

Task Force Education And Youth

Enhanced Graz Process



Working Table 1, Stability Pact for South Eastern Europe

Мултиперспективният подход в преподаването по история : Справочник за учители

Dr Robert Stradling

Фотография на лицевата корица: Комична карта на Европа, изобразяваща държавите като различни персонажи (Copyright Mansell/Timepix)

Стр. 73: Щурмът на Зимния дворец, Октомври 1917 г. от В.К.Була (Copyright Държавен централен музей за съвременно изкуство на Русия).

Стр. 75: Copyright Contemporary History Museum and Library of Contemporary International Documentation (Musee d'Histoire Contemporaine-BDIC), Paris

Page 77: Представата на германски художник за нападение на “свободен стрелец” срещу германски войници, датирана от 31 август 1914 г. в: “Illustrierte Weltkriegschronik der Leipziger Illustrierten Zeitung, 1914”

Стр. 79: Copyright AKG London

Изказаните в книгата мнения принадлежат на нейния автор и не отразяват непременно официалната позиция на Съвета на Европа.

Съветът на Европа е основан през 1949 г. с оглед осъществяването на по-тясно единство между европейските парламентарни демокрации. Той е най-старата европейска политическа институция. В него членуват 45 държави¹, включително 15-те членки на Европейския съюз. Той е най-широката междуправителствена и междупарламентарна организация в Европа. Седалището му се намира в Страсбург.

С изключение на въпросите на националната сигурност, Съветът на Европа развива дейности във всички области: демокрацията; правата на човека и основополагащите свободи; медиите и комуникациите; социалните и икономическите въпроси; образованието, културата, наследството и спорта; младежта; здравеопазването; опазването на околната среда и регионалното планиране; местната демокрация; както и правното сътрудничество.

Европейската културна конвенция бе открита за подписване през 1954 г. Този международен договор е също така открит за европейските страни, които не членуват в Съвета на Европа, което ще им позволи да вземат участие в програмите на Съвета в сферата на образованието, културата, спорта и младежта. Досега 48 държави са се присъединили към Европейската културна конвенция: това са всички страни-членки на Съвета на Европа плюс Беларус, Светия престол и Монако.

Четири съвета за координация – Съветът за координация по образованието, Съветът за координация за висше образование и изследвания, Съветът за координация по култура и Съветът за координация по културното наследство – осъществяват задачи, свързани с образованието и културата в рамките на Европейската културна конвенция. Те също така поддържат тесни делови връзки с конференциите на специализираните европейски министри в ресорите образование, култура и културно наследство.

Програмите на четирите съвета са интегрална част от дейността на Съвета на Европа и, подобно на програмите в другите сектори, те допринасят за осъществяването на трите основни цели на организацията:

- Защитата, укрепването и промоцията на правата на човека и на основополагащите свободи и на плуралистичната демокрация;
- Разширяването на съзнанието за европейска идентичност;
- Търсенето на общи отговори на големите предизвикателства пред европейското общество.

¹ Албания, Андора, Армения, Австрия, Азербайджан, Белгия, Босна и Херцеговина, България, Хърватия, Кипър, Чешката република, Дания, Естония, Финландия, Франция, Грузия, Германия, Гърция, Унгария, Исландия, Ирландия, Италия, Латвия, Лихтенщайн, Литва, Люксембург, Малта, Молдова, Холандия, Норвегия, Полша, Португалия, Румъния, Руската федерация, Сан Марино, Сърбия и Черна гора, Словашката република, Словения, Испания, Швеция, Швейцария, “Бившата югославска република Македония”, Турция, Украйна и Обединеното Кралство.

Образователната програма на Съвета за координация по образование и на Съвета по координация за висше образование и изследвания понастоящем обхваща училищното, извънучилищното и висшето образование. Понастоящем има проекти по образование по демократично гражданство, история, съвременни езици, училищни контакти и обмен, стратегии за образователни реформи, диалог между религиите и културите, обучение на образователните служители, признаването на квалификациите, постоянно обучение по социална сплотеност и справедливост, университетите като центрове на гражданственост, учение и обучение в информационното общество, образование за децата на ромите/циганите в Европа, преподаване за Холокоста и наследството на европейските университети. Съветът на Европа също така съдейства на Болонския процес на реформи във висшето образование, който цели създаването на Европейски ареал на висшето образование през 2010 г.

Тези многостранни дейности се допълват от целева подкрепа за новите страничленки в усилията им да приведат образователните им системи в съответствие с европейските норми и успешни практики. Осъществяват се проекти, координирани в контекста на стратегията за “партньорство за образователно обновление” в частност в областта на образователното законодателство и структури, гражданството и преподаването по история. Приоритетните региони са Югоизточна Европа и страните, създадени на територията на бившия Съветски съюз.

Съдържание

| | Стр. |
|--|-----------|
| Предговор | 7 |
| Въведение и предистория | 9 |
| Що е мултиперспективен подход?..... | 14 |
| Някои потенциални проблеми пред мултиперспективния подход в преподаването по история | 23 |
| Създаване на предпоставките за мултиперспективния подход | 28 |
| Учебни дейности | 32 |
| Необходимостта от гъвкавост | 32 |
| Въвеждане на учениците в историографията | 35 |
| Включване на мултиперспективния подход в историческия разказ .. | 48 |
| Разширяване обхвата на историческата интерпретация | 57 |
| Заклучителни мисли | 67 |
| Приложения: Фотографии | 71 |
| Щурмът на Зимния дворец | 73 |
| Френска картичка, отразяваща мита за “отрязаните ръце”..... | 75 |
| Пропагандна картичка за т.нар. “германски жестокости”..... | 77 |
| Представата на германски художник за нападение на “свободен стрелец” срещу германски войници | 79 |

Предговор

Съветът на Европа бе поканен да координира Работна група по преподаването по история в Югоизточна Европа в рамките на Пакта за стабилност за Югоизточна Европа. Освен това, Съветът на Европа получи финансова помощ от някои страни-членки за финансирането на собствената си дейност по въпроса за преподаването по история в Югоизточна Европа.

Швейцария взе финансово участие в подготовката на обучение на учители по история в рамките на тяхната преподавателска дейност, а с останалите финансови средства се съгласи Съветът на Европа да осъществи настоящата публикация “Мултиперспективният подход в преподаването по история: Справочник за учители”. Книгата ще бъде преведена също така на езиките на страните от Югоизточна Европа и ще бъде широко разпространена сред учителите по история.

Настоящият справочник е вдъхновен от обсъжданията на регионалните семинарни обучения относно “Началото на Втората световна война в Югоизточна Европа” /Блед, Словения, октомври 2001 г./ и “Предизвикателствата пред учителите по история през XXI век в регионалния контекст” /Будапеща, ноември 2001 г./. Учителите и техните обучители от всички страни от Югоизточна Европа изразиха необходимостта от примери на мултиперспективния подход, които биха могли да използват в своите класове.

Същевременно обаче, те посочиха, че се нуждаят от примери, които не са свързани пряко с събития в техните страни. Приведените примери биха могли да се адаптират към изучаването на историята в страните от ЮИЕ. Някои от тях са добре известни, но начинът, по който са изложени е иновационен, като въпросът за мултиперспективния подход бе обсъден на няколко регионални учебителни семинари, както в страните от Пакта за стабилност, така и републиките на бившия Съветски съюз. Справочникът ще послужи като основа за бъдещите семинари за обучение на учителите.

На автора на справочника – доктор Робърт Страдлинг – принадлежи и “Справочник по преподаване на европейската история от XX век”. Той е проследил и работата по история и преподаване по история в Югоизточна Европа, осъществявана в рамките на Пакта за стабилност. Той бе и докладчик на множество симпозиуми и семинари на Съвета на Европа и ще бъде консултант по проекта за нов Съвет за координация за проекта за образование по европейското измерение на преподаването по история, което започва през 2003г.

Въведение и предистория

Терминът “мултиперспективен подход” /multiperspectivity/ е използван сравнително рядко в рамките на обучението по история в училищата в периода преди 90-те години, макар че проф. Бодо фон Борис отбелязва, че това понятие е било обсъждано и широко използвано от някои германски историци, включително и от самия него още през 80-те години.² Терминът започна да се използва по-широко в Европа в началото на 90-те години, в частност на конференциите по история, семинарите и факултативните занятия за учители по история, организирани от Съвета на Европа и EUROCLIO – Европейската постоянна конференция на асоциациите на учителите по история.³ Въпреки това, идеите зад “мултиперспективния подход”, ако не и самият термин, имат по-дълга предистория и са дълбоко вкоренени в три вида различни, но отчетливо обвързани помежду си тенденции в рамките на училищното обучение.

Първата от тези тенденции бе т.нар. “нов подход към историята”, който се появи в Западна и Северна Европа през 70-те и началото на 80-те години и по-късно оказва засилващо влияние върху преподаването по история в останалата част на континента, първоначално в Южна Европа, а след събитията от 1989-90 г. и в по-голяма част от Централна и Източна Европа. “Новият подход към историята” отрази разочарованието от традиционния подход при преподаването на история в училищата, който акцентира върху следното:

- механично преподаване на знания;
- преобладаване на политическата и конституционната история в съдържанието на уроците;
- ударение предимно върху събитията и действащите лица;
- съставяне на учебната програма на основата на богато по съдържание хронологично излагане на националната история;
- презумпцията, че националният исторически разказ в основни линии съвпада с историята на най-големите национални групи и с тази на доминиращата в езиково и културно отношение общност.

За разлика от този подход, “новият подход към историята”, макар и да не отрича важността на хронологията и на историческото познание, се стреми да създаде по-добър баланс в рамките на преподаването по история между обучаването на учениците за миналото и тяхното обогатяване с инструментариум за исторически съждения относно тази история. Вследствие на това в

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

³ Идеята за необходимостта от мултиперспективен подход бе също така развита в проекта на Съвета на Европа “Преподаване и обучение по история на Европа през XX век”, в рамките на който бе включен съответен раздел в изготвения справочник за учителите. Вж. Robert Stradling, (2000), *Teaching 20th Century European history*, Strasbourg, Council of Europe Publishing.

преподаването по история бе поставено по-голямо ударение на обучаването на учениците как да анализират, интерпретират и синтезират доказателствата, получени от различни преки или косвени източници.

Да се научиш да мислиш исторически също така означаваше да научиш, че историците и другите персонажи, които възкресяват миналото, включително кураторите на музеи, режисьорите, телевизионните продуценти и журналистите, ще бъдат ограничавани от естеството на източниците, до които имат достъп, ще интерпретират и използват една и съща фактология по различен начин и ще подберат и поставят ударението върху различните нейни аспекти. С други думи, по-голяма част, ако не и целият исторически феномен, може да бъде тълкуван и реконструиран от различни гледни точки /перспективи/, отразяващи ограниченията на фактологията, субективните интереси на онези, които я интерпретират и се позовават на нея, както и променливите културни влияния, които до известна степен определят какво всяко ново поколение счита за важно.

Втората голяма образователна тенденция, която допринесе за сегашния интерес към мултиперспективния подход, бе осъзнаването, че в миналото обучението по история твърде често се е извършвало в съответствие с монокултурен, етноцентричен и елитарен, вместо всеобхватен подход. Това е подход, който се основава на презумпцията, че националният разказ съвпада с този на най-голямата национална група и на доминиращата езикова и културна общност. Същата тенденция често се проявяваше и в подходите по отношение на академичната история. Въпреки това, развитието на академичната наука през последните близо 25 години, в частност в социалната история и историческата антропология, историята на културата и изследванията по въпросите на пола, засилиха интереса към историята на социалните категории и групи, които доскоро бяха често пренебрегвани: жените, бедните, етническите малцинства, децата, семействата и мигрантите. Днес има достатъчно свидетелства, че този интерес постепенно се отразява и върху преподаването по история в училищата.

Така например, напоследък Съветът на Европа и някои неправителствени организации като EUROCLIO, Институтът Георг Екберт и Кьорбер Шифтунг организираха конференции, работни семинари и курсове за учители по история, посветени на историята на жените, историята на всекидневния живот и положението на малцинствата в рамките на обучението по история. Съветът на Европа също така изготви комплект материали, посветени на историята на жените⁴. Въпреки това обаче, продължава да стои въпросът как да се въведе в учебната програма за средните училища историята на онези групи и социални категории, които досега са били маргинализирани или пренебрегвани. Включването на няколко теми или проблема, свързани с личности или събития, които са значими за съответната група, като например борбата за правото на жените да гласуват, може само да доведе до по-нататъшното маргинализиране на тази история. Цялостното интегриране на историята на подобни групи в учебната програма включително и чрез признаване на обстоятелството, че те могат да имат по-различна гледна точка по отношение на събитията и процесите в историята, считани за основни за националната история. Подобен подход,

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

който може да се квалифицира и като мултиперспективен, обикновено е известен като *mainstreaming* /приобщаване към основните теми в учебната програма/. Този процес обаче, може да се окаже много трудноосъществим там, където програмата по история вече е претоварена в съдържателно отношение и трябва да бъде преподавана в рамките на относително кратък период от време⁵.

Третата от тези основни образователни тенденции се очерта в резултат на очевидното обстоятелство, че училищата се нуждаят от повече усилия за да подготвят учениците за един свят, характеризиращ се с етническа, културна, езикова и религиозна разноликост. Тази тенденция също така се появи първоначално през 70-те години в Западна и Северна Европа, в частност в държавите с колониално минало или с опит в наемането на чуждестранни работници в рамките на различни индустриални и нискоквалифицирани дейности. Освен тях се засили и загрижеността от културната и етническа разноликост на населението на страните-членки на Европейския съюз в резултат на увеличената трудова мобилност.

Първоначалните реакции спрямо засилващото се културно многообразие акцентираха върху асимилацията и интеграцията, като в училищата ударението бе поставено върху преподаването на местния език, обичаи и “културни норми” на децата от емигрантските семейства, за да могат те да бъдат по-лесно приети в общността-домакин. В началото на 80-те години тази политика бе подложена на засилваща се критика поради появата на признаци за засилване на межкултурните напрежения /в училищата и извън техните рамки/ в съчетание със системни ниски показатели от страна на много деца, принадлежащи към етнически малцинства. Същевременно се засили схващането, че малцинствата, включително и емигрантските общности, имат правото да развиват собственото си културно наследство⁶.

По-новите образователни подходи започнаха да представят културното многообразие като обстоятелство, което следва да бъде подкрепено от всички ученици, а не само от произхождащите от културните, езикови, етнически и национални малцинства. Термини като “мултикултурализъм” и “межкултурно образование” започнаха да се използват по-широко, а специалистите по съставяне на учебни програми започнаха да изучават начините, по които различните предмети и учебни програми биха могли да бъдат обогатени с мултикултурно измерение. В резултат на това в някои учебни програми по обучение по история в Западна Европа съдържанието на редица традиционни въпроси и теми бе преосмислено. Например учениците, изучаващи Кръстоносните походи, получиха възможност да научат нещо за християнската, както и за мюсюлманската гледна точка, а при изучаването на Великите географски открития, имперското минало на собствената си нация или епохата на деколонизацията, те също така имат възможността да научат нещо и за народите, които са били “открити”, колонизирани или “дарени” с независимост.

⁵ По-подробно относно обсъждането на въпросите, свързани с историята на жените виж Tudor, (2000) *op.cit.*

⁶ По този въпрос вж. M.Craft (1984), *Education and Cultural Pluralism*, Brighton, Falmer Press

Тази тенденция също така се отрази върху преподаването по световна и европейска история. До 1989 г. дискусиите в рамките на международни организации като Съвета на Европа, относно това, как да се преподава европейската история, бяха доминирани от западноевропейските участници. Макар и може би очаквано, акцентът тук бе върху Европа, дефинирана от общата история и върху споделеното културно наследство – с други думи, гръко-римските и юдейско-християнските традиции, общото художествено и архитектурно наследство, появата на нацията-държава и върху такива общи исторически периоди като феодализма, Кръстоносните походи, Възраждането, Реформацията, Контрареформацията, Просвещението, индустриалната революция, национализма, световните войни, както и политическите и икономически кризи през XX век. След 1989 г. новите и продължаващи процеси в Централна и Източна Европа, както и в бившия Съветски съюз, подчертаха важността от разширяване обхвата в рамките на преподаването по европейска история. Това също така доведе до засилващото се схващане, че разширена Европа се характеризира повече с разнообразието от етноси, езици, религии, социални и културни характеристики, отколкото с обща история и културно наследство⁷.

Страните, които започнаха своя политически и икономически преход през 90-те години на миналия век, реформираха и учебните си програми по история. В някои държави като Руската Федерация, бе необходимо да се приеме нова програма по история, както и да бъдат въведени в практика нови учебници по този предмет, които да отразят многообразието на култури, етнически групи и религии в нейните граници. Наложил се мнението, че това ще изисква нещо повече от промени в учебната програма по предмета и че е нужно да се даде приоритет на проблемите, свързани с подходите на преподаването: как да бъде въведен източников материал, отразяващ различни гледни точки, как да се борави с въпроси и теми, които се очаква да имат противоречиво тълкуване в многонационална и разнолика в културна отношение среда⁸. В някои други страни, които имат дълга история на анексии и окупация, реформаторите положиха усилия да възстановят или дори да преоткрият своята национална история, в частност онези “бели петна” в историческото повествование, които са били заобикаляни от поколения историци, поставили си за цел предимно да утвърждават имперската, а след това и съветската гледна точка⁹.

Докато ударението в повечето от тези страни бе върху развитието на учебниците и учебната програма по национална история, съществуваше също и значителен интерес и по въпроса как да се подходи балансирано към историята на взаимоотношенията малцинства-мнозинства, както и към историята на отношенията със съседните държави. Конфликтите в някои части на Югоизточна и Източна Европа през 90-те години между републиките на бивша Югославия, между Сърбия и Албания около Косово, между руснаци и чеченци, пограничният спор между Армения и Грузия, както и между Азербайджан и

⁷ За повече информация по този въпрос вж. R.Stradling, (2000), *Teaching 20th Century European history*, Chapter 2.

⁸ За повече информация по тези проблеми вж. R.Stradling, (1999) *The Secretary General's New Initiative: The reform of history teaching and the preparation of new history textbooks*, Strasbourg, Council of Europe publishing.

⁹ Op.cit.pp.31 ff

Армения относно Нагорни-Карабах, също така затвърди убеждението, че е важно обучението по история да не бъде използвано за засилване на враждебността и ксенофобията.

В този контекст не е учудващо, че международни институции и организации като Съвета на Европа, ЮНЕСКО, Европейския съюз и Пакта за стабилност за Югоизточна Европа, признаха потенциално важната роля на преподаването по история за насърчаване на взаимното разбирателство и сдобряване в Югоизточна и Източна Европа. Така например, на семинар на Съвета на Европа, състоял се през 1994 г., един от водещите привърженици на мултиперспективния подход при преподаването по история – проф. Гита Щайнер-Хамзи – отбеляза, че “социалната сплотеност, мирът и демокрацията предполагат споделено виждане за миналото, настоящето и бъдещето”. Това само по себе си не е противоречиво съждение и с него може би повечето учители по история ще се съгласят, включително и онези, които твърдят, че преподаването по история, играе важна роля във формирането на общественото усещане за национална идентичност и привързаност към нацията. Същевременно, според проф. Щайнер-Хамзи, подобно споделено виждане не може да бъде наложено от властите, които също представляват мажоритарната /или доминираща/ етническа, езикова или религиозна група в обществото. Това твърдение е в унисон с мултикултурализма и мултиперспективния подход, а не с универсализма, което на свой ред изисква преценката на съществуващите учебни планове по история с оглед установяването “чия история е била разказана и коя – пропусната”¹⁰. Друга проф. Щайнер-Хамзи твърди, че “нуждата от попълване на пропуските и нарушаването на мълчанието в учебниците по история чрез развиване на ново повествование, което не изключва другите етноси и не превръща малцинства в “черни овци”, е също така важно в онези западноевропейски държави, където има емигрантски малцинства, както и в страните от Източна Европа, където съществуват местни и отдавна установили се малцинства – аргумент, който има особен резонанс в началото на XXI век”¹¹.

