

**Task Force
Education
And Youth**

Enhanced Graz Process



Working Table 1, Stability Pact for South Eastern Europe

**MULTIPERSPEKTIVNOST U NASTAVI
POVIJESTI: PRIRUČNIK ZA NASTAVNIKE**

Dr Robert Stradling

Preveli
Silvije Devald
Draženka Kešić

Uredile
Snježana Koren
Magdalena Najbar-Agičić

2003

Fotografija na ovitku: Zemljovid Europe u stripu na kojem su pojedine države prikazane kao različite osobe - copyright Mansell/Timepix

Stranica 63: Juriš na Zimski dvorac u listopadu 1917. godine; slika V. K. Bulla - copyright Središnji državni muzej suvremene ruske povijesti

Stranica 65: copyright Muzej suvremene povijesti i Knjižnica suvremene internacionalne dokumentacije (Musée d'Histoire Contemporaine-BDIC), Pariz

Stranica 67: Slika njemačkog umjetnika koja prikazuje napad francuskih *franc-tireura* na njemačke vojnike, datirana 31. kolovoza 1914. godine (iz *Illustrierte Weltkriegschronik der Leipziger Illustrierten Zeitung, 1914* (Ilustrirana kronika svjetskog rata Ilustriranih lajpciških novina)

Stranica 69: copyright AKG London

Mišljenja iznesena u ovom djelu mišljenja su autora i ne predstavljaju nužno službene stavove Vijeća Europe.

Vijeće Europe osnovano je 1949. godine kako bi se postigla bolja suradnja među europskim parlamentarnim demokracijama. Vijeće Europe najstarija je europska politička institucija i ima 45 zemalja članica,¹ uključujući i petnaest članica Europske Unije. To je najveća međuvladina i međuparlamentarna organizacija u Europi, a njezino je sjedište u Strasbourgu u Francuskoj.

Iz djelokruga rada Vijeća Europe isključena su samo pitanja nacionalne obrane. Organizacija djeluje na sljedećim područjima: demokracija, ljudska prava i temeljne slobode; mediji i komunikacija; društveni i gospodarski problemi; obrazovanje, kultura, kulturna baština i sport; zdravlje; okoliš i regionalno planiranje; lokalna demokracija; te pravna suradnja.

Europska kulturna konvencija počela se potpisivati 1954. godine. Taj je međunarodni sporazum otvoren i europskim državama koje nisu članice Vijeća Europe, a omogućuje im sudjelovanje u programima Vijeća Europe na području obrazovanja, kulture, sporta i mladeži. Dosada je 48 država potpisalo Europsku kulturnu konvenciju: sve članice Vijeća Europe te Bjelorusija, Sveta Stolica i Monako.

Četiri specijalizirana odbora - Odbor za obrazovanje, Odbor za visoko obrazovanje i znanost, Odbor za kulturu i Odbor za kulturnu baštinu pomažu Vijeću za kulturnu suradnju u provedbi svojih zadataka unutar Europske kulturne konvencije. Vijeće za kulturnu suradnju učinkovito surađuje i sa stalnim konferencijama europskih ministara za obrazovanje, kulturu i kulturno nasljeđe.

Programi ovih četiriju odbora sastavni su dio rada Vijeća Europe te - kao i programi drugih sektora - pridonose trima glavnim ciljevima cijele organizacije:

- zaštita, jačanje i promicanje ljudskih prava i temeljnih sloboda, te pluralističke demokracije;
- promicanje svijesti o europskom identitetu;
- potraga za zajedničkim odgovorima na velike izazove koji se pojavljuju u europskim društvima.

