasysh këto në mënyrë efektive.

Së pari, procesi i përzgjedhjes së informacionit të verifikueshëm dhe i përshkrimit të asaj se çfarë burimi na tregon apo na shfaq ne, është më i lehtë për t’u kapur se sa proceset e shoqëruara me interpretim, që bëjnë deduktime, nxjerrin konkluzione mbi vlefshmërinë e burimeve. Disa nxënës ndihmojnë në sqarimin dhe zbatimin e këtyre përcaktimeve analitike. Mësuesit e historisë kanë zhvilluar një sërë strategjish për këtë.

Një nga këto është t’u japë nxënësve një rrjet, **Shembulli C**, i cili ju kërkon atyre të ndajnë midis asaj se çfarë burimi ju tregon atyre, çfarë ai sugjeron (çfarë mund të jetë deduktuar nga ai) dhe asaj se çfarë burimi nuk përmend.<sup>31</sup> Në fillim ata të merren me këtë lloj qëndrimi, më pas

**Shembulli C**

Pjesë nga burimi:		
Ky burim më tregon mua:	Ky burim sugjeron që:	Ai nuk përmend:

<sup>31</sup> Kjo është mbështetur në strategjitë e zhvilluara nga C.Riley (1999), “Evidential understanding, period knowledge and the development of literacy”, Teaching History, 99 dhe T. Wiltshire, (2000) “Telling and suggesting in the Conwy valley”, in Teaching History, vol.100

ata mund të shkojnë më tej drejt analizave të sofistikuara të cilat p.sh. i ndihmon ata të krahasojnë dhe ballafaqojnë burimet përfshirë këtu edhe ato të cilat përdorin të njëjtën bazë të të dhënave për të hartuar interpretime dhe konkluzione të ndryshme.

Një tjetër strategji është që të orientohen nxënësit të vlerësojnë pohimet faktike dhe deskriptive e deduktivet duke përdorur lapsa të ndryshëm me ngjyra duke i nënvizuar ato.

Më tej, një strategji tjetër për të ndihmuar nxënësit që të bëjnë këto përcaktime dhe evidencime kyçe është t'i orientosh ata të plotësojnë me shkrim rrjetin që modeli i procesit analitik (shih **Shembulli D**) propozon. Përsëri, kjo është një strategji e cila është hartuar kryesisht për t'u prezantuar nxënësve burimet e analizave bazë, të cilat mund të jenë abandonuar dhe që i bën ata më të aftë për t'i bërë ato.

Një rrezik i dytë kryesor (që disa mësues historie kanë vëzhguar) i përdorimt të gjerë të mësimit bazuar në burime, është që disa nxënës, veçanërisht ata që janë më pak të aftë dhe më pak të interesuar në histori, e shikojnë këtë proces si një mënyrë të detyrës së orientuar, si një fund të saj se sa si një punë drejt një fundi: mirëkuptimit historik. P.sh disa nxënës adaptojnë qëndrime, të një lloji pseudo – i dukshëm ndaj detyrës së analizimit të burimeve, në të cilën ata përdorin gjuhën teknike (të dhënat, tendenciozitetin, burime parësore dhe dytësore etj), por me kuptim të kufizuar. Për pasojë, ata nuk mendojnë që një burim është i përdorshëm apo i vlefshëm n.q.s. në të ka disa motive që duhen marrë parasysh (pohimet e sigurta në të mund të jenë “të paragjykuara”); ata automatikisht kujtojnë se një burim parësor është “më i mirë” për shkak se u shkrua në kohë; dhe kështu me rradhë. Në kushte të tilla ndoshta është më e preferueshme të anashkalohet përdorimi i termave siç është “i paragjykuar” dhe të mendojmë në terma të motiveve, synimeve, qëllimeve, këndvështrimeve dhe perspektivave.

Së treti, disa mësues kanë vëzhguar që, megjithëse nxënësit mësojnë si të analizojnë burimet në praktikë, ata e kanë më të vështirë kur e përdorin atë për të bërë lidhjet midis pjesëve të informacionit që kanë nxjerrë nga burime të ndryshme me njohuritë ekzistuese, për të nxjerrë një të dhënë historike koherente. Ashtu si një studjues ka vëzhguar, ka një risk real me “qëndrim i ri historik” ku nxënësit janë mësuar si të sigurojnë informacion për t'u përgjigjur pyetjeve që ata akoma nuk i kanë në konsideratë apo nuk janë mësuar t'u kërkohen<sup>32</sup>. Kështu, fillimisht ata gjithashtu kanë nevojë për ndihmë për të organizuar dhe strukturuar kërkimet. Kjo veçanërisht gjen zbatim në dy rrethana të veçanta:

- atje ku nxënësit kanë nevojë për ndihmë për të bërë lidhjet midis temës dhe çështjes që ata janë duke studjuar dhe te pjesët specifike e të detajuara të të dhënave që ata do të kontrollohen.
- atje ku burimet që janë në përdorim ofrojnë kënvështrime dhe interpretime konfliktuale dhe kontradiktore të ngjarjeve.

---

<sup>32</sup> D. Shemilt, (1987) “*Adolescent ideas about evidence and methodology in History*” në C.Portal (ed) *The history Curriculum for Teachers*, Lewes, Falmer Press

Në shembujt e mëparshëm nxënësit mund të jenë ndihmuar për t'u bërë më të aftë që ta bëjnë këtë, n.q.s. inkurajohen të përdorin materiale në internet dhe rrjetin e diagrameve, ose të pajisen me materiale herë pas here për t'i bërë ata të merren me çështjen me anë të pyetjeve *as/ose* ose *po/jo* te pikat strategjike, për të ditur nëse ata mendojnë ose jo që të dhënat e përshtatshme mbrojnë një kërkesë të veçantë të së kaluarës. Kjo i ndihmon ata të shikojnë si informacioni u kthye në të dhënë. Lloje të ndryshme fletësh me ushtrime mund të ndihmojnë gjithashtu këtu nëse pjesë të ndryshme të të dhënave (këndvështrime apo interpretime të bëra nga historianë etj) u shkruan mbi to për të ndarë fletët dhe nxënësit zbulojnë mënyrat e seleksionimit të letrave duke i lidhur ato me njëra tjetrën për të ndërtuar një argument ose një të dhënë koherente të asaj që po ndodh. Kur çështja jepet te një formë tregimtare, nxënësit mund të ndihmohen gjithashtu të bëjnë lidhjet përmes tabelave kohore paralele dhe të “plotësojnë ushtrimet”. P.sh. ata mund të inkurajohen të mendojnë mbi termat e ndërtimit të skenarit të një filmi apo skenarit televiziv, bazuar mbi një ngjarje të veçantë historike. Kjo jo vetëm i ndihmon ata (si tabelat kohore paralele) të përdorin të dhëna nga burime të ndryshme për të kuptuar sekuencat e ndryshme të ngjarjeve; ajo gjithashtu u jep atyre një mundësi për të parë se si aktorët kryesorë veprojnë ndaj njeri tjetrit tek ngjarjet.

Ka gjithashtu një sërë strategjish që mund të jenë përshtatur, kur merremi për herë të parë me përgatitjen e nxënësve për t'u përballuar me rrethana, ku burimet ofrojnë perspektiva të kundërta dhe konfliktuale. Një mundësi është të përdorim shëmbullin e një rasti të mirënjohur bashkëkohor ose të një rasti gjyqësor kriminal historik (ndoshta një film ose një dramë televizive) dhe kërkojuni nxënësve të nxjerrin si:

- dëshmitë kanë funksione të ndryshme (dëshmitarët, karakteri i dëshmive, ekspertiza e dëshmive dhe dëshmitë për persekutim dhe për mbrojtje);
- dëshmitë kundërshtojnë vetveten;
- të dhënat e tyre mund të kontradiktojnë dhe/ose konfirmojnë pohimet e dëshmive të tjera;
- avokati për mbrojtjen dhe persekutimin përdor të dhëna të përzgjedhura ose përdor të njëjtat të dhëna për të ndërtuar argumente të kundërta;
- juria i përgjigjet të dhënave dhe argumentave kontradiktore bazuar mbi ato të dhëna.

Një tjetër mundësi është të fillohet të bëhen disa punë multiperspektive, pasi ata të kenë parë mbi dëshmitë gojore dhe çështjen, që e kërkojnë analizat e detajuara. Kjo do të japë disa eksperiencë të para për të parë se si kujtesa ndikon mbi dëshmitë gojore dhe si njerëzit tregojnë rreth të njëjtave ndodhi dhe mund t'i interpretojnë ato në mënyra të ndryshme.

Pasi nxënësit të jenë familjarizuar me këto dhe të kenë zhvilluar aftësitë e nevojshme për strategji- bazuar në burime të mësimi të historisë dhe pasi t'i kenë zbatuar këto aftësi drejt një mirëkuptimi në përfshirjen e ngjarjeve komplekse, atëherë ata do të kenë besimin për të punuar me efektivitet mbi një shumëllojshmëri perspektivash duke përdorur një kombinim të burimeve, interpretimeve kontradiktore dhe të dhëna

plotësuese historike. Seksioni final i këtij libërthi prezanton nje variete të aktiviteteve të mësimit duke marë në konsideratë multiperspektivitetin.

## **Aktivite të mësimit**

Në një libërth relativisht të shkurtër siç është ky, është e mundur vetëm të ofrohen pak shembuj të aktiviteteve të mësimit dhe strategjive mësimit që mund të ndihmojnë dhe zhvillojnë nxënësit të kuptojnë perspektivat e shumta historike. Për arsyt e dhëna më parë dhe për shkak se unë besoj që multiperspektiviteti në mësimin dhe mësimit e historisë përmban më shumë se sa përmban një “mësimit e mirë e historisë”, nuk ka akoma një “bllok të praktikës së mirë” e cila mund të identifikohet dhe të inkorporohet në trajnimin fillestar dhe në vazhdim të mësuesve të historisë. Për pasojë, ajo që do vijë më pas duhet parë si një stimul për diskutime dhe debate se sa si një propozim që mjafton ta printoni për përdorim praktik në klasë.

## **Të qënurit oportunist**

Duke e ditur se mësuesit sforcohen për të trajtuar gjerësisht dhe në mënyrë të vazhdueshme temat, ngjarjet dhe zhvillimet historike në rrugën e multiperspektivitetit, atëherë mund të themi se ka një rast të fortë për të qënë oportunist.

Shumë mësues historie në botë, ka mundësi të jenë ndeshur me të njëjtat lloje të pyetjeve të papritura, nga ana e nxënësve të tyre, pas ngjarjeve të 11 shtatorit 2001. Ata kanë pasur nevojë të dinin jo vetëm si dhe pse ndodhin ngjarje të tilla por gjithashtu ata kanë pasur nevojë të kuptonin shkaqet dhe motivet që ndodheshin mbrapa veprimeve të tilla, që me aeroplanë të shpejtë shkatërruan kullat binjake të ndërtesës së Tregëtisë Botërore dhe Pentagonit. Këto janë momente kur disa mësues historie zgjedhën ndërprerjen e temave kronologjike të programit dhe u përpoqën të bënin lidhjet në kohë dhe hapsirë për t'u treguar nxënësve të tyre se zhvillimet dhe proceset që kishin egzaminuar një semestër, një vit ose disa vjet më parë kanë ndihmuar të formojnë dhe influencojnë ngjarjet bashkëkohore. Kjo është shume e vështirë për t'u bërë pa u lidhur me një qëndrim multiperspektiv.

Emisionet televizive, reagimet publike, qëndrimet e komentatorëve për t'i dhënë kuptim asaj që kish ndodhur qënë plot me referenca historike për lidhjet midis perëndimit dhe Lindjes së Mesme në të kaluarën e afërt dhe të largët. Gjithashtu dhe gjuha, në të cilën këto referenca u komentuan ishte gjithashtu plot me rezonanca historike. Kështu p.sh. pikërisht pak ditë pas ngjarjes, Presidenti Bush bëri referencën e tij të parë për “një kryqëzatë” kundër terrorizmit i cili, pas presionit nga disa këshilltarë të tij dhe diplomatë të vendeve të tjera, ndryshoi në “luftë kundër terrorizmit”. Termi “kryqëzatë” u konsiderua jo vetëm i papërshtatshëm, por politikisht dhe diplomatikisht i pamend. Sidoqoftë, këtu u krijuan mundësitë që të diskutohej në mësimin e historisë përdorimi i termit në këtë kontekst dhe të zbuloheshin nënkuptimet e ndryshme që fjala mund të kishte për të gjitha përdorimet. Kjo krijoi gjithashtu mundësitë për të parë se si fjala “kryqëzatë” ka qënë vlerësuar në kontekste të tjera historike.



P.sh. në kohën moderne termi “kryqëzatë” u përdor nga propagandistët e të gjitha palëve të Luftës së Parë dhe të Dytë Botërore. Kryeministri Britanik i kohës së Luftës së Parë Botërore e përshkroi atë “një kryqëzatë të madhe”, dhe gjenerali Eisenhower i titulloi kujtimet e tij të Luftës së Dytë Botërore, *Kryqëzata në Evropë*. Termi, u përdor gjithashtu gjerësisht nga britanikët në kontekstin e fushatës në Palestinë dhe Siri në 1917-18, gjatë së cilës Jeruzalemi dhe Damasku ranë nga ushtria Turke. Falangistët në Spanjë folën për një “kryqëzatë” ose një luftë të shenjtë kundër qeverisë Republikane në 1936 dhe disa anëtarë të Brigadës Internacionale pro-republikane thanë gjithashtu që ata po bënë një kryqëzatë kundër fashizmit. Në vitet 1980, udhëheqësi Liban, Kolonel Gadaffi, provokoi një luftë të shenjtë apo xhihad kundër “kryqëtarëve” të SHBA. Duke ardhur në kohët tona, gjatë Luftës së Gjirit në 1991, strategjitë e SHBA u referoheshin moralit të kryqëzatës kundër Sadam Hyseinit, i cili në këmbim identifikoi hapur veten me një Saladin modern i cili mund t’i nxirrte ata jashtë Lindjes së mesme.

Ka terma të tjerë historikë që gjithashtu mund të gjenerojnë këtë lloj rezonance dhe do të na lind nevoja t’i zbulojmë duke u nisur nga një variete perspektivash të ndryshme ku ngjarje bashkëkohore ngrejnë çështje dhe probleme. Vrasjet masive në Ruanda dhe kudo në botë u dhanë mundësinë disa vëzhguesve të përdorin termin “holokaust”, ndërsa të tjerë siç është Profesor Lipstadt, kanë debatuar që Holokausti apo Shoah që një ngjarje unike me rëndësi universale<sup>33</sup>. Në këtë kuptim termat si “gjenocid” dhe “diaspora” gjithashtu ngrenë çështje që kërkojnë një qëndrim multiperspektiv, me qëllim që të ndihmojnë nxënësit tanë të kuptojnë si ato janë përdorur në kontekste të ndryshme. Në secilin rast ato janë terma të përdorura nga një grup për të përshkruar trajtimin e tyre përkundër grupit tjetër ose shumëllojshmërisë së grupeve, të cilët zakonisht kundërshtojnë përshtatshmërinë e termit ndaj asaj që ka ndodhur. Ashtu si ne vumë re më parë, një dimension i rëndësishëm i çdo analize multiperspektive është kuptimi i termave dhe si ato janë përdorur në kontekste të veçanta historike.

Përvjetorët, mijëvjeçarët dhe të tjera festa publike gjithashtu prezantojnë mundësi të veçanta për të praktikuar multiperspektivitetin historik. Dyqintvjetori i Revolucionit Amerikan dhe më pas ai i Revolucionit Francez dhanë mundësi të mira për këto lloj analizash. Ata qenë përvjetorë të rëndësishëm botëror kur shumë njerëz, dhe jo vetëm pikërisht amerikanë apo francezë, panë përsëri rëndësinë afat-gjatë të zhvillimeve të tilla për vete dhe për botën në përgjithësi. Këto okazione mund të japin mundësi të shkëlqyera për disa analiza historiografike të para nga nxënësit p.sh. në atë se si historianët pas 50, 100, 150, dhe 200 vjetësh do të vlerësojnë rëndësinë historike të ngjarjeve të tilla.

Shumica e vendeve dhe shumë minoritete etnike dhe kulturore, kanë ngjarje të së kaluarës së tyre, të cilat e kanë këtë lloj rezonance për ta. *Shembulli E* ofron një ilustrim, plotësisht të lokalizuar, por me disa interesa të veçanta ndaj autorit që është pjesërisht irlandez dhe ka bërë studime pas universitare mbi historinë irlandeze.