Представен по такъв начин, мултиперспективният подход, мултикултурализмът и плурализмът в преподаването по история представляват значително предизвикателство за статуквото в повечето европейски държави. Както отбелязва Робърт Филипс, да се лобира за плурализъм на мненията и гледните точки в рамките на преподаването по национална история обикновено води до политически проблеми. В книгата си той документира ожесточените дебати, последвали предложението за въвеждане на такъв подход в преподаването на история в рамките на националната програма за средно образование на Англия и Уелс през 90-те години на миналия век¹², в които вземат участие политици, медии, историци, преподаватели, експерти по обучение, както и учители по история.

¹⁰ Цитат от D.Harkness, (1994), *History teaching and European awareness*, Strasbourg, Council of Europe.

¹¹ Gita Steiner-Khamsi, (1994) “*History, democratic values and tolerance in Europe: the experience of countries in democratic transition*”, Council of Europe Symposium, Sofia.

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

Може да изглежда, че термини като “мултиперспективен подход” и други концепции, които често се свързват с него като “мултикултурализъм”, се интерпретират по различен начин, и често са обект на ново дефиниране в съответствие с частни идеологически и политически позиции. Следователно, преди да се спрем на практическите въпроси, свързани с прилагането на мултиперспективния подход в обучението по история в средните училища, се налага да проучим малко по-нашироко значението на този термин и целите на подобни подходи.

Що е “мултиперспективен подход”?

Мултиперспективният подход е термин, който по-често е използван, отколкото дефиниран. Въпреки това, бяха направени редица опити да се опишат неговите основни характеристики. К. Питер Фришке го възприема като процес, “стратегия на тълкуването”, в рамките на която се отразява и другото мнение /мнения/, освен това на автора¹³. Този процес предполага разбирането, че и нашето гледище е било формирано през призмата на собствения ни културен контекст, че отразява собствената ни позиция спрямо онова, което се е случило и неговите причини, нашето собствено тълкуване кое е важно и кое – не, че може също да е резултат на предразсъдъци и пристрастия. В това отношение мултиперспективният подход не е само процес или стратегия – той е и вид отношение, “т.е. способността и желанието да се погледне на една ситуация от различни гледни точки”¹⁴. Предпоставка за неговото прилагане е желанието да приемем, че има и други, различни от собствения ни възможни начини за обясняването на света и че те могат да бъдат също толкова валидни, колкото и фрагментарни. На второ място това е желанието да се поставим на мястото на другите и да се опитаме да видим света с техните очи, т.е. да бъдем съпричастни.

Мултиперспективният подход в историята и преподаването по история бе описан от Ан Лоу-Биър като процес на “оценяване на историческите събития от няколко гледни точки”¹⁵. На друго място в нейния преглед на дейността на Съвета на Европа в областта на преподаването по история тя също така изтъква, че мултиперспективният подход е дълбоко вкоренен в историческия метод:

“в основни линии той произтича от базисната дисциплина на историята и от нуждата от оценка на историческите събития от различни перспективи. Всички историци правят точно товаВ историческата наука множеството гледни точки са нещо обичайно и трябва да бъдат оценявани в съпоставка с фактологията, както и отразявани в оценките и заключенията”¹⁶.

¹³ K. Peter Fritzsche, *Unable to be tolerant?* In Farnen, R. et a. (2001), *Tolerance in Transition*, Oldenbourg

¹⁴ Fritzsche, *ibid.*

¹⁵ Ann Low-Beer, (1994), *The Reform of History Teaching in Schools in European Countries in Democratic Transition*, Council of Europe seminar, Graz, Austria.

¹⁶ Ann Low-Beer, (1997), *The Council of Europe and School History*, Strasbourg, Council of Europe, pp.54-55.

От своя страна, Гита Щайнер-Хамзи също свързва мултиперспективния подход с историческия метод, но не изглежда толкова убедена като колежката си Ан Лоу-Биър, че всички историци използват този подход¹⁷. Тя напомня, че историята, която се преподава, често е монокултурна, етнократска, универсалистична, а не плуралистична, елитарна, а не всеобхватна.

Ако обобщим става ясно, че основните характерни черти на мултиперспективния подход в историческата наука и преподаването по история са свързани с начина на интерпретиране на историческите събития и с предразположеността да се гледа на тях и на действащите лица, процеси, култури и общества, от различни ъгли, като се използват правила и процеси, които са основни за историята като дисциплина.

Това е една проста и на пръв поглед безпроблемна и очевидна дефиниция. Същевременно, както при други дефиниции, тя по всяка вероятност съдържа повече въпроси, отколкото отговори. Така например:

- Какво означава “гледна точка” /перспектива/ в дадения контекст?
- Очаква ли се от историка и от учителя по история да включват всички гледни точки или само да направят подбор измежду тях?
- Ако се прави подбор, какви са критериите за това, кои да бъдат включени и кои не?
- Трябва ли мултиперспективният подход да се прилага единствено при подбора и интерпретирането на източниците или трябва да пронизва всички слоеве на историческия анализ, включително самата структура на повествуването, обясненията, заключенията и схващането за историческа значимост на събитието?
- Какво трябва да направи историкът/учителят, когато различните перспективи си противоречат?
- Гарантира ли мултиперспективният подход по-вярна или по-справедлива историческа оценка или и двете?
- Гарантира ли този подход по-пълно и изчерпателно изложение или го прави по-сложно, или и двете?
- Дали това е само част от процеса, или е сбор от правила, които всеки компетентен историк трябва да прилага, или пък е умение, което някои използват по-ефективно от другите?

Перспективата е гледна точка, която е ограничена от позицията на изразяващата я личност. Това, разбира се, е приложимо както към онези, които създават фактологията /участниците в минали събития, очевидците, хроникьорите,

¹⁷ Quoted in D.Harkness, (1994), *History teaching and European awareness*, Strasbourg, Council of Europe

официалните лица и онези, които възстановяват картината, подобно на самите историци/.

Също както перспективата на фигуративния художник е ограничена от фактически обстоятелства като техниката и положението в което той/тя застава за да нарисува определен предмет, така съществуват и редица практически ограничения, които задават рамките на историците. Тяхната перспектива спрямо дадено историческо събитие или процес ще е ограничена от съответната езикова култура, тяхната информираност относно различните писмености, използвани от създателите на изучаваните от тях документи, обемът на достъпната информация и доказателства, спектърът на източниците, които могат да използват /това е особено важен проблем, когато се изучават възгледите и опита на хора, които са неграмотни или полуграмотни/, както и достъпността на тези източници. Това са все практически ограничения, които до голяма степен предпоставят, че повечето исторически изложения зависят от подбирането на съответната фактология от потенциалния информационен масив, който може да бъде релевантен за конкретния случай.

Подобни ограничения във времето и пространството се отразяват и върху източниците, които историкът използва; те са валидни и за онези ученици, които са обучени да работят както и първични, така и с вторични източници:

доколко близко е бил източникът до изучаваното събитие: участник, очевидец, журналист, интервюиращ участници или свидетели непосредствено след събитието, вестникарски фотограф, телевизионен репортер, официално лице, събиращо доказателство от различни източници, или историк, който впоследствие пише за съответното събитие,

и

колко скоро след събитието са били документирани съответните наблюдения, съдържащи се в източника.

Учениците също така би следвало да усвоят, че близостта до събитията, както във времето, така и в пространството, не гарантира непременно по-достоверно изложение на случилото се. Както показва *Пример А*, достоверни очевидци могат да се разминават в изложенията си за случилото се. Тук историкът Харви Питчър сравнява как различни очевидци описват провеждането на Втория конгрес на Съветите на 25 октомври 1917 г. в двореца Смолни в тогавашен Петроград, в момента когато оръдеен залп дава началото на болшевишкия преврат и щурма на Зимния дворец, довели до напускането на редица делегати от други партии. Сравнението показва много ясно, че дори опитни наблюдатели, намиращи се в едно и също място по едно и също време, могат да дадат много различни описания. Това също така е показателно за друг много важен урок за учениците – че източници, основаващи се на сведения от първа ръка, предоставени по времето на събитието, не са по-достоверни по дефиниция, отколкото разказ за това събитие, датиращ от по-късен период и направен от историк, който е имал възможността да сравни и да анализира различните източници. Както Питчър отбелязва,

“очевидно всеки един от присъствалите, независимо от това, колко добра е била позицията му за наблюдение, е бил в състояние да види само малка част от случващото се. Същевременно, съчетаването на разказите на няколко очевидци с различен ъгъл на наблюдение допринася за пълнотата на картината”¹⁸.

Използването на термина “ъгъл на наблюдение” (vantage-point) тук е особено полезно. То показва как перспективата спрямо отделно историческо събитие или процес зависи от местоположението на очевидеца. Ограниченията са физически или са свързани с времето и пространството.

Същевременно терминът “местоположение” (standpoint) има също така второ значение на “гледна точка”, отразяваща предварителните очаквания, презумпции и нагласи на съответния човек.

Пример А

“Броят на делегатите, напуснали конгреса в този момент, е различен при различните очевидци: 50 /според Рийд/, “около 80” /Райс Уилямс/, “сто или повече консерватори-революционери” /Брайънт/, “около 20% от целия конгрес” /Филипс Прайс/”.
Harvey Pitcher, (2001) Witnesses of the Russian Revolution, London, Pimlico, p.201.

Бележки:

Джон Рийд – американски журналист и автор на “Десет дни които разтърсиха света”, публикувана за пръв път през 1919г.

Албърт Райс Уилямс – свещеник от Бостон, САЩ, който на времето посетил Русия.

Луиз Брайънт – американка, съпруга на Джон Рийд. Автор на две книги за събитията в Русия по онова време: “Шест червени месеца в Русия” /1918 г./ и “През руската революция” /1923 г./.

Според Питчър,

*“онова, което виждаш, означава по-малко от това, как го виждаш. Един очевидец вижда тълпа от недисциплинирани индивиди, които вдигат шум по улиците, втори вижда в тази проява героична демонстрация на народа, докато трети е впечатлен предимно от колорита и спектакъла...Различни очевидци подхождат към дадена сцена с различни очаквания и нагласи. Младите американски очевидци присъстват там с очакването, че ще се появи изцяло нов вид човешко общество, докато повечето британски очевидци се интересуват не толкова от революцията, колкото от нейното отражение върху Първата световна война”*¹⁹.

Като очевидци на историята, те описват не само какво виждат, но и неговото тълкуване; с други думи, те придават определено значение на онова, което са видели и то отразява собствените им схващания, презумпции, предразсъдъци, стереотипи и очаквания.

Историците също имат своите презумпции и нагласи. Техните гледни точки са формирани не само от фактите, съдържащи се в източниците, до които имат достъп. Понякога тези презумпции и нагласи и са лични и персонални.

¹⁸ Pitcher, op.cit. p.xiii

¹⁹ Ibid. p.xiii

Историкът, който се стреми да предложи политическо тълкуване на събитията, е по-вероятно да представи случилото се, като подчертае различни фактори, да придаде по-голямо значение на някои следствия и процеси, отколкото например, историкът на икономическите и социалните събития в миналото.

По подобен начин личните и професионалните очаквания и презумпции на други интерпретатори на историята, като например телевизионните дейци, които създават документални филми за определени събития, ще са подвластни не само на желанието да се разкаже на публиката какво и защо се е случило, но и на съвременните представи за добър исторически документален филм. Затова акцентът понякога може да бъде поставен върху онова, което прави телевизията добра, а не толкова върху адекватното представяне на историята²⁰.

Същевременно, както историографските прегледи обикновено показват, историците и другите коментатори на миналото, подобно на всички нас, са деца на своето време. Тяхната перспектива е повлияна от поколението, на което принадлежат, и те са склонни да тълкуват миналото през очилата на съвременността.

Както показва *Пример Б*, историците също така използват концептуални схеми и рамки, които до известна степен са били културно детерминирани и едва ли биха били използвани по същия начин /или изобщо използвани/ от участниците в събитията, които те се стремят да опишат и обяснят.

Пример Б

Лозанският протокол от 30 януари 1923 г. предвижда принудителна размяна на малцинства между Гърция и Турция. Някои западноевропейски и американски учебници по история /и разбира се някои историци/, споменавайки за Протокола, описват въпросните групи с етнически или национални термини. Т.е. те пишат за размяната на гърци от Турция за Гърция и на турци от Гърция за Турция. Всъщност, в Протокола тези групи не са описани по този начин. В този документ се споменава, че обект на размяната са: “турските поданици, изповядващи гръцка православна религия и обитаващи Турция” и “гръцки поданици, изповядващи мюсюлманска религия и обитаващи Гърция”.

С други думи, индивидите, които били обект на този обмен, не са били характеризирани тогава като принадлежащи към национални малцинства, а като изповядващи определена религия и като поданици на съответната държава. Морган Филипс Прайс – британски журналист, който пише за Манчестър Гардиън и е автор на “Спомените ми за руската революция”, публикувана през 1921 г.

Дотук бяха изтъкнати три измерения, които потенциално са свързани с мултиперспективния подход:

1. Можем да гледаме на историческите събития и процеси от различен ъгъл на наблюдение. С тази цел трябва да знаем онова, което е било чуто, видяно, или усетено. Трябва също така да знаем, доколко всеки източник е достоверен, отчасти като го сравняваме и засичаме приведената от него фактология с тази от други източници, но също така и чрез оценка на контекстуалната информация за всеки източник: какво са представлявали

²⁰ Един историк със значителен опит по телевизионна история счита, че “телевизията проявява голяма загриженост за логистиката на осъществяването на програмите и почти никакъв интерес към съдържанието им”. Felipe Fernandez-Armesto in D. Cannadine (2002), *What is History Now?*, London, Palgrave Macmillan.

съответните лица-източници на информация, каква роля са играли в съответния исторически контекст, къде са се намирали по времето на събитието, какво са правили по същото това време, как са получили информацията и т.н. Най-важното обаче е, че този процес на оценка трябва да отчита условията, които може би са наложили ограничения върху онова, което всеки източник на сведения твърди, че е видял, чул или усетил, независимо дали тези ограничения са физически, технически или самоналожени от самия автор.

2. Можем да гледаме на историческите събития и процеси от различни гледни точки. С оглед на това е нужно да разберем мотивите, които стоят зад различните гледни точки, независимо дали това са перспективите на авторите на различните източници, или тези на личността или личностите, които са визирани от тези източници. По-общо казано, има три същностни елемента на този процес. Първо, той е опит да се разбере логиката зад определено мнение. Защо съответният автор е мислил по такъв начин? На какво се основават неговите схващания? Защо е повярвал на определени части от информацията, а на други части – не? Защо е решил, че определена информация е релевантна, а друга – не? Какви са били възможностите пред него? Какво го е накарало да избере съответното действие измежду всички възможности, съществуващи пред него и т.н. На второ място процесът включва деконструирането на езика на текста /диференцирането между факти, които биха могли да бъдат установени, експертно мнение, мнение, което не е подкрепено с фактология и слухове, като се отбелязва какво не е включено в изложението, къде е използван емоционален език, къде са използвани фалшиви аналогии и стереотипи/. Същият процес на деконструкция се прилага и спрямо другите източници като разказите на очевидци, фотографиите, филмите, плакатите и карикатурите, както и по отношение на документите. На трето място той включва и сверяването и анализа на контекстуална информация за всеки източник, тъй като това ни позволява да разберем по-цялостно откъде идва личността, изразяваща определена гледна точка, каква е нейната предистория, кои са свързаните с нея хора, какви са нейните пристрастия и принадлежност.
3. Може също така да погледнем на историческите събития през призмата на многостранни исторически изложения и тълкувания /включително и описания, извършени по различно време с различни цели и за различни аудитории/. Тук тенденцията е да се включи отбелязването на подобията и различията във фокуса, структурата на разказа, тълкуването и акцента, ключовите точки на съгласие или несъгласие, т.е. да се извърши историографски анализ²¹.

Означава ли това, че, както твърди Ан Лоу-Биър, мултиперспективният подход е единствено съчетание от думи, описващо онова, което всеки историк /или поне всеки добър историк/ прави така или иначе. Считаю, че съществува и друго

²¹ За друга перспектива относно мултиперспективния подход в образованието по история вж. Бодо фон Борис (2001), *op.cit.* Нашите възгледи съвпадат по някои пунктове и се разминават по други. До известна степен различията са терминологични и отразяват различните ни образователни традиции.

измерение на мултиперспективния подход, което все още не сме разгледали. Възможно е да се извърши истинно и достоверно историческо дирене на различни равнища. Например историкът на испанската гражданска война може да предпочете описването на военните кампании, да се съсредоточи върху една отделна кампания, като например защитата на Мадрид, да посвети изследванията си на една група – фалангистите или комунистите, да извърши сравнителен анализ за използването на терора от всяка една от тези групи, да разкаже за събитията в определен район на Испания, каквато е баската област, да напише биографията на една от ключовите фигури по онова време или да ограничи разказа до едно определено събитие от гражданската война. Всеки историк трябва да избере онова, което го интересува, от масива на съществуващата информация за гражданската война. Ние бихме имали правото да възразим единствено, ако докажем, че историкът е изпуснал релевантно доказателство или системно е игнорирал достоверни източници, тъй като те не подкрепят неговите/нейните заключения.

Мултиперспективният подход не се състои единствено в прилагане на историческия метод - той цели разширяване обхвата и мащаба на историческия анализ по определен въпрос или феномен. Това може да бъде направено по различни начини.

Така например, тази задача може да бъде решена чрез поставяне под въпрос на конвенционалните схващания за това, кои гледни точки са релевантни за нашето историческо разбиране за съответно събитие или процес и кои - не. Все повече се налага разбирането, че това налага включването на гледните точки на групи и социални категории, които са били игнорирани с изключение на случаите, когато са предизвиквали проблеми за елита или за доминиращата група – гледните точки на невидимите групи и социални категории като жените, бедните хора, робите, имигрантите, езиковите, религиозните или етнически малцинства. Аргументът в полза на този подход е, че на монокултурната или моноетническата история е липсвал нужният “баланс”, а не толкова, че е била невярна. Маккълъг обяснява много добре това различие, изтъквайки следното:

*“ако кажа, че кучето ми има едно ухо, едно око, един крак и една опашка, това твърдение ще бъде вярно в буквалния смисъл – кучето действително има всички тези органи. Но твърдението не дава справедливо описание на кучето ми, което има две уши, две очи, четири крака и една опашка”.*²²

Следователно тук проблемът е не толкова за истината, колкото за справедливостта.

Мултиперспективният подход може също така да бъде приложен за разширяване диапазона на историческия разказ, като се постави въпроса как са свързани помежду си различните перспективи, как те са формирани или са били формирани под чуждо влияние. Това е такова измерение на мултиперспективния подход, което фокусира по-специално върху **динамиката** на историческите събития и процеси: как личностите, които представят различни гледни точки, са взаимодействали помежду си, взаимните влияния,

²² С.В.МсCullagh, (1999), *The Truth of History*, London, Routledge p.58

връзки и взаимозависимости, които предизвикват по-комплексно изложение на онова, което се е случило и на причините за него. Съществуват четири потенциални ползи от залагането на този тип многостранен динамичен подход при оценката на фактологията, свързана с определено събитие или процес.