Obrazovni program Odbora za obrazovanje i Odbora za visoko obrazovanje i znanost obuhvaća osnovno- i srednjoškolsko i visoko obrazovanje te obrazovanje uz rad. Trenutno djeluju projekti: obrazovanja za demokratsko građanstvo, povijesti, modernih jezika, školskih veza i razmjena, strategija reformi obrazovanja, međuvjerskog i međukulturalnog dijaloga, usavršavanja prosvjetnih djelatnika, priznavanja kvalifikacija, cjeloživotnog učenja za

¹ Albanija, Andora, Armenija, Austrija, Azerbejdžan, Belgija, Bosna i Hercegovina, Bugarska, Cipar, Češka Republika, Danska, Estonija, Finska, Francuska, Gruzija, Grčka, Hrvatska, Mađarska, Irska, Island, Italija, Letonija, Lihtenštajn, Litva, Luksemburg, Malta, Moldavija, Nizozemska, Norveška, Njemačka, Poljska, Portugal, Rumunjska, Rusija, San Marino, Slovačka, Slovenija, Srbija i Crna Gora, Španjolska, Švedska, Švicarska, "bivša jugoslavenska republika Makedonija", Turska, Ujedinjeno Kraljevstvo, Ukrajina.

jednakost i socijalnu koheziju, obrazovanja romske/ciganske djece u Europi, poučavanja o holokaustu i nasljeđu europskih sveučilišta. Vijeće Europe pridonosi i Bolonjskom procesu reforme visokog obrazovanja koji ima za cilj uspostavu europskog područja visokog obrazovanja do 2010. godine.

Ove multilateralne aktivnosti nadopunjuje ciljana pomoć novim zemljama članicama u usklađivanju njihovih obrazovnih sustava s europskim normama i najboljim iskustvima. Koordinirani u strategiju “partnerstva za obrazovnu obnovu”, provode se projekti posebice o zakonima i strukturama u obrazovanju, građanstvu i nastavi povijesti. Prioritetne regije su Jugoistočna Europa i države nastale na području bivšeg Sovjetskog Saveza.

SADRŽAJ

stranica

Predgovor	7
Uvod i pozadina	9
Što je multiperspektivnost?	13
Mogući problemi s multiperspektivnošću u nastavi povijesti	20
Postavljanje temelja multiperspektivnosti	24
Nastavne aktivnosti	28
Iskoristiti priliku	28
Predstavljanje historiografije učenicima	30
Uključivanje multiperspektivnosti u povijesnu naraciju	40
Proširivanje i produbljivanje povijesne interpretacije	47
Zaključne misli	55
Dodatak: Fotografije	57
Juriš na Zimski dvorac	57
Francuska razglednica koja predstavlja mit o “odsječenim rukama”	59
Njemački umjetnik prikazuje napad <i>franc-tireura</i> na njemačke vojnike	61
Propagandna razglednica s navodnim njemačkim zvjerstvima	63

Predgovor

Vijeću Europe ponuđeno je da koordinira aktivnosti Radne grupe o povijesti i nastavi povijesti u Jugoistočnoj Europi u okviru Pakta o stabilnosti. Osim toga, neke od zemalja članica financiraju Vijeće Europe i njihove aktivnosti na polju nastave povijesti u Jugoistočnoj Europi.

Švicarska je financijski pomagala rad na stručnom usavršavanju nastavnika povijesti, a dogovoreno je da će ostatak toga proračuna Vijeće Europe preusmjeriti za financiranje priručnika pod naslovom *Multiperspektivnost u nastavi povijesti: priručnik za nastavnike*. Priručnik je preveden na jezike zemalja Jugoistočne Europe i dijeli se nastavnicima povijesti.

Inspiraciju za ovaj priručnik dale su rasprave na regionalnim stručnim seminarima “Počeci Drugoga svjetskog rata u Jugoistočnoj Europi” (Bled, Slovenija, listopad 2001.) i “Izazovi pred nastavnicima povijesti u 21. stoljeću u regionalnom kontekstu” (Budimpešta, studeni 2001.). Nastavnici povijesti i stručnjaci zaduženi za izobrazbu nastavnika iz svih zemalja Jugoistočne Europe izrazili su potrebu za pripremom paketa primjera multiperspektivnog pristupa koje bi mogli koristiti u nastavi.

Međutim, naznačili su da su im potrebni primjeri koji se ne odnose izravno na situaciju u njihovim zemljama. Predloženi primjeri mogu se prilagoditi situaciji u Jugoistočnoj Europi. Neki od primjera dobro su poznati, no način na koji se obrađuju inovativan je, a pitanje multiperspektivnosti obrađivano je na nekima od regionalnih stručnih seminara kako u zemljama članicama Pakta o stabilnosti tako i u zemljama bivšeg Sovjetskog Saveza. Priručnik će poslužiti kao temelj za buduće seminare za stručno usavršavanje nastavnika.