Lloji i tretë i rrugës oportuniste në multiperspektivitet mund të jetë dhënë përmes vlerësimit të teksteve të vjetra që nuk janë përdorur gjatë në shkolla. Disa mësues mund të jenë me mjaft fat për t’i gjetur këto tekste në bibliotekën e shkollës apo në qendrat burimore ose në bibliotekat e veta. Të tjerë mund të gjejnë kopje në

---

<sup>33</sup> D.Lipstadt (1933), *Denying the Holocaust: The Growing Assault on Truth and memory*, Free Press.

bibliotekat publike dhe në bibliotekat e universiteteve që trajtojnë mësues. Përkrah kësaj është e mundur t'i kërkohej ndihmë Institutit Georg Eckert për Analizat e Teksteve. Për t'u prezantuar nxënësve analiza historiografike, një pikë fillimi e vlefshme është krahasimi i trajtimit të ngjarjeve të veçanta të historisë kombëtare apo botërore të një teksti modern me tekste të hartuara në kohë të ndryshme në shekullin e 20të. Hapsira për një analizë multiperspektive bëhet akoma më e madhe n.q.s ajo gjithashtu mundësohet nga shkëmbimet me kolegë mësues në vendet fqinje. Atëherë do të ketë mundësi për perspektiva krahasuese në kohë dhe hapësirë.

#### **Shembulli E: Rebelimi Irlandez i v.1798**

Në Irlandë, të rejtat e revolucionit francez radikalizuan lëvizje si Shoqëria e Irlandezve të Bashkuar, e cila pranoi anëtarë, nga komuniteti presbiteran në Belfast dhe nga protestantët dhe katolikët në Dublin. Udhëheqësi i saj Wolfe Tone (1763-1798) një protestant nga Dublini duke kërkuar t'i jepte fund dominimit Britanik shkoi në Paris dhe i kërkoi Komitetit Francez të bënte një ekspeditë për të mbështetur kryengritjen në Irlandë. Sidoqoftë, anijet e ekspeditës së parë u shkatërruan nga një stuhi në brigjet irlandeze në dhjetor të v.1796. Një ekspeditë më e vogël, komanduar nga Gjeneral Humbert, u pozicionua në bregdetin veri-perëndimor të Irlandës në gusht 1798 me një ushtri prej 1000 vetë. Humbert kishte shpresuar që ushtria irlandeze të që organizuar dhe të priste atë. Në fakt ai donte të dyfishonte ushtrinë e tij me vullnetarë irlandezë. Në më pak se një muaj ai u asgjësua nga një forcë e madhe britanike. Wolfe Tone më vonë u zu rob me uniformë franceze dhe tentoi të vetëvritej ndërsa ishte duke pritur ekzekutimin. Kryengritja dhe invazioni francez bëri që në 1800 të hartohej një akt i bashkimit përmes së cilit Irlanda bëhej pjesë e Shtetit Britanik që ndryshoi dhe emrin e tij në "Mbretëria e Bashkuar e Britanisë së Madhe dhe Irlandës".

Ngjarjet e v.1798 u kujtuan dhe festuan nga nacionalistët Irlandezë një shekull më vonë dhe më pas nga Republika Irlandeze në 1998. Shkrimtari irlandez Colm Toibin dhe historiani Diarmaid Ferriter, [*The Irish Famine*, një dokumentar, Londër, Profile Books (2001) fq.41] shënoi se si ngjarjet e v.1798 u interpretuan në mënyra të ndryshme në të dy përvjetorët.

*"Pjesë e çuditshme e historisë Irlandeze është mënyra në të cilën ngjarjet mbetën gjerësisht të hapura për interpretim. Në v.1898, p.sh. nacionalizmi Irlandez e trajtoi vitin 1798 si një rebelim nationalist Katolik kundër anglezëve të udhëhequr nga priftërinjtë. Në v.1998, Eurofilët dhe gjysmë-pluralistët irlandez e trajtuan 1798 si një rebelim fshatar të udhëhequr nga intelektualët protestantë të cilët i kishin rrënjët e tyre në nacionalizmin evropian. Në secilën kohë rebelimi i v.1798 përcaktoi dhe lejoi që politikën bashkëkohore të ndikohen prej tij".*

### **Njohja e nxënësve me historiografinë**

Si ne e vumë re më parë, analiza historiografike është një element qendror në multiperspektivitet. Ajo që ju do të ndiqni, hedh vështrimin në një sërë mënyrash sipas të cilave kjo mund të bëhet, si përmes prezantimit të nxënësit të shkrimeve të historianëve ashtu dhe përmes prezantimit tek ta të perspektivave të atyre që e bëjnë historinë publike: muzeumologët, prodhuesit e filmave, producentët televizivë, gazetarët dhe novelistët. Shembulli i parë për këtë fokusohet në polemikat midis historianëve. Interpretimet kontradiktore të së ashtuquajturit Memorandum Hossbach ka qënë burim i një prej debateve më të ashpra midis historianëve përsa i përket synimeve të Hitlerit dhe politikës së tij të jashtme.

Memorandumi u shkrua nga koloneli Hossbacah, i cili mori pjesë në një takim në Rezidencën e Rjahut në Berlin më 5 nëntor 1937. Takimi u ndoq nga Hitleri, Goering, Neurath, Raeder, Blomberg dhe Fritsch. Gjatë procedimit Hitleri përvijoi pozicionin e tij mbi politikën e jashtme, veçanrisht vendosmërinë e tij për të kërkuar hapësira jetësore (Lebensraum) për popullin gjerman. Disa prej çështjeve kryesore janë përmbledhur në *Shembullin F*.

Tashmë është e mundur të gjesh të plotë Memorandumin Hossbach në website-in e Projektit Avalon<sup>34</sup> dhe tashmë debati midis historianëve është trajtuar në shumë tekste. Çështja kryesore është si ta përdorim atë në klasë në mënyrë efektive. Një mundësi është t'ju sugjerojmë nxënësve të lexojnë materialin dhe të bëjnë një krahasim të pozicionimeve të shumëllojshme të përshtatura nga historianët. Pastaj të përmbledhin njohuritë që ata tashmë kanë marrë nga çdo burim parësor apo dytësor në mënyrë që të pasurojnë vetë konkluzionet e tyre.

Një mundësi tjetër, sidoqoftë është, t'i kërkojmë një kolegu të prezantojë rastin nga perspektiva e një prej fushave kundërshtare të historinëve, ndërsa ju prezantoni pozicionin alternativ. Mënyrë tjetër është që në një debat të hapur, ju të presantoni një rast dhe t'i përgjigjeni pyetjeve në mësim, ndërsa kolegu juaj prezanton një rast alternativ të një temë më pas. Në raste të tjera, mësuesit duhet të jenë përgatitur për të qenë në “një pozicion të nxehtë” dhe gjithashtu gati “të qëndrojnë në karakter”. Objektiva e përgjithshme e mësimit këtu nuk është aq shumë për të realizuar një konkluzion në favor të njërit apo tjetrit pozicion, por për të pasur një kuptim shumë më të qartë të asaj pse çështja është kontesuar, natyrën e diskutimit, si dokumenti i çështjes është hapur ndaj interpretimeve alternative, bazat për secilin interpretim, fuqitë dhe dobësitë e tij relative. Një vlerësim për secilin pozicion mund të bëhet në çifte ose në grupe të vogla, mundësisht me “pozicione të nxehta” të ekspertizës së argumentave të njeri tjetrit.

---

<sup>34</sup> Memorandumi dhe të tjera materiale të dobishme është i disponueshëm në Projektin Avalon: Faqe e Gjyqit të Krimeve të Luftës në Nuremberg

## Shembulli F: Memorandumi Hossbach

Fyhreri [pohonte që]

Qëllimi i politikës gjermane ishte të siguronte dhe të mbronte komunitetin racial dhe ta zgjeronte atë. Sidoqoftë, problem, ishte hapësira. Komuniteti racial gjerman përbëhej nga 85 milion banorë dhe përshkak të numrit dhe hapësirës së banueshme të kufizuar në Evropë, krijoi një paketë raciale të tillë që nuk mund të jetë gjetur në ndonjë vend tjetër dhe ku kërkohet e drejta për një hapësirë jetësore më të madhe se sa në rastin e popujve të tjerë...

Me ngritjen e përgjithshme të standartit të jetesës, krahasuar me atë të 30 apo 40 vjetëve më parë, dora dorës është krijuar një varësi në rritje dhe një rritje e konsumit shtëpiak, madje edhe mbi pjesën e prodhuesëve e fermerëve... Nuk ishte e mundur që në kontinent të gëzohej praktikisht për një kohë të gjatë një standard i përbashkët i jetesës, pasi të siguroje ushqimin hasje vështirësi nga ulja e standartit dhe nga racionalizimi...

Gjendej një dobësi e dukshme ushtarake në ato shtete të cilat vareshin për ekzistencën e tyre në tregëtinë e jashtme. Ashtu si tregëtia jonë e jashtme u zhvillua në rrugët detare të dominuara nga Britania, dobësia e plotë e situatës sonë ushqimore ishte më tepër një çështje e sigurimit të transportit se sa një shkëmbim që u shfaq gjatë kohës së luftës. I vetmi shpëtim që mund të duket te ne si vizionar, gjendet në blerjen e hapësirave më të mëdha jetësore...Nuk është vetëm çështje e sigurimit të popullsisë por edhe e fitimit të hapsërave për përdorim bujqësor. Për më tepër, hapësirat sigurojnë materiale të rralla të kërkuara në Evropë prej fqinjëve imediatë të Rjahut, se sa prej atyre përtej detit. Çështja për Gjermaninë qëndron: si mundet ajo të arrijë fitore më të mëdha me kosto më të ulët. Politika gjermane duhet të llogariste dy vende kundërshtarë të njëra tjetrës, Britaninë dhe Francën, ndaj të cilave një kolos gjerman në qendër të Evropës ishte një gjëmb në këmbë për to dhe të dyja vendet ishin në kundërshtim me çdo forcim të metejshëm të pozitës së Gjermanisë, si në Evropë ashtu dhe jashtë saj...

Problemi gjerman mund të zgjidhej vetëm duke përdorur forcën dhe kjo nuk mund të ndodhte kurrë pa u përballur me rrisjet...N.q.s një prej tyre pranon si bazë të arsytimit të mëposhtëm, mjetin e forcës me gjithë riskun që përmban, atëherë mbetet akoma për t'ju përgjigjur pyetjes 'kur' dhe 'si'... Ka tri raste për t'u marrë me këtë.

Rasti 1: periudha 1943-1945

Pas kësaj date, vetëm një ndryshim për më keq mund të pritet, sipas këndvështrimit tonë...Forcimi ynë relativ mund të bjerë në lidhje me riarmatimin, i cili mundet që nga ky moment, të plotësohet nga pjesa tjetër e botës. N.q.s ne nuk vepruam nga 1943 deri 1945, si pasojë e mungesës së rezervave, çdo vit mundi të prodhojë krizat e ushqimit, për përballimin e të cilave nuk u pa e nevojshme të bëheshin shkëmbime të huaja dhe kjo duhet të jetë kuptuar si një "çështje e errët e regjimit"...Askush nuk e di sot, çfarë situatë që në vitet 1943-1945. Vetëm një gjë ishte e sigurtë, që ne nuk mund të prisnim më gjatë.

Rasti 2:

N.q.s tensioni i brëndshëm në Francë duhej zhvilluar në kriza të tilla të brëndshme që të përfshinte komplet ushtrinë Franceze dhe ta bënte atë të paaftë për ta përdorur në luftë kundër Gjermanisë, atëherë koha për veprim kundër Çekisë kish ardhur.

Rasti 3:

N. q.s. Franca është e përfshirë në një luftë me një shtet tjetër, atëherë ajo nuk mund të "procedojë" kundër Gjermanisë. Objektivi ynë i parë, në rastin e përfshirjes sonë në luftë, duhet të jetë të thyejmë Çekoslovakinë dhe Austrinë në mënyrë të njëkohëshme, me qëllim që të drejtojmë goditjen në çdo operacion të mundshëm drejt perëndimit. N.q.s Gjermania e fiton këtë luftë, për të paralizuar çështjen Çeke dhe Austriake, na duhet të arrijmë, që vet Britania të futet në luftë me Italinë e të mos veprojë kundër Gjermanisë. Pa mbështetjen Britanike, një luftë si sulmi i Francës kundër Gjermanisë, nuk mund të pritët.

### **Shembulli F vazhdon: debati midis historianëve**

Memorandumi u prezantua shpesh nga prokurorët e Aleatëve, në Gjyqin e Nurembergut, si e dhënë për përfshirjen e tyre në planet e Luftës së Dytë Botërore si mbrojtës. Kontradiktat midis historianëve u fokusuan në problemin nëse Memorandumi paraqet ose jo të dhëna origjinale dhe të qarta të ideve të Hitlerit në 1937 dhe në veçanti, nëse synimet kryesore që ai demonstroi dhe që u shprehën tridhjetë vjet më parë në *Mein Kampf*, u formuluan në një plan konkret të veprimit.

Disa historianë (p.sh. historiani gjerman Hildebrand, historiani britanik Trevor Roper) kanë debatuar që ka përputhje midis qëllimeve ekspansioniste të Hitlerit në *Mein Kampf* dhe veprimeve të tij në fillimet e Socializmit Kombëtar dhe politikës së jashtme të shprehur në Memorandumin Hossbach. Si të dhënë, për të mbështetur qëndrimin e tyre, ata përmendin, se në mes të dhjetorit 1937 direktivat e ushtrisë gjermane ndryshuan për të mbuluar agresionin ushtarak kundër Austrisë dhe Çekosllovakisë.

Historianë të tjerë, veçanërisht historiani britanik A.J.P. Taylor, ka debatuar që karriera, e lejoi Hitlerin të jetë një oportunist i cili priti derisa situatat të shpërthenin dhe ai, më tepër se çdokush tjetër, kishte një program të paracaktuar që e ndihmoi të formonte të gjitha politikatat dhe veprimet e tij.

Përshkrimi i Hitlerit ishte në pjesën më të madhe, ëndërrimtar meditativ... Ai nuk i tregoi mendimet e tij të fshehta... Memorandumi na tregon atë që ne tashmë dimë, që Hitleri (si çdo shtetar tjetër gjerman) synonte të bëhej fuqia kryesore në Evropë. Ai na tregon që Hitleri spekuloi me atë se si kjo mundi të ndodhë. Spekulimet e tij ishin të gabuara. Ata kundërshtuan ashpër çdo lidhje me veprimet e dhunshme të fillimit të luftës në vitin 1939.

Norman Davies, duke shkruar 30 vjet më parë, vuri re që të gjithë pjesëmarrësit, duke përfshirë Taylor, bënë një diskutim mbi synimet e Gjermanisë por nuk shqyrtuan synimet e BRSS dhe se si aksionet e të dyja vendeve vareshin në një farë mase nga hipotezat që ata ngrinin mbi qëllimet dhe planet e të tjerëve.

Lufta Tridhjetëvjeçare është një tjetër mundësi për t'ju prezantuar studentëve debatet mbi historiografinë. Është një çështje e cila nuk përfshin vetëm një shtet, por ajo i ndihmon studentët të vështrojnë në shekullin e 17të si një tërësi dhe në mbi 300 vjetët e fundit gjenerata të ndryshme të historianëve e kanë trajtuar dhe interpretuar atë në mënyra të ndryshme. Për disa historianë ajo ka qënë pjesë e një prologu të konfliktit gjerman midis princave dhe Perandorisë. Për të tjerë ka qënë një fazë e rëndësishme e luftërave fetare midis katolikëve dhe protestantëve. Më vonë, për të tjerë ka qënë një fazë e rëndësishme në betejën kontinentale për supremaci midis fuqive të mëdha të Evropës. Për të tjerë, kanë qënë të gjitha këto së bashku.

**Shembulli G** përmban këndvështrimet e pesë historianëve, që kanë shkruar në kohë të ndryshme, gjatë 150 vjetëve të fundit. Me studentë më të rritur, të cilët mund të kenë bërë tashmë një cikël të kronologjisë së historisë kombëtare ose evropiane dhe janë marrë me shekullin e 17të më parë dhe po aq me shekujt 18të, 19të, 20të ekziston mundësia t'i bëjmë ata të mendojnë rreth kontekstit që qëndron pas këtyre pesë qëndrimeve të ndryshme. Kjo bëhet për t'i aftësuar ata, që me mbështetjen e mësuesit dhe disa materialeve të dhëna, t'i konsiderojnë këto çështje të tilla si:

Cilat ngjarje dhe zhvillime bashkëkohore mund të kenë disa ndikime mbi një historian gjerman që shkruan për fillimet e viteve 1860të, siç është influenca e mundshme e të menduarit të tij rreth shekullit të 17të. Stuhia e të pyeturit

(brainstorming) në grup, mund të flakë tej faktorë të tillë si bashkimin e Gjermanisë, çështjen Schleswig-Holstein, ekspansionizmin prusian dhe lidhjet me Austrinë, nacionalizmin, politikën e fuqive rajonale, etj.