На първо място то добавя ново измерение на историческото изложение. В известен смисъл разказната форма може да бъде описана като поредица от “и тогава” /т.е. това се случи...и тогава...това се случи...и тогава/. Мултиперспективният подход обогатява този линеарен процес с поредица от “междувременно..”, която предава реакциите и последвалите действия на “други значими лица”. Така се стига до по-богато и сложно изложение, основаващо се на взаимнопреплитащи се разкази, което показва как гледните точки на различните участници не само са претърпели промяна или са се формирали в съответствие с тогавашните условия, но и са били повлияни и от липса на информация за позициите на другите действащи лица или за това, какво други личности са правили по това време. Добър пример за това може да бъдат преговорите за примирие в края на Първата световна война. За да бъдат разбрани е нужно да се осъзнае, че различните правителства и военни командвания не винаги са се консултирали взаимно или са информирали другите за онова, което правят и за промените в техните позиции с развитието на събитията. По-конкретно, президентът Уилсън е проявявал нежелание да се консултира със съюзниците си за условията на примирието, да се информира за различните приоритети и нагласи на всяко правителство, за засилващото се напрежение между Германското върховно командване в Спа и гражданското правителство в Берлин относно необходимостта от примирие, за втвърдяването на общественото мнение в САЩ и Великобритания след потопяването на парахода “Лейнстър” от германски торпеда, за засилващите се политически напрежения в самата Германия и др. Историческият разказ не е изцяло последователно линеарен /редуването на “междувременно” е също толкова съществено за разбирнето на онова, което се е случило, както и “...и след това”/.

На второ място този подход може да подчертае взаимното влияние между различни групи в рамките на една държава, или в съседни страни, както и между различните алианси или съперници и отношенията между окупирани и окупатори. Така например, през последните два милениума в европейската история има множество примери за регионални, континентални и трансконтинентални империи, за окупиране на територии, гранични спорове, граждански войни и за подчиняването на различни малцинства. Мнозина са историците, които са отразявали въздействието на имперските и окупационни сили върху народите и земите, в които те са нахлували. Мнозина историци, в частност от страните, които са били колонизирани или окупирани, са автори на исторически описания, разказани от гледна точка на народите, които са били победени или окупирани. Далеч по-малко обаче са примерите за многоаспектни изложения, които включват също така въздействието на колонизацията или окупацията върху самите колонизатори или окупатори и които проучват безбройните начини, чрез които условията в окупираните и колонизираните

територии са се отразили върху или са ограничавали възможностите за решения на политиките в колониалните метрополии.²³

На трето място, този подход може да хвърли допълнителна светлина върху конфликтните ситуации, като ни помогне да разберем, че често те са възниквали и са се развивали под въздействието на противоречиви тълкувания, където всяка страна в спора приписва на другата мотиви и намерения, които не се потвърждават от съществуващата фактология, а отразяват определени схващания, презумпции, предразсъдъци и стереотипи. Появата на митовете в рамките на конфликтните ситуации може да е друг пример за този процес. В раздела за учебните дейности е приведен пример за “огледални митове”, появили се по време на Първата световна война за жестокостите, извършени от двете страни в конфликта. Става дума за разказите за “свободните стрелци” и историите за френските и белгийските граждани, на които били отрязани ръцете/.

На четвърто място с помощта на този подход може да се докаже, че в някои исторически ситуации гледните точки могат да бъдат много сходни. Това е особено вярно, когато се изучават отношенията малцинства-мнозинства, връзките между различните малцинствени групи, между по-могъщите държави и техните по-скромни съседи, съюзници или сателити. Както отбелязва Гита Щайнер-Хамзи,

“описвайки малцинствата като “другите”, които в културно и историческо отношение са чужденци, често води до възприемането на представителите на мнозинството, като членове на една общност, изживяваща се като домакин на страната...Принадлежността към тази общност често се създава чрез идентифицирането на групите, които не би трябвало да принадлежат към нея и не би следвало да се чувстват като у дома си в страната...имигрантите и традиционните малцинства”²⁴.

Съществуват множество примери от историята за това, как малки държави в подобни случая буквално сътворяват своята национална история около отношенията си с по-мощния и доминиращ съсед, докато последният се стреми да опише националната си история като функция на отношенията си с други мощни държави.

Приведох доста пространни аргументи за това какво е и какво не е мултиперспективният подход, особено за малка книга, която е ориентирана към преподаването по история, а не визира специално историографията. Но преди да се съсредоточим върху учебната практика е необходимо да разберем защо достъпът до различни източници и гледни точки може да бъде същностно условие, без обаче това да означава, че подобна практика ще представлява

²³ За по-обстойно обсъждане на многопластовия, многостранен подход при изучаване отношенията между имперските сили и техните колонии вж. Linda Colley, “What is Imperial History Now?” In D.Cannadine, (2002) op.cit. and Henk Wesseling, “Overseas History” in P.Burke (1991) *New Perspectives on Historical Writing*, Cambridge, Polity Press.

²⁴ Gita Steiner-Khamsi, “History, democratic values and tolerance in Europe: the experience of countries in democratic transition”, Council of Europe Symposium, Sofia, October 1994.

пример за мултиперспективен подход. Също така е важно да се разбере, защо този подход изисква и анализ на взаимовръзката между различните гледни точки, както и че всяка перспектива е част от нещо по-голямо: една по-сложна, но по-пълна картина.

Важно е също така да се признае, че съществуват редица практически проблеми, които могат да ограничават мултиперспективния подход при преподаването по история.

Някои потенциални проблеми пред мултиперспективния подход в преподаването по история

Преди всичко съществуват редица практически проблеми и ограничения, които могат да ограничат прилагането на мултиперспективния подход при училищното преподаване по история. Те са свързани с времето, пространството, цената, мащаба и степента на гъвкавост на учебната програма.

Учителят по история е изправен пред недостига на време и пред необходимостта от гъвкавост при преподаването на учебния материал. Прилагането на последователен мултиперспективен подход в рамките на преподаването и предоставянето на учениците възможността да анализират и свържат с подходящ контекст всяка гледна точка изискват време. Истински плуралистичен подход при преподаване на националната история е трудно постижим там, където програмата по история е богата на съдържание и учителят трябва да покрие множество теми за кратък период. Мултиперспективният подход изисква известна гъвкавост на учебната програма по история. В страни, които се отличават с етническо, национално и културно разнообразие, може да бъде осъществимо едно по-широко отразяване историята на социалните групи и малцинства, които в миналото са били маргинализирани или чиято история не е била включвана в националния разказ, в частност чрез включване в учебната програма на допълнителни теми, посветени на различните малцинства, наред с основния масив на националната история. Това изглежда особено подходящо там, където специфичните малцинства са съсредоточени в географско отношение. Вече няколко години например, подобна възможност се обсъжда в рамките на Руската федерация²⁵.

Докато тази по-гъвкава учебна програма може да помогне за включването на историята на малцинствата, историята на женското движение, “историята отдолу” и историята на всекидневния живот в рамките на традиционната учебна програма по история за средното училище, то едва ли може да се обхване друг съществен аспект на мултиперспективния подход: отношенията между тези различни групи, пречупени през различни гледните точки и опит.

Въпреки това, освен в най-претоварените програми по история, би следвало да има място за включването на един или два примера за всеки клас, които биха помогнали на учениците да свикнат да работят с многообразие от източници,

²⁵ Вж. Дискусията по този въпрос в R.Stradling (1999), *The Secretary General's New Initiative: the reform of history teaching and the preparation of new history textbooks*, Strasbourg, Council of Europe Publishing, Chapter 2.

интерпретации и гледни точки с оглед извършването на възможно най-пълно описание на изучаваното събитие или процес. В останалото време мултиперспективният подход може да бъде приложен в по-ограничен и фрагментарен мащаб в рамките на преподаването по история. В крайна сметка целта в случая е да се подпомогнат учениците да анализират и тълкуват различни и отличаващи се гледни точки, а не толкова винаги да им се представя пълната картина на всяко събитие.

При учебниците понякога мултиперспективният подход е ограничен от обема и цената. Да се разгледа определен въпрос или тема от различни гледни точки изисква повече страници, отколкото конвенционалното излагане на материала в един учебник. Това се превръща в проблем, когато учебникът е структуриран хронологически. По-лесно той се решава, ако учебникът е от типа “хрестоматия” и предоставя помощен материал по определен въпрос или тематика. Всеки автор на учебник, който се опита да приложи истински мултиперспективен подход спрямо даден въпрос или тема също така знае, че това изисква и повече време и усилия.

Преобладаващата практика при писането на учебници също така представлява потенциално ограничение при прилагането на мултиперспективния подход. Обикновено публикуваните в учебниците цитати от източниците са доста кратки. Все още не е обичайно за един автор да прилага контекстуална информация за всеки цитиран източник. Учениците могат да бъдат накарани да сравнят или проверят фактите, сравнявайки различните източници, но все още е налице традиция в съставянето и дизайна на учебниците в някои части на Европа, която изисква единствено ученикът да извлича информация от източниците, а не да я анализира в съответствие със съдържащата се в нея гледна точка и да я интерпретира. Често прилаганият в учебниците подход (наричан “От А до F”) изисква от ученика да направи много широки оценки и обобщения, които се основават по-скоро на ограничаване на фактологията /обикновено такива са оценките и обобщенията, които авторът на учебника така или иначе прави, като се базира на собствения си прочит на релевантната историография/. Илюстративният материал следователно, негласно се превръща в “достовърни факти”. Все още е рядко срещано явление включването на сравнителен източников материал от различни историци, представляващи различни държави и писали по различно време, с цел да се въведат учениците в основния историографски анализ.

Последното практическо ограничение е свързано с обстоятелството, че при третирането на въпроси и теми, които имат регионално, европейско или глобално измерение, обхватът на приложение на мултиперспективния подход ще бъде също така ограничен от броя на езиците, които учителят по история и неговите ученици могат да четат. Сега в Интернет могат да се открият множество източници, особено при преподаването на историята на XIX и XX век, отразяващи различните официални и неофициални гледни точки, съвременни оценки и ретроспекции. Освен основните източници, привездани в оригинален или редактиран вид, сега в Интернет могат да се открият множество гледни точки на историци. Същевременно трябва да се отбележи, че голяма част от Интернет-страниците са американски, като селекцията на материалите отразява американските интереси и схващания, което естествено предполага

познания по английски език. Въпреки това, положението в Интернет постепенно се подобрява. Сега има все повече Интернет-страници по история, много от които създадени в Европа и следователно достъпни на различни езици, като някои от тях използват и възможностите за превод, предоставяни от големите “търсачки” като Алта Виста.

Освен тези практически проблеми, мултиперспективният подход също така може да породи редица потенциални проблеми за учениците. Както вече видяхме, той изисква съпреживяване от страна на ученика по история. В края на 90-те години на миналия век бе осъществено голямо международно проучване за нагласите на младите хора в Европа към обучението по история²⁶. Един от въпросите изисква от респондентите да се поставят на мястото на младите хора от XV век, които били принуждавани да сключват брак с партньор, когото не са избрали сами. Учениците са били попитани какво биха направили, ако живееха по онова време, при положение, че избират между шест варианти:

- да откажат, тъй като е нечовешко, неморално и нелегитимно да се принуждава някой да се ожени без любов;
- да се подчинят, тъй като икономическите интереси са по-важни за семейството, от любовта между съпруга и съпруг;
- да избягат в манастир, тъй като религиозният живот заслужава повече да бъде живян отколкото светския;
- да се съгласят, тъй като всички други млади хора се женят в съответствие с волята на бащите им;
- да се съпротивляват, тъй като естествено право на всеки индивид е да се ожени по любов;
- да се подчинят, тъй като бунтът срещу родителите ще бъде и бунт срещу Божия закон.

Макар че отговорите се различават в зависимост от националната принадлежност на респондентите, повечето участници са се затруднили да приемат логиката на подчинението, така разпространена през XV век /традиция, патриархална власт, подкрепена от традицията, или библейски заповеди и икономическа изгода/. Вместо това, те в повечето случаи са изразили съвременното предпочитание към неподчинението и съпротивата в името на любовта и естествените права.

Едно от тълкуванията на социологическия екип е, че повечето студенти не са били в състояние да се поставят на мястото на друг човек в миналото и да разсъждават в съответствие с разпространената тогава логика.

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

Това е по-скоро песимистично заключение. Андреас Кьорбер например, опирайки се на теорията за когнитивното развитие на Колберг, се пита дали учениците от средните училища се затрудняват да проявят подобна историческа съпричастност, тъй като са в процес на развиването на техния собствен морал и не са склонни да извършват умствени усилия, които изискват да се абстрахира от него²⁷.

По-оптимистичен е изводът на някои наблюдатели, които подчертават че не е учудваща реакцията на младите хора, тъй като въпросът им е бил зададен извън контекста. За да се стигне до съпреживяване при отговора на този въпрос, те би трябвало да са изучавали наскоро и доста задълбочено обществото от XV век, да имат известна представа за средновековния манталитет и да им е била представена известна контекстуална информация за нагласите на хората през тази епоха.²⁸ Без такава информация не е учудващо, че много ученици са се отдали на анахронистични разсъждения, като са проектирали в миналото съвременния си морал, опит, нагласи, предразсъдъци, усещания и стереотипи.

Както песимистите, така и оптимистите обаче са съгласни, че съпреживяването /и причинно-следственото мислене/ може да се окаже трудно за подрастващите. Очевидно е, че когато изучаваме историята, ние се стремим да възстановим усещанията и опита на хората, които са живели в миналото и за да направим това, често трябва да се абстрахираме от съвременните схващания и гледни точки. Съпреживяването не се постига автоматично – учителите по история трябва да открият начини да подпомогнат учениците при овладяването на подобна способност. На този въпрос ще се върна по-късно в настоящата публикация²⁹.

Друг проблем, който се поставя при мултиперспективния подход при учениците по история, в частност в по-малките класове, както и при по-малко възприемчивите, е че може да доведе до повишено чувство на фрустрация и дори на скептицизъм относно процеса на историческото проучване. Разбира се, това може да е потенциален проблем при онези подходи при преподаването по история и в учението като цяло, които се базират върху източници. Това може да се окаже особено сериозен проблем за някои ученици, когато

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

²⁸ Tony McAleavy, commentary on the paper by Andreas Körber, in Joke van der Leeuw-Roord (1998), op ci.pp.139-142.

²⁹ Подобен дебат между специалистите по историческо образование тече и по въпроса за причинно-следственото мислене. Някои от тях например считат, че то противоречи на интуицията на много подрастващи. Тяхната интуиция им казва, че причинно-следственият фактор, който е в най-тесна връзка с началото на едно събитие или процес би следвало да е от най-голямо значение /например убийството на престолонаследника Франц Фердинанд и неговата съпруга София в Сараево на 28 юни 1914 г./ Подобно убеждение съответства на възприемането им на каузалната връзка в тяхното ежедневие. Други твърдят, че за да преодолее подобна нагласа ученикът трябва да се научи как да организира информация за потенциалните причинни фактори /т.е. индивидуални действия, политически фактори, икономически фактори, фактори, свързани със социалните или културните и религиозните различия и др./, а след това да оценява противоречивите аргументи, които дават право на една или повече от тези причини. Вж. дискусиата около причинно-следственото мислене в Lee, P., Ashby, R.& Dickinson, A. (1996), "Progression in children's ideas about history" in M.Hughes, (ed) *Progression in Learning*, Clevedon, Multilingual Matters.

съществуващите факти са противоречиви и не се очертава еднозначна версия на събитията или в ситуации, когато едни и същи факти могат да бъдат интерпретирани по различен начин от историците, както и в случаите, когато едно и също привидно ясно и недвусмислено твърдение може да има различни значения за хората, в зависимост от техните гледни точки и на ситуацията, в която се намират, или където различния подборки на фактите за едно събитие могат да бъдат еднакво валидни.

За онези ученици, които търсят сигурността във всеки училищен предмет и схващат учението като получаването на готово знание и неговото зазубряне, ще бъде много по-трудно да се адаптират към този по-различен подход на преподаване и учение. Тези проблеми също така могат да се появят, когато учителят по история е още в началото на собствения си преход към онова, което по-горе окачествихме като “нов подход към историята”.

Друг проблем може да възникне при някои ученици, когато те се съсредоточат върху взаимодействието между различните гледни точки: връзките, взаимното влияние и обусловеност. Това се отнася дори за онези ученици, които са били научени как да анализират и тълкуват източниците, както и да оценяват тяхната достоверност, произход и релевантността им при разбирането на определено историческо събитие или процес. Въпреки това, историческото разбиране изисква от тях да направят още една крачка и да се замислят над това, как различните фрагменти фактология, която те оценяват, се съчетават помежду им. С други думи, касае се за процес на конструиране на историческото изложение посредством налагането на някакъв вид структура на фактите. В традиционния начин на преподаване на знания в рамките на обучението по история, се предполага ясен статут на фактологията, а структурата се определя от учителя и се съдържа в учебника. В подхода, ориентиран към изучаване на източниците в рамките на преподаването по история, ученикът е подтикван да прави оценка на статута на всеки източник, а след това да се замисли как да направи описание на събитието, изхождайки от наличната фактология /въпреки че на практика повечето учебници по история продължават да съдържат готова структура/.

Въпреки това, мултиперспективният подход поражда много усложнения. Колкото повече пластове и гледни точки са включени в историческото повествование, толкова по-сложно става то и съответно толкова по-трудно е за ученика да направи оценка и заключение, особено когато те са свързани с разминаващи се и противоречащи си гледни точки, тълкувания и заключения. Още по-трудно е, когато тези интерпретации съдържат амбицията да се разкрият различните взаимодействия между различаващите се мнения. Следователно, учителят е длъжен да намери начин да направи връзките между различните мнения по-осезаеми и по-малко абстрактни за учениците, като например им помогне да развият паралелен календар и разказ /в който да има “междувременно”, наред с “..и след това”/ или като се съсредоточи върху въпроса как човешките представи за другия се променят в рамките на определено събитие, чрез анализ на съобщенията в пресата, пропагандата или карикатурите и т.н.

Степента до която тези различни проблеми могат да бъдат решени, в частност потенциалното преодоляване на трудностите, свързани с мултиперспективния

подход, ще зависи от общия подход към историята на учителите, и от това, как те подготвят учениците.

Създаване предпоставките на мултиперспективния подход

Мултиперспективният подход в преподаването по история не предполага непременно учениците да имат предварителен опит по анализ на историческите извори, интерпретирането на фактологията и синтеза на информация, които биха им помогнали да съставят собствено историческо изложение, макар че всичко това несъмнено би ги облекчило.

На учениците ще им е значително по-лесно да сравнят и намерят различията между гледните точки в различните източници, ако са приучени да подлагат на анализ всеки източник, с който се запознаят, независимо дали става дума за документ, визуална или аудиовизуална информация. В друга публикация авторът на тези редове изтъква различните начини за улесняване на учениците в усвояването начините на анализиране различните видове източников материал.³⁰ Основно значение при този подход има серия от въпроси, които могат да бъдат групирани в пет широки аналитични процеса:

Описание: Какъв е източникът? Чий е? Какво е било участието на неговия автор в събитията /участник, очевидец, репортер, коментатор, официално лице и др./? Кога е бил създаден? Колко скоро след събитието? Личи ли от него каква е била първоначалната аудитория, за която е създаден? Казва ли ни каква е била целта на автора му? Какво ни казва/показва за определено историческо събитие или процес?

Интерпретация: Ако не знаем кой е авторът му, можем ли да отгатнем неговата самоличност от самия източник /степен на въвлеченост в събитието, близост до събитието, гледна точка, контакти, роля и др./? Съществуват ли признаци или сведения за това, как авторът на източника е достигнал до информацията? Има ли признаци за достоверността на информацията? Можем ли да направим разлика между фактите, подлежащи на проверка, експертните мнения или личните мнения? Можем ли да разкрием закономерност в гледната точка на източника /т.е. подкрепа за определена позиция, предубеждение спрямо другите позиции и т.н./? Прави ли авторът на източника някакви заключения? Те подкрепени ли са от фактологията или са плод на мнения?

Обвързаност с предишно знание: Дали информацията в източника потвърждава или противоречи на данните, съдържащи се в други релевантни източници?