Autor priručnika, dr. Robert Stradling, također je autor *Nastave europske povijesti 20. stoljeća* i on prati rad na polju povijesne znanosti i nastave povijesti u Jugoistočnoj Europi koji se odvija u okviru Pakta o stabilnosti. Bio je izvjestitelj s mnogih skupova i seminara Vijeća Europe, a bit će i savjetnik Upravnog odbora novog obrazovnog projekta *Europska dimenzija u nastavi povijesti*, koji započinje 2003. godine.

Uvod i pozadina

Termin "multiperspektivnost" rijetko se koristio u kontekstu školske nastave povijesti prije devedesetih godina dvadesetog stoljeća, iako je Bodo von Borries primijetio da su koncept raspravljali i aktivno promovirali neki njemački povjesničari, uključujući i njega, još od sedamdesetih godina.² Početkom devedesetih termin se počeo češće koristiti u Europi, posebice na konferencijama, seminarima i radionicama stručnog usavršavanja nastavnika povijesti koje su organizirali Vijeće Europe i EUROCLIO, Stalna europska konferencija Udruga nastavnika povijesti.³ Koncept "multiperspektivnosti", ako ne i sâm termin, starijeg je podrijetla i ukorijenjen je u tri različite, ali blisko povezane pojave u školskom obrazovanju.

Prva od njih je pristup poznat kao "nova povijest". Pojavio se isprva u Zapadnoj i Sjevernoj Europi sedamdesetih i početkom osamdesetih godina i otada ima sve veći utjecaj na nastavu povijesti u ostatku Europe, najprije u Južnoj Europi, a nakon događaja 1989.-1990. godine proširio se i na veći dio Srednje i Istočne Europe. "Nova povijest" odražava nezadovoljstvo tradicionalnim pristupom poučavanju povijesti u školama, s naglaskom na:

- prijenosu znanja,
- prevladavanju političke i konstitucionalne povijesti u sadržaju programa,
- proučavanju uglavnom događaja i ličnosti,
- zasnivanju nastavnog plana i programa s pretrpanim sadržajem, temeljenom na kronološkom pregledu nacionalne povijesti,
- i prevladavajućoj pretpostavci da se priča o nacionalnoj povijesti podudara s poviješću najveće nacionalne skupine i dominantne jezične i kulturne zajednice.

Nasuprot tome, "nova povijest", iako ne poriče važnost kronologije i povijesnog znanja, želi postići bolju ravnotežu u nastavi povijesti između poučavanja učenika o prošlosti i osposobljavanja učenika da o njoj povijesno razmišljaju. Sukladno tome, u učionici se stavlja veći naglasak na poučavanje učenika kako analizirati, interpretirati i sintetizirati dokaze dobivene iz raznih primarnih i sekundarnih izvora.

Naučiti povijesno razmišljati znači naučiti da su povjesničari i ostali koji pokušavaju rekonstruirati prošlost, uključujući muzejske kustose, autore filmova, televizijske producente i novinare, ograničeni brojem dostupnih izvora, da mogu iste dokaze interpretirati i koristiti na različite načine, te da mogu odabirati i isticati različite aspekte tih dokaza. Drugim riječima, većina povijesnih pojava, ako ne i sve, mogu se

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

³ Projekt Vijeća Europe "Učenje i poučavanje o povijesti Europe u 20. stoljeću" također je promovirao multiperspektivnost, a poglavlje o tome je postalo i dio ovog priručnika za nastavnike. - Robert Stradling (2000), *Teaching 20th Century European History*, COE Publishing, Strasbourg 2001.// Hrv. izdanje: Robert Stradling, *Nastava europske povijesti 20. stoljeća*, Srednja Europa, Zagreb 2003.

interpretirati i rekonstruirati iz različitih perspektiva, odražavajući ograničenja koja nameću dokazi, subjektivni interesi onih koji ih interpretiraju i rekonstruiraju, kao i promjenljivi kulturni utjecaji koji donekle određuju što svaki novi naraštaj drži bitnim u prošlosti.