Cilat ngjarje dhe zhvillime bashkëkohore mund të kenë disa influenca mbi një historiane britanike kur shkruan për fillimet e viteve 1950të, siç është influenca e mundshme e të menduarit të saj rreth shekullit të 17të? Përsëri stuhia e të pyeturit mund të flakë tej shqetësime të tilla bashkëkohore, si fundi i një lufte të madhe botërore që ka lënë efekte katastrofike në pjesën më të madhe të Evropës, të 50të viteve të konflikteve dhe krizave, të fazës së fillimit të Luftës së Ftohtë etj.

Cilat ngjarje dhe zhvillime bashkëkohore mund të kenë disa influenca mbi një historian që shkruan për vitet 1960të siç është influenca e mundshme e të menduarit të tij rreth shekullit të 17të? Këtu stuhia e të pyeturit mund të identifikojë emergjencën e dy superfuqive dhe e dy fuqive të blloqeve, një betejë për hegjemoni, veçanërisht në Evropën Qendrore etj.

Me nxënësit e moshave relativisht të vogla, veçanërisht n.q.s. ata nuk kanë studjuar më herët shekujt e 19të dhe 20të, mund të jetë e nevojshme t'u jepet një informacion konceptual për t'i ndihmuar ata të kuptojnë kontekstin politik, social dhe ekonomik i cili mund të ketë influencuar apo nxitur perspektivat e historianëve të ndryshëm. Një mundësi është t'u prezantojmë atyre në çifte apo në grupe të vogla, në pesë letra, për secilën letër një pjesë nga një prej historianëve dhe t'u kërkojmë atyre të shënojnë ngjajshmëritë dhe diferencat në pikëpamjet e tyre. Konkluzionet e tyre duhen diskutuar nga klasa me qëllim për të vendosur e rënë dakort për disa konkluzione.

Atëherë, duke punuar akoma në çifte apo grupe të vogla, ata duhet të kontrollojnë setin e dytë të letrave, të njëjta me ato në *Shembullin H*, i cili ndriçon ngjarjet dhe zhvillimet kryesore Evropiane që ndodhën në periudhën për të cilën historianët kanë shkruar. Është e dobishme t'u prezantojmë atyre të dyja anët e informacionit kontekstual, si atë relevant dhe atë më pak relevant. Mësuesët duhet të vendosin, në se kanë apo jo nxënësit më shumë nevojë të ndihmohen, duke përfshirë këtu data po aq sa dhe përshkrime. Detyra këtu është të përzgjidhen ato letra që mund të lidhen me periudhën, për të cilën çdo historian është duke shkruar dhe t'i vendosin ato në kuti të vogla ku secila prej letrave të riprezantoj këndvështrimet e një historiani. Detyra e tretë është të kontrollohet secila kuti e letrave përshkruese dhe të vendosin cila, n.q.s ndonjëra mund të ketë patur influenca indirekte në të menduarit e historianëve. Atëherë atyre u duhet kërkuar të diskutojnë dhe të përpunojnë zgjedhjet e tyre në një grup më të madh apo në klasë.

Në mënyrë kritike është e rëndësishme që nxënësit të kuptojnë që ky proces përfshin interpretimin e pikëpamjes së historianit se sa shpjegimin e tyre. Çfarë mësojnë nxënësit nga një ushtrim siç është ky? Së pari, që historianët janë fëmijë të kohës së tyre, mendimet e të cilëve janë filtëruar në një farë shkalle përmes shqetësimeve dhe problemeve bashkëkohore. Por, së dyti që ata kanë trashëguar gjithashtu në kuadrin për interpretimin e së kaluarës nga gjeneratat e mëparshme të historianëve po aq sa mund gjithashtu të influencojnë mendimet e tyre. Së fundi dhe ndoshta më e rëndësishmja, ata gjithashtu mësojnë që puna e historianëve të sotshëm nuk është domosdoshmërisht më e "mira", "më e vlefshme", "më e përshtatshme", ose "më e

kompletuara” se sa puna e historianëve të mëparshëm, ajo është e ndryshme. Ajo zbaton korniza dhe kriteret e ndryshme për të vendosur çfarë është e rëndësishme ose relevante për të kuptuar një ngjarje historike të veçantë apo një epokë.

### **Shembulli G: Lufta Tridhjetëvjeçare**

Gustav Freytag, një historian gjerman i shek.19të, e përshkroi Luftën si një konflikt midis qeverisjes vendore në Gjermani dhe shtëpisë perandorake të Habsburgëve dhe gjithashtu si një konflikt midis protestantëve dhe katolikëve. “Kontradikta midis interesave të shtëpisë së Habsburgëve dhe kombit gjerman dhe midis së vjetrës dhe të resë, udhëhoqi drejt një katastrofe gjakderdhëse.”  
G. Freytag(1862), *Pictures of German Life in the XVth, XVIth, XVIIth Centures*, (2<sup>nd</sup> edn)

Në fund të shekuullit 19të, Gardiner i interpretoi ngjarjet si një luftë për tolerancë fetare brenda shteteve të Evropës, për të cilën qeveritarë, si Habsburgasit, të cilët refuzuan të toleronin disidentët fetar humbën mbretëritë e tyre, ndërsa ata, si Franca, ku Richelieu premtoi lirinë fetare të disidentëve i ruajtën mbretëritë. Me fjalë të tjera, ai nuk u fokusua mbi luftën si i tillë, por mbi procesin e punës në atë kohë, e cila i dha kuptim konfliktit.  
S.R.Gardiner, (1889) *The Thirty Years War, 1618-1648*(8<sup>th</sup> edn) London, Longman

Në vitet 1950të, C.V. Wedgwood shkroi, se pothuajse të gjitha palët ndërluftuese”ishin pozicionuar më shumë nga frika se sa nga dëshira për pushtim apo pasioni për mosbesim. Ato dëshironin paqen dhe luftuan për tridhjetë vjet për të qenë të sigurt për të. Ato nuk u mësuan atëherë dhe nuk kanë mësuar qëkur ajo luftë vetëm solli luftë.  
C.V. Wedgwood, *The Thirty Years War*, Londër 1957, fq.460

S. H.Steinberg, u mor me çështjen Freytag dhe prezantoi Luftën Tridhjetëvjeçare si një fazë në “betejën më të madhe për hegemoninë evropiane, midis Bourbonëve dhe Habsburgëve”, e cila vazhdoi nga 1609 deri në 1659. Qeveria Burbone e Francës luftoi të thyente rrethimin Habsburg të vendit të tyre.  
S.H.Steinberg, (1966) *“The Thirty Years War” and the Conflict for European Hegemony 1600-1660*, Londër, Edward Arnold.

Kohët e fundit një numër historianësh kanë sugjeruar që Lufta Tridhjetë Vjeçare ishte pjesë e një krize të përgjithshme në pjesën më të madhe të Evropës gjatë ½ së parë të shekullit të 17të. Kjo krizë u karakterizua nga një sërë të korrash të varfëra, inflacion ekonomik, stanjacion dhe rënim të popullsisë, zëmërim për rritjen e taksave dhe shpenzimeve publike, krijimi i ushtrive të mëdha, korrupsion burokratik që udhëhiqte drejt rebelimeve politike dhe tensioneve të mëdha brenda sistemit politik evropian.  
Shih p.sh, G.Parker, (1979) *Evropa në krizë, 1589-1648*, Glasgow, Fontana

## Shembulli H: Konteksti i Skedave për historiografinë e Luftës Tridhjetëvjeçare

Lufta e Krimesë v.1854	Bashkimi i Italisë
Rritja e nacionalizmit në shekullin e 19të	Unifikimi i Gjermanisë
Formimi i Asambleve parlamentare në pjesën më të madhe të Evropës	Lufta Austro-Prusiane e vitit 1866
Rritja e idustrializimit në shekullin e 19të	Rritja e qyteteve dhe qytezave në shek.19të
Shtimi i hekurudhave në shek.19të	Lufta Franko-Prusiane e vitit 1870
Grindjet për kolonitë afrikane në vitet 1880të	Lufta e Parë Botërore
Lufta e Dytë Botërore	Bomba atomike
Formimi i Kombeve të Bashkuara	Fillimi i Luftës së Ftohtë
Plani Marshall jep mundësi për asistencë për zhvillimin ekonomik	Formimi i NATO-s dhe pakti i Varshavës
Lufta koreane e viteve1950-53	Dekolonizimi në vitet 1940-60të
Formimi dhe zgjerimi i komunitetit ekonomik -evropian	Rritja e pakënaqësisë brënda bllokut komunist
Emergenca e detantës midis dy superfuqive	Thyerja e Bashkimit Sovjetik dhe tranzicioni demokratik



Duhet të theksohet që konteksti i fisheve në *Shembullin H* është thjesht ilustrativ. Ato nuk do të thotë se duhet të jenë të përgjithshme dhe mësues të ndryshëm kërkuan t'i kenë ato nga të gjitha llojet sipas temave dhe vendit që ata procedojnë. Ato u përfshinë këtu, për të demonstruar më shumë qëndrime se sa të japin material të gatshëm për t'u përdorur në klasë. Sidoqoftë, një qëndrim i njëjtë do të funksiononte mirë me çështjet dhe temat e tjera të cilat kanë një historiografi interesante dhe ju kërkon nxënësve të kuptojnë, p.sh. Kryqëzatat, Rilindjen, revolucionin francez.

Shembulli im i tretë është “Mësymja në Pallatin e Dimrit” në Petrogradë natën e 25 tetorit dhe në orët e para të 26 Tetorit të v.1917të. Unë e kam përfshirë atë kryesisht për dy arsye. Së pari, ka shumë dëshmitarë okularë të ngjarjeve nga vëzhguesit, duke përfshirë vëzhgues të huaj dhe nga pjesmarrësit që kanë disa mospërputhje midis tyre. Së dyti, gazetarët raportojnë ngjarjet, ngandonjëherë si dëshmitarë okularë, por gjithashtu edhe duke intervistuar njerëzit menjëherë pasi Pallati morrë. Së treti, diplomatët, gjithashtu, raportuan te Ministritë e tyre të jashtme dhe treguan “variantin” e tyre mbi ngjarjet. Së katërti, njohuritë publike të ngjarjeve u formuan gjithashtu (dhe në disa drejtime vazhdojnë akoma) nga filmi, siç është *Tetori*, i Sergei Eisenstein; imazhet romantike të ngjarjes nga piktorja e realizmit socialist Tamara Danilenko dhe veshjet nga Yuri Annenkov për spektaklin përkujtimor teatral që u organizua në sheshin para Pallatit të Dimrit në përvjetorin e tretë të tij në v.1920të.

Aktivitetet mësimdhënëse të mëposhtme krijojnë bazën që nxënësit të përgatiten, ose të fillojnë të studiojnë Revolucionin Rus të vitit 1917të, dhe në këtë rast ata kompletojnë sasinë e njohurive të tyre për Revolucionin e Shkurtit duke shqyrtuar ngjarjet që udhëhoqën drejt puçit bolshevik në Tetor të njëjtit vit, ose shqyrtojnë zhvillimet në Rusi si pjesë të studimit të tyre për Luftën e Madhe. Duke vazhduar më tej, ato i ndihmojnë nxënësit të kuptojnë se si informacioni i ri ndryshon mënyrën e të bërit të një ngjarjeje të veçantë historike, se si ai teston hipotezat tona mbi një burim të veçantë, duke sjell këndvështrime të reja të domethënies dhe të interpretimit të tij. Në këtë mënyrë nxënësve ju krijohen mundësi për të reflektuar mbi procesin e vetëkërkimit historik. Procesi fillon me një fotografi [shih *Shembullin I*]. Në këtë fazë, nxënësve nuk ju tregohet absolutisht asgjë rreth kësaj fotografie, jo vetëm për atë se ajo është përzgjedhur për të treguar dhunimin e Pallatit të dimrit në Tetor të v.1917të. N.q.s. burimet e lejojnë, ata duhet të punojnë në grupe të vogla, secili me fletën e letrës ku fotografia është në anën e djathtë të faqes dhe një bllok pyetjesh në anën e majtë. Pyetjet, ju kërkohen nxënësve të përshkruajnë çfarë ata mund të shikojnë e të sugjerojnë, çfarë ata mendojnë për atë që shikojnë, cili mund të jetë përfshirë e të gjejnë në se ajo është një fotografi origjinale apo një fotografi e marrë nga filmi (në fakt ajo është një fotografi e bërë për kujtim në vitin 1920të).

Ky proces duhet të kryehet brënda 20 minutave. Pasi të jetë plotësuar duhet të planifikohet pak kohë për të krahasuar vëzhgimet në mënyrë që të shohim nëse ata i kanë identifikuar faktet në fotografi për të bërë një vlerësim të saktë ndaj asaj që ka ndodhur. N.q.s. mësuesi ka një vlerësim ndaj filmi të Eisensteinit në video apo DVD, atëherë do të ishte më mirë që në këtë fazë të tregohet për 10 apo 15 minuta ajo pjesë e filmi e cila merret me periudhën e përgatitjes së sinjalit për hapjen e zjarrit nga Aurora dhe prej kështjellave Peter dhe Paul e Gardës së Kuqe së bashku me disa shkëmbime zjarri të disa marinarëve me kadetët dhe batoalionit të grave të “vdekjes”,

të ndjekura nga ngritja e barrikadave, mbylljes së portave kryesore hyrëse të Pallatit etj.

## **Shembull J: Rrëfime të dëshmitarëve okularë për mësymjen mbi Pallatin e Dimrit**

“Pati një çast heshtjeje; pastaj tri të shtëna pushke prishën qetësinë. Ne mbetëm pagojë, duke pritur një batore si përgjigje; por e vetmja zhurmë që kërciçta e xhamave të thyer, të përhapur si një qilim mbi gurët e kalldrëmit. Dritaret e Pallatit të Dimrit ishin thyer copë e çikë. Papritur një marinar doli nga errësira. ‘Mbaroi!’ tha ai, ‘Ata u dorëzuan’.”

“Si një lumë i zi, që mbushte të gjithë rrugën, pa këngë ose brohoritje, ne vërshuam nëpër Harkun e Kuq, kur burri tamam para meje tha me një zë të ulët: ‘Kujdes, shokë! Mos u besoni atyre. Ata do të qëllojnë, me siguri!’ Në vend të hapur ne filluam të vrapojmë, duke u kërrusur poshtë e duke u mbledhur bashkë, dhe u grumbulluam papritur prapa pedestalit të Kolonës së Aleksandrit. ‘Sa prej jush vranë ata?! Pyeta unë. ‘Nuk e di. Nja dhjetë...’.”

Grupe sulmuesish depërtuan nga hyrjet anësore në kërkim të plaçkës. Në fillim këto grupe ishin të vogla dhe të paarmatosura, por ato u pasuan nga banda marinarësh, Regjimenti i Pavlovskit..... punëtorë të armatosur, dhe këta përmbysën tryezat duke çarmatosur garnizonin. Garnizoni shtiu pak dhe thuhet të ketë plagosur vetëm tre junkerë. Në orën 2:30 të mëngjesit... Pallati u mor.

“Në orën gjashtë të mbrëmjes, ministrave të Qeverisë së Përkohshme iu dërgua një mesazh që u bënte thirrje të dorëzoheshin menjëherë, por meqenëse nuk u mor asnjë përgjigje, sulmi mbi Pallatin u hap me disa predha boshe që u shtien nga Fortesa si një paralajmërim paraprak. Kjo u pasua nga një sulm masiv nga të gjitha anët, karrocata dhe mitraloza që shtinin mbi Pallatin që nga poshtë harkores në shesh, ndërsa herëpashere topat e Fortesës ose të kryqëzorit Aurora gjëmonin dhe krisnin mbi poteren e

Rreth orës 11 ne thyem dyert dhe u ngjitëm nëpër shkallë të ndryshme një nga një ose në grupe të vogla. Kur arritëm në krye të shkallëve, oficerët kadetë na morën armët tona; përsëri shokët tanë vazhduan të ngjiteshin, pak nga pak, deri sa ne u bëmë shumicë. Atëherë ne u kthyem dhe ua morëm armët kadetëve”.