Определяне на пропуските в източника: Има ли липсващи имена, дати или други факти, които биха помогнали да се отговори на горните въпроси?

³⁰ Robert Stradling (2000), *Teaching 20th Century European history*, especially Chapters 8, 10, 15, 16 and 17.

Определяне на източниците на допълнителна информация: Къде бихте отишли за да проверите информацията в източника или тълкуванията на автора ѝ?

Въпреки че фокусът върху източниците поставя историческото дирене в основата на преподаването по история, съществуват редица потенциални рискове, свързани с този акцент /всички те биха могли да имат негативно отражение върху мултиперспективния подход/ и следователно трябва да се предприемат стъпки за тяхното ограничаване.

На първо място, процесът на извличане на сравнима информация и описанието на онова, което източникът ни казва или показва, е по-лесно да бъде схванато, отколкото процесите, свързани с тълкуването, авторската намеса, заключенията за достоверността на източниците. Някои ученици се нуждаят от помощ при изясняването и прилагането на тези аналитични съждения. Учителите по история са развили редица подходи за решаването на тази задача.

Един от тях е учениците да бъдат снабдени с таблица */Пример В/*, която изисква от тях да направят разлика между онова, което даден източник твърди, онова, което внушава /т.е. което може да бъде заключено от нея/ и за онова, което източникът не споменава.³¹

Пример В

| Цитат от източник | | |
|-------------------------------|------------------------------|-----------------------------------|
| Източникът ми казва следното: | Източникът внушава следното: | Източникът не споменава следното: |
| | | |
| | | |

Друга стратегия е да се накарат учениците да отбелязват фактологическите и описателните пасажки, както и авторските тълкувания, като се използват оцветени в различни цветове моливи и въпросните пасажки се подчертават с тях.

Друг подход изисква от учениците да отбелязват ключовите фактологически разминавания и да описват в специални таблички основните елементи, които съставят аналитичния процес /вж. *Пример Г/*. И този подход е първоначално

³¹ Това се основава на подходите, разработени от С. Райли: С. Riley (1999), "Evidential understanding, period knowledge and the development of literacy". Teaching History, 99 and T. Wiltshire, (2000), "Telling and suggesting in the Conwy Valley", in Teaching History, vol.100

предназначен да въведе ученика в източниковия анализ, който евентуално ще бъде изоставен след овладяването на това умение.

Втори потенциален риск от широкото използване на подхода, акцентиращ върху източниците, както се убедиха в това някои учители, е че отделни ученици, в частност по-малко възприемчивите и онези, които не се интересуват особено от история, възприема този процес като самоцел, а не като средство за постигането на друга цел – разбирането на историята. Така например, някои ученици възприемат псевдодоказателствен

Пример Г: Помощна табличка за основаващ се на източници анализ

Източник А е написан от.....който бе американски дипломат в Москва през 1946 г. Той свидетелства за

Неговият доклад е бил изпратен на.....

Той обяснява, че съветското правителство искало.....

Той смята, че причините за подобна политика са.....

Той предлага американското правителство да.....

подход при анализа на източници, при който използват техническите термини /доказателство, пристрастност, първичен и вторичен източник и др./, но без да ги разбират в достатъчна степен. Следователно те не считат, че един източник е полезен и валиден, ако има основания за твърдението, че някои изявления, съдържащи се в него, могат да бъдат “пристрастни”; учениците автоматично приемат, че първичният източник е по-добър, тъй като е бил написан в съответното историческо време. При подобни обстоятелства може би е по-добре да не се насърчава използването на термини като “пристрастен”, а да се използват термини като “мотиви”, “цели”, “намерения”, “гледни точки” и “перспективи”.

На трето място, някои учители отбелязват, че въпреки че в течение на практиката учениците научават как да анализират източниците, те смятат че този подход е по-труден, когато трябва да се направят връзки между различните фрагменти информация, която са извлекли от различните източници и те да бъдат свързани помежду си, така че да се получи цялостно историческо изложение. Както отбелязва един изследовател, налице е реален риск при използването на новия исторически подход. Той възниква когато учениците са били научени как да получават информация за да отговорят на въпроси, на които обаче все още не са се научили да формулират.³² Затова те се нуждаят от помощ при организирането и структурирането на своите проучвания.

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

Това особено се отнася до два частни случая:

- когато учениците се нуждаят от помощ за да направят връзка между въпроса или темата, която изучават и спецификата и детайлите на документите, с които разполагат, и
- когато източниците, които се използват, предлагат различаващи се или взаимноизключващи се мнения и тълкувания за събитията.

В първия случай учениците могат да бъдат подпомогнати, ако бъдат насърчени да използват съответни помощни пособия или когато са снабдени с въпросници, които ги запознават с определен проблем и с опции /и/или или да/не/ по важни въпроси с оглед да бъде установено дали наличните доказателства потвърждават определено твърдение за миналото. Това може да им помогне да разберат как информацията се трансформира в доказателство. Упражненията с подреждането на картони също може да ги подпомогнат там, където различни части от фактологията /или различните гледни точки или интерпретации от страна на историците и т.н./ се написват на отделни листове/картони и учениците ги класифицират като ги подбират по начин, по който потвърждават определен аргумент или свързан разказ за станалото. Когато въпросът е изложен в разказна форма, учениците също могат да бъдат подпомогнати да направят връзки чрез паралелни календари и “сценарни упражнения”. Така например, те могат да бъдат накарани да измислят различни варианти на действието, които да бъдат използвани за филмов или телевизионен сценарий, посветен на определено историческо събитие. Това не само ги насърчава и подпомага /както и паралелните календари/ при използването на фактология от различни източници за разбирането на съответните събития; то също така им позволява да разберат как са се отнасяли помежду си и към събитията ключовите действащите лица.

Съществуват и редица подходи, които могат да бъдат приложени с оглед подготвянето на учениците за случаите, когато източниците предлагат различаващи се или взаимноизключващи се версии на събитията. Една такава възможност е да се използва като пример нашумяло съвременно или историческо наказателно съдебно дело /може и с помощта на филм или телевизионна драма/, при което учениците трябва да анализират защо:

- свидетелите по делото имат различна роля /очевидец,, експерти-свидетели, свидетели на обвинението и на защитата/;
- свидетелите си противоречат;
- техните доказателства могат да отхвърлят или потвърждават изявленията на други свидетели;
- адвокатите на защитата и на обвинението използват доказателствата селективно за да подкрепят противоположни аргументи, и
- съдебните заседатели произнасят своята присъда, основаващи се на противоречивите доказателства и базащите се на тях аргументи.

Друга възможност е да се приложи мултиперспективния подход след като учениците се запознаят с устните показания и те бъдат подложени на подробен анализ. Това ще ги обогати с опит от първа ръка как паметта влияе върху устните свидетелства и как хора, които разказват за едно и също събитие могат да го опишат и тълкуват по много различен начин.

Веднъж развили нужните умения за фокусирания върху източниците подход при изучаването на история и са приложили тези умения за да разберат все по-сложни събития и процеси, учениците ще са придобили достатъчно увереност за да работят успешно с множество гледни точки, като използват комбинация от източници, различаващи се тълкувания и съперничищи си исторически изложения. Последната част от настоящата книга въвежда различни учебни дейности, извършващи се в съответствие с мултиперспективния подход.

Учебни дейности

В рамките на относително ограничена по обем книга е възможно да се предложат само някои примери за учебни дейности и преподавателски подходи, които биха допринесли за по-добро разбиране от учениците на важността на разнообразните исторически гледни точки. Поради гореизложените причини и убеждението ми, че мултиперспективният подход при преподаването по история и обучението по този предмет означава нещо повече от “добро преподаване по история”, все още не съществува селекция на “добри практики”, която може да бъде включена в рамките на първоначалното факултативно обучение на учителите по история. Следователно приведените примери следва да се разглеждат като предложения за обсъждания и дискусии, а не като цялостна програма за използване при преподаването по история.

Необходимостта от гъвкавост

Тъй като учителите срещат обективни трудности при обстойното и често прилагане на мултиперспективния подход спрямо историческите събития и процеси, се налага да проявяват известна гъвкавост.

Например голям брой учители по история в света вероятно са били “атакувани” със сходни импровизирани въпроси от своите ученици във връзка със събитията от 11 септември 2001 г. Те е трябвало да имат отговор за това как и защо подобна трагедия е могла да се случи и да предложат логично обяснение за причините и мотивите зад действията на онези, които отвлякоха самолетите и ги насочиха към кулите-близнаци на Световния търговски център и Пентагона. В някои случаи учителите по история са предпочели да излязат извън рамките на хронологичната учебна програма и да направят връзка между събития, случили се по различно време и на различно място, като потърсят начини да покажат на учениците си как събития и процеси, които са били изучавани предишния срок, предишната година или преди няколко години, са оказали влияние върху съвременните събития. Това е много трудно да се направи, без да се използва мултиперспективния подход.

Телевизионните предавания, обществените реакции и опитите на коментаторите да открият логиката на случилото се съдържаха исторически препратки, третиращи отношенията между Запада и Близкия изток в близкото или по-далечното минало. Освен това, езикът на тези препратки бе изпъстрен с исторически аналогии. Така например, само няколко дни след терористичните актове президентът Буш направи първата аналогия, окачествявайки борбата срещу тероризма като “кръстоносен поход”. След оказания натиск и в резултат на съветите на някои негови помощници и дипломати, както и на представители на други държави обаче, този термин бе заменен с “война срещу тероризма”. Терминът “кръстоносен поход” не само бе оценен като неподходящ, но и като вреден в политическо и дипломатическо отношение. Въпреки това, подобен случай дава възможност в класовете по история да се обсъди използването на едно понятие в този контекст и да се анализират различните последици, които неговото използване могат да имат за участващите в събитията. Аналогията също така даде възможност да се припомни как терминът “кръстоносен поход” е било използвано при други исторически обстоятелства.

Така например, терминът “кръстоносен поход” бе използван от пропагандата на всички страни, взели участие в Първата и Втората световна война. По време на Първата световна война британският министър-председател описа войната като “велик кръстоносен поход”, а генерал Айзенхауер озаглави мемоарите си за Втората световна война “Кръстоносен поход в Европа”. Терминът бе използван широко и от британските общественици по време на кампаниите в Палестина и Сирия през 1917-18 г., когато турските войски бяха прогонени от Ерусалим и Дамаск. През 1936 г. фалангистите в Испания също говореха за “кръстоносен поход” срещу републиканското правителство, а някои членове на подкрепящата републиканците Интернационалната бригада също така заявяваха, че участват в кръстоносен поход срещу фашизма. През 80-те години на миналия век либийският лидер полковник Кадафи обяви свещена война или “джихад” срещу “американските кръстоносци”. Още по-наскоро, по време на Войната в Залива от 1991 г. американските стратегии също се позоваха на морална кръстоносна война срещу Саддам Хюсейн. На свой ред последният открито се провъзгласи за един съвременен наследник на Саладин, който ще прогони американците от Близкия изток.

Съществуват и други исторически термини, които също така създават подобен резонанс и могат да бъдат изучавани от различни перспективи в съвременния контекст. Масовите убийства в Руанда и в други страни в света накараха някои наблюдатели да използват термина “холокост”, докато други, подобно на професор Липшат твърдят, че холокостът или “шоа” е уникално събитие с универсално значение.³³ В това отношение термини като “геноцид” и “диаспора” също поставят въпроси, които налагат с помощта на мултиперспективния подход на учениците да бъде обяснено как подобни понятия могат да бъдат използвани при различни поводи. Във всеки случай това са термини, използвани от една общност за да се опишат страданията, на които са били подложени от друга общност или общности/групи, като последните

³³ D. Lipstadt (1993), *Denying the Holocaust : The Growing Assault on Truth and Memory*, Free Press.

обикновено отхвърлят правомерността от използването на подобни термини за описване на случилото се.

Както отбелязахме по-горе, важно измерение на всеки мултиперспективен анализ е значението на думите и как те са използвани при съответните исторически обстоятелства. Юбилеите и другите обществени чествания също предлагат моментни възможности за прилагане на историческия мултиперспективен подход. Честванията на 200-годишнината от Американската революция, а след това и на двувековния юбилей на Френската революция предоставиха подходящи възможности за подобен анализ. Това бяха големи световни годишнини, по повод на които много хора – не само американци и французи – се запитаха за трайното значение на подобни събития за самите тях и за света като цяло. Тези поводи могат да предоставят изключителна възможност за прилагането от учениците на историографски анализ. Например те биха могли да изучат как историците са оценявали значението на подобни събития преди 50, 100, 150 и 200 години.

Повечето страни и голям брой етнически и културни малцинства, имат в миналото си събития, които имат подобно значение за тях самите. В *Пример Д* се предлага една подобна илюстрация. Тя има особено значение за автора на тези редове, който е полуирландец и е изучавал ирландската история в университета.

Трети начин за проява на гъвкавост при прилагането на мултиперспективния подход може да бъде демонстриран чрез изучаването на стари учебници, които вече не се използват в училищата. При достатъчно късмет някои учители могат да открият подобни учебници в училищната библиотека, градската библиотека или в рафтовете на собствения си кабинет. Други могат да се натъкнат на екземпляри на тези учебници в обществените библиотеки и в библиотеките на университетите, обучаващи учители. В случай на неуспех може да се потърси съдействието на Института за текстови анализи “Георг Екерт”. Сравнението на начина, по който се излага определено събитие в националната или наднационалната история в един съвременен учебник и в учебник, отпечатан през различни периоди на XX век, би било добра начална точка за въвеждането на учениците в историографския анализ. Обхватът на мултиперспективния подход ще е още по-широк, ако се осъществи обмен с учители от съседните държави. Тогава би било възможно да се сравнят гледните точки не само в историческото време, но и в пространството.

Пример Д: Ирландското въстание от 1798 г.

В Ирландия вестта за Френската революция радикализира движения като Обществото на обединените ирландци, което набира членове от презвитерианската общност в Белфаст и от протестантите и католиците от Дъблин. Неговият лидер Уолф Тоун /1763-1798/, който е протестант от Дъблин, в стремежа си да сложи край на британската доминация отива в Париж и осигурява съдействието на правителството на Директорията за изпращане на експедиция в подкрепа на въстанието в Ирландия. През декември 1796 г. обаче, корабите на първата експедиция потъват по време на буря край брега на Ирландия. По-малка експедиция, ръководена от генерал Хъмбърт, достига до северозападния бряг на Ирландия през август 1798 г. с армия, наброяваща едва 1000 души. Хъмбърт очаква да бъде посрещнат от организирана ирландска армия. Всъщност той едва успява да удвои армията си, включвайки ирландски доброволци. В рамките на по-малко от месец той е разгромен от превъзхождаща го британска сила. Уолф Тоун по-късно е пленен в своята френска униформа и се самоубива преди да бъде екзекутиран. Въстанието и френското нахлуване довеждат до провъзгласяване Акта на унията от 1800 г., с който Ирландия се превръща в част от британската държава, чието име става “Обединено кралство на Великобритания и Ирландия”.

Събитията от 1798 г. са почитани и отбелязвани от ирландските националисти век по-късно и след това от Ирландската република през 1998 г. Ирландският писател Колм Толбин и историкът Дайърмейд Феритър /The Irish Famine, A Documentary, London, Profile Books (2001) p.41/ отбелязват как събитията от 1798 г. са били интерпретирани по различен начин по време на двете юбилейни тържества:

“Част от странностите в ирландската история е начинът, по който различните събития получават разминаващи се обяснения. През 1898 година например, националистическа Ирландия се нуждаеше от 1798 г. като католическо, националистическо въстание срещу англичаните, предвождано от духовниците. През 1998 г. една еврофилска и полуплуралистична Ирландия видя в 1798 г. селско въстание, предвождано от протестантски интелектуалци, което се корени в европейския рационализъм. И в двата случая въстанието от 1798 г. бе видно през призмата на съвременната политика.”

Въвеждане на учениците в историографията

Както отбелязахме по-горе, историографският анализ е централен компонент на мултиперспективния подход. Тук ще се спрем на различните начини, по които той може да бъде извършен, както посредством въвеждането на учениците в произведенията на историци, така и чрез запознаването им с гледните точки на онези, които създават публичната история: уредниците на музеи, създателите на филми, телевизионните продуценти, журналистите и писателите.

Първият подобен пример визира противоречията между историците. Разминаващите се обяснения за т.нар. Меморандум на Хосбах бяха предмет на един от най-горещите дебати между историците, анализиращи намеренията и външната политика на Хитлер. Той е бил написан от полковник Хосбах, който е водил записки от съвещанието в Имперската канцелария в Берлин на 5 ноември 1937 г. В съвещанието са участвали Хитлер, Гьоринг, Нойрат, Редер, Бломберг и Фрич. По време на съвещанието Хитлер изложил позицията си по външната политика, в частност намерението си да разшири “жизненото пространство” на германския народ. Някои от основните тези са обобщени в *Пример Е*.

Днес пълният текст на Меморандума на Хосбах може да се прочете на Интернет-страницата на проекта Авалон³⁴, а дебатът на историците е отразен в голям брой съвременни учебници. Основният проблем е как този документ да бъде разгледан по време на урок. Една от възможностите е да се предостави на учениците да го прочетат, а след това да се сравнят различните мнения на историците за него. Накрая може да се констатира какво учениците са разбрали и какви са преките и косвени източници, помогнали им да си съставят заключение.

Друга възможност е да се помоли колега да представи случая от гледната точка на онези историци, които се придържат към противоположно мнение, докато учителят представя алтернативната позиция в рамките на открит дебат или чрез последователно излагане в рамките на един учебен час на едната позиция, а през следващия час – на другата позиция. И в двата случая учителите трябва да бъдат подготвени за ситуацията, в която ще се окажат върху “горещия стол” и следва да проявят твърд характер. Крайната учебна цел в случая не е толкова да се достигне до някакво окончателно заключение в полза на едната позиция, а да се разбере защо въпросът е спорен, как се стига до различни тълкувания на този документ, какви са основанията на всяка интерпретация, нейните силни и слаби страни. Оценката на всяка една от двете позиции може да бъде извършена от малки групи, като е възможно те взаимно да оспорят аргументите си.

³⁴ The memorandum and other useful material are available on the Avalon Project: Nuremberg War Crimes Trial page.

Пример Е: Меморандумът на Хосбах

Фюрерът /заяви, че/:

Целта на германската политика бе да се осигури и запази расовата общност и тя да се разшири. Следователно става дума за пространство. Германската расова общност включваше над 85 млн. души и поради нейния брой и ограничеността на обитаемото пространство в Европа, представлява гъстонаселено расово ядро, каквото не съществува в нито една друга страна и това ѝ дава правото на по-голямо жизнено пространство в сравнение с други народи...

С общото повишаване на жизненото равнище сравнено с това отпреди 30-40 години назад се увеличи търсенето и домашното потребление дори и сред част от производителите, фермерите...В дългосрочна перспектива вече е невъзможно в рамките на един континент, в който хората практически се ползват с общо жизнено равнище, да се гарантира снабдяването с храни чрез снижаване на този стандарт или по пътя на рационализации...

Съществуваше очевидна военна слабост на онези държави, които са зависими за съществуването си от външната търговия. Тъй като нашата външна търговия се извършва чрез морски пътища, доминирани от Великобритания, става дума повече за сигурност на транспорта, отколкото за външен обмен. В условията на война това разкри цялата сериозност на нашето снабдяване с храни. Единственото решение, което може да ни изглежда като пророческо, е в разширяването на жизненото пространство...Не става дума за увеличаване на населението, а за нови пространства за селскостопанска обработка. Освен това, областите, произвеждащи суровини, могат да бъдат потърсени по-удачно в Европа в непосредствена близост до Райха, отколкото в отвъдморските територии...За Германия въпросът се поставя по следния начин: къде тя може да осъществи най-голяма придобивка на най-ниска цена. Германската политика трябваше да се съобразява с две държави, които се водят от омразата си към нас – Великобритания и Франция, за които германският колос в центъра на Европа е трън в очите.