Druga opsežna pojava u obrazovanju koja je doprinijela novom zanimanju za multiperspektivnost jest sve rasprostranjenija svijest da je u prošlosti povijest često bila poučavana iz monokulturalne, etnocentrične, isključive prije nego uključive perspektive zasnovane na pretpostavci da se nacionalna priča podudara s poviješću najveće nacionalne skupine i dominantne jezične i kulturne zajednice. Slična se tendencija često mogla primijetiti i u povijesnoj znanosti. Ipak, historiografska dostignuća u posljednjih 25 godina, posebice na polju društvene i antropološke povijesti, kulturne povijesti i rodnih studija, učinila su jasnijim pogled na povijest društvenih kategorija i skupina koje su ranije bile uglavnom zanemarivane: žena, sirotinje, etničkih manjina, djece, obitelji i migranata. Danas postoje naznake da takvo zanimanje polako ulazi i u nastavu povijesti u školama.

Primjerice, u novije vrijeme Vijeće Europe i neke nevladine organizacije, kao što su EUROCLIO, Institut Georga Eckerta i fondacija Körber Stiftung, organiziraju konferencije, radionice i seminare za stručno usavršavanje nastavnika povijesti o temama poput povijesti žena, povijesti svakodnevnog života i položaja manjina u poučavanju nacionalne povijesti. Vijeće Europe priredilo je i nastavni paket o povijesti žena.⁴ Međutim, i dalje postoji problem uključivanja skupina i društvenih kategorija koje su ranije bile marginalizirane ili zanemarene u kurikulum povijesti. Uključivanje nekoliko tema o osobama ili događajima koji su značajni za određenu skupinu, kao što je borba za pravo glasa žena, može ih samo još više marginalizirati. Potpuna integracija takvih skupina u kurikulum povijesti, primjerice, uvažavanjem da svaka od njih može imati vlastitu perspektivu o određenim događajima i pojavama koje su ključne za nacionalnu povijest - pristup koji se ponekad naziva i "većinski", ali koji možemo opisati i kao multiperspektivan - može se pokazati veoma složena u okolnostima kada je nastavni plan i program povijesti ionako pretrpan sadržajima koji se moraju obraditi u relativno kratkom vremenu.⁵

Treća opsežna pojava u obrazovanju nastala je iz rastuće potrebe da škole moraju sve više pripremati mlade ljude za život u svijetu etničke, kulturalne, jezične i vjerske raznolikosti. Takva se potreba također pojavila sedamdesetih godina u Zapadnoj i Sjevernoj Europi, posebice u državama s kolonijalnom prošlošću i državama koje su u novije vrijeme zapošljavale strane radnike u nekim industrijama i na radnim mjestima za koje nisu potrebne kvalifikacije. Potreba se povećala kada je stanovništvo zemalja članica Europske Unije postalo kulturno i etnički različitiije uslijed povećane mobilnosti radne snage.

U početku su škole na kulturnu različitost odgovarale asimilacijom i integracijom, poučavajući djecu iz doseljeničkih obitelji domicilnim jezicima, običajima i kulturnim "normama", kako bi se lako uklopili u zajednicu koja ih je primila. Početkom osamdesetih godina, takva se politika sve više dovodila u pitanje jer su se pojavili

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

⁵ Za detaljniju raspravu o nekima od ovih pitanja vezanih za povijest žena vidi: Tudor (2000), n. dj.

dokazi o sve jačim međukulturalnim napetostima (unutar i izvan škole), kombinirani sa sustavno lošijim školskim rezultatima djece pripadnika etničkih manjina. Istovremeno, sve se više priznaje pravo manjina, uključujući i pravo doseljenika na očuvanje vlastitog kulturnog naslijeđa.⁶

Noviji pristupi u obrazovanju počeli su predstavljati kulturnu različitost kao nešto čime se svi učenici ponose, a ne samo pripadnici kulturnih, jezičnih, etničkih i nacionalnih manjina. Termini poput “multikulturalizma” i “međukulturalnog obrazovanja” sve su se češće koristili i stručnjaci za kurikulum počeli su istraživati kako bi različiti nastavni predmeti i kurikularna područja mogli razviti multikulturalnu dimenziju. Kao rezultat, u nekim kurikulumima povijesti u Zapadnoj Europi preispitan je sadržaj određenih ustaljenih tema kako bi, primjerice, učenici koji uče o križarskim ratovima naučili i nešto o islamskoj, kao i o kršćanskoj perspektivi. Kada proučavaju velika geografska otkrića, imperijalnu prošlost svoje zemlje i razdoblje dekolonizacije, također bi učili i o narodima koji su bili “*otkriveni*”, kolonizirani i koji su “*dobili*” neovisnost.