Averbak po kthehej në shtëpi nga Rruga Gogol, më pak se 100 metra nga Sheshi i Pallatit, rreth orës 11 të darkës, pikërisht në kohën e sulmit përfundimtar mbi Pallatin e Dimrit. “Rruga ishte krejtësisht e shkretuar. Nata ishte e qetë dhe qyteti dukej si i vdekur. Ne madje mund të dëgjonim jehonën e hapave tanë mbi kalldrëm.”

Veprimtaria tjetër, **Shembulli J**, u kërkon nxënësve që të shqyrtojnë disa rrëfime të raportuara për atë që ndodhi. Katër prej tyre janë rrëfime dëshmitarësh okularë, tre nga njerëz që ishin aktualisht në sheshin jashtë Pallatit të Dimrit ndërkohë që zhvilloheshin ngjarjet. Dy prej këtyre dëshmitarëve okularë ishin gazetarë amerikanë, një i tretë ishte një marinar nga baza detare e Kronshtadtit, që ishte pjesë e palës sulmuese. Dëshmitari okular i katërt, Volodja Averbak, nuk u duk në shesh, por ishte një dëshmitar okular i asaj se si ishte zona përreth Pallatit të Dimrit. Rrëfimi i pestë, nga Meriel Buchanan, bazohej në thënie. Në kohën që po sulmohej Pallati, ajo ndodhej brenda Ambasadës Britanike duke dëgjuar raportet që vinin nga stafi diplomatik britanik, nga vëzhguesit ushtarakë dhe të tjerë. Dëshmitari okular i gjashtë ishte një oficer i dërguar nga Komanda e Ushtrisë së Distriktit për të raportuar mbi mbrojtjen e Pallatit, i cili bëri një rrëfim “nga pala tjetër”.

**Burime për Shembullin J:**

1. Bessie Beatty, një gazetare amerikane e Buletinit të San Franciskos dhe dëshmitare okulare.
2. John Reed, gazetar amerikan dhe dëshmitar okular.
3. Meriel Buchanan, e bija e ambasadorit britanik në Petrograd.
4. Volodja Averbak i cituar te Orlando Figes, *Tragjedia e një populli*, f. 493
5. Një marinar që mori pjesë në mësymjen e Pallatit të Dimrit.
6. Një oficer rus, Ragosini, i cili ishte në Pallat në kohën e sulmit.

Ndoshta mënyra më e mirë për t'i trajtuar këto rrëfime të dëshmitarëve okularë është që në fillim ato të mbulohen duke përdorur shënime “postoje-atë”. Pastaj rradhiteni fletën përkrah asaj që me mendimet personale të nxënësve dhe zbuloni citatin e duhur për secilin rast dhe shqyrtojeni atë para se të shkoni te tjetri<sup>35</sup>. Pasi klasifikojmë llojin e burimit (p.sh. dëshmitar okular, pjesëmarrës, thënie, etj.), ata duhet të përcaktojnë se çfarë drite hedh informacioni “i ri” mbi ngjarjet e përshkruara në fotografi. Dhe kur janë gjetur dhe shqyrtuar të gjashtë burimet, ata duhet t'i krahasojnë ato. Për shembull, Beatty dhe Reed ishin në të vërtetë që të dy në të njëjtin vend në të njëjtën kohë, por ka mospërputhje të vogla në rrëfimet e tyre. Por, ndoshta ndryshimi kryesor është një ndryshim i stilit dhe i gjuhës. Rrëfimi i Reed është më dramatik. Mospërputhje më të qarta ka midis rrëfimit të Meriel Buchanan dhe atyre të Reed dhe Beatty, megjithëse rrëfimi i saj është çuditërisht krejt i ngjashëm me atë të Trockit [Shihni **Shembulli K**]. E vështirë është gjithashtu që rrëfimi i saj të lidhet me atë të Volodja Averbak, i cili, megjithëse pranë Sheshit, nuk dëgjon mitralozat ose nuk sheh karrocet apo masat e popullit. Marinari dhe oficeri i garnizonit, megjithëse në anë të kundërta, duket se konfirmojnë dëshminë e njëri-tjetrit.

Veprimtaria e tretë dhe e fundit, **Shembulli K**, u siguron nxënësve një mundësi për të krahasuar konkluzionet e tyre me ato të Trockit dhe Kerenskit, që shkruajnë shpejt pas këtyre ngjarjeve, dhe ato të historianëve që shkruajnë disa dhjetëvjeçarë më pas, ashtu si nxënësit, shfrytëzojnë burime dhe dëshmi shumë të ngjashme.

Ky ushtrim në thelb qëndron për shkak se bën dallimin midis tre llojeve të këndvështrimit të përvijuar më parë: pozita e favorshme, pikëpamja dhe interpretimi historik. Do të ishte e mundur që të kishte hapësira të tjera për të futur një diapazon më të gjerë këndvështrimesh. Për shembull, do të ishte e mundur t'i shtoheshin **Shembullit K** disa fragmente nga komentues të shkruar nga historianë të vendeve të ndryshme, reagimet e udhëheqësve politikë nga vende të tjera të cilët ishin

<sup>35</sup> Kjo veprimtari bazohet në një metodë të zhvilluar nga Suzie Bunyan dhe Anna Marshall, ‘Let see what’s under the blue square’, *Teaching History*, 102 (2001)

bashkëkohës të Kerenskit, Trockit, Leninit e të tjerë; dhe disa fragmente nga historianë që shkruajnë në kohëra të ndryshme. Mund të kishte gjithashtu një thellim të mëtejshëm të interpretimit duke siguruar më shumë hollësi rreth dëshmitarëve okularë, arsyeve të tyre që qenë atje, simpatie të tyre politike, etj. Simpatitë e John Reed, për shembull, ishin më shumë për bolshevikët siç mund të shihet në filmin, *Të kuqtë*, i cili ju kushtua atij dhe gruas së tij, Louise Bryant. Bessie Beatty, nga ana tjetër, megjithëse një përkrahëse e Revolucionit Rus, ishte më pak e përkushtuar për çështjen bolshevike. Zonjusha Buchanan, siç mund të pritej duke marrë parasysh prejardhjen e saj, kishte pak ose aspak simpati për çështjen bolshevike<sup>36</sup>.

### **Shembull K: Këndvështrime të tjera mbi Mësymjen e Pallatit të Dimrit**

Në Pallatin e Dimrit kishte kaq shumë hyrje, sa që pjesëtarët e Gardës së Kuqe e çan rrugën krejt lehtë për të hyrë në të; dhe nuk pati përlëshje – as të shtëna në korridoret dhe galeritë e pikturave. Kur ata pushtuan Pallatin e Dimrit pati vetëm gjashtë viktima.  
Norman Stone, historian britanik, që shkruan në *The Times*, 24 tetor 1987.

Në të tri ditët që iu deshën, për ta vënë qytetin nën kontrollin bolshevik, pati jashtëzakonisht pak luftime. Duket të mos ketë pasur më shumë se pesë ngjarje fatale gjatë tërë episodit. Kjo ndodhi për faktin e thjeshtë se Qeveria e Përkohshme vështirë se kishte burime ushtarake të cilave ajo mund t'i drejtohej. Dezertimet e kishin zvogëluar garnizonin e Petrogradit në pak oficerë kadetë besnikë, një grup i vogël kozakësh dhe një batalion ushtarësh femra (të njohura si 'amazona') të cilat Kerenski i kishte rekrutuar posaçërisht më herët atë vit si një shembull i shpirtit luftarak të popullit rus. Të përballur me Gardistët e Kuq, kozakët dezertuan, ndërsa kadetët dhe amazonat u bindën se një përpjekje për të rezistuar do të ishte e kotë. Kur Gardistët e Kuq iu afruan Pallatit të Dimrit, ata u ndeshën me një rezistencë minimale. Gjëmimi i topave të tyre nga kryqëzori Aurora, ankonuar në lumin Neva, ekuipazhi i të cilit kishte shpallur mbështetjen e tij për sovjetët, i bindi anëtarët e mbetur të qeverisë se pozita e tyre ishte e pashpresë. Ata që patën mundësi u ia mbathën pa u vënë re nga ndërtesa.  
Michael Lynch, (1992) *Reaction and revolutions: Russia 1881 – 1924*. f. 94

Fotografitë e pakta të mbijetuara të Ditëve të Tetorit tregojnë qartë përmasën e vogël të forcës kryengritëse. Ato paraqesin një grusht Gardistësh të Kuq dhe marinarësh që qëndrojnë rrethrotull në rrugë gjysmë të shkretuara. Asnjë prej imazheve të zakonshme të një revolucioni popullor – turma nëpër rrugë, barrikada dhe luftime – nuk u dukën. ...Rrethina e drejtpërdrejtë e Pallatit të Dimrit ishte pjesa e vetme e qytetit që qe prekur gjatë 25 tetorit. Gjetiu jeta e Petrogradit vazhdonte normalisht. Tramet dhe taksitë ecnin si zakonisht; Nevski ishte plot me turmat normale; dhe gjatë mbrëmjes, dyqanet, restorantet dhe teatrot e kinematë madje qëndruan të hapura.  
Orlando Figes, (1997), *Tragjedia e një populli (A People's Tragedy)*

<sup>36</sup> Për më shumë hollësi shihni kapitullin hyrës të Harvey Pitcher, "Dëshmitarë të Revolucionit Rus" (*Witnesses of the Russian Revolution*), Londër, Pimlico (2001)

Ministrat që kishin kërkuar strehim në Pallatin e Dimrit... ruheshin vetëm nga një kompani e Batalionit të Grave dhe pak kadetë nga shkollat Ushtarake... atyre iu dërgua një mesazh që u bënte thirrje që të dorëzoheshin menjëherë, por meqenëse nuk u mor asnjë përgjigje, sulmi mbi Pallatin u hap me disa predha boshe që u shtien nga Fortesa si një paralajmërim paraprak. Kjo u pasua nga një sulm masiv nga të gjitha anët, karrocata dhe mitraloza që shtinin mbi Pallatin që nga poshtë harkores në shesh, ndërsa herëpashere topat e Fortesës ose të kryqëzorit Aurora gjëmonin dhe krisnin me poteren e madhe... Si ushtarët femra, ashtu edhe kadetët, kishin bërë një mbrotje plot trimëri, por ata u bënë shumë në numër dhe kur bolshevikët fituan një hyrje... ministrat, të mbledhur në njërën prej dhomave të brendshme, e kuptuan se shpresa e tyre e vetme qëndronte në dorëzimin e tyre.

L.D. Trocki, *Historia e Revolucionit Rus (The history of the Russian Revolution)*

Nata ishte një kohë pritjeje e plotë ankth. Ne po prisnim që trupat të mbërrinin nga fronti. Atyre u ishte bërë thirrje nga unë në kohën e duhur dhe pritëshin në Petrograd në mëngjes. Por në vend të trupave, e gjitha që morëm ishin telegrame dhe mesazhe telefonike që thoshin se hekurudhat ishin sabotuar. Orët e natës zvarriteshin plot dhimbje. Nga çdo vend ne prisnim përforcime, por asnjë nuk u shfaq. Pati bisedime të pafund me regjimentet e kozakëve. Nën shfajësime të ndryshme, kozakët qëndronin me kokëfortësi në kazernat e tyre.

Aleksandër Kerenski, (udhëheqës i Partisë Social Revolucionare dhe kryeministër i Qeverisë së Koalicionit i rrëzuar nga bolshevikët në tetor 1917).

Në kohën që nxënësit ta kenë plotësuar këtë rradhë veprimtarish, ata duhet të kenë një ide më të qartë për proceset nëpër të cilat duhet të kalojë nxënësi që studion historinë me qëllim që të konfirmojë dëshminë dhe, së fundi, të përcaktojë nëse një këndvështrim i veçantë mbi një ngjarje historike të veçantë (në këtë rast konceptimi i përhapur i asaj që ndodhi natën e 25 tetorit 1917 ashtu siç paraqitet në filmat, pikturat dhe fotografitë sovjetike në tekstet mësimore), mund ose nuk mund të mbështetet me prova.

## **Përfshirja e multiperspektivitëtit në tregimin historik**

Më parë në këtë libërth u sugjerua se tregimi multiperspektivor do të ishte ai që do të shtonte një seri të “*ndërkohë*” rradhës së zakonshme të “*dhe pastaj*” në një rrëfim historik të veçantë. Kjo sugjeron një metodë krahasuese por ka akoma një dimension tjetër për t’u marrë parasysh në një metodë trajtimi multiperspektivor të tregimit: konteksti brenda të cilit merren dhe mbështeten vendimet dhe motivet e vendimarrësve. Kjo kërkon futjen e dy komponenteve të tjerë të multiperspektivitëtit. I pari prej këtyre është empatia. I dyti është dimension i lidhës. Domethënë, se si vendimet dhe veprimet e njerëzve ndikohen jo vetëm nga rrethanat objektive, por edhe nga të kuptuarit dhe supozimet e tyre për reagimet dhe qëllimet e mundshme të “tjetrit” – qofshin ata aleatë apo armiq, përkrahës apo kundërshtarë, kolegë apo të panjohur, njerëz të afërt apo të huaj.

Kjo i ndihmon nxënësit që të shohin se procesi i interpretimit historik përfshin shqyrtimin në mënyrë kritike të një sërë dëshmishë e material burimor me qëllim që të kuptojnë atë që ndodh gjatë një periudhe kohore. Si me çdo tregim, e dhëna e parë është kronologjike: çfarë ndodhi, kur dhe çfarë ndodhi më pas. Kjo ilustron në *Shembullin L*. Ky merret me rradhën e ngjarjeve që çuan në nënshkrimin e armëpushimit dhe që sollën fundin e Luftës së Madhe më 11 nëntor të vitit 1918të. Tekstet mësimore shkollore shpesh e përshkruajnë shkurtimisht armëpushimin duke parapëlqyer të vazhdojnë me diskutimet e Konferencës së Paqes të Parisit në janar të vitit 1919të. Sigurisht që, ka shumë hapësirë për angazhimin e nxënësve në veprimtari me luajtje rolesh ose madje një simulim të plotë të Konferencës së Paqes<sup>37</sup>. Megjithatë, që një simulim apo lojë roli e këtij lloji të funksionojë me efektshmëri, është e rëndësishme që nxënësit të kenë fituar një bagazh njohurish dhe informacion kontekstual të mjaftueshëm jo vetëm mbi atë që ka ndodhur dhe kur, por edhe rreth këndvështrimeve të palëve të ndryshme të përfaqësuar në Konferencë. Një fokus mbi korrespondencën diplomatike dhe bisedimet që çuan në armëpushimin sigurojnë këtë sfond kontekstual.

Skema vijuese, e llojit të ilustruar në *Shembullin L*, mund të jetë një mënyrë e dobishme për të nxjerrë në pah kronologjinë e ngjarjeve ose, në këtë rast, të vendimeve të marra dhe gjithashtu edhe një mënyrë për demonstrimin e lidhjeve midis palëve të ndryshme të përfshira në procesin e vendim-marrjes. Ajo është edhe një seri linjash kohore paralele që pasqyrojnë atë që po ndodhte në atë kohë në Berlin, Paris, Londër dhe Uashington. Kjo mund të jetë një veprimtari e bazuar më tepër në hetim, në qoftë se nxënësit përdorin tekste mësimore, internetin ose burime të tjera për t'i shtuar data radhës së veprimeve në skemë.

Stadi i dytë përfshin ushtrimin e ndarjes së skedave ku nxënësit përdorin informacion kontekstual të shkruar në skeda për t'i ndihmuar ata që të kuptojnë (a) përse u ndërморën veprime të veçanta, (b) cilat ishin ato veprime dhe (c) faktorët të cilët ndikuan mbi vendim-marrësit. Disa skeda përfshihen në *Shembullin M* për të ilustruar këtë metodë. Ashtu si me *Shembullin H*, këto nuk nënkuptohen të jenë gjithpërfshirëse. Ato janë nxjerrë nga tekste mësimore dhe punimet e kohëve të fundit të historianëve të ndryshëm të specializuar në Luftën e Madhe dhe pasojat e saj. Shumë nga ky material mund të nxirret gjithashtu nga website të ndryshëm të Internetit. Objektivi këtu është që të kuptojmë të menduarit dhe logjikën e vendimarrësve të ndryshëm të asaj kohe: hamendjet, pritjet, qëllimet dhe motivet e tyre. Veprimtari të tilla të ndarjes së skedave u japin nxënësve një ndjenjë të zotërimit të njohurive të tyre historike në mënyrë që të jenë të lirë për të eksploruar mënyra alternative të vështrimit të një ngjarjeje ose një zhvillimi të veçantë, për të klasifikuar informacionin sipas rëndësisë së tij dhe për të menduar në mënyrë kritike mbi burimet që i kanë siguruar atë dëshmi.