Следователно тези две държави се противопоставят на по-нататъшното укрепване на германските позиции както в Европа, така и в отвъдморските територии. Германският проблем може да бъде решен единствено чрез сила и това винаги се съпровожда от рискове...Ако приемем на основата на настоящото изложение прибягването до сила със съпътстващите го рискове, тогава все още ще останат въпросите “кога” и “как”. Трябваше да разгледаме три варианта:

Вариант 1: периодът 1943-45 г.

След тази дата може да се очаква единствено промяна към по-лошо от наша гледна точка. Нашата относителна сила ще намалява в сравнение с превъоръжаването, което тогава ще обхване останалия свят. Ако останем бездейни до 1943-45 г. следователно, в резултат на липсата на резерви всяка следваща година би преминавала под знака на хранителна криза, с която не бихме могли да се справим при липсата на нужния външнотърговски обмен. Това би могло да се счита за “началото на края на режима”...Никой днес не знае дали такава ситуация ще възникне през периода 1943-45 г. Само едно нещо е сигурно – че не можем да изчакаме повече.

Вариант 2:

Ако вътрешната борба във Франция се развива във вътрешнополитическа криза, която би ангажирала изцяло френската армия и би я превърнала в негодна за война срещу Германия, това би означавало, че е настъпило време за действия срещу чехите.

Вариант 3:

Ако Франция е ангажирана във война с друга държава дотолкова, че не би могла да “действа” срещу Германия. Нашата първа цел в случай, че участваме във война, трябва да бъде едновременната победа над Чехословакия и Австрия с оглед да отдалечим заплахата от нашите граници при евентуална операция срещу Запада....Ако Германия използва тази война за да реши чешкия и австрийския проблем, трябва да се допусне, че Великобритания, която самата ще е във война с Италия – няма да се реши да действа срещу Германия. Без британска подкрепа не може да се очакват военни действия на Франция срещу Германия.

Дебатът между историците

Меморандумът бе представен впоследствие на съюзническите обвинители на Нюрнбергския процес като доказателство за участието на обвиняемите в планирането на Втората световна война. Противоречията между историците бяха съсредоточени върху проблема дали Меморандумът представя по ясен начин пряко доказателство за мисленето на Хитлер през 1937 година и , в частност, дали той демонстрира, че общо дефинираните цели, съдържащи се в публикуваната 13 години по-рано книга “Моята борба”, са били преформулирани като категоричен план за действие. Някои историци /например германският историк Хилдебранд и британският Тревър Роупър/ твърдят, че съществува ясна взаимовръзка между експанзионистичните цели в “Моята борба”, действията му през ранните дни на националсоциализма и външната политика, очертана в Меморандума на Хосбах. В качеството на доказателство, подкрепящо тяхната позиция, те отбелязват, че в средата на декември 1937 г. директивите за германската армия са били променени с оглед прикриването на готвената военна агресия срещу Австрия и Чехословакия.

Други историци, в частност британският историк А.Д.П.Тейлър, твърдят че кариерата на Хитлер го разкрива като опортюнист, който изчаква събитията и след това ги използва, а не като човек, който има предварително начертана програма, която определя всичките му действия и политики:

“Изложението на Хитлер до голяма степен е било фантазиране...Той не разкрива своите вътрешни мисли...Меморандумът ни казва онова, което вече знаем – че Хитлер /както всеки друг германски държавник/ е възнамерявал да превърна страната си в доминираща сила в Европа. Той също така ни казва, че Хитлер разсъждава как това може да стане. Неговите разсъждения тогава са погрешни. Те почти нямат връзка с действителното начало на войната през 1939 г.”

От своя страна Норман Дейвис, който пише 30 години по-късно, твърди че всичките участници в дискусиата, включително и Тейлър, са се ограничили върху спора за германските намерения, а не са обърнали внимание на намеренията на СССР и как действията на двете страни до известна степен са зависели от представите им за целите и плановете на другия.

Тридесетгодишната война е друга възможност за въвеждането на учениците в историографския дебат. Това е една тема, която не е ограничена до действията на една държава и следователно позволява на учащите да погледнат на XVIII век като цяло. През последните 300 години различните поколения историци подхождат към тази тема и я тълкуват по съвършено различен начин. За някои историци Тридесетгодишната война е била част от продължителния германски конфликт между принцовете и императора. За други тя е била продължение на религиозните войни между католици и протестанти. За трети тя е била важен етап от континенталната борба за надмощие между великите сили на Европа. А за други – всичко това, взето заедно.

Пример Ж съдържа гледищата на петима историци, които са писали по различно време през последните 150 години. По-старшите ученици, които вече са изучавали един цикъл от хронологията на националната или европейската история и са се занимавали с историята на XVII век поне веднъж, както и с историята на следващите три столетия, биха били в състояние да се вживеят в тези пет различни позиции. С други думи, с помощта на учителя да са в състояние да използват помощен материал за да си дадат отговор на следните въпроси:

Кои съвременни събития и процеси може би оказали известно влияние върху германските исторически съчинения от десетилетието около 1860-та година така че да формират представата на тогавашните историци за XVII век? Провеждането на мозъчна атака в рамките на групата може да извади най-важните факти като обединението на Германия, въпросът с Шлезвиг-Холщайн, пруския експанзионизъм и отношенията с Австрия, национализма, регионалната политика на сила и др.

Кои съвременни събития и процеси може би са имали известно влияние върху британската историческа мисъл от 50-те години на миналия век, формирайки представите за XVII век? Отново провеждането на мозъчна атака би извадила най-важните тогавашни приоритети като края на една голяма световна война, оказала опустошително въздействие върху по-голямата част от Европа, петдесетте години на конфликти и криза, началната фаза на Студената война и др.

Какви съвременни събития и процеси може да са повлияли върху историческите съчинения през 60-те години на XX век, при формирането на тогавашните представи за XVII век? Тук мозъчната атака може да фиксира появата на двете свърхсили и на двата противостоящи световни блока, борбата за хегемония особено в Централна Европа и др.

На по-малките ученици, особено ако те не са изучавали преди това историята на XIX и XX век, може би ще се наложи да им се предостави допълнителна информация, за да бъдат подпомогнати в изучаването на политическия, социалния и икономическия контекст, който може би е повлиял или допринесъл за формирането на възгледите на тези различни историци. Те могат да бъдат групирани по двойки или на групи от по няколко ученика, като им се предоставят по 5 картона, всеки от които да съдържа извлечения от възгледите на определен историк. От учениците може да се поиска да отбележат приликите и разликите между техните възгледи. Техните заключения след това могат да бъдат обсъдени от целия клас с оглед постигането на общи изводи.

След това учениците, все още разделени по двойки или на малки групи, биха могли да се запознаят със съдържанието на втори комплект от картони, като онези, съдържащи се в **Пример 3**. Те съдържат ключови европейски събития и процеси, които са се случили около времето, когато съответните историци са написали своите трудове. Би било полезно те да се представят с повече или по-малко релевантна контекстуална информация. Учителите би трябвало да решат дали учениците се нуждаят от допълнителна помощ, състояща се от добавянето на дати, както и на описания. Задачата тук е да се изберат онези картони, които

могат да бъдат свързани с периода, с който съответния историк е написал своя текст и да се сортират на малки купчини, представящи позициите на съответния историк. Третата задача е да се добави във всяка купчина описателни картони и да се реши кой може да е имал непряко въздействие върху схващанията на историка. След това учениците ще бъдат накарани да обсъдят и защитят своя избор пред по-голяма група или пред класа.

Много е важно учениците да разберат, че този процес включва по-скоро интерпретирането на възгледите на съответния историк, отколкото тяхното обясняване. Какво ще научат учениците от това упражнение? На първо място, че историците са деца на своето време, чието мислене до известна степен е пречупено през призмата на въпросите на деня. На второ място обаче те ще научат, че историците също така са наследили рамките на интерпретирането на миналото от предишното поколение историци и те също така са повлияли върху мисленето им. Накрая и може би най-важното е, че съчиненията на по-новите историци не са непременно “по-добри”, “по-валидни”, “по-достоверни” или “по-пълни”, отколкото книгите на по-ранните историци – те просто са по-различни. Могат да се приведат различни критерии за решаването на въпроса – кое е важното и релевантното за разбирането на определено историческо събитие или епоха.

Пример Ж: Тридесетгодишната война

Густав Фрайтаг – германски историк от XIX век описва войната като конфликт между местните владетели в Германия и имперската династия на Хабсбургите и като конфликт между протестантите и католиците: “Противопоставянето на интересите на Хабсбургската династия на тези на германската нация, както и противоборството между старата и новата вяра, довеждат до кървавата катастрофа”.

/G.Freitag, (1862), Pictures of German Life in the XVth, XVIth and XVIIth Centuries, (2nd edn).

През късния XIX век Гардинър интерпретира тези събития като борба за религиозна толерантност в рамките на европейските държави. Владетелите като Хабсбургите, които отказват да толерират религиозните различия в крайна сметка губят кралствата си, докато просветените страни като Франция, където Ришельо дава религиозна свобода на инакомислещите, съумяват за запазят владенията си. С други думи, този историк не се спира върху войната като такава, а върху процесите, които придават значение на този конфликт.

Гардинър, (1889), The Thirty Years War, 1618-1648 (8th edn) London, Longman

През 50-те години С.В Уеджууд писа, че почти всички войни са били “по-скоро движени от страх, отколкото от желание за завоевания или от религиозна страст. Хората искали мир и се борили в течение на 30 години за да го осигурят, без да разберат нито тогава, нито по-късно, че войната винаги подхранва нова война.”

С.В Уеджууд, The Thirty Years War, London 1957, p. 460

С.Н. Щайнберг се връща към позицията на Фрайтаг и представя Тридесетгодишната война като етап от “по-мощната борба за европейска хегемония между Бурбоните и Хабсбургската династия”, която продължава от 1609 г. до 1659 г. Бурбонското управление на Франция се бори за разрушаване на хабсбургското обкръжение на тази страна.

/S.H.Steinberg, (1966) The “Thirty Years War” and the Conflict for European Hegemony 1600-1660, London, Edward Arnold.

По-наскоро редица историци изказаха мнение, че Тридесетгодишната война е била част от “общата криза” през която е преминавала по-голяма част от Европа през първата половина на XVII век. Кризата се е характеризирала, според тях, с поредица от лоши реколти, икономическа инфлация, стагниране и упадък на населението, недоволство от повишените данъци и обществените разходи, наличието на големи армии и бюрократичната корупция, които довели до политически въстания и до сериозно напрежение в рамките на европейската политическа система.

/Вж. Например G.Parker, (1979) Europe in Crisis, 1589-1648, Glasgow, Fontana/.

Пример 3: Помощни картони по историография на Тридесетгодишната война

| | |
|--|---|
| Кримската война от 1854 г. | Обединението на Италия |
| Възходът на национализма през XIX век | Обединението на Германия |
| Появата на парламентаризма в по-голяма част от Европа | Австро-Пруската война от 1866 г. |
| Развитието на индустриализацията през XIX век | Развитието на градовете през XIX век |
| Разширяването на жп транспорта през XIX век | Френско-пруската война от 1870 г. |
| Надпреварата за африкански колонии през 80-те години на XIX век | Първата световна война |
| Втората световна война | Атомната бомба |
| Създаването на Обществото на народите | Началото на Студената война |
| Планът "Маршал" за подпомагане икономическото Възстановяване на Европа | Създаването на НАТО и на Варшавския договор |
| Корейската война 1950-53 г. | Деколонизацията от 40-те До 60-те години |
| Създаване и развитие на Европейската икономическа общност | Засилване на недоволството в комунистическия блок |
| Появата на разведряването между Свръхсилите | Разпадането на Съветския съюз и демократичният Преход |

Трябва да се отбележи, че картоните, съдържащи се в *Пример 3*, са само илюстративни – те не целят представянето на изчерпателна и многоаспектна история, която учителите биха желали да изложат в зависимост от тяхната учебна програма и страната, в която преподават. В случая те маркират подхода, а не целят да предоставят помощен материал, който би могъл да се използва по време на урок. Въпреки това, подобен подход би могъл да бъде приложим и за други проблеми и теми, които имат интересна историография и които бихте желали да бъдат разбрани от учениците, като например Кръстоносните войни, Възраждането или Френската революция.

Моят трети пример е “шурмът на Зимния дворец” в Петроград през нощта на 25 октомври и ранните часове на 26 октомври 1917 г. Включих този пример поради две причини. Първо, налице са редица разкази на очевидци за събитията от страна на наблюдатели, включително на чуждестранни наблюдатели, като съществуват интересни различия между тях. На второ място, журналистите също така отразяват събитията в някои случаи като очевидци, но също така и чрез събиране на свидетелствата на участници непосредствено след падането на двореца. На трето място, дипломатите също така са изпращали информации до своите министерства и са наложили собствената си гледна точка върху събитията. И на четвърто място, съществуват и обществени представи за събитието /и до известна степен те продължават да съществуват/ под въздействието на филми като “Октомври” от Сергей Айзенщайн, романтизираната представа за събитията на Тамара Даниленко, художничка в стила “социалистически реализъм” и рисунките на Юрий Аненков за мащабния юбилеен театрален спектакъл, който се е провел на площада пред Зимния дворец на третата годишнина от събитието през 1920 г.

Учебните дейности, за които ще споменем по-надолу, предполагат че учениците или са започнали изучаването или им предстои за изучават Руската революция от 1917 г. или пък току-що са завършили изучаването на Февруарската революция и изучават събитията, довели до болшевишкия преврат през октомври същата година или изучават развитието на Русия като част от уроците за Първата световна война. Ако те се осъществяват последователно, ще подпомогнат учениците да разберат как новата информация ще промени възгледите ни за това историческо събитие, ще подложи на изпитания нашите презумпции за определен източник, ще добави нови пластове в осмислянето и тълкуването на събитието и създава възможността учениците да разсъждават върху процеса на самото историческо дирене. Урокът започва с фотография /Вж. Приложение с. 73 *Пример И*/ . На този етап на учениците не се казва абсолютно нищо за тази фотография, дори това, че на нея е отразено шурмуването на Зимния дворец през октомври 1917 г. Ако това е възможно, учениците трябва да работят в малки групи, като всеки от тях разполага с лист хартия, в чийто горен десен ъгъл е отпечатана фотографията, а боксовете с въпросите се намират от лявата страна на листа. Тези въпроси изискват от учениците да опишат какво виждат на фотографията, да предложат своята версия за случващото се, да кажат кои участват и да отгатнат дали това е документална фотография или клип от филм /всъщност става дума за фотография от честванията през 1920 г./.

Тази процедура трябва да трае около 20 минути. След като учениците отговорят на въпросите трябва да има известно време за сравняване на отговорите, за да се види дали са забелязали достатъчно елементи от фотографията, които правят възможно разшифроването на събитието, изобразено на нея. Ако учителят разполага с филма на Айзенщайн на видео или на DVD, може на този етап да се покажат 10-15 минути от филма, които са посветени на изчакването на залповете на “Аврора” и от Петропавловската крепост, дали сигнала за началото на шурма, както и престрелките между красноармейците гвардейци и матросите, от една страна, и кадетите и женския “батальон на смъртта”, от друга, последвани от разрушаването на барикадите и форсирането на главния портал и входа на двореца.

Пример Й: Разкази на очевидци за щурма на Зимния дворец

“Настъпи миг тишина. След това три изстрела наауришиха мълчанието. Ние стояхме бездиханни, очаквайки ответни изстрели, но единственият звук бе счупването на стъкло, звукът от което покри паветата подобно килим. Прозорците на Зимния дворец бяха натрошени на парчета. Внезапно от тъмнината изскочи матрос.”Свърши се!” каза той. “Те се предадоха”.

“Като черна река, изпълваща цялата улица, без песен или възгласи ние нахлухме през Червената арка, когато мъжът пред мен каза с тих глас: “Другари, не им вярвайте! Не им вярвайте. Те ще открият огън.” Когато стигнахме откритото пространство се снишихме и се скупчихме. Пред нас внезапно изникна Колоната на Александър. “Колко от вас са убити?”- попитах аз. “Не знам – около десет.”

“Около шест часа вечерта бе изпратено послание до министрите от Временното правителство, в което те се призовават да се предадат незабавно. Но тъй като не се получи никакъв отговор, щурмът на двореца започна с няколко предупредителни залпа, изстреляни от Крепостта. Те бяха последвани от масирано нападение от всички страни. Бронирани коли и картечници започнаха да обстрелват двореца, заемайки позиция под аркадите на площада. От време навреме се обаждаха оръдията на крепостта и на крайцера “Аврора”, отеквайки над общата врява. попитах аз. “Не знам – около десет.”

В 11 часа вечерта Володя Авербах се връщал у дома по улица “Гогол” само на 100 ярда от Зимния дворец, точно по времето на последния щурм на двореца. “Улицата бе пустинна. Нощта бе тиха и градът изглеждаше мъртъв. Дори можехме да чуем ехото на стъпките ни по паветата.”

“Около 11 часа вечерта разбихме вратите и един по един или на малки групи се изкачихме по различните стълбища. Когато стигнахме горе, кадетите взеха оръжието ни. Нашите другари обаче продължаваха да напират малко по малко, докато станахме повече от кадетите. Тогава ние се обърнахме към тях и си взехме оръжието от ръцете им.”

Групи атакуващи проникнаха чрез страничните входи на двореца и започнаха да грабят. Отначало това бяха малки и невъоръжени групи, но скоро бяха последвани от по-големи банди от матроси. Павловският полк...въоръжени работници – всички те преобърнаха нещата и започнаха да разоръжават гарнизона. Гарнизонът оказа слаба съпротива – твърди се, че имало само трима ранени юнкера. В 2.30 часа през нощта...Дворецът бе превзет.

Следващата дейност, илюстрирана с **Пример Й** изисква учениците да проучат някои разкази за станалото. Четири от тях са разкази на очевидци – три от хора, които са се намирали на площада пред Зимния дворец в момента на събитието /двама очевидци са американски журналисти, а третият е моряк от морската база в Кронщад, взел участие в щурма/. Четвъртият принадлежи на Володя Авербах, който свидетелства за ситуацията в непосредствена близост до Зимния дворец. Пети разказ е на Мериел Бюканън и се основава на слухове. По времето на щурма тя била в британското посолство и слушала доклади от британските дипломати, военни наблюдатели и други лица. Шесто свидетелство принадлежи на офицер, изпратен от командващия армейския окръг, за да се осведоми за отбраната на Двореца и отразява гледната точка на “другата страна”.

Източници за Пример Й:

1. Беси Бийти – американски журналист от “Сан Франциско бълетин” и очевидец.
2. Джон Рийд – американски журналист и очевидец.
3. Мериел Бюканън – дъщеря на британския посланик в Петроград.
4. Володя Авербах, цитиран в Orlando Figes, *A People's Tragedy*, p.493
5. Моряк, взел участие в щурба на Зимния дворец.
6. Руски офицер, Рагозин, който се намирал в Двореца по време на атаката.

Може би най-добрият подход към тези свидетелства на очевидци е първоначално те да бъдат разгледани, като се използват сравнителни записки. След това те трябва да се сравнят с разсъжденията на учениците, като се разкриват цитатите един след друг.³⁵ След като категоризират източниците /по това дали става дума за очевидец на събитието, участник в него, или за преразказ/ учениците би трябвало да определят каква светлина хвърля върху събитията, изобразени на фотографията, тази “нова” информация. След като проучат всичките шест източници учениците трябва да направят сравнение между тях. Така например, Бийти и Рийд са били буквално на едно и също място и по едно и също време, но въпреки това между техните разкази съществуват малки различия. Може би най-ясното различие е стилово и езиково. Свидетелството на Рийд например, е по-драматично. Съществуват очевидни разминавания между разказа на Мериел Бюканън, от една страна, и тези на Рийд и Бийти, от друга страна. Освен това е интересно да се отбележи, че разказът на Бюканън наподобява този на Троцки /Вж. **Пример К**/. Също така е трудно да се свърже нейното изложение с това на Володя Авербах, който въпреки че се е намирал в близост до площада, не е чул картечниците, нито бронираните коли и тълпите. Свидетелствата, които привеждат матросът и гарнизонният офицер, представляващи двете враждуващи страни, като че ли са сходни.