Ovaj je trend imao utjecaja na nastavu svjetske i europske povijesti. Prije 1989. godine, u raspravama o načinu poučavanja europske povijesti unutar međunarodnih organizacija poput Vijeća Europe dominirali su sudionici iz Zapadne Europe. Ne iznenađuje da je naglasak bio na Europi koja je definirana zajedničkom poviješću i zajedničkim kulturnim nasljeđem. To znači, grčko-rimskom i židovsko-kršćanskom tradicijom, zajedničkim umjetničkim i arhitektonskim nasljeđem, pojavom nacionalnih država te zajedničkim povijesnim iskustvima poput feudalizma, križarskih ratova, renesanse, reformacije i protureformacije, prosvjetiteljstva, industrijske revolucije, nacionalizma, svjetskih ratova te političkih i ekonomskih kriza 20. stoljeća. Nakon 1989. nedavni i današnji događaji u Srednjoj i Istočnoj Europi i bivšem Sovjetskom Savezu istaknuli su važnost širenja raspona perspektiva koje bi mogle unaprijediti nastavu europske povijesti. Ovo je također dovelo do sve većeg priznanja da širu Europu više karakterizira različitost (etnička, jezična, vjerska, društvena i kulturna) nego zajednička povijest i kulturno nasljeđe.⁷

Sve ove zemlje koje su 1990-ih prolazile kroz političku i ekonomsku tranziciju, reformirale su svoje školske kurikulume povijesti. U nekim zemljama, kao što je Rusija, trebalo je razviti novi kurikulum i udžbenike za povijest koji bi odražavali kompleksnost kultura, etničkih skupina i religija koje se mogu pronaći unutar njihovih granica. Shvatili su da će to zahtijevati i više od promjene sadržaja kurikuluma. Također treba dati prioritet nastavnim pristupima: kako uklopiti izvorne materijale koji odražavaju različite perspektive, kako prikazati suprotne interpretacije istih događaja i pojava te kako obrađivati teme i pitanja koji će vjerojatno biti kontroverzni i osjetljivi u multinacionalnom i multikulturalnom društvu.⁸ U nekim drugim državama s dugom poviješću aneksijâ i okupacijâ reformatori su željeli obnoviti ili ponovno otkriti svoju vlastitu nacionalnu povijest, posebice “*bijele mrlje*” u

⁶ Za jedno objašnjenje problema vidi M. Craft (1984), *Education and Cultural Pluralism*, Brighton, Falmer Press.

⁷ Detaljniju raspravu o ovom pitanju potražite u: Robert Stradling (2000), *Nastava europske povijesti 20. stoljeća*, poglavlje 2.

⁸ Za daljnje rasprave o ovim pitanjima vidi: Robert Stradling (1999), *The Secretary General's New Initiative: The reform of history teaching and the preparation of new history textbooks*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.

povijesnoj naraciji što su nastale jer su naraštaji povjesničara radije promovirali isprva imperijalnu, a potom sovjetsku perspektivu.⁹

Dok je u većini ovih država naglasak bio na razvoju nacionalnih povijesnih kurikuluma i udžbenika, postojalo je i zamjetno zanimanje i zabrinutost za to kako na uravnotežen i obazriv način obraditi povijest odnosa nacionalnih, etničkih i vjerskih većina i manjina te povijest odnosa sa susjednim državama. Sukobi u dijelovima Jugoistočne i Istočne Europe tijekom devedesetih, među republikama bivše Jugoslavije, između Srbije i Albanije oko Kosova, između Rusa i Čečena, granični sporovi i napetosti između Armenije i Gruzije, između Azerbejdžana i Armenije oko Nagornog Karabaha, istaknuli su važnost da se nastava povijesti ne smije koristiti za pojačavanje animoziteta i ksenofobije.