Veprimtaria mësimore e fundit në këtë drejtim u jep nxënësve një mundësi për të shfrytëzuar informacionin kronologjik dhe kontekstual me qëllim që të “ecin me mendjen” e aktorëve të ndryshëm kryesor në procesin që çoi në nënshkrimin e armëpushimit. Metoda e propozuar njihet shpesh si “ulje në karriken e nxehtë”. Duke punuar në grupe të vogla, nxënës të veçantë e bëjnë me rradhë që të marrin përsipër

---

<sup>37</sup> Hollësira të një simulimi nga Sean Lang mbi Konferencës së Paqes të Parisit të vitit 1919 mund të nxirren nga një prej Website-ve vetjake të Këshillit të Evropës (<http://culture.coe.fr/hist20>)

rolin e një prej aktorëve kryesor dhe pataj t'u përgjigjen pyetjeve drejtuar atyre nga pjesëtarët e tjerë të grupit. Në qoftë se nxënësit nuk janë mësuar me këtë metodë, është e këshillueshme që mësuesit ta modelojnë në fillim atë duke marrë “karriken e nxehtë” vetë. Nxënësit mund të kenë gjithashtu nevojë për ndihmë për t'u përgatitur për rolin dhe për të vendosur për pyetjet që i duhen bërë personit që qëndron ulur në “karriken e nxehtë”. Si një metodë e përgjithshme pedagogjike, ajo i ndihmon nxënësit që të mësojnë si të menaxhojnë njohuritë e tyre historike në një argument ose çështje dhe se si të formulojnë pyetje të sakta për burimet që ata po përdorin.

## Shembull L: Bisedime mbi Armëpushimin e vitit 1918: një kronologji

Zhvillimet	Uashington	Berlin	Paris	Londër
26.9.18 Nis ofensiva e bashkuar aleate. Dita kulmore		28.9.18 Ludendorff rekomandon një kërkesë për paqe të menjëhershme		
		4.10.18 Qev. Gjermane i dërgon një notë pres. Eilson duke pranuar formalisht programin e tij për bisedimin e një paqëje dhe duke i kërkuar atij të rregullojë një armëpushim të menjëhershëm.		
5.10.18 Tropa britanike hyjnë në Kambre				
	6.10.18 Eilson merr Notën gjermane. Harton një përgjigje duke bërë 3 pyetje: A pajtonet Gjermania me bisedime të bazuara në të 14 Pikat e tij? A do të tërhiqej Gjermania nga territoret aleate menjëherë? A foli kancelari gjerman për auto-ritetet e zgjedhura në Gjermani?		6.10.18 Kryeministrat e Britanisë, Francës dhe Italisë po takoheshin në Paris kur u njoftua lajmi për Notën gjermane drejtuar Eilson dhe përgjigja e tij pa konsultimin me ta. Ata hartuan një Notë drejtuar Eilson duke vënë në dukje se një armëpushim ishte një marrëveshje ushtarake që kërkonte ekspertë për të vendosur kushtet. Ata gjithashtu nuk mendonin se largimi nga territori i pushtuar do të garantonte se Gjermania nuk do t'i përtëriste armiqësitë më pas.	
10.10.18 <i>Leinster</i> , një anije që transportonte shumë amerikane dhe britonë fundoset nga dy topedo gjermane me 527 jetë të humbura. Kjo ka një efekt të madh mbi opinionin publik në SHBA dhe Britani.				
		12.10.18 Berlini u përgjigjet me një 'Po' të trija pyetjeve të Eilson, megjithëse jo të kënaqur që të 14 pikat e tij dëhët të ishin më tepër një kusht për bisedime se sa një bazë për to.		



Zhvillimet	Uashington	Berlin	Paris	Londër
	14.10.18 Elison harton një përgjigje ndaj Notës së 2të gjermane duke paralajmëruar se aleatët nuk do të shqyrtonin një armëpushim në qoftë se do të fundoseshin anije të tjera dhe se kushtet e armëpushimit do të vendoseshin nga ekspertë ush-tarakë për të mbajtur supremacinë e tanishme ushtarake të SHBA dhe të Aleatëve në terren'.			
17.10.18 Forcat britanike hynë në Lië dhe Due.		20.10.18 Qeveria gjermane dërgon një Notë të 3të duke njoftuar fundin e sulmeve me torpedo mbi anijet e pasagjerëve dhe duke pranuar partrimin se këshilltarët ushtarakë aleatë mund të vendo-snin kushtet e armëpushimit.		
	23.10.18 Elison harton një Notë të tretë drejtuar Qev. Gjermane duke i kërkuar dorëzimin, ndry-shime kushituese në Gjermani, paqe në bazë të të 14 pikave dhe kushtet e armëpushimit për t'u vendosur nga ushtarakët aleatë. E gjithë korrespondenca e tij me Qev. gjermane t'i dorë-zohet qeverive aleate.		Clemenceau u kërkoi gjenera-lëve që të hartojnë kushtet për një armëpushim	Lloyd George dhe qeveria e tij shprehin shqetësim rreth të 14 Pikave për të qenë baza e paqes së negociuar, veçanë-riisht Pikës 2 rreth lirisë së detrave dhe mospërmendjes në notën e Elison të Alzase-Lorrenës.
	5.11.18 Elison i dërgon kushtet për armëpushim Berlinit.	Qev. Gjermane pranon kushtet e Elison dhe njofton se ajo 'pret propozime për një armëpushim i cili do të jetë hapi i parë drejt një paqeje të drejtë'.	25.10.18 Foch mbledh bashkë kryekomandantët aleatë për të diskutuar një plan për të pushtuar bregun e majtë të Renit për ta parandaluar Gjermaninë nga përtëritja e armiqësive dhe për t'u siguruar që dëmtshpërblymjet e luftës t'i paguhen Francës. Hartohen kushtet për armëpushimin. Kushtet i telegrafohen Elison.	

## M: Synime dhe qëllime për rregullimet e pas-luftës

### Katërbëdhjetë pikat e presidentit Woodroë Wilson:

1. Nuk duhet të ketë marrëveshje ose traktate të fshehta midis shteteve.
2. Duhet të ketë liri të deteve në paqe ose luftë.
3. Duhet të ketë tregti të lirë midis vendeve.
4. Armatimet duhet të pakësohen në një nivel të përshtatshëm vetëm për sigurinë e brendshme.
5. E njëjta peshë duhet t'u jepet pretendimeve të popujve kolonialë në vendosjen e të ardhmes së tyre ashtu siç u jepet qeverive koloniale.
6. Të gjithë vendet me forca që kanë pushtuar territor rus duhet të ikin prej tij.
7. Forcat pushtuese gjermane duhet të largohen nga Belgjika.
8. Forcat gjermane që kanë pushtuar Francën duhet të ikin dhe Alzas-Lorena duhet t'i kthehet Francës.
9. Kufijtë italianë duhet të përshtaten sipas vijave kombëtare.
10. Vetë-vendosje për popujt e Austro-Hungarisë.
11. Forcat pushtuese duhet të largohen nga Ballkani.
12. Vetë-vendosje për popujt joturq të Perandorisë Otomane.
13. Duhet të krijohet një Poloni e pavarur me dalje në det.
14. Duhet të formohet një Lidhje e Kombeve për të garantuar paqe dhe pavarësinë politike të të gjitha shteteve.

### Kryeministri britanik, David Lloyd George, sqaroi synimet e tij në një fjalim më 5 janar 1918:

Ne nuk jemi duke bërë një luftë agresive kundër popullit gjerman. As nuk jemi duke luftuar për të shkatërruar Austro-Hungarinë ose për ta privuar Turqinë nga kryeqyteti i saj apo nga tokat e pasura dhe të famshme të Azisë së Vogël e të Thrakisë... Ne synojmë të përkrahim demokracinë franceze deri në fund në kërkesën që ata bëjnë për një rishqyrtim të gabimit të madh të vitit 1871... As nuk hymë në këtë luftë vetëm për të ndryshuar ose shkatërruar kushtetutën perandorake të Gjermanisë, megjithëse ne e konsiderojmë atë kushtetutë ushtarake, autokratike, një anakronizëm të rrezikshëm në shekullin e njëzetë. Pikëpamja jonë është që adoptimi i një kushtetute me të vërtetë demokratike nga Gjermania do të ishte dëshmia më bindëse se në këtë luftë në të ka vdekur me të vërtetë shpirti i saj i dominimit ushtarak dhe do ta bënte shumë më të lehtë që ne të përfundonim një paqe demokratike të gjerë me të. Por, në fund të fundit, kjo është një çështje që e vendosë populli gjerman.

Kërkesa e parë... ka qenë rivendosja e plotë, politike, territoriale dhe ekonomike e pavarësisë së Belgjikës dhe një dëmshpërblim i tillë siç mund të bëhet për shkrëtimin e qyteteve e të provincave të saj. Pastaj vjen rivendosja e Serbisë, e Malit të Zi dhe e pjesëve të pushtuara të Francës, Italisë dhe Rumanisë. Tërheqja e plotë e ushtrive aleate dhe dëmshpërblimi për padrejtësinë e bërë është një kusht themelor për një paqe të përhershme. Ne synojmë të përkrahim demokracinë franceze deri në fund në kërkesën që ata bëjnë për një rishqyrtim të gabimit të madh të vitit 1871 [d.m.th., kthimi i Alzas-Lorenës Francës].

Ne besojmë, megjithatë, se një Poloni e pavarur që përfshin të gjitha ato elemente me të vërtetë polake, të cilat dëshirojnë të bëhen pjesë e saj, është një domosdoshmëri urgjente për stabilitetin e Evropës Perëndimore....

Ne kemi besimin se duhet të bëhet një përpjekje e madhe për të ndërtuar nëpërmjet njëfarë organizate ndërkombëtare një alternativë ndaj luftës si një mjet i zgjidhjes së konflikteve ndërkombëtare.

**Synimet e luftës së Gjermanisë** u shpalosën në një memorandum të shkruar më 2 shtator 1914 pasi ishte pushtuar Belgjika. Sipas historianit gjerman, Fritz Fischer, synimet e luftës së Gjermanisë mbetën praktikisht të pandryshuara nga viti 1914 deri në vjeshtën e vitit 1918:

Do të krijohet një Konfederatë e Shteteve Evropiane, e qeverisur nga Berlioni. Pushteti i Anglisë mbi çështjet botërore do të merrte fund. Polonia dhe Shtetet Balltike do të aneksoheshin nga Gjermania, Bjellorusisë dhe Ukrainës do t'u akordohej pavarësia e tyre. Gjermania do të mbante kontrollin ushtarak mbi Belgjikën, Luksemburgun dhe bregdetin francez deri në Bulonjë. Kolonitë franceze do t'i kaloheshin Gjermanisë.

**Kryeministri francez, Georges Clemenceau i bëri shumë të qarta qëllimet e tij për paqen në një fjalim drejtuar Senatit francez më 17 shtator 1918:**

Dëgjojtë thuhet se paqja nuk mund të silllet nga një vendim ushtarak.... Kjo nuk është ajo që thanë gjermanët kur ata lëshuan mbi paqen e Evropës tmerret e luftës.... Llogaria më e tmerrshme e njerëzve ndaj njerëzve është e hapur. Ajo do të paguhet.

### **Shembull M: Reagime dhe përgjigje ndaj propozimeve për një armëpushim**

Më 28 shtator, gjenerali Ludendorff e informoi kancelarin gjerman, kontin Hertling, se situata ushtarake ishte kaq e keqe, sa që ajo kërkonte një kërkesë të menjëhershme për paqe. Ai përfundoi: "Unë dua ta mbaj ushtrinë time të pacënuar, ushtria kërkon një hapësirë frymëmarrjeje." Hertling e informoi Perandorin dhe pastaj dha dorëheqjen si kancelar. Më pas, më 1 tetor, Ludendorff u bëri një rrëfim shumë më të plotë të arsyeve të tij oficerëve madhorë të tij dhe kjo u raportua nga koloneli Von Thaer. Ludendorff pati shpjeguar se "lufta nuk mund të fitohej më, por përkundrazi pritej një disfatë e pashmangshme dhe përfundimtare. Bullgaria ishte humbur tashmë. Austria dhe Turqia, të dyja në fundin e fuqive të tyre do të binin gjithashtu së shpejti. Ushtria jonë ishte ndotur gjithashtu rëndë nga helmi i ideve Spartak-socialiste dhe trupat, thoshte ai, nuk ishin më të besueshme. Që nga 8 gushti, situata ishte përkeqësuar me shpejtësi. Si rezultat, disa trupa e kishin treguar veten kaq të pabesueshme, sa që qe dashur që ata të tërhiqeshin me shpejtësi nga fronti.... Ai thoshte se nuk mund të vepronte me divizione të cilat nuk ishin më të besueshme.... Kështu ishte e parashikueshme, vazhdonte të thoshte ai, që në të ardhshmen e afërt armiku... do të korrte një fitore të madhe, një depërtim në mënyrë madhështore. Si rezultat, Ushtria e Perëndimit do ta humbiste kalanë e saj të fundit dhe do të tërhiqej e çoroditur nëpër Ren dhe do ta mbarte revolucionin përsëri në Gjermani. Tri ditë më pas, kancelari i ri gjerman, princi Max von Baden, i dërgoi notën e parë gjermane presidentit Eilson duke kërkuar një armëpushim.

Kur presidenti Wilson mori notën e parë gjermane, këshilltari i tij personal, koloneli House, e këshilloi ta refuzonte kërkesën gjermane, duke thënë: "Me [marshallin] Foch që godiste në perëndim dhe me ju duke e çuar pykën politike më thellë, është brenda fushës së mundësive që lufta të mbarojë aty nga fundi i vitit." House e këshilloi atë gjithashtu të përgjigjej vetëm duke pohuar marrjen e notës dhe pastaj të këshillohej me aleatët e tij para ndonjë përgjigjeje të mëtejshme. Eilson, megjithatë, u përgjigj se nota gjermane ishte tepër e vagullt për të përligjur konsultimin me aleatët dhe se do t'i përgjigjej notës me një sërë pyetjesh. "Ajo nuk është përgjigje," tha ai, "por një hetim."

Kur Lloyd George dhe këshilltarët e tij qeveritarë dëgjuan për notën gjermane dhe për përgjigjen e Eilson, thuhet se ata u zemëruan. Ata e shikuan notën gjermane si një marifet për t'i dhënë mundësi ushtrisë gjermane që të fitonte kohë dhe të zbrapset në një linjë të re më të mbrojtur, ata nuk e pëlqyen mungesën e konsultimit nga ana e Wilson dhe u shqetësuan për disa prej të 14 pikave që ishin baza e një paqeje të negociuar, veçanërisht për atë rreth lirisë së detrave. Clemenceau ishte më i lumtur me tonin e përgjigjes së Wilson sepse ajo nuk i angazhonte aleatët ndaj asgjëje ndërsa Gjermanisë do t'i duhej të zbraste territorin që ajo mbante të pushtuar aktualisht. Megjithatë, ata i dërguan bashkërisht Wilson një notë se ishte një gjë kritike që nuk do të kishte mbrojtje ushtarake për t'i parandaluar gjermanët nga ri-formimi në pozicione të reja për të vazhduar luftën. Ata gjithashtu i kërkuan Willson të dërgonte një të ngarkuar personal për të marrë pjesë në diskutimet e tyre në Paris. Ata gjithashtu vunë në dukje se një armëpushim kërkonte ekspertë ushtarakë për të caktuar kushtet. Krye-komandantëve nën marshallin Foch iu kërkuar të fillonin të hartonin kushtet për një armëpushim.

Wilson u raportua të ishte 'shumë i tronditur' nga vendimi i udhëheqësve aleatë për të filluar hartimin e kushteve për një armëpushim dhe iu ankua kolonelit House që ata nuk ishin konsultuar me të. Ndërkohë, duke i pasur bërë të njohur shtypit të SHBA përgjigjen e tij personale dhënë notës gjermane, ai po kritikohej nga opozita republikane për qenien tepër i butë ndaj gjermanëve. Ata dëshironin një dorëzim pa kushte, ose, siç e shprehu ish-presidenti Theodore Roosevelt, "një armëpushim duhet të fitohet me anën e mitralozave dhe jo me anën e makinave të shkrimit."

Në Berlin kishte njëfarë kënaqësie dhe lehtësime kur ata morën përgjigjen e Wilson. Ata i shikonin të 14 Pikat si të negociushme, si një bazë për diskutim dhe nuk kishte kalendër të propozuar për zbrazjen e territorit të pushtuar, kështu që dukej t'u jepej kohë atyre. Për këtë arsye, ata ishin të kënaqur që të përgjigjeshin pozitivisht në një notë të dytë, megjithëse disa prej Komandës së Lartë Gjermane tani po fillonin të pyesnin veten nëse kërkesa për një armëpushim mund të kishte qenë e parakohshme, pasi linjat gjermane po mbaheshin. Ndërkohë luftimet vazhdonin në çdo front.