Третата и последна дейност, илюстрирана с **Пример К**, дава възможност на учениците да сравнят техните заключения с тези на Троцки и Керенски, които са писали малко след събитията, както и с разказите на историците, писали десетилетия по-късно, но които са ползвали сходни източници и свидетелства.

В крайна сметка това упражнение се свежда до разкриване различията между три вида гледни точки, изтъкнати по-рано: наблюдателният пункт, гледището и

³⁵ Тази дейност се основава на подхода, разработен от Сюзи Бъниън и Анна Маршал в *Let's see what's under the blue square*, Teaching History, 102 (2001).

историческата интерпретация. Би било възможно обаче да се добавят нови измерения за въвеждане на още по-разнообразни гледни точки. Така например, би било възможно към **Пример К** да се добавят цитати от коментари, написани от историци от различни страни, информация за реакциите на политическите лидери на други държави, които са били съвременници на Керенски, Троцки, Ленин и другите, както и цитати от историци, писали по различно време за това събитие. Също така би било възможно да се въведе още един интерпретативен пласт чрез по-подробна информация за очевидците – защо те са се оказали на това място и по това време, политическите им симпатии и др. Така например, симпатиите на Джон Рийд са били до голяма степен на страната на болшевиките, както е видно от филма “Червените” /Reds/, който разказва за неговия живот и този на съпругата му Луиз Брайънт. От друга страна Беси Бийти, въпреки че е подкрепяла Руската революция, не е била толкова ангажирана с болшевишката кауза. Мис Бюканън, както може да се очаква от нейното минало, не питае симпатии към същата ³⁶.

Пример К: Други гледища за щурма на Зимния дворец

Зимният дворец имаше толкова много входове, че красноармейците успяха да си пробият път много лесно и без стълкновения – без стрелби в коридорите и картинните галерии. Когато окупираха Зимния дворец се разбра, че е имало едва шестима убити. (Norman Stone, британски историк писал за “Таймс”, 24 октомври 1917 г.).

През трите дни, през които градът бе овладян от болшевиките, битките бяха твърде малко. Изглежда че през целия този период е имало не повече от петима убити. Простият факт бе, че Временното правителство не разполагаше с военни ресурси, на които да разчита. Бягството на дезертьори намали числеността на Петроградския гарнизон до няколко верни офицери-кадети, малка група казаци и батальон от жени-войници /известни като “Амазонките”/, които Керенски специално бе мобилизирал в началото на годината като пример за бойния дух на руския народ. Изправени пред красноармейците, казаците дезертираха, докато кадетите и “амазонките” бяха накарани да разберат, че всеки опит за съпротива ще бъде безсмислен. Когато красноармейците наближиха Зимния дворец, те срещнаха минимална съпротива. Залпът от крайцера “Аврора”, закотвен в реката Нева, чийто екипаж бе декларирал подкрепата си за Съветите, убеди останалите членове на правителството, че позицията им е безнадеждна. Всички които успяха, избягаха скришом от сградата. (Michael Lynch, (1992) Reaction and revolutions: Russia 1881-1924, p.94

Малкото оцелели фотографии от октомврийските дни ясно показват ограничения брой на въстаническите сили. Те показват малцина красноармейци и матроси в полупусти улици. Няма нито една от обичайните картини на народната революция – тълпи по улиците, барикади и сражения...Непосредствената околност на Зимния борец бе единствената част от града, която бе подложена на сериозни изпитания през 25 октомври. Другаде животът в Петроград продължаваше да тече нормално – трамваите и такситата се движеха обичайно, Невски проспект бе изпълнен с нормалната тълпа, а вечерите магазините, ресторантите, театрите и кината бяха отворени. (Orlando Figes, (1997), A People's Tragedy.

³⁶ За повече детайли вж. началния раздел на Harvey Pitcher, *Witnesses of the Russian Revolution*, London, Pimlico (2001).

Министрите, които се бяха прислонили в Зимния дворец...бяха пазени само от рота от женския батальон и от няколко кадета от военните училища...Изпратен им бе ултиматум, призоваващ ги да се предадат незабавно. Но тъй като не бе получен отговор, щурмът на двореца започна с няколко предупредителни залпа, изстреляни от крепостта. Това бе последвано от масиран щурм от всички страни. Бронирани коли и картечници започнаха да обстрелват двореца, заели позиция под аркадата на площада, а от време навреме над общата суматоха прогърмяваха оръдията на крепостта или на крайцера "Аврора"...Както жените-солдатки, така и кадетите се сражаваха храбро, но силите бяха неравни и когато болшевиките завзеха портала...министрите, събрани в една от вътрешните стаи, разбраха че единствената им надежда е в капитулацията.
L.D.Trotsky, The History of the Russian Revolution

Пример К – продължение

"Нощта бе време на напрегнато очакване. Очаквахме да пристигнат войски от фронта. Бях ги извикал по-рано и се очакваше да пристигнат в Петроград същото утро. Но вместо войските, ние получихме телеграми и телефонни обаждания, които ни информираха, че железопътните линии са били саботирани. Часовете на нощта се точеха болезнено. Отвсякъде очаквахме подкрепления, но нито едно не дойде. Проведоха се безкрайни телефонни преговори с казашките части. Под различни предлози казаците упорито не желяеха да напуснат своите бараки."
(Александър Керенски, лидер на социалреволюционната партия и министър-председател в Коалиционното правителство, свалено от болшевиките през октомври 1917 г.).

Когато учениците завършат тази поредица от дейности, те би трябвало да имат по-ясна представа за процеса на работа, необходим за събиране на доказателства и в крайна сметка за определяне дали определено гледище за конкретно историческо събитие /в случая разпространена представа за онова, което се е случило през нощта на 25 октомври 1917 г., пропагандирана от съветските филми, картини и фотографии от учебниците/ може или не може да бъде аргументирано.

Включването на мултиперспективния подход в историческия разказ

По-горе бе споменато, че мултиперспективният разказ се отличава с това, че добавя поредица от "междувременно" към обичайната поредица от "и тогава" в конкретното историческо изложение. Това предполага прилагането на сравнителен подход. Съществува обаче и друго измерение на разказа, което трябва да бъде постигнато в рамките на мултиперспективния подход: контекстът на решенията и действията, както и на мотивите на действащите лица. Това изисква въвеждането на два други важни допълнения към мултиперспективния подход. Първият от тях е съпреживяването. Вторият е отчитането на взаимовръзките. С други думи, решенията и действията на хората се влияят не само от обективните обстоятелства, но и от очакванията им за вероятните реакции и намерения на "другия" – независимо дали става дума за съюзници, врагове, поддръжници или опоненти, колеги или непознати, собствения народ или чужденци.

Това налага да се подпомагат учениците да разберат, че процесът на историческата интерпретация включва критичното изучаване на редица пластове на доказателствата и източниковия материал с оглед разбирането на онова, което се е случило през съответния период от време. Както и при всеки друг разказ, първият пласт е хронологичен: какво и кога се е случило и какво е станало след това. Това е илюстрирано в *Пример Л*, където става дума за поредица от събития, довели до подписването на примирието и до края на Първата световна война на 11 ноември 1918 г. Училищните учебници често разказват за примирието накратко, като се спират по-нашироко върху преговорите на Парижката мирна конференция през януари 1919 г. Съществуват множество възможности за включването на учениците в упражнения с разпределяне на исторически роли и дори за цялостна симулация на мирната конференция³⁷. Същевременно, за да бъде ефективно симулирането или разпределението на роли от този тип е необходимо учениците да са придобили достатъчно допълнителна информация и не само да знаят какво и кога се е случило, а и какви са били представените на конференцията гледни точки на страните-участнички. Съсредоточаването върху дипломатическата кореспонденция и върху преговорите, които довеждат до сключването на примирие предоставят подобна информация.

Таблица от типа, съдържаща се в *Пример Л*, може да бъде използвана удачно за подчертаване хронологията на събитията или в конкретния случай, на взетите решения, както и начина на разкриване на връзките между различните страни, участващи в процеса на вземане на решения. Той също така предоставя успоредни хронологии, които разкриват какво се е случило по едно и също време в Берлин, Париж, Лондон и Вашингтон. Това може да се превърне в дейност с акцент върху историческото дирене, ако учениците използват текстове от Интернет или други извори, които да добавят дати към поредицата от действия, съдържащи се в таблицата.

Вторият етап включва упражнения за сортиране на картони, в което учениците използват допълнителната информация, написана върху картоните, която да им помогне да разберат а/ защо съответните действия са били предприети, б/ какво са представлявали те и в/ факторите, които са оказали влияние върху действащите лица. Някои картони са включени в *Пример М* за да илюстрират този подход. Както и при *Пример З*, те не претендират за изчерпателност. За тяхното написване са използвани учебници и по-нови трудове на историци, специализиращи по история на Първата световна война и периода след нея. По-голяма част от този материал може да бъде свален и от различни Интернет-страници. Целта в случая е да се разбере какво е било мисленето и логиката на различните действащи лица, участвали в процеса на вземане на решения по онова време: техните презумпции, очаквания, цели и мотиви. Подобни упражнения дават на ученика усещане за собствено отношение към историческата материя и по този начин те получават свободата да проучват различните подходи към определени събития и процеси, да класифицират информацията в съответствие с нейната важност и да развият критичен подход относно източниците, които съдържат тази фактология.

³⁷ Подробности за симулацията на Парижката мирна конференция от 1919 г., изготвена от Шон Ланг, могат да бъдат взети от страниците на Съвета на Европа (<http://culture.coe.fr/hist20>)

Последната учебна дейност в тази поредица от упражнения предоставя на учениците възможността да използват хронологичната и контекстуална информация, което да им позволи да се поставят на мястото на редица ключови действащи лица в процеса, довел до подписването на примирието. Предлаганият подход често се окачествява като упражнение на “горещия стол”. Работи се с малки групи, като отделни ученици поред изпълняват ролята на някои ключови действащи лица и отговарят на въпроси, задавани им от другите членове на групата. Ако учениците не са свикнали с подобен подход, може да се препоръча на учителя първо да им покажат как става това, като сами седнат в “горещия стол”. В подготовката си за ролята учениците могат също така могат да се нуждаят от помощ при определяне кои въпроси трябва да се зададат на човека в “горещия стол”. В качеството на общ педагогичен подход подобно упражнение помага на учениците да организират историческите си знания и да ги превърнат в аргументи или казуси, както и при формулиране на въпроси на основата на използваните източници.

Пример 1: Постигането на примирието от 1918 г.: хронология

| Събития | Вашингтон | Берлин | Париж | Лондон |
|--|---|---|---|--------|
| На 26.9.1918 г. започва обща офанзива на Съюзниците – Денят "Z" | | На 28.9.1918 г. Лудендорф препоръчва незабавно да бъде предложен мир | | |
| На 5.10.1918 г.Британските войски влизат в Камбре | | | | |
| На 6.10.18 г. Уилсън получава германската нота. Подготвя отговор, в който поставя три въпроса: приема ли Германия преговори, основаващи се на неговите 14 точки? Ще се изтегли ли Германия незабавно от териториите на Съюзниците? Дали германският канцлер изразява позицията на конституционната власт в Германия? | | | На 6.10.18 г. министър-председателите на Великобритания, Франция и Италия се срещат в Париж след като им става известно, че президентът Уилсън е отговорил на германската нота без да ги консултира. Те съставят нота до Уилсън, в която изтъкват, че примирието е военно споразумение, които изисква военни експерти да определят условията за това. Те също така изразяват несъгласие с тезата, че изтеглянето от окупирани територии ще бъде гаранция срещу евентуално възобновяване на военните действия от страна на Германия. | |
| 10.10.18 г. Параходът "Лейкстър", превозващ голям брой американци и британци е потопен от германски торпеда. Загиват 527 души. Това има голям отзвук сред обществеността на САЩ и Великобритания | | | | |
| | | 12.10.18 г. Берлин отговаря с "да" на трите въпроси на Уилсън, макар че не е доволен, че 14-те точки са условие за преговори, вместо да са основа за тях. | | |
| | На 14.10.18 г. Уилсън съставя отговор на втората германска нота, в който предупреждава, че Съюзниците няма да се съгласят на примирие, ако бъдат потопени още техни параходи. Той също така настоява условията за примирие да бъдат обсъдени от военни експерти и с оглед "запазването на сегашното военно надмощие на САЩ и Съюзниците на бойното поле". | | | |

| Събития | Вашингтон | Берлин | Париж | Лондон |
|---|--|---|---|--|
| На 17.10.18 г. Британските сили влизат в Дил и Дусе | | | | |
| | На 23.10.18 г. Уилсън изпраща трета нота до германското правителство, в което поставя условията за капитулация, конституционни промени в Германия, мир на основата на 14-те точки, както и условието съдържането на примирието да бъде уточнено от военните експерти на Съюзниците. Цялата му кореспонденция с германското правителство е предадена на правителствата на Съюзниците. | На 20.10.18 г. германското правителство изпраща трета нота, в която уверява, че няма да има повече торпедни атаки срещу пътнически кораби и приема принципа, че военните експерти на Съюзниците ще определят условията за примирието. | Клемансо възлага на генералите да изработят условията за примирието | Лойд Джордж и неговото правителство изказват загриженост от възможността 14-те точки да станат основата на бъдещия мир, в частност точка №2 за свободата на корабоплаването, както и от обстоятелството, че в нотата на Уилсън не се споменава въпроса за Елзас-Лотарингия |
| | На 5.11.18 г. Уилсън изпраща условията за примирието в Берлин. | На 27.10.18 г. германското правителство приема условията на Уилсън и съобщава, че очаква предложенията за примирие, които ще бъдат първата стъпка към установяването на справедлив мир. | На 25.10.18 г. Фош събира командващите на съюзническите сили за да обсъдят план за окупирането на левия бряг на Рейн с оглед да не допуснат възобновяване на военните действия от страна на Германия и да гарантират плащането на военните репарации на Франция. Присти са условията за примирието. Тези условия са изпратени телеграфически на Уилсън. | |

М: Цели и намерения за следвоенния период

Четиринадесетте точки на президента Удро Уилсън

1. Не бива да има тайни споразумения или договори между държавите.
2. Трябва да бъде осигурена свобода на корабоплаването както по време на мир, така и по време на война.
3. Трябва да има свободна търговия между държавите.
4. Въоръженията трябва да бъдат ограничени до равнища, които са достатъчни само за гарантиране на вътрешната сигурност.
5. Еднакво значение трябва да се придава както на претенциите на колониалните народи при определяне на тяхното бъдеще, така и на колониалните правителства.
6. Всички държави, които имат окупационни корпуси на руска територия трябва да ги изтеглят оттам.
7. Германските окупационни сили трябва да се изтеглят от Белгия.
8. Германските окупационни сили във Франция трябва да бъдат евакуирани и Елзас-Лотарингия да бъде върната на Франция.
9. Италианските граници трябва да бъдат прокарани в съответствие с националното деление.
10. Самоопределение на народите на Австро-Унгария.
11. Окупационните сили трябва да напуснат Балканите.
12. Самоопределение за нетурските народи на Отоманската империя.
13. Да бъде създадена независима Полша с излаз на море.
14. Да бъде създадено Общество на народите, което да гарантира мира и политическата независимост на всички държави.

Британският министър-председател Дейвид Лойд Джордж формулира целите си в реч от 5 януари 1918 г.:

“Ние не водим агресивна война срещу германския народ, нито се стремим да унищожим Австро-Унгария или да лишим Турция от столицата ѝ или от богатите и прочути земи в Мала Азия и Тракия...Ние ще стоим до смърт в защита на френската демокрация в искането ѝ за преразглеждане на голямото зло, което бе сторено през 1871 г....Ние не влязахме в тази война с намерението да разрушим или променим имперската конституция на Германия, макар и да считаме, че една милитаризирана и авторитарна конституция е опасен анахронизъм през XX век. Нашето виждане е, че приемането на действително демократична конституция от Германия би било най-убедителното доказателство, че в тази страна старият дух на милитаризъм е изчерпан с тази война, което би ни улеснило да сключим широк демократичен мир с нея. В крайна сметка обаче, това е въпрос, който трябва да реши германският народ. Първото изискване...бе цялостното възстановяване – политическо, териториално и икономическо, на независимостта на Белгия и подобно възстановяване, което да компенсира разрушаването на нейните градове и провинции. На второ място идва възстановяването на Сърбия и Черна гора, както и окупираните части на Франция, Италия и Румъния. Цялостното изтегляне на чуждите армии и репарациите за сторената неправда е основополагащо условие за постоянен мир. Ние сме решени да стоим зад френската демокрация до смърт в нейното искане за поправяне на голямото зло, сторено през 1871 г. /т.е. за връщането на Елзас-Лотарингия на Франция.

Ние вярваме, че една независима Полша, включваща всички онези действително полски елементи, които желаят да бъдат част от нея, е първостепенно условие за стабилността на Европа....

Убедени сме, че трябва да бъдат положени големи усилия за да бъде създадена международна организация, която да е алтернатива на войната и да допринесе за уреждането на международните спорове.

Военните цели на Германия бяха формулирани в меморандум, написан на 2 септември 1914 г. непосредствено след нахлуването в Белгия. Според германския историк Фриц Фишер, военните цели на Германия не са претърпели промени в периода от 1914 г. до есента на 1918 г.:
Ще бъде създадена Конфедерация на европейските държави, ръководена от Берлин. Ще бъде сложен край на английската власт над световните дела. Полша и балтийските държави ще бъдат анексирани от Германия, на Белорусия и Украйна ще бъде предоставена независимост. Германия ще запази военния си контрол върху Белгия, Люксембург и френския бряг до Булон. Френските колонии ще бъдат прехвърлени на Германия.

Френският премиер Жорж Клемансо формулира своите мирни намерения в реч пред френския сенат на 17 септември 1918 г.:

“Чувам да се казва, че мирът не може да бъде постигнат чрез военно решение...Това обаче не е гледната точка на германците, когато натрапиха на европейския мир ужасите на войната...Започна най-ужасното изясняване на отношенията между два народа. То има своята цена.”

Пример М: Реакции и отговори на предложенията за примирие

На 28 септември генерал Лудендорф информира германския канцлер Граф Хертлинг, че военната ситуация е толкова лоша, че налага незабавно да се поиска мир. Той прави следното заключение: “Искам да запазя цялостта на моята армия, а армията се нуждае от време за да възстанови силите си.” Хертлинг информира кайзера, а след това си подава оставката като канцлер. По-късно, на 1 октомври, Лудендорф предоставя на своя генералитет далеч по-пълнен доклад за причините на своето решение. Докладът е представен от полковник фон Таер. В него Лудендорф обяснява, че “войната не може да бъде спечелена по-нататък. Вместо това ни очаква неизбежно и окончателно поражение. България вече е изгубена. Австрия и Турция са на края на силите си и скоро ще бъдат победени. Нашата собствена армия, за съжаление, бе тежко заразена с отровата на социалистическите идеи на “Спартак” и социалистите, и се твърди, че не може вече да се разчита на войниците. От 8 август насам ситуацията бързо се влоши. В резултат на това някои части станаха толкова непредвидими, че трябваше бързо да се изтеглят от фронта..” Той заявява, че не може да действа с дивизии, на които повече не може да се има доверие. Според Лудендорф, може да се предвиди, че “врагът ...ще постигне успех в близко бъдеще и ще пожъне голяма победа. В резултат на тази победа, Западната армия ще изгуби последните си рубежи и ще е принудена да се изтегли неорганизирано отвъд Рейн, за да разпространи революцията по пътя си назад в Германия”. Три дни по-късно новият германски канцлер принц Макс фон Баден изпраща на президента Уилсън първата германска нота, с която се предлага примирие.