U tom kontekstu ne čudi da su međunarodne institucije i organizacije poput Vijeća Europe, UNESCO-a, Europske Unije i Pakta o stabilnosti u Jugoistočnoj Europi prepoznale potencijalno važnu ulogu koju povijesno obrazovanje mora imati u poticanju međusobnog razumijevanja i pomirenja u Istočnoj i Jugoistočnoj Europi. Na seminaru Vijeća Europe 1994. godine, jedna od glavnih zagovornica multiperspektivnosti u nastavi povijesti, Gitta Steiner-Khamsi, primijetila je da “socijalna kohezija, mir i demokracija pretpostavljaju zajedničko viđenje prošlosti, sadašnjosti i budućnosti”. Ovo samo po sebi nije kontroverzna izjava. S time bi se vjerojatno složila većina nastavnika povijesti, uključujući i one koji tvrde da poučavanje povijesti ima važnu ulogu u stvaranju javnog mnijenja o nacionalnom identitetu i nacionalnoj lojalnosti. Međutim, postojala je “kvaka” jer je G. Steiner-Khamsi nastavila i ustvrdila da takvu zajedničku viziju ne mogu nametnuti vlastodršci koji predstavljaju većinsku (ili dominantnu) etničku, jezičnu ili vjersku skupinu u društvu. To proizlazi iz naglaska na multikulturalizam i multiperspektivnost, a ne na univerzalizam te zahtijeva procjenu postojećeg kurikuluma kako bi se vidjelo “čija se povijest poučava i tko je iz nje izostavljen”.¹⁰ Drugdje je ustvrdila kako je potreba “da se popune praznine ili prekine šutnja udžbenika povijesti promicanjem protunaracije koja nije etnički isključiva i koja ne promatra manjine kao dežurne krivce” jednako važna u onim zapadnoeuropskim državama u kojima žive doseljene manjine kao i u onim državama Istočne Europe gdje žive domicilne i već afirmirane manjine - zaključak koji, čini se, posebno odzvanja u početnom desetljeću 21. stoljeća.¹¹

Ovako definirani, multiperspektivnost, multikulturalizam i pluralistički pristupi poučavanju povijesti predstavljaju bitan izazov *statusu quo* u većini europskih zemalja. Kako je istaknuo Robert Philips, zalaganje za uključivanje pluraliteta glasova i gledišta u priču o nacionalnoj povijesti obično vodi političkim kontroverzama. U svojoj je knjizi Philips objavio žestoke rasprave o ovom pitanju među političarima, masovnim medijima, povjesničarima, metodičarima i nastavnicima povijesti kada je početkom devedesetih predloženo uvođenje multikulturalnijeg pristupa povijesti u Nacionalnom kurikulumu Engleske i Walesa.¹²

⁹ N. dj., str. 31 i dalje.

¹⁰ Opisano u: D. Harkness (1994), *History teaching and European awareness*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.

¹¹ Gita Steiner-Khamsi (1994), *History, democratic values and tolerance in Europe: the experience of countries in democratic transition*, Simpozij Vijeća Europe, Sofija.

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

Čini se da termini poput “multiperspektivnosti” i drugi koncepti često s njima povezani, kao što je “multikulturalizam”, mogu imati različita značenja za različite ljude i često su podvrgnuti redefiniranju kako bi se uklopili u određene političke i ideološke pozicije. Stoga, prije nego prijedemo na praktična pitanja vezana uz primjenu multiperspektivnih pristupa u nastavi povijesti, valja proučiti što taj termin znači i što se takvim pristupima žele postići.

Što je multiperspektivnost?

Multiperspektivnost je termin koji se češće koristi nego definira. Ipak, bilo je pokušaja da se objasne glavne karakteristike multiperspektivnosti. K. Peter Fritzsche ističe da je to proces, “*strategija razumijevanja*”, gdje uzimamo u obzir i drugu perspektivu (ili perspektive drugih), pored vlastite.¹³ Posljedica je tog procesa shvaćanje da i mi imamo perspektivu koja je filtrirana kroz naš vlastiti kulturni kontekst, koja odražava naše vlastito stajalište i interpretaciju onoga što se dogodilo i zašto, naše vlastito mišljenje o onome što jest i što nije relevantno, te da naša perspektiva također može odražavati određene predrasude i pristranosti. U tom smislu multiperspektivnost nije samo proces ili strategija, to je i predispozicija, “[ona] označava mogućnost i spremnost da se situacija proučava iz različitih perspektiva”.¹⁴ Preduvjeti za to su, prvo, spremnost prihvatanja da postoje drugi mogući načini gledanja na svijet, osim našeg vlastitog, koji mogu biti jednako vrijedni i jednako pristrani; i, drugo, spremnost da se uživimo u nečiju situaciju i pokušamo gledati svijet kako ga ta osoba vidi, to jest, primijeniti empatiju.