Mbytja e Leinster me humbjen e kaq shumë jetëve civile amerikane e britanike krijoi fyerje në Amerikë dhe kundërshtarët republikanë të presidentit u bënë akoma më kritikë ndaj metodës së tij. Me zgjedhjet kongresore që do të vinin më 5 nëntor, Wilson nuk ishte në një pozitë që të injoronte opinionin e brendshëm. Ai ishte gjithashtu nën presionin e aleatëve të tij të cilët donin që kushtet e armëpushimit të vendoseshin nga ekspertët e tyre ushtarakë dhe nuk ishin të kënaqur vetëm me zbrazjen e territorit të pushtuar pa garancira. Për këto arsye, përgjigja e tij ndaj notës së dytë gjermane mori një linjë më të ashpër. Ai gjithashtu vendosi t'i përmirësonte marrëdhëniet me aleatët e tij duke e dërguar kolonelin House në Paris për të vepruar si përfaqësuesi i tij personal. Megjithatë, në hartimin e notës së dytë të tij drejtuar Berlinit, ai përsëri nuk u konsultua me aleatët e tij.

Përgjigja e dytë e Wilson shkaktoi ankth në Berlin. Këshilltarët politikë e ndien se kishte pak ose aspak hapësirë për manovër, kurse shtabi ushtarak madhor ishte i ndarë. Ludendorff po bëhej më optimist ndërsa vjeshta po afrohej dhe moti ndryshues po e ngadalësonte sulmin e aleatëve. Këshilla e tij ishte që "t'i vazhdonin negociatat e armëpushimit... dhe të mos pranonin kushte që e bënin të pamundur një rifillim të armiqësive." Gjeneralët më pranë frontit raportonin se nuk kishte arsye për një optimizëm të tillë dhe se trupat gjermane po dorëzoheshin në numra të mëdhej. Mbizotëronte pikëpamja pesimiste dhe nota e tretë gjermane u hartua dhe iu dërgua Eilson.

Wilson hartoi përgjigjen e tij të tretë drejtuar Berlinit pas një mbledhjeje me kabinetin e tij – hera e parë që ai ishte konsultuar me ta për çështjen e armëpushimit. Kërkohej një përgjigje e menjëhershme sepse kundërshtarët e tij republikanë po e kritikonin hapur për mosimponimin kushte Gjermanisë dhe zgjedhjet po afroreshin akoma më shumë. Në notë, ai propozonte t'ia kalonte të gjithë korrespondencën e tij me Gjermaninë qeverive aleate dhe ta bënte atë publike, duke deklaruar se në qoftë se ata ishin të gatshëm për të negociuar paqe mbi bazën e të 14 Pikave, atëherë këshilltarëve të tyre ushtarakë do t'u kërkohej që të paraqisnin kushte për një armëpushim. Një anëtar i kabinetit sugjeroi se publikimi i korrespondencës së tij pa pëlqimin e aleatëve të tij mund të interpretohej prej tyre si shtrëngim. Wilson u përgjigj se ata kishin nevojë të shtrëngoheshin.

Në Berlin, Ludendorff dhe Hindenburg i bënë të njohur shtypit gjerman një memorandum duke deklaruar se mesazhi i fundit i Wilson ishte "i papranueshëm për çdo ushtar..." [dhe se] "lufta duhet të vazhdojë me të gjithë forcën tonë." Perandori kërkoi dorëheqjen e Ludendorff, Hindenburg mbeti në detyrë. Ndërkohë kancelari gjerman propozoi një përgjigje drejtuar Wilson se "Qeveria gjermane pret propozime për një armëpushim, jo sugjerime dorëzimi." Megjithatë, qeveria gjermane nuk do ta pranonte këtë. Social-demokrati Philipp Scheide-mann (më pas kancelar i Gjermanisë në Republikën e Vajmarit) e bëri shumë të qartë se një përgjigje e tillë nuk ishte e pranueshme, sepse Wilson do t'i ndërpriste bisedimet në qoftë se ai do të merrte një përgjigje të tillë.

Në Paris, në mbledhjen e Këshillit të Lartë të Luftës të Aleatëve, diskutimet u përqendruan në dëmshpërblimet për shkatërrimet e shkaktuara nga Gjermania dhe në dobësimin e disa prej të 14 Pikave, veçanërisht në lirinë e detrave. Më në fund, koloneli House, në emër të presidentit, pranoi një kompromis në të cilin parimi i lirisë së detrave u pranua, por u miratua se kishte rrethana të dhëna në të cilat ai nuk mund të zbatohet, të tilla si bllokadat në kohëra lufte.

Siç mud të shihet nga **Shembulli M**, këtu sigurohen dy nivele informacioni kontekstual. Së pari, është informacioni i cili përvijon synimet dhe qëllimet e secilës qeveri: Katërmbëdhjetë Pikat e Wilson, synimet e përgjithshme të luftës së qeverisë gjermane, shqetësimi i qeverisë britanike për rregullimin e pretendimeve territoriale, shqetësimi i qeverisë franceze për dëmshpërblimet dhe parandalimi i Gjermanisë nga përtëritja e armiqësive në ndonjë datë të mëvonëshme. Megjithatë, është gjithashtu e rëndësishme që nxënësit të kuptojnë se qeveritë e ndryshme të përfshira po i përgjigjeshin gjithashtu një situatë dinamike dhe ndryshuese, shpesh me informacion të kufizuar dhe jo të plotë rreth qëllimeve dhe planeve të njëri-tjetrit. Për shembull, pozita e Eilson ndryshoi në përgjigje të presionit politik të brendshëm dhe të presionit nga aleatët. Pozita e qeverisë gjermane po ndryshonte në përgjigje të zhvillimeve në front dhe të politikës së brendshme. Një prej përfitimeve të një metode multi-perspektivore është se ajo ndihmon të kundërshtohet ndjenja e pashmangshmërisë të cilën mund ta paraqesë një autor teksti mësimor kur ai shkruan mbi ngjarjet që ndodhën 50, 100 ose 150 vjet më parë.

Informacioni i vjelë në skeda kontekstore si këto është mjaft i detajuar. Në qoftë se na favorizon koha, mund të jetë e mundur që veprimtaria të bëhet më e bazuar në hetim, qoftë duke i furnizuar nxënësit me disa dokumente të plota nga të cilat ata mund të nxirrin informacion rreth synimeve dhe qëllimeve, qoftë duke i bërë ata që t'i gjejnë vetë dokumentat në ëbsite Interneti që lidhen me këtë. Në qoftë se koha nuk na favorizon një metodë të bazuar në hetim, atëhere nxënësve duke punuar në dyshe ose në grupe të vogla, duhet t'u kërkohet t'i lidhin skedat 'Synime dhe qëllime' dhe skedat 'Përgjigje dhe reagime' me vendime dhe veprime të veçanta të përvijuara në linjën kohore në **Shembullin L**.

## **Shtrirja e fushës dhe zgjerimi i interpretimit historik**

Më përpara u vu në dukje, se multi-perspektiviteti synon tek një tablo njëherazi më e plotë dhe më e drejtë. Këtu gjenden dy çështje të cilat janë zgjedhur për të ilustruar se si mund të bëhej kjo. E para është një temë që mund të gjendet në shumicën e kurrikulave të historisë dhe të teksteve mësimore në Evropë: **Kryqëzatat**.

Duke folur në përgjithësi, kjo është një çështje që zakonisht mbulohet pothuajse vetëm nga këndvështrimi i kryqtarëve, ndoshta me referime të rastësishme ndaj udhëheqësve të tillë si Saladini (Salah al-Din Yūsuf) ose Zangī (Imād al-Din Zangī) dhe ndoshta ndaj një pjese të shkurtër në tekstin mësimor mbi origjinën dhe besimet e Islamit. Megjithatë, një numër punimesh nga kronikanët arabë të asaj periudhe janë përkthyer tani në gjuhë të ndryshme evropiane dhe janë shfaqur gjithashtu disa libra të cilët mbështeten fuqimisht mbi rrëfimet e tyre<sup>38</sup>. Duke përdorur këto burime, si dhe materialin më tradicional që mbështetet kryesisht në burimet e krishtera, është e mundur të merret një numër ngjarjesh kyç gjatë kryqëzatave dhe të bëhet krahasimi se si u perceptuan ato si nga kronikanët e krishterë, ashtu edhe ata arabë. Për shembull, rimarrja e Jeruzalemit më 1099, Beteja e Hatinit më 1187, rrethimi i Akrës më 1189-91 ose rënia e Tripolit më 1289tën.

---

<sup>38</sup> Shihni, p.sh., Amin Maalouf, *Kryqëzatat nëpërmjet syve arabë*, (1984), Londër, Al Saqi Books [përkthyer nga Jon Rothschild].

Megjithatë, në vend që të fillohet me krahasimin e rrëfimeve franke dhe muslimane të ngjarjeve të veçanta, ka një rast të fortë për fillimin e përfshirjes së kësaj çështjeje duke vështruar atë se si të dy palët e shikonin njëri-tjetrin dhe se si këto perceptime ndryshonin në përputhje me përvojën e drejtpërdrejtë dhe me ngjarjet ndryshuese. Veprat e kronikanëve arabë ofrojnë zbulesa interesante dhe madje kontrastuese në këndvështrimet muslimane të pushtuese të krishterë ose të frankëve, siç u referoheshin ata zakonisht atyre (shih **Shembullin N**). Shumë tekste mësimore moderne përfshijnë disa shembuj të perceptimeve të krishtera të Islamit dhe të popujve muslimanë, kështu që unë, për arsye vendi, kam riprodhuar këtu vetëm pak prej tyre, të marra nga tekste britanike. Unë jam i sigurt se lexuesit nga vendet e tjera do të kenë shembujt e tyre vetjakë të preferuar për t'ia shtuar këtij grumbulli. Do të ishte e dobishme që të përfshiheshin këtu disa citime, të cilat pasqyrojnë disa prej konceptimeve jo të drejta të njëri-tjetrit që ishin të përhapura në atë kohë madje edhe midis vëzhguesve të mirë-shkolluar, të cilët kishin përvojë jetësore të drejtpërdrejtë krahpërkrah me të krishterët ose muslimanët. Për shembull, autori anonim i Gesta Francorum, i cili erdhi nga Italia e jugut ku komunikimi me muslimanët ishte i zakonshëm dhe që luftoi për tre vjet kundër turqve, i përshkruan muslimanët si 'armiq të Krishtit' megjithëse në Islam Krishti nderohet si një profet, dhe e imagjinon udhëheqësin selxhuk Kerbogha duke u betuar për Muhamedin dhe të gjithë Perënditë sikur ai të ishte politeist. Në mënyrë të ngjashme, siç mund të shihet nga Burimi K, Fulcher i Shartrit, i cili jetoi midis muslimanëve në Jeruzalem për shumë vite, supozon gabimisht se muslimanët adhuronin Muhamedin dhe idhuj të krijuar në ngjashmërinë e tij.

Përveç kësaj, unë kam përfshirë gjithashtu tre burime (**Burimet N, O dhe P**), një prej emirit sirian, Usāma Ibn Munqidh, një prej historianit të sotëm britanik, J.M. Roberts, dhe një të tretë nga Fulchner i Shartrit që luftoi në Kryqëzatën e Parë dhe më pas jetoi në Jeruzalem për 27 vjet, të cilat sigurojnë njëfarë zbulese mbi mënyrat me të cilat disa kryqtarë, veçanërisht pas rimarrjes së Jeruzalemit më 1099, u nguluan dhe, në njëfarë shkalle, përvetuan stilin e jetës dhe qëndrimet lokale. Në këtë drejtim, është veçanërisht interesante të vihen në kontrast të dy citimet nga Fulchner i Shartrit (**Burimet K dhe L**), të cilat pasqyrojnë pikëpamjet ndryshme të një kryqtari, i cili kishte qenë atje në rimarrjen e Jeruzalemit më 1099 dhe që pastaj jetoi atje për 27 vitet pasuese.

Metoda e sugjeruar këtu është që të kemi tre grupe skedash: burime që ilustrojnë perceptimet muslimane të kryqtarëve, burime që ilustrojnë perceptimet e muslimanëve nga kryqtarët dhe burime që ofrojnë dëshmi të ndërveprimeve midis tyre, ndikimet dhe madje integrimin reciprok (si në **Burimet I dhe J**). Duke punuar individualisht ose në dyshe, nxënësit duhet të përdorin 'strategji leximi aktiv' jo për të mbledhur informacion, por për të ndërtuar një tablo se si secili grup i shihte të tjerët, për të identifikuar ndryshimet e këndvështrimit midis burimeve të veçanta nga secili komunitet dhe, duke përdorur datat e përafërta kur u shkruan burimet, për të analizuar se si perceptimet ndryshuan gjatë kohës.

Ky proces kërkon jo vetëm analizimin e përmbajtjes së veçantë të secilit burim, por edhe të gjuhës së përdorur, d.m.th. kërkimin e shembujve të stereotipeve, përgjithësime mbi tërë komunitetin duke përdorur pena shquese me ngjyra ose duke nënvizuar shprehje dhe fjalë duke përdorur lapsa ose pena me ngjyra për të identifikuar: shpallje të afta për t'u verifikuar nga dëshmia, shembuj të të menduarit

stereotipik dhe përgjithësime të bazuara në thashetheme dhe shembuj të shkrimtarit që përpiqet të jetë i ndershëm ndaj ‘tjetrit.’

## **Shembull N: Ndërtimi i një njësie mbi kryqëzatat**

### **Përceptime myslimane të kryqtarëve ë:**

#### **Burimi A:**

“Përsa u përket njerëzve të kuadrantit verior, ata janë ata për të cilët dielli është larg nga zeniti, pasi ata depërtojnë në veri, të tillë si sllavët, frankët dhe ato kombe që janë fqinjët e tyre. Fuqia e diellit dobësohet midis tyre, për shkak të largësisë prej tyre; të ftohtit dhe lagështia mbizotëron në rajonet e tyre, ndërsa bora dhe akulli ndjekin njëri-tjetrin në një vazhdimësi të pafundme. Humori i ngrohtë mungon midis tyre; trupi i tyre është i madh, natyra e tyre është trashanike, sjellja e tyre është e vrazhdë, të kuptuarit e tyre i ngathët dhe gjuha e tyre e rëndë. Ngjyra e tyre është kaq tepruar e bardhë, sa që ata duken blu... Sytë e tyre, gjithashtu, janë blu, duke iu përshtatur ngjyrës së tyre; floku i tyre është i shtrirë dhe i kuqërremtë për shkak të mjegullave të lagështa. Besimeve të tyre fetare u mungon soliditeti dhe kjo ndodh për shkak të natyrës me ftohtësi dhe mungesës së ngrohtësisë. Sa më larg të jenë në drejtim të veriut, aq më budallenj, trashanikë dhe brutalë janë ata.”

Al-Mas'ūdī, një dijetar që shkruan në shek. 10, përkthyer në frëngjisht nga C. Pellat, Paris 1971.

#### **Burimi B:**

Të gjitha ata që ishin të mirëinformuar rreth franxhëve i shihnin ata si egërsira superiore në guxim dhe në zjarr luftues, por në asgjë tjetër, ashtu si kafshët janë superiore në forcë dhe agresivitet.

Emir Usāma Ibn Munqidh, një shkrimtar dhe diplomat që jetoi në shek. 12, marrë nga *Një fisnik e luftëtar arabo-sirian në periudhën e kryqëzatatave*, përk. nga P.K. Hitti, Nju Jork, 1929.

#### **Burimi C:**

Franklanda: Njerëzit e saj janë të krishterë dhe ata kanë një mbret që zotëron guxim, shumë njerëz dhe fuqi për të sunduar. Ai ka dy ose tre qytete në bregdetin tonë në mes të tokave të Islamit dhe ai i mbron ata nga ana e tij. Sa herë që muslimanët dërgojnë forca drejt tyre, ai dërgon forca nga ana e tij për t'i mbrojtur ato, dhe ushtarët kanë një guxim të fuqishëm dhe në orën e betejës ata as nuk e mendojnë që të ikin duke preferuar më tepër vdekjen.

Zakariyā Ibn Muhammad al-Qazvīnī, që shkruan në shek. 13. Cituar ne Bernard Leëis, *Zbulimi musliman i Evropës*.