Когато президентът Уилсън получил първата германска нота, личният му съветник полковник Хаус го посъветвал да откаже на германците, заявявайки: “При положение, че маршал Фош намира на запад, а Вие разширявате границите на дипломацията, стана възможно войната да приключи до края на годината.” Хаус също съветва президента в отговора си само да спомене, че е получил нотата, а след това да се консултира със Съюзниците си, преди да формулира отговор. Уилсън обаче отговаря, че германската нота е твърде неясна, за да стане повод за консултации със Съюзниците и че ще отговори на нотата с поредица от въпроси. “Това няма да е отговор – заявил той – а запитване”.

Когато Лойд Джордж и неговите правителствени съветници разбират за германската нота и за отговора на Уилсън, те били разгневени. Според тях, германската нота била начин за спечелване на време за германската армия, с оглед тя да премине към по-успешно защитими рубежи. Те били разгневени и от това, че Уилсън не се е консултирал с тях и заподозрели, че някои от 14-те точки на Уилсън и в частност искането за свобода на корабоплаването са залегнали в основата на мирни преговори. Клемансо приел по-благосклонно от тях тона на отговора на Уилсън, тъй

като американският президент не ангажирал съюзниците, докато Германия би следвало да изтегли войските си от окупираните от нея територии. Въпреки това, Англия и Франция изпращат обща нота на Уилсън, в която се отбелязва, че не може да има военни гаранции, които биха попречили на германците да се прегрупират на новите позиции и да продължат войната. Те също така настояват Уилсън да изпрати свой личен пратеник за участие в разговорите им в Париж. В нотата се подчертава също, че евентуално примирие изисква привличането на военни експерти, които да формулират условията за него. Същевременно било наредено на военномандващите под ръководството на маршал Фош да съставят условията за примирието.

Уилсън бил много “шокиран” от решението на лидерите на съюзническите сили да започнат обсъждането на условията за примирие и се оплакал на полковник Хаус, че не са се консултирали с него. Междувременно, след като разпространил собствения си отговор на германската нота в американската преса, президентът бил разкритикуван от американската опозиция, че се е показал твърде мек спрямо германците. Републиканците настоявали за безусловна капитулация, или по думите на бившия президент Теодор Рузвелт, “едно примирие може да бъде постигнато с картеници, а не с пишещи машини”.

В Берлин отговорът на Уилсън предизвикал известно задоволство и облекчение. Германските лидери възприели 14-те точки като основа за преговори и дискусия. Освен това, отговорът не съдържал никакъв срок за евакуирането на окупираните територии и по такъв начин германците печелели време. Следователно те се задоволили да отговорят позитивно на отговора на Уилсън с втора нота. Въпреки това, някои членове на Германското Върховно командване започнали да се питат дали искането на примирие е било преждевременно, тъй като германската линия на фронта вече била стабилизирана. Междувременно сраженията продължавали на всички фронтове.

Потопяването на парахода “Лейнстър” и гибелта на толкова голям брой американски и британски граждани предизвиква гняв отвъд океана и опонентите на президента Уилсън стават още по-критични спрямо неговата политика. С приближаването на изборите за Конгреса на 5 ноември Уилсън вече не може да си позволи да пренебрегва американското мнение. Той също така се оказва под натиска на своите съюзници, които настояват условията за примирие да бъдат уточнени от техните военни експерти и не се задоволяват единствено с евакуирането на окупираните от германците територии без други гаранции. По тези причини отговорът на втората германска нота е издържан в по-рязък тон. Президентът също така решава да подобри отношенията със съюзниците си, като изпрати полковник Хаус в Париж като свой личен представител. Но и при написването на втората нота до Берлин президентът отново не се консултира със своите съюзници.

Вторият отговор на Уилсън предизвикало объркване в Берлин. Политическите съветници разбрали че няма почти никаква възможност за маневри, докато висшият офицерски корпус бил раздвоен. Лудендорф бил все по-оптимистичен с приближаването на есента, когато промяната на климата забавяла офанзивата на Съюзниците. Неговият съвет бил “да се продължат преговорите за примирие...без да се приемат условия, които биха попречили на възобновяването на враждебните действия.” Генералите, намиращи се по-близо до фронта, докладвали че няма основания за подобен оптимизъм и че германските войски се предават масово на врага. Песимистичният дух надделял и германците изпратили своята трета нота на Уилсън.

Уилсън съставя третия си отговор на Берлин след обсъждане с кабинета си – първия път, когато президентът се консултирал с неговите членове по въпроса за примирието. Той изискал от тях да дадат веднага мнението си, тъй като републиканските му опоненти в навечерието на предстоящите избори започнали да го критикуват публично, че не налага условия на Германия. В нотата Уилсън предлага да предоставя цялата си кореспонденция с Германия на съюзническите правителства и да я направи публична, отбелязвайки, че ако германците са готови да преговарят за мир на основата на 14-те точки, тогава от военните им съветници ще бъде изискано да предложат условията за примирието. Един член на кабинета изказал съображението, че

публикуването на кореспонденцията без съгласието на Съюзниците, може да бъде интерпретирано от тях като опит за извиване на ръце. Уилсън отговорил, че именно това трябва да се направи.

В Берлин Лудендорф и Хинденбург разпространили меморандум до германската преса, в който се твърди, че последното послание на Уилсън било “неприемливо за всеки войник” и че “битката трябва да продължи с всички наши сили”. Тогава кайзерът настоял Лудендорф да си подаде оставката. Хинденбург успял да запази поста си. Междувременно германският канцлер предложил отговор на Уилсън, в който се казва, че “германското правителство очаква предложения за примирие, а не внушения за капитулация”. Но германското правителство не приело въпросния текст. Социал-демократът Филип Шайдеман, който впоследствие става канцлер по времето на Ваймарската република, ясно заявява, че подобен отговор е неприемлив, и че ако го получи, Уилсън ще прекрати преговорите.

В Париж на заседание на Висшия военен съвет на Съюзниците дискусиите се съсредоточават върху репарациите за причинените разрушения от страна на Германия и върху преформулирането на някои от 14-те точки, в частност точката за свободата на корабоплаването. В крайна сметка полковник Хаус приема от името на президента компромисен вариант, в който се утвърждава принципа за свобода на корабоплаването, но се отбелязва че има някои условия, при които той няма да се прилага, например при блокадите по време на война.

Както е видно от *Пример М*, налице са две равнища на контекстуална информация. Първо, това е информацията, която очертава целите и намеренията на всяко от правителствата: 14-те точки на Уилсън, общите военни цели на германското правителство, загрижеността на британското правителство за решаването на териториалните спорове, приоритетното внимание на френското правителство към въпроса за репарациите и за това, как да не се допусне Германия да възобнови враждебните действия. Освен това, за учениците е важно да разберат и че различните правителства реагират на една динамична и променлива ситуация, често пъти разполагайки с ограничена и непълна информация за намеренията и плановете на другите правителства. Така например, позицията на Уилсън се променя под въздействието на вътрешнополитическия натиск и на натиска от съюзниците. Позицията на германското правителство например, е променена под въздействието на военните действия на фронта, както и под влиянието на вътрешнополитическата ситуация. Едно от предимствата на мултиперспективния подход е, че помага за преодоляването на усещането за неизбежност, което авторите на учебници могат да внушат, когато пишат за събития, случили се преди 50, 100 или 150 години.

Информацията, съдържаща се в картоните, може да бъде доста подробна. Ако времето позволява това, може да се организира дейност, в която тежестта да бъде върху разследването, като на учениците се предоставят допълнителни документи, от които те биха могли да извлекат допълнителна информация за целите и намеренията на действащите лица, или като им се възложи сами да открият информация на съответните Интернет-страници. Ако времето не позволява подобен акцент върху разследването, тогава учениците, разделени на малки групи, могат да бъдат накарани да съчетаят картоните с “целите и намеренията” с тези на “отговори и реакции” при дефиниране на определени решения и действия, както това е показано в *Пример Л*.

Разширяване рамките на историческата интерпретация

Вече отбелязахме, че мултиперспективният подход цели възстановяването едновременно на по-цялостна и по-справедлива картина на събитията. Тук ще се спрем на два въпроса, които ще илюстрират как тези цели да бъдат постигнати. Първият е една от темите, които са включени във повечето учебни програми за средните училища в Европа – **Кръстоносните походи**.

Преди всичко става дума за тема, която почти във всички случаи отразява гледната точка на самите кръстоносци, като от време навреме се цитират такива водачи като Саладин (Салах ал-дин Юсуф) или Занги (Имад ал-дин Занги) или в някои случаи се привежда селекция от текстове за началото и вярванията в исляма. Сега обаче имаме в превод на редица европейски езици редица творби на арабски хроникьори от разглеждания период, както и достатъчно книги, които се опират на техните текстове³⁸. Това прави възможно използването на тези източници, в съчетание с по-традиционния материал, основаващ се предимно на християнските извори, при разглеждането на ключови събития по време на Кръстоносните походи и при сравняването на вижданията за тях на християнските и арабските хроникьори. Пример за подобни събития са повторното превземане на Ерусалим през 1099 г., битката при Хатин (1187 г.), обсадата на Акра (1189-91 г.) или падането на Триполи през 1289 г.

Въпреки това, вместо да се сравняват европейските и мюсюлманските разкази за съответни събития, съществува и възможността чрез развиване на тези теми да се види как двете страни са се отнасяли помежду си и как тези виждания са се променяли под въздействието на натрупания опит и променливите събития. Съчиненията на водещи арабски хроникьори предлагат интересни и понякога противоречиви примери за мюсюлманските представи за християнските нашественици, наричани “франки”. (Вж. **Пример Н**). Голям брой съвременни учебници включват някои примери за християнските възприятия за исляма и мюсюлманите. Поради липса на достатъчно място, тук възпроизвеждам само няколко извадки от британски текстове. Сигурен съм, че читателите от други страни имат своите предпочитани примери, които биха могли да бъдат добавени към тях. Ще е полезно тук да се включат някои цитати, свидетелстващи за погрешни представи за “другия”, но които са били разпространени навремето дори и измежду образованите наблюдатели с непосредствен опит от съжителството съответно с християни или мюсюлмани. Така например, анонимният автор на *Gesta Francorum*, който тръгнал от Южна Италия, където общуването с мюсюлманите е много разпространено и който се сражавал три години с турците, описва мюсюлманите като “враговете на Христа” въпреки че Христос е почитан в исляма като пророк. Освен това, той пише, че селджукският предводител Кербога се къдне в Мохамед и всичките богове, като че ли този мюсюлманин е привърженик на многобожието. От друга страна в Източник К може да се прочете как Фулшер от Шартър, който живял сред мюсюлманите в Ерусалим в течение на много години, погрешно приема, че мюсюлманите обожествяват Мохамед, както и идоли, създадени по негово подобие.

³⁸ See, e.g. Amin Maaluf, *The Crusades through Arab Eyes*, (1984), London. Al Saqi Books {translated by Jon Rothschild}.

Освен това включих и три източника (*Източници Н, О и П*) – един от сирийския емир Усама ибн Мункид, един от съвременния британски историк Д.М. Робъртс и третия от Фулшер от Шартър, който се сражава в Първия кръстоносен поход и впоследствие прекарва цели 27 години в Ерусалим. В тях можем да прочетем как кръстоносците, особено след като отново си връщат Ерусалим през 1099 г. и се заселват в него, започват да възприемат местния начин на живот и нагласи. В това отношение е особено интересно да се сравнят двата цитата от Фулшер от Шартър (Източници К и Л), отразяващи промяната във възгледите на един кръстоносец, който е взел участие в превземането на Ерусалим през 1099 г., а след това прекарал в него 27 години.

Препоръчаният подход тук е да се направят три тестета картони: съдържащи източници, илюстриращи мюсюлманските виждания за кръстоносците, източници, съдържащи възгледите на кръстоносците за мюсюлманите и, накрая, източници, предоставящи фактология за взаимодействието между тях, за взаимното им влияние и дори за смесването между техните общности (Източници И и Й). Учениците, които могат да работят индивидуално или по двойки, биха могли да използват “стратегии на активно четене” и не само да сортират информация, а да възстановят начина, по който всяка от двете групи е виждала другата, да установят разликите в гледните точки на отделните източници на всяка общност и, използвайки приблизителните дати на създаването на документите, да анализират как възприятията се променят с времето.

Този процес изисква не само да се анализира специфичното съдържание на всеки източник, но също така и използвания език – т.е. да се потърсят примери за използването на стереотипи и обобщения за цялата общност, които се основават на слухове или на единични примери и т.н. “Активният прочит” в случая изисква да се използват разноцветни моливи за подчертаване на фразите и думите по следния признак: твърдения, които могат да бъдат проверени чрез съществуващата фактология, примери за стереотипно мислене и обобщения, основаващи се на слухове и примери за автори, които се стремят да пишат по справедлив начин за “другия”.

Пример Н: Въвеждане на модул за Кръстоносните войни

Мюсюлмански възприятия за кръстоносците:

Източник А:

“Що се отнася до народа на северния квадрант, те са онези, за които слънцето е толкова отдалечено от зенита си, поради проникването им на север. Такива са славяните, франките и онези нации, които са техни съседи. При тях мощта на слънцето е слабо, тъй като то е по-отдалечено от тях. Студът и влагата преобладават в техните области – снегът и ледът се редуват в безкрайна поредица. За тези народи е характерно отсъствието на горещ темперамент, телата им са големи, природата им е вулгарна, а маниерите им – груби. Те не са интелигентни, а езиците им са тежки. Цветът им е толкова бял, че изглеждат сини...Техните очи са също така сини в съответствие с техния колорит, а коса им е права и червеникава поради мъглите от блатата. Религиозните им вярвания са лишени от солидност поради студения климат и липсата на топлина. Колкото по на север се отива, толкова повече хората са глупави, вулгарни и брутални.”

(ал-Масуди – учен от X век, превод на френски от С.Пела, Париж 1971 г.)

Източник Б:

Всички, които познават франките, ги считат за зверове, които са смели и умеят да се бият, но нищо повече. Също както животните те имат надмощие чрез своята сила и агресивност. (Емир Усама ибн Мункид, писател и дипломат, живял през XII век, цитиран в *An Arab-Syrian Gentleman and Warrior in the Period of the Crusades* translated by P.K. Hitti, New York, 1929)

Източник В:

Земята на франките: нейният народ е християнски; те имат крал, отличаващ се със смелост, много войски и власт. Той разполага с два или три града на нашия бряг на морето, разположени сред мюсюлманските земи, които защитава от своя бряг. Щом като мюсюлманите ги атакуват, той изпраща армия за да ги защити. Войниците му са много смели и по време на битка дори не мислят да бягат, предпочитайки смъртта. (Закария ибн Мохамед ал-Казуини, XIII век, цит. в Bernard Lewis. *The Muslim Discovery of Europe*.)

Източник Г:

Франките нямат чувство за чест. Ако един франк върви по улицата със съпругата си и срещне друг мъж, последният взема ръката на жената на другия, притегля я настрана и ѝ говори, докато съпругът ѝ ги изчаква да свършат разговора си...Можете да си представите подобно противоречие. Тези хора нямат нито ревност, нито чувство за чест, макар и да са толкова смели. Смелостта им пък произтича единствено от чувството им за чест и на презрение към всичко онова, което е зло. Емир Усама ибн Мункид, цитиран в Maalouf, *The Crusades through Arab Eyes*, p.39

Източник Д:

Едно от нещастията, постигнали мюсюлманите, е че ислямският народ често се оплаква от потисничеството на своите владетели и възхвалява поведението на своите опоненти и врагове – франките, които са ги подчинили и са им наложили правосъдието си. Те би трябвало да се оплачат на Бог за тези неща. Ибн Джубейр, 1184 г. (R.C.J. Broadhurst, Eng. trans, *The Travels of Ibn Jubayr*, London 1953.)

Източник Е:

Не може да намерите по-мръсни хора от тях. Те са предатели с лош характер. Те не се чистят или къпят повече от веднъж или два пъти годишно, при това със студена вода и не перат дрехите си и оставят облечени с тях от обличането им, докато се разпаднат на парцали. Те бръснат брадите си и след това им пониква противна четина. Вероятно Ибрахим ибн Якуб, еврейин, който може би е бил лекар, пътуващ из Франция, Холандия, Германия и централна Европа в средата на X век.

Източник Ж:

Вижте франките! Стреснете се от упоритостта, с която те се бият за религията си, докато ние, мюсюлманите, не сме ревностни във воденето на свещената война. Саладин, цитиран в Malouf, op.cit.

Източник З:

След падането на Ерусалим франките се облекли в черно и се отправили отвъд моретата в търсене на помощ от всичките си земи, особено от Великия Рим. За да насърчат хората към отмъщение, те взели със себе си картина на Месията, мир на праха Му, окървавен от ударите на арабин. Показвайки картината, те казват: "Вижте – това е Месията, а другият е Мохамед – пророк на мюсюлманите, който го изтезава до смърт!" Франките били толкова възмутени, че се събрали всички, включително и жените. Онези, които не се включили в кампанията, били задължени да платят разходите на другите, тръгнали да се бият на тяхно място. Един от вражеските пленници ми каза, че е единствен син и че майка му си е продала къщата, за да му купи екипировка. Ибн ал-Атир, пишещ по време на обсадата на Акра през 1189 г. Хроникьор и автор на "Идеалната история".

Представите на кръстоносците за мюсюлманите

Източник И:

Мнението за исляма, изразено в ранните писания на кръстоносците, е било изцяло отрицателно, като мюсюлманите са били обрисувани като врагове на Бога и слуги на Дявола.
J.Rilye-Smith, *The Atkas if the Crusades*, 1991.

Източник Й:

Успехите на Саладин толкова шокирали франките, че трескаво започнали да търсят обяснение за това. Така стигнали до идеята, че владетел, който може да е толкова успешен, трябва да има франкска кръв във вените си.
S.Lambert, *Medieval World*, 1991

Източник К:

Всички сарацини почитали Божи гроб. Тук, а не другаде, те предпочитали да казват молитвите си, въпреки че те са били напразни, тъй като са били отправени към идол, създаден в името на Мохамед.
Фулшер от Шартър. *A history of the expedition to Jerusalem 1095-1127* (translated by F.R. Ryan, 1969), който е писал около 1130 г.

Източник Л:

О толкова желан ден! О най-паметно време на времената! О дело на делата!...Те желяеха това място, толкова дълго подчинено на суеверията на езически обитатели, да бъде прочистено от тяхната зараза.
Фулшер от Шартър, цит.съч.

Източник М:

Те се страхуват да умрат за покоряването на Ерусалим. Те са подпомагани от жителите на Вавилон, с подкрепата на африканците и етиопците...Сега, поради нашите грехове, черният ден дойде и с него дойдоха мавърските орди...Християните са малко, по-малко от овцете. Маврите са много, повече от звездите.
E.Asensio. *Ay Iherusalem! Nueva Revista de Filologia Hispanica*, 14, pp.247-270 (trans. 1960), Испанска песен, написана през XIII век.