#### **Burimi D:**

Frankët nuk kanë asnjë ndjenjë nderi. Në qoftë se një prej tyre po ecën nëpër rrugë me gruan e tij dhe ai takon një burrë tjetër, ky e kap gruan e tij përdore dhe e tërheq mënjanë dhe i flet asaj, ndërsa burri qëndron duke pritur që ata të mbarojnë bisedën.... Merrni me mend kontradiktën! Këta njerëz nuk kanë as xhelozitë e as nder, ndërkohë që janë aq trima. Trimëria, megjithatë, vjen vetëm prej ndjenjës së nderit të njeriut dhe prej përbuzjes për atë që është e keqe.

Emir Usāma Ibn Munqidh,, cituar në Maalouf, *Kryqëzatat nëpërmjet syve arabë*, f. 39.

#### **Burimi E:**

Është një prej fatkeqsive që u ndodh muslimanëve është se njerëzit e zakonshëm islamikë ankohen për shtypjen nga sundimtarët e tyre të vet dhe lavdërojnë sjelljen e kundërshtarëve dhe të armiqve të tyre, frankëve, të cilët i kanë mundur ata dhe të cilët i zbutën ata me drejtësinë e tyre. Është Perëndia që ata duhet t'i ankohen për këto gjëra.

Ibn Jubayr, që shkruan më 1184. [R.C.J. Broadhurst, (Përk. Angl.) *Udhëtimet e Ibn Jubayr*, Londër 1953].

**Burimi F:**

Ju nuk do të shihni asnjëri më të pisët se ata. Ata janë njerëz të pabesë dhe me karakter të ulët. Ata nuk e pastrojnë ose lajnë veten më shumë se një herë ose dy herë në vit, dhe atëherë me ujë të ftohtë, dhe ata nuk i lajnë rrobat e tyre që nga koha që i veshin deri sa ato bëhen copë-copë. Ata i rruanë mjekrrat e tyre, dhe pas rrojes ata lënë të rritet një qime revoltuese.

Ndoshta Ibrahim Ibn Ya'qubh, një çifut, i cili mund të ketë qenë një mjek që udhëtoi në Francë, Hollandë, Gjermani dhe Evropën Qendrore në mesin e shek. 10.

**Burimi G:**

Vështroni frankët! Shikoni se me çfarë kokëfortësie luftojnë ata për fenë e tyre, ndërsa ne, muslimanët, nuk shfaqim asnjë entuziazëm për bërjen e luftës së shenjtë.

Saladin, cituar nga Maalouf, p.v.

**Burimi H:**

Pas rënies së Jeruzalemit, frankët u veshën me të zeza dhe udhëtuan përtej deteve për të kërkuar ndihmë dhe mbështetje në të gjitha tokat e tyre, veçanërisht në Romën e Madhe. Për t'i nxitur njerëzit për hakmarrje, ata mbanin me vete një pikturë të Mesias, paqja qoftë mbi të, të gjakosur nga një arab i cili po e godiste atë. Ata thoshin: "Shikoni, këtu është Mesia dhe këtu është Muhamedi, profeti i muslimanëve, duke e goditur atë për vdekje!" Frankët u prekën dhe u mbledhën bashkë, duke përfshirë gratë; ata që mund të vinin paguanin shpenzimet e atyre që shkonin të luftonin në vend të tyre. Një prej armiqve të burgosur me tregoi se ai ishte bir i vetëm dhe se nëna e tij e kishte shitur shtëpinë e saj për të blerë pajisjet e tij për të.

Ibn al-Athir që shkruan në kohën e rrethimit të Akrës më 1189. Një kronikan dhe autor i Historia e përsosur.

## Perceptime të muslimanëve nga kryqëtarët

**Burimi I:**

Pikëpamja për Islamin e shprehur në shkrimet e hershme të kryqëzatave ishte krejtësisht negative, me muslimanët e përshkruar si armiq të Perëndisë dhe shërbëtorë të djallit.

J. Riley-Smith. *Atlasi i kryqëzatave*, 1991.

**Burimi J:**

Sukseset e Saladinit ishin kaq tronditëse për frankët, sa që ata kërkuan me dëshpërim shpjegime. Ajo që ata paraqitën ishte ideja se cilido kaq i suksesshëm duhet të ketë gjak frank në të.

S. Lambert, *Bota mesjetare*, 1991.

**Burimi K:**

Të gjithë saraçenët e mbanin Tempullin e Zotit në nderim të madh. Këtu më shumë se gjetiu, ata preferonin t'i thoshin lutjet e besimit të tyre, megjithëse lutjet e tilla shkonin kot për shkak se i ofroheshin një idhulli të ngritur në emrin e Muhamedit.

Fulcher i Shartrit, *Një histori e ekspeditës në Jeruzalem 1095-1127* (përk. Nga F.R. Ryan, 1969), që shkruan rreth vitit 1130.



**Burimi L:**

O ditë e dëshiruar kaq me zjarr! O kohë e kohërave më e paharrueshmja! O vepër para të gjitha veprave të tjera!... Ata dëshironin që ky vend, kaq gjatë i ndotur nga bestytinia e banorëve paganë, të pastrohej nga epidemia e tyre.

Fulcher i Shartrit, *Një histori e ekspeditës në Jeruzalem 1095-1127* (përk. Nga F.R. Ryan, 1969), që shkruan rreth vitit 1130.

**Burimi M:**

Ata nuk kanë frikë të vdesin për të pushtuar Jeruzalemin. Ata ndihmohen prej atyre nga Babiloni me afrikanët dhe prej atyre nga Etiopia.... Tani, për shkak të mëkateve tona dita e errët i ka sjellë hordhitë maure.... Të krishterët janë të pakët, më të pakët se delet. Maurët janë të shumtë, më shumë se yjet.

E. Asensio, *Ay Iherusalem!*, *Nueva Revista de Filología Hispánica*, 14, f. 247-270 (përk. 1960), këngë spanjolle në shek. 13

**Dëshmi ndërveprimi dhe ndikimesh të ndërsjella:****Burimi N:**

Midis frankëve ka disa që janë nguluar në këtë vend dhe shoqërohen me muslimanët. Këta janë më të mirë se të sapoardhurit, por ata bëjnë përjashtim nga rregulli, dhe nuk mund të nxirret ndonjë përfundim prej tyre. Këtu gjendet një shembull. Njëherë unë dërgova një njeri në Antiok me punë. Në atë kohë, kryetari Teodor Sofianos ishte atje, dhe ai dhe unë ishim miq. Ai ishte atëherë i gjithëfuqishëm në Antiok. Një ditë ai i tha njeriut tim: "Një prej miqve të mi frankë më ka ftuar. Eja me mua dhe shih se si jetojnë ata." Njeriu im më tha: Kështu unë shkova me të, dhe ne erdhëm te shtëpia e një prej kalorësve të vjetër, atyre që kishin ardhur me ekspeditën e parë franke. Ai tashmë ishte tërhequr nga shteti dhe shërbimi ushtarak, dhe kishte një pronë në Antiok nga e cila jetonte. Ai përgatiti një tryezë të hijshme, me ushqim si të shijshëm, ashtu edhe të shërbyer pastër. Ai e pa që unë po ngurroja të haja, prandaj më tha: "Ha për kënaqësi të zemrës tënde, sepse unë nuk ha ushqim frank. Unë kam kuzhinieri egjiptiane dhe nuk ha asgjë përveçse asaj që përgatitin ato, as nuk ka hyrë kurrë mish derri ndonjëherë në shtëpinë time." Kështu që unë hëngra, por menjëfarë kujdesi, dhe ne u larguam.

Usāma Ibn Munqidh

**Burimi O:**

Sepse ne, që jemi perëndimorë, tani jemi bërë lindorë. Ai që ishte roman ose një frank është bërë në këtë vend një galileas ose palestinez. Ai që ishte nga Rejmsi ose Shartri është bërë një qytetar i Tirit ose i Antiokut. Ne i kemi harruar tashmë vendet tona amëtare; tashmë këto janë të panjohura për shumë prej nesh ose nuk përmenden më... Disa burra kanë marrë si gra të tyre gra siriane ose armene, ose madje saraçene, në qoftë se ato janë pagëzuar... Njëri kultivon vreshtat e tij, tjetri arat e tij; ata flasin gjuhë të ndryshme, dhe tashmë ia kanë dalë mbanë ta kuptojnë njëri-tjetrin... raca krejtësisht të pangjashme me njëra-tjetrën jetojnë së bashku në mirëbesim.

Foulcher i Shartrit, që shkruan rreth vitit 1130.

**Burimi P:**

Sa herë që ndodhte kontakt me Islamin, në vendet kryqëtare, Sicili ose Spanjë, evropianët perëndimorë gjenin gjëra për t'i admiruar: rroba mëndafshi, përdorimin e parfumit, banja më të shpeshta.

J. Roberts, *Histori e botës*, 1980.

Në një kuptim, metoda e sugjeruar më sipër kërkon t'i fusë nxënësit në një studim të mentaliteteve kontrastuese në një kohë të veçantë në histori. Një analizë e ngjashme përzgjedhjeje skedash mund të përdoret gjithashtu për të kuptuar marrëdhëniet midis kombeve fqinjë ose midis grupeve brenda kombeve ose midis mazhoriteteve dhe minoriteteve, ndoshta si një ushtrim paraprak para analizimit të një ngjarjeje ose konflikti të veçantë.

Shembulli im i dytë është gjithashtu një studim i mentaliteteve. Ajo është një përpjekje për të treguar se si një metodë multiperspektive mund të ndihmojë për të ilustruar mënyrat me të cilat supozimet dhe pritjet e ndryshme të njerëzve, të cilat shpesh i kanë rrënjët e tyre në ngjarjet dhe marrëdhëniet e mëparshme historike si edhe duke qenë të ndikuara nga propaganda bëshkëkohore dhe përfshirja i mediave, mund t'u japin formën reagimeve të tyre ndaj ngjarjeve. Ajo lidhet me këndvështrimet kontrastuese mbi mizoritë e raportuara në të dy anët më 1914 në ditët e hershme të Luftës së Madhe (rasti i duarve që mungojnë).

Vetëm pak ditë pasi trupat gjermane pushtuan Belgjikën më 4 gusht 1914, thashetheme për veprimtari guerrilesh nga civilë francezë e belgë, të cilët i quanin 'francs-tireurs' (ose 'qitës të lirë'), qarkulluan midis trupave gjermane. Kjo u pasua shpejt nga histori në gazetatat gjermane rreth trupave që u bëhej pritë dhe pastaj gjymtoheshin nga këta civilë. Këto referime zakonisht theksonin se 'rregullat e luftës' nuk respektoheshin: trupa të qëlluara pas shpine, të verbuar, të tredhur ose ndryshe të gjymtuar kur ishin të plagosur dhe jo në gjendje të mbronin veten. Shumë shpejt pas kësaj, filluan të shfaqeshin gjithashtu në anën e aleatëve histori për mizoritë e kryera kundër civilëve belgë e francezë nga ushtarët gjermanë. Këto histori u kapën shpejt nga gazetatat në Belgjikë, Francë e Britani. Gazetarët jo të interesuar për të qenë 'të ndershëm' ndaj armikut dhe, në çdo rast, të paaftë për t'i verifikuar thashetheme të tilla gjatë kohës së luftës, i shtypën këto histori me pretendime sikur ato të ishin rrëfime faktike të konfirmuara. Një temë e zakonshme këtu ishte ajo e mizorive të kryera ndaj grave dhe fëmijëve, veçanërisht ajo e prerjes së duarve të tyre nga trupat gjermane. Disa shembuj të këtyre lloj rrëfimeve që ishin duke u mbledhur riprodhohen në *Shembullin O*.

Sipas dëshmisë së mbledhur nga Horne dhe Kramer, frika gjermane nga 'francs-tireurs' i kishte rrënjët e saj në Luftën Franko-Prusiane kur, pas disfatës së Napoleonit III, trupa të çrregullta franceze, që luftonin për Republikën e re, luftuan një fushatë guerrilje kundër ushtrisë prusiane<sup>39</sup>. Kështu që kjo pritje ishte tashmë ekzistuese kur trupat gjermane kapërcyen kufirin belg. Rezistenca nga trupat që tërhiqeshin u interpretua shpejt si veprimtari guerrilje. Raportet të cilat ktheheshin në Gjermani nga ushtarët e plagosur dhe ditaret e marra nga ushtarët e kapur ose të vdekur ilustronin se si u shfaq shpejt njëfarëlloj mentaliteti. Shtëpitë në zjarr nuk shikoheshin më si një dëm anësor i pashmagshëm në kohë lufte, por si sinjale për të tradhtuar pozicionet gjermane. Shkëmbimet me trupat që tërhiqeshin çuan në civilë që kapeshin rob dhe që ekzekutoheshin dhe në fshatra të djegura si raprezalje. Kishte gjithashtu raste civilësh

<sup>39</sup> John Horne & Alan Kramer, *Mizori gjermane, 1914: Një histori mohimi*, (Yale University Press 2001).

të përdorur si mburoja njerëzore për t'i mbrojtur trupat nga zjarri i guerriljeve. Brenda 10 ditësh nga shpërthimi i luftës, Komanda e Lartë Gjermane ishte e bindur për vërtetësinë e këtyre veprimeve të civilëve dhe perandori shpjegoi në një notë drejtuar presidentit Ëilson më 7 shtator 1914 se: “Gjeneralët e mi u detyruan më në fund të merrnin masat më drastike me qëllim që të ndërkohë fajtorët dhe ta frikësojnë popullsinë e etur për gjak nga vazhdimi i punës së tyre të vrasjes së ligë dhe tmerrit.” Ndërkohë, shtypi në Francë dhe Britani po përdorte gjithashtu pjesë nga ditaret e ushtarëve gjermanë të kapur rob si dëshmi të mizorive gjermane të kryera ndaj civilëve.

Nga shtatori 1914, qeveria franceze e kishte ndaluar tashmë qarkullimin e historive të mizorive në gazetatat franceze sepse ajo ishte e shqetësuar se këto do të shkaktonin panik midis popullatës civile. Nga qeveritë belge, britanike, franceze dhe gjermane u nxitën hetime zyrtare të cilat me sa duket pajtoheshin me këto raprezalje që kishin ndodhur ndaj civilëve, por nuk pajtoheshin me legjitimitetin e tyre. Megjithatë, asnjë prej hetimeve nuk i konfirmoi historitë e përhapura gjerësisht të gjymtimit të trupave gjermane nga civilët ose të gjymtimit të grave dhe fëmijëve belgë e francezë nga trupat gjermane. Rrëfimet u “provuan” të ishin pothuajse të gjitha thashetheme dhe zyrtarët dështuan të gjenin ndonjë gjurmë të fëmijëve të gjymtuar ose të ushtarëve të verbuar ose të tregur.

Në vendet aleate pas luftës, objekti publik u zhvendos nga mizoritë si një përligje për bërjen e një ‘luftë të drejtë’ tek tmerrit në kurriz të luftës, në kushtet e humbjes së përgjithshme të jetës. Qeveritë u fajësuan për përdorimin e propagandës për të nxitur mbështetje publike për luftën. Në Gjermani ishte gjithashtu e përhapur gjerësisht prirja për t'i paraqitur mizoritë në formë propagande si një pjesë të procesit të mohimit të fajit dhe të përgjegjësisë për luftën dhe për hedhjen poshtë të Traktatit të Versajës. Historianët që shkruan në vitet midis luftërave gjithashtu u prirën të fokusoheshin në luftën propagandistike të viteve 1914-15.

E tërë kjo çështje i përshtatet një metodë multiperspektive sepse, përveç punimeve të historianëve të sotëm të tillë si Horne dhe Kramer, ka kaq shumë burime të disponueshme që paraqesin pikëpamjet e trupave dhe të civilëve, të qeverive të ndryshme, të raporteve të hetimeve zyrtare, të propagandës zyrtare dhe jozyrtare dhe të interpretimeve të ndryshme politike dhe kombëtare të ngjarjeve në gazetatat në secilin vend. Megjithatë, ai është një element minor në kryrjen e një hetimi të Luftës së Madhe dhe ndoshta pak mësues të historisë do të kishin kohën brenda kufizimeve të programit të tyre për të qenë në gjendje ta shikonin atë në detaje.

## Shembulli O: Dëshmi e pretenduar e mizorive në ditët e hershme të Luftës I Botërore

### Burimi 1:

Në shtator 1914, një polic me qëndrim në Paris raportoi se atij i ishte thënë nga 'një dëshmitar okular' se kishte parë "një vajzë të vogël belge, gjashtë vjeçe, ajo ishte me një prej të afërmëve të saj që është kasap në rrugën e Flandrës; kur ushtarët gjermanë arritën në fshatin e saj, ata ia prenë asaj të dy duart... me një sapatë.'

### Burimi 2:

Një refugjat nga Pa-dë-Kaleja raportoi se xhandarët në atë rajon kishin kapur rob disa ushtarë gjermanë të cilët, kur u kontrolluan, kishin duar të prera në xhepat e kapotave të tyre.

### Burimi 3:

Gazeta franceze, Le Matin, botoi më 20 shtator 1914 një histori se dy duar të prera, një e një gruaje dhe një e një vajze të re, u gjetën në xhepat e kapotave të dy ushtarëve gjermanë që po kuroheshin në një spital të Parisit.

### Burimi 4:

Një oficer mjek në një regjiment gjerman raportoi se si trupat kishin filluar të hapnin zjarr me egërsi kur dëgjuan një breshër të shtënash që po qëllohej nga një skuadër varrimi në funeralin e një ushtari gjerman. Ata menduan se po qëlloheshin – një shembull i hershëm 'zjarri miqësor'?

### Burimi 5:

Ditari i një oficeri gjerman nga Regjimenti i 178të i Këmbësorisë, i cili u gjet nga francezët, pikturonte një portret që flet qartë për ndjenjat e ushtarëve ndërsa kapërcyen Belgjikën në gusht të v.1914. Pritja fillestare ishte miqësore, me një grua të vjetër që i thotë ditar-shkruesit: 'ju nuk jeni barbarë, ju i keni kursyer të korrat tona.' Gjashtëdhjetë kilometra më tej, këta burra u frikësuan për prita dhe morën pengje si një masë sigurie.... Ditën tjetër ai ishte i bindur se kundërshtimi i vendosur i ndeshur duke hyrë në Dinan erdhi nga francs-tireurs, 250 deri 200 prej të cilëve u kapën rob dhe u ekzekutuan. Ditar-shkruesi shënon gjithashtu , se ata i vunë zjarrin fshatit të parë ku ata hynë në Francë sepse një ushtar gjerman kishte bërë një të shtënë aksidentalisht dhe ata kishin reaguar sikur të ishin nën sulm.  
*Horne & Kramer, Mizori gjermane 1914, një histori mohimi.*

Në vend të kësaj unë do të sugjeroja që mund t'ia vlente një aspekt i kësaj historie të shikohej si një mënyrë për fillimin e një njësie ose moduli mbi Luftën e Parë Botërore – 'gropi' i cili tërheq interesin dhe imagjinatën e nxënësve para se ata të lëvizin më tej për të shqyrtuar shkaqet dhe faktorët kontribues, procesin e luftës, traktatet dhe pasojat më afat-gjata. Ajo demonstroi një numër aspektesh interesante të luftës, të cilat zbatohen njëllëj mirë në analizën e konflikteve të tjera madhore globale dhe më të lokalizuara të shekullit të 20të:

Që mënyra me të cilën zhvillohet një luftë të pasqyrojë në një farë shkalle jo vetëm pritjet dhe supozimet ushtarake, por edhe ato publike rreth sjelljes së armikut të cilat janë kanë hedhur rrënjë në konfliktet e kaluara (në këtë rast lufta franko-prusiane e vitit 1870). Civilët dhe trupat franceze e belge prisnin 'militarizmin prusian,' Komanda e Lartë Gjermane priste rezistencë civile e të

‘parregullt’ të llojit të përjetuar më 1879, trupat gjermane në ditët e hershme të luftës e gjetën veten duke lëvizur nëpër territorin armik më shpejt se sa pritej dhe disa herë duke i lënë ata të ndiheshin të ndërprerë nga mbështetja ushtarake.

Që propaganda nuk është vetëm për mobilizimin e mbështetjes publike për synimet e luftës, bindjen e njerëzve që të rekrutoheshin në ushtri dhe bindjen e aleatëve të mundshëm që të hyjnë gjithashtu në luftë në anën tuaj (në rastin e Shteteve të Bashkuara dhe të Italisë), ajo është edhe për nevojën për t’i shpjeguar ngjarjet në mënyra që u përgjigjen pritjeve dhe supozimeve publike – procese të cilat ishin gjithashtu të dukshme në propagandën në shpërthimin e Luftës së Dytë Botërore, të Luftës së Ftohtë, të Luftës Koreane dhe, në kohët e fundit, të Luftës së Gjirit.

Që propaganda e cila fokusohet në një ngjarje të veçantë shpesh të jetë më e shqetësuar për kuptimin atribuar ‘fakteve’ se sa për vetë faktet. Në këtë rast, tërë çështja rreth mizorive u fokusua në mite të cilat përforconin pritje, supozime dhe vlera të veçanta. Në shumë drejtime ato ishin kundër-produktive si propagandë sepse, në vend që të mobilizojnë njerëzit në veprim dhe mbështetje për kauzën, ato inkurajojnë panik dhe frikë, madje histeri, pasuar nga cinizëm.

Shumica e teksteve mësimore zakonisht përfshijnë disa postera propagandistike të prodhuara në javët që paraprijnë shpërthimin e luftës dhe tani është e mundur që të transferohen shembuj nga ëbsite të respektuara, të cilët pasqyrojnë metodat e adoptuara në të gjitha vendet e përfshira. Përdorimi i këtyre dhe i posterave dhe i kartolinave të llojit të riprodhuar në faqet që vijojnë do të bëjnë të mundur një metodë krahasuese në dy nivele: një krahasim nëpër vendet dhe një midis propagandës ‘zyrtare’ të para-luftës dhe përgjigjes ‘jozyrtare’ ndaj ‘mizorive’ në javët e para të Luftës. Kjo mund të ishte një mënyrë e dobishme multi-perspektivore për t’i ndihmuar nxënësit që të kuptojnë se si përfaqësimet e mentaliteteve mbizotëruese mund të ndikojnë mbi publikun, reagimet qeveritare dhe ushtarake po aq sa ngjarjet dhe zhvillimet strategjike dhe taktike.

Një qëndrim i tillë është gjithashtu i njëjtë me studimin e llojeve të shumta të konflikteve sociale dhe kulturore brenda vendeve, po aq sa dhe midis tyre. Ai i ndihmon nxënësit të kuptojnë më mirë se brenda çdo situatë konfliktuale hipotezat e krijuara, që jo gjithmonë domosdoshmërisht bazohen në fakte apo përvoja direkte, vazhdojnë të influencojnë në ato që pret secila palë ndaj të tjerëve, në interpretimet e pohimeve të secilit për njëri tjetrin si dhe ndaj motiveve dhe synimeve që secili ka në veprimet ndaj njëri tjetrit. Në rrethana të tilla, do të qe e dobishme të përpiqemi të nxjerrim se kush ka të drejtë dhe kush ka gabuar, cilat veprime janë të justifikueshme dhe cilat jo. Objektivi është të përpiqemi të kuptojmë se nga ku “ka ardhur” secila palë dhe pse ata mendojnë dhe veprojnë në atë mënyrë.

## Mendime përfundimtare

Qëllimi im, në këtë libërth, nuk ishte që të përpiqesha të prodhoja një seri materialesh për përdorim në klasë mbi ngjarje dhe tema historike të veçanta të cilat pastaj mësuesit ose trajnuesit e mësuesve mund t'i shkruanin 'që-nga-rafti', t'i përkthenin në një gjuhë të përshtatshme, t'ua përshtasin kurrikulave të veçanta dhe pastaj t'i përdornin në mësimdhënien e historisë. Shembujt e paraqitur këtu janë mjete të synuara për të ilustruar pika kyçe në tekst, si dhe mënyra më shumë, të futjes së multiperspektivitit në mësimin e historisë.

Në thelb ky është më tepër një libërth *rrëth* multiperspektivitetit në mësimin e historisë se sa një demonstrim i multiperspektivitetit në veprim. Për këtë arsye, unë dua të përfundoj duke përsëritur disa pika të cilat mendoj se kanë nevojë të mbahen në kujtesë nga mësuesit ose autorët e teksteve mësimore, të cilët mund të jenë duke planifikuar që të adoptojnë një metodë trajtimi multiperspektive të historisë.

Multiperspektiviteti synon të jetë më pluralist, më përfshirës, më integrues dhe më i plotë se sa metodat tradicionale të trajtimit të mësimin të historisë që janë karakterizuar nga Gita Steiner-Khamsi si 'monokulturore, etnokratike dhe universaliste'. Kjo do të thotë se historianët, mësuesit e historisë dhe nxënësit që mësojnë historinë kanë nevojë të shqyrtojnë nëse një rrëfim, i cili shfrytëzon një gamë më të gjerë burimesh, duke përfshirë burime të cilat mund të jenë shpërfillur nga shumica e historianëve, është i drejtë (d.m.th. është më i ndershëm\* ndaj këndvështrimeve të të gjithë atyre të përfshirë dhe të ndikuar nga një ngjarje e dhënë) dhe më i plotë.

Por kjo nuk do të thotë detyrimisht se sa më multiperspektivor të jetë rrëfimi historik, aq më objektiv për këtë arsye do të jetë ai. Së pari, nuk ka të ngjarë që të gjitha këndvështrimet e përfshira në një rrëfim të veçantë do të jenë të së njëjtës peshë dhe vlerë. Së dyti, ne duhet të mbajmë në mendje kuptimin e termit 'këndvështrim' këtu, d.m.th. një vështrim i kufizuar nga pikëpamja e personit që e shpreh atë, qoftë ky person një pjesëmarrës, dëshmitar okular, gazetar apo historian dhe pavarësisht në se këto kufizime janë fizike, qëndrimore, kulturore, teknike ose profesionale. Këto kufizime ose imponime mbi pikëpamjet e shprehura nuk do të zhduken vetëm sepse një rrëfim historik i veçantë përfshin më shumë këndvështrime se një tjetër. Ne nuk mund të supozojmë se nëpërmjet shqyrtimit të dëshmisë nga një shumëllojshmëri këndvështrimesh mbi të njëjtën ngjarje ose fenomen historik, ne do të jemi në gjendje për këtë arsye të ofrojmë një përshkrim ose një shpjegim më të plotë të asaj që ndodhi. Përkundrazi, një metodë trajtimi multiperspektivore, veçanërisht e konflikteve politike dhe shoqërore, mund të demonstrojë mirë se sa e vështirë është që të arrihen përfundime të qëndrueshme kur palët e ndryshme i perceptojnë veprimet, objektivat, motivet dhe përgjigjet e njëra-tjetrës në mënyra shumë të ndryshme, madje kontradiktore, të bazuara në interpretime, supozime, konceptime paraprake dhe paragjykimet e ndryshme.

Kjo na sjell te thelbi i çështjes. Mësimdhënia e historisë mund të bëhet më multiperspektive dhe më pak monokulturore, denigruese dhe universale duke e bërë përmbajtjen më të larmishme duke përdorur një gamë më të gjerë burimesh, duke u siguruar që nxënësit të kenë mundësira për të lexuar rrëfime ekstreme të ngjarjeve historike. Por multiperspektiviteti nuk ka të bëjë vetëm me ndryshimet e mundshme

në *përmbajtjen* e kurrikulave të historisë, dhe përdorimin e një game më të gjerë burimesh, ai ka të bëjë gjithashtu me të ndihmuarit e nxënësve që të mendojnë historikisht rreth të kaluarës.

Brenda kontekstit të veçantë të mësimit të historisë, multiperspektiviteti përfshin futjen e nxënësve në *një proces*; një mënyrë e analizimit të dëshmisë ose të interpretimeve të dëshmisë që kanë të bëjnë me një ngjarje ose zhvillim historik të veçantë në kuptimin që si ato janë të kufizuara nga faktorët fizikë, vërtetësia e burimeve të dëshmisë, qëndrimet dhe paragjykimet e tyre, motivet e tyre, logjika që ato zbatojnë në përpjekjen për t'i shpjeguar ngjarjet dhe për të vendosur se çfarë duhet të bëjnë, pritjet e tyre dhe paragjykimet mbi njëri-tjetrin, suazat dhe traditat kulturore të cilat ndikojnë mbi perceptimet dhe interpretimet e tyre, e kështu më tej. Siç kemi parë gjithashtu në shembujt e paraqitur më parë, në këtë libërth, multiperspektiviteti përfshin gjithashtu përpjekjen për t'i lidhur këto interpretime të ndryshme me njëri-tjetrin.

Kjo sjell disa vështirësi për mësuesit e historisë, planifikuesit e kurrikulave dhe autorët dhe botuesit e teksteve mësimore. Së pari, duhen siguruar hapësira për praktikimin e mjeshtrive analitike që janë qendrore për çdo metodë multiperspektive në qoftë se ata dëshirojnë të fitojnë vetë-besimin dhe dijen që t'i aftësojë për të punuar në efektshmëri me një shumëllojshmëri këndvështrimesh. Për këtë qëllim, këtu janë përshkruar një numër metodash mësimdhënëse dhe mësimore, duke përfshirë ushtrimet e kategorizimit, uljen në karriken e nxehtë, përdorimin e skemave vijuese dhe të linjave kohore, krahasimin e perceptimeve të njëri-tjetrit në situata konfliktesh dhe analizash për përfshirjen e propagandës dhe të lajmeve si një mjet i të kuptuarit dhe të interpretimit të mentaliteteve kontrastuese.

Së dyti, multiperspektiviteti kërkon një mundësi për studime në thellësi të temave të veçanta; një gjë që mund të jetë shumë e vështirë brenda kufizimeve të imponuara nga një suazë kurrikuli, e projektuar për t'u paraqitur nxënësve një shqyrtim kronologjik me përmbajtje të pasur të historisë. Megjithatë, madje në rrethana ku mësuesit përballen me këtë lloj suaze kurrikuli, përsëri duhet të jetë e mundur që të aplikohet një metodë multiperspektive për trajtimin e një ose dy temave çdo vit, me qëllim që të sigurohen mundësira që nxënësit të ambientohen mirë me proceset analitike të përfshira. Po ashtu, nuk është thelbësore që të sigurohemi që gama e këndvështrimeve paraqitur nxënësve të jetë e plotë.

Së fundi, shumë autorë dhe botues të teksteve mësimore dhe, në fakt, disa prej mësuesve të historisë të cilët shprehin një përkushtim ndaj mësimdhënies të bazuar në burime, mund të kenë nevojë ta ri-mendojnë metodën e tyre. Shumë shpesh nxënësve u paraqitet një seri fragmentesh të shkurtra nga burime të ndryshme por pastaj u bëhen pyetje me synim për të nxjerrë informacion faktik, ose për të konfirmuar ato përfundime të cilat autori ose mësuesi dëshiron t'i arrijnë nxënësit, apo për të bërë dallimin midis atyre burimeve që janë 'objektive' dhe atyre që janë 'të njëanshme'. Multiperspektiviteti përforcohet nga supozimi themelor se nxënësit kanë nevojë të kuptojnë se cilido që po studion të kaluarën duhet të pranojë dhe të tolerojë mospajtimet, kontradiktat, pasiguritë, zërat mospajtues, gjysmë të vërtetën dhe pikëpamjet e pjesshme, anshmëritë dhe parakonceptimet. Ky supozim duhet ta udhëheqë të menduarit tonë rreth llojeve të pyetjeve dhe të ushtrimeve që duhet të shoqërojnë çdo material burimor që përfaqëson një shumëllojshmëri këndvështrimesh.





## Shembulli I: Mësymja në Pallatin e Dimrit, 25 Tetor 1917 të

Çfarë mendoni ju se po ndodh?

Përshkruaj ekzaktësisht çfarë ju shikoni këtu



Si mendoni ju, cilët janë njerzit?

A mendoni ju se kjo është një klip nga një film?

Kur mendoni ju se është bërë fotoja?





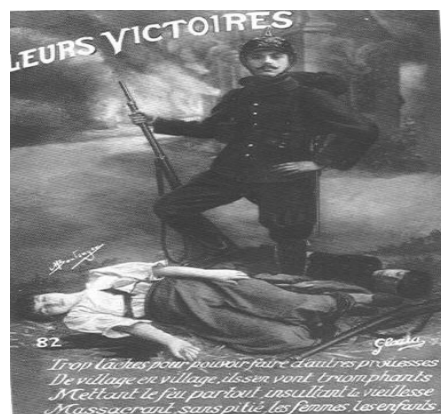
Një karikaturë franceze e Tetorit 1914 prezanton mythin e “duarëve të forta”





Impresion i njw artisti gjerman mbi njw atak ” alla –francez” kundwr  
ushtarwve gjerman bwrw nw Gusht 1914.





Një karikaturë propagandistike bërë në 1914, tregon aktet e dhunshme lidhur me Gjermanët.