Доказателства за взаимно влияние

Източник Н:

Сред франките има такива, които са се заселили в тази страна и са се обвързали с мюсюлмани. Те са по-добри от новодошлите, но са по-скоро изключение от правилото и от тяхното поведение не могат да се правят заключения. Ще дам един пример. Веднъж изпратих един човек до Антиохия по работа. По това време там се намираше предводителят Теодор Софианос , който е мой приятел. Тогава той бе всемогъщ в Антиохия. Един ден казал на моя човек: един от франкските ми приятели ме е поканил. Ела да видиш как живеят." "Отидох с него и стигнахме до къщата на един от старите рицари – онези, които дойдоха с първата франкска експедиция. Той вече се е оттеглил от държавна и военна дейност и има собственост в Антиохия, от която живее. Подредил бе хубава маса, наредена с вкусна и чисто поднесена храна. Той видя, че се колебаех да ям и каза: Яж както ти се услажда, тъй като аз не се храня с франкска храна. Имам египетски жени, които ми готвят и ям само онова, което те ми сготвят, като никога в къщата ми не влиза месо от свиня. Тогава започнах да се храня, но все пак предпазливо, а по-късно си тръгнахме." (Усама ибн Мункид)

Източник О

На времето бяхме западни хора, а сега сме станали ориенталци. Онзи, който бе римлянин или франк се превърна в тази земя в галиеец или палестинец. Друг, който бе от Реймс или Шартър, стана гражданин на Тир или Антиохия. Вече забравихме родните земи, за мнозина от нас вече не си спомнят и не ги споменават... Някои мъже си взеха сирийски или арменски жени за съпруги; други си взеха дори сарацински жени ако преди това са приели християнството... Един отглежда лозя, друг – ниви. Те говорят на различни езици и вече са в състояние да се разбират с местното население... Така съвсем различни раси живеят заедно в доверие.

Фулшер от Шартър, някъде около 1130 г.

Източник П:

Когато влязоха в контакт с исляма в земите на кръстоносните походи, Сицилия или Испания, западноевропейските откриха неща, които ги възхитиха: копринени дрехи, използване на парфюми, по-честото къпане.

J.Roberts, History of the World, 1980.

В известен смисъл, предлаганият по-горе подход цели да въведе учениците в изучаването на различните манталитети през определен исторически период. Подобно упражнение чрез класифициране на картони може също така да бъде използван за разбиране взаимоотношенията между съседни нации, между групи в рамките на нациите или между малцинствата и мнозинствата. Той може да предшества анализа на определено събитие или конфликт.

Вторият ми пример също е свързан с изучаване на различни манталитети. Той представлява опит да се покаже как чрез мултиперспективния подход могат да се илюстрират начините, по които хора с различни нагласи и очаквания, които често се коренят в по-раншни исторически събития и отношения и са повлияни от съвременната пропаганда и журналистика, са в състояние да нагодят реакциите си спрямо събитията. Той се отнася до различните гледни точки по отношение на разказите за жестокости от двете враждуващи страни през първите дни на Първата световна война през 1914 г.: **Случаят с липсващите ръце** (вж. Приложение, фотографията на с. 75).

Само броени дни след като германските войски нахлули в Белгия на 4 август 1914 г. сред тях се разпространили слухове за съпротива, оказвана от френски и белгийски граждани, наречени “свободни стрелци” (franc-tireurs) (вж. Приложение, фотография на с. 77) . Скоро те били последвани от публикации в германски вестници, за това, как тези граждански отряди устройвали засади на германските войници и обезобразявани пленниците си. Източниците обикновено отбелязвали, че “правилата на войната” не се спазват: веднъж попаднали в плен и неспособни да се отбраняват, войниците биват застрелвани в гръб, ослепявани, кастрирани или обезобразявани по друг начин. Скоро след това започнали да се разпространява сред съюзническите страни разкази за жестокостите, причинени на белгийските и френските граждани от германските войници. Тези истории бързо били тиражирани във вестниците в Белгия, Франция и Великобритания. Журналистите, които не се стремели да бъдат справедливи по отношение на врага и във всеки случай не били в състояние да проверяват подобни слухове в условията на сражения, отпечатвали тези истории и твърдения, като че ли са подкрепени от установени факти. (Вж. Приложение, фотография на с. 79). Общата тема в случая са жестокостите спрямо жени и

деца, на които германските войници режели ръцете. Някои примери за подобни публикации са събрани и възпроизведени в **Пример О**.

Според свидетелствата, събрани от Хорн и Креймър, германските опасения от “свободните стрелци” се коренят във Френско-пруската война, когато след разгрома на Наполеон III френските доброволчески войски, които се сражавали в защита на републиката, организирали партизанска война срещу пруската армия³⁹. Затова подобни били очакванията и когато германските войски преминали белгийската граница в началото на Първата световна война. Всяка съпротива от страна на отстъпващите войски веднага се интерпретирала като партизанска дейност. Разказите, разпространявани в Германия от ранени войници и чрез дневниците, взети от мъртвите бойци, илюстрират бързата поява на определен начин на мислене. Подпалените къщи вече не се възприемали като неизбежни странични поражения във военновременната обстановка, а като сигнали, с които се маркират германските позиции. При престрелките на отстъпващите войски били арестувани и екзекутирани граждански лица, а селата им били опожарявани като наказателна мярка. Освен това имало случаи, когато граждани били използвани като човешки щитове за защита на войските от огъня на партизаните. Само десет дни от началото на войната Германското върховно командване било убедено в истинността на гражданската съпротива и кайзерът написал в нота до президента Уилсън на 7 септември 1914 г., че *“моите генерали в крайна сметка бяха принудени да предприемат най-драстични мерки за да накажат виновниците и да сплашат кръвожадното население, за да престане с убийствата и ужаса”*. Междувременно пресата във Франция и Великобритания също така цитира извадки от дневниците на пленени германски войници като свидетелство за германските жестокости срещу гражданското население.

През септември 1914 г. френското правителство вече бе забранило тиражирането на разкази за ужаси във френските вестници, тъй като се опасявало, че те могат да предизвикат паника сред цивилното население. Същевременно правителствата на Белгия, Великобритания, Франция и Германия започнали официални разследвания, в резултат на които се стигнало до констатацията, че действително е имало репресии срещу граждани. Различия възникнали при оценката на тяхната легитимност. Нито едно от разследванията обаче не открило доказателства за ширещите се разкази за обезобразяване на германски войници от граждани или за обезобразяване на белгийски и френски жени и деца от германските войски. Почти всички подобни разкази се оказали слухове и официалните лица не открили нито един случай на обезобразени деца, ослепени или кастрирани войници.

След войната общественото мнение в съюзническите страни се пренасочило от разказите за жестокости като оправдание за воденето на “справедлива война” срещу ужасните престъпления, към цената на войната, измерена с общите загуби в резултат на сраженията. Правителствата били обвинени, че са използвали пропагандата за да си осигурят публична подкрепа за войната. Освен това, в Германия пропагандната злоупотреба с темата за жестокостите се

³⁹ John Horne & Alan Kramer, *German Atrocities, 1914: A History of Denial*, Yale University Press 2001.

превърнала в аргумент за отричане отговорността за войната и за отхвърляне условията на Версайския договор. Историците от периода между двете световни войни също съсредоточили вниманието си върху пропагандната война от 1914-15 г.

Тази тема е подходяща за прилагане на мултиперспективен подход, тъй като, наред със съчиненията на съвременни историци като Хорн и Креймър, съществуват множество източници, които представят гледищата на войските и на граждани, позициите на различни правителства, и съдържат доклади за официални разследвания, официалната и неофициалната пропаганда, както и различни политически и национални интерпретации на събитията във вестниците на всяка от страните. Темата обаче е само малка част от разследванията, посветени на Първата световна война, и вероятно много малко ще са учителите по история, които биха разполагали с време за обстойното ѝ разглеждане в рамките на своите учебни програми.

Пример О: Разкази за жестокостите през началния период на Първата световна война

Източник 1:

През септември 1914 г. полицаи от Париж докладвал, че “очевидец” му разправил, че видял “малко белгийско момиче на шест години заедно с неин роднина, който е касапин от улица “Дьо ла Фландр”, чиито две ръце били отсечени от германските войници, нахлули в селото им”.

Източник 2:

Беглец от Па дьо Кале съобщил, че жандармите в този район пленили германски войници и при обиска открили отсечени ръце в джобовете на техните шинели.

Източник 3:

Френският вестник “Льо Матен”, публикувал на 20 септември 1914 г. разказ за това, как в джобовете на двама ранени германски войника на лечение в парижка болница били открити две отрязани ръце – едната на жена, а другата на младо момиче.

Източник 4:

Медицински офицер в германска част съобщил как войниците започнали безразборна стрелба, когато чули залп от погребална церемония на германски войни. Те решили, че са под обстрел – ранен пример за “приятелски огън”?

Източник 5:

В дневник на германски офицер от 178-ми пехотен полк, открит от французите, се съдържа интересно описание на чувствата на войниците при навлизането в Белгия през август 1914 г. Първоначалното отношение на белгийците било приятелско. Една старица казала на автора на дневника: “Вие не сте варвари, вие запазихте реколтата ни”. През следващите 60 километра мъжете започнали да се страхуват от засади и взели заложници като предпазна мярка... На следващия ден офицерът бил убеден, че сериозната съпротива, срещната при влизането в Динант е дело на “свободните стрелци”. Разстреляни били 200 от 250-те пленени “стрелци”. Авторът на дневника също така отбелязва, че войниците подпалили първото село, което овладели във Франция, тъй като един германски войник случайно произвел изстрел, който предизвикал спонтанна реакция от войската.
Home&Kramer, German Atrocities 1914, A History of Denial.

Вместо това бих предложил да бъде разгледан само един аспект от тази тема като въвеждащ модул при изучаването на Първата световна война – “примамката” за привличане вниманието и отключване въображението на учениците преди да започнат изучаването на причините и факторите за войната, нейното развитие и дългосрочни последици. При това този аспект разкрива любопитни подробности, които са приложими и за други световни или по-локализирани конфликти през XX век:

Тезата е, че начинът по който се води една война отразява до известна степен не само военните, но и обществените очаквания и нагласи към действията на врага, които се коренят в минали конфликти /в конкретния случай – във Френско-пруската война от 1870 г./ Френските и белгийските граждани и войски се страхуват от “пруския милитаризъм”, а Германското върховно командване очаква гражданска и доброволческа съпротива от типа, срещната през 1870 г. При това през първите дни на войната германските войски навлезли дълбоко във вражеска територия по-бързо от очакваното, което понякога подхранвало опасенията им, че са лишени от военната подкрепа на основните сили.

Друга теза е, че пропагандата не е само средство за разширяване на обществената подкрепа за военните цели, с помощта на което мъжете са стимулирани да се запишат в армията, както и за привличане на потенциални съюзници /в този случай на САЩ и Италия/. Тя също така е свързана с нуждата от даване обяснения на събития по начин, който съответства на обществените очаквания и презумпции, ценности и стереотипи за врага и за собствената армия – подобни процеси са валидни и за пропагандата в началото на Втората световна война, Студената война, Корейската война и по-наскоро – Войната в Залива.

Трета теза е, че пропагандата, която фокусира определено събитие, повече се интересува от значението, придавано на “фактите”, отколкото от самите факти. В този случай цялата тема за жестокостите се разглежда в съответствие с митовете, които потвърждават определени очаквания, презумпции и ценности. В много отношения те се оказват контрапродуктивни в качеството на пропаганда, тъй като вместо да мобилизират хората за дейности в подкрепа на съответната кауза, те засилват паниката и страха, прерастващ в истерия, както и съпътстващия ги цинизъм.

Повечето учебници обикновено включват някои пропагандни плакати, отпечатани през седмиците, предшествващи началото на войната. Сега вече е възможно да се разпечатат такива примери от Интернет-страници, които изразяват позициите на страните-участнички във войната. Като се използват тези материали, както и плакатите и картичките, съдържащи се на следващите страници, може да се направи сравнение между тях на две равнища: сравнение между страните-участнички във войната, както и сравнение между предвоенната “официална” пропаганда и “неофициалния” отговор на разказите за “ужаси” през първите седмици на военните действия. Това би било полезен мултиперспективен начин да се подпомогнат учениците да разберат как преобладаващият тогава манталитет е оказал въздействие върху реакциите на

обществеността, правителствата и военните, наред с въздействието на самите събития, както и на стратегическите и тактически процеси в хода на войната.

Подобен подход е също така подходящ при изучаването на повечето разновидности на социални и културни конфликти в рамките на държавите, както и между тях. Той помага на ученика да усвои по-добре, че утвърдените презумпции, които не винаги се основават на факти или на пряк опит, оказват въздействие върху очакванията на всяка страна в рамките на съответната конфликтна ситуация, както и върху техните интерпретации за твърденията, мотивите и намеренията на другата страна. При подобни обстоятелства е безсмислено да се търси кой е прав и кой крив, чии действия биха могли да се квалифицират като справедливи или не. Целта е да се направи опит да се разбере бекграунда на всяка от страните и да се установят причините, обуславящи мисленето и действията на историческите лица.

Заклучителни мисли

С тази малка книжка нямам претенцията да предложи комплект от учебни материали за конкретни исторически събития и теми, които учителят или лекторът по преподаване по история би могъл да вземе наготово, да преведе на подходящ език, да адаптира към конкретната учебна програма и да приложи в часовете по история. Изложените тук случаи са пример за евристични текстове, чиято цел е да илюстрират ключови моменти, съдържащи се в документите и различни начини за въвеждане на по-широк мултиперспективен подход при преподаването по история.

В настоящата публикация се говори за мултиперспективния подход в преподаването по история, без да се изчерпват възможностите за неговото прилагане. Бих искал в тази връзка да повтора някои изводи, които според мен си заслужава да достигнат до учителите или авторите на учебници, възнамеряващи да разширят използването на мултиперспективния подход по история.

Мултиперспективният подход би следвало да бъде по-плюралистичен, всеобхватен, интегративен и цялостен, отколкото са традиционните подходи при преподаването по история, характеризирани от Гита Щайнер-Хамзи като “монокултурни, етнократски и универсалистични”. Това означава, че историците, учителите по история и учениците би следвало да обсъдят дали един разказ, който почива върху по-широк кръг от извори, включително такива, които биха могли да бъдат подминати от повечето историци, е справедлив и цялостен /т.е. отразява по-вярно гледищата на всички участници в определено събитие или онези на засегнатите от същото/.

Това обаче не означава непременно, че колкото по-многоперспективен е историческият разказ, толкова той ще е по-обективен. Преди всичко, малко е вероятно, че всичките позиции, отразени в определено изложение, ще имат еднаква тежест и стойност. На второ място, трябва да се помни, че в случая боравим с понятието “перспектива” /или гледна точка/ - т.е. възглед, който е ограничен от точката на наблюдение на съответния автор на източник, независимо дали е участник в събитието, очевидец, журналист или историк и от това, дали въпросните ограничения са физически, ценностни, културни, технически или професионални. Тези ограничения или пречки, наложили отпечатък върху съответните гледища, не изчезват единствено с включването в определен исторически разказ на повече гледни точки в сравнение с друг разказ за същото събитие. Не можем да твърдим предварително, че изучаването на сведенията от множество източници/гледни точки за определено историческо събитие или феномен би ни позволило да направим по-пълно описание или по-добро обяснение на случилото се. Обратното, мултиперспективният подход, в частност при политическите и социалните конфликти, може да разкрие колко е трудно да се стигне до недвусмислени изводи, когато различните участници в конфликта възприемат по много различен и дори полярен начин действията, целите, мотивите и реакциите на “другия” на основата на разминаващи се интерпретации, презумпции и предразсъдъци.

Това обстоятелство ни изправя пред сърцевината на проблема. Преподаването по история може да бъде по-мултиперспективно и по-малко монокултурно, елитарно и универсалистично чрез разнообразяване на съдържанието на учебния материал, посредством включването в него на по-широк спектър източници с оглед на това учениците да имат възможност да се запознаят с различаващи се разкази за историческите събития. Мултиперспективният подход обаче не се ограничава единствено с възможните промени в съдържанието на програмата по история и с използването на по-широк спектър от източници – той също така означава да бъдат подпомогнати учениците да разсъждават исторически за миналото.

В рамките на преподаването по история мултиперспективният подход означава въвеждането на учениците в определена среда; той е начин на анализиране на свидетелства или интерпретации на фактология, свързана с определено историческо събитие или процес. Това ще означава те да опознаят по какъв начин въпросните автори на историческа информация са били ограничени от физически фактори или пристрастия, какви са били техните позиции, предразсъдъци, мотиви и логиката, която са приложили при обясняването на събитията и която им е помогнала да решат как да реагират, какви са били техните очаквания и предразсъдъци спрямо “другия”, каква е била културната рамка и традициите, които са повлияли на техните схващания и тълкувания и т.н. Както вече видяхме в приложените примери, мултиперспективният подход също така включва и опит да се свържат една с друга различните интерпретации на историческите събития.

Подобен подход има редица последици за учителите по история, за експертите по учебни програми и за авторите и издателите на учебници. На първо място, трябва да се осигурят възможности за практикуване на аналитичните способности, които са централен елемент на мултиперспективния подход. Единствено подобна практика би позволила ефективната работа по изучаване на многообразието от гледни точки. С тази цел в настоящата публикация бяха описани редица учебни подходи, включително упражнения по подреждане на картони, упражнения с “горещ стол”, използването на таблици и на успоредни календари, сравнение на представите за “другия” в конфликтни ситуации и анализ на пропагандата и журналистическото отразяване като начини за разбирането и интерпретацията на различни мировъзрения.

На второ място, мултиперспективният подход изисква възможности за по-задълбочено изучаване на някои теми. Понякога това може да бъде много трудно, поради ограниченията на учебната програма, насочена към запознаване на учениците с хронологично изложение на историята, наситено с фактология. Въпреки това, дори в случаите, когато учителите са изправени пред подобна учебна програма, винаги е възможно да се въведе мултиперспективен подход при преподаването на една или две теми годишно. Това би позволило учениците да се запознаят с характерния за този подход аналитичен процес. При тези случаи не е важно да се постигне изчерпателност при запознаването на учениците с всички гледни точки.

Накрая, множество автори и издатели на учебници, както и някои учители по история, които са изкушени от ориентирания към изворите подход, би следвало да преосмислят начините на преподаване на тази материя. Твърде често на учениците се предлагат поредица от къси цитати от различни източници, а след това им се задават въпроси, изискващи предоставянето на фактология или пък от тях се иска да направят обобщенията, подсказвани от автора или учителя, да направят разлика между “обективни” и “пристрастни” източници и др. Мултиперспективният подход изхожда от основната презумпция, че студентите трябва да разберат, че всеки, който изучава история, трябва да допуска и толерира дисонансите между историческите разкази, противоречията, двусмислените пасажии, различаващите се от общоприетото автори, полуистините и фрагментарните позиции, пристрастията и предварителните нагласи. Подобна нагласа би следвало да очертава насоката на нашите идеи за въпросите и упражненията, които би следвало да съпътстват изучаването на източников материал, отразяващ многообразието на гледни точки.

Приложения: Фотографии

Пример И: Щурмуването на Зимния дворец, 25 октомври 1917 г.

Какво според вас се случва на снимката?

Опишете точно какво виждате тук:



Кои според вас са хората на тази снимка?

Според вас това фотография ли е или клип от филм?

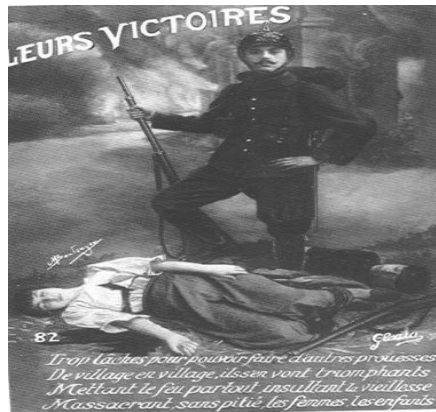
Кога според вас е направена Снимката?



Френска картичка от октомври 1914 г., изобразяваща мита за “отрязаните ръце”



**Представата на германски художник за нападението на
“свободен стрелец” срещу германски войници от август 1914 г.**



Пропагандна картичка, отпечатана през 1914 г., върху която се изобразяват т.нар. “германски жестокости”.