Multiperspektivnost u povijesnoj znanosti i poučavanju povijesti opisala je Ann Low-Beer kao proces “*promatranja povijesnih događaja iz nekoliko perspektiva*”.¹⁵ U njezinom povijesnom pregledu rada Vijeća Europe o nastavi povijesti ustvrdila je da je “multiperspektivnost” duboko ukorijenjena u povijesnoj metodi:

*“Ona u biti potječe iz temelja povijesne discipline i potrebe da se povijesni događaji procjenjuju iz različitih perspektiva. Svi povjesničari to rade... U povijesti, višestruke perspektive su uobičajene i treba ih usporediti s dokazima i spomenuti u prosudbama i zaključcima.”*¹⁶

Gita Steiner-Khamsi, također povezujući multiperspektivnost s povijesnom metodom, ipak nije posve uvjerena kao Ann Low-Beer da svi povjesničari obavezno ili obično tako rade.¹⁷ Ona nas podsjeća da je povijest koja se primjenjuje i poučava često monokulturalna, etnocentristička, univerzalistička prije nego pluralistička i ekskluzivna prije nego inkluzivna.

¹³ K. Peter Fritzsche, “Unable to be tolerant?”, u: R. Farnen et al. (2001), *Tolerance in Transition*, Oldenburg.

¹⁴ Fritzsche, n. dj.

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

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

¹⁷ Citirano u: D. Harkness (1994), *History Teaching and European awareness*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.

Općenito govoreći, čini se da su glavna obilježja multiperspektivnosti u povijesti i nastavi povijesti to što je ona način promatranja i predispozicija za promatranje povijesnih događaja, osoba, pojava, kultura i društava iz različitih perspektiva, na temelju postupaka i procesa koje čine osnovu povijesti kao discipline.

Jasna, naizgled neproblematična i očita definicija. Međutim, kao što je to obično s definicijama, ona vjerojatno potiče više pitanja nego odgovora. Primjerice:

- Što se misli pod perspektivama u ovom kontekstu?
- Očekuje li se od povjesničara ili nastavnika povijesti da uključe sve perspektive ili da samo odaberu neke?
- Ako se radi o odabiru, koje kriterije nastavnik/nastavnica treba primijeniti odlučujući koje perspektive uključiti, a koje izostaviti?
- Odnosi li se multiperspektivnost samo na selekciju i interpretaciju izvora ili prožima sve razine povijesne analize, uključujući, primjerice, konstrukciju naracije, objašnjenje, zaključke i prosudbu povijesnog značaja?
- Što trebaju povjesničar i nastavnik povijesti učiniti kada su različite perspektive međusobno kontradiktorne?
- Osigurava li multiperspektivan pristup istinitiji ili pravičniji povijesni prikaz, ili oboje?
- Osigurava li potpuniji i opsežniji ili složeniji prikaz, ili oboje?
- Je li multiperspektivnost samo dio procesa ili skupa postupaka koje primjenjuje svaki sposobni povjesničar ili je to vještina koju jedni primjenjuju učinkovitije od nekih drugih?

Perspektiva je gledište ograničeno stajalištem osobe koja ga izražava. To, naravno, jednako vrijedi za “proizvođače” izvornog materijala (sudionike prošlih događanja, svjedoke, kroničare, službene osobe i one koji utvrđuju točnost informacija) kao i za povjesničare.

Kao što je perspektiva slikara/slikarice ograničena praktičnim razlozima, poput tehnike i pozicije s koje odluči slikati određeni predmet, tako očito postoje praktična ograničenja s kojima se suočavaju i povjesničari. Njihova perspektiva o određenom povijesnom događaju ili pojavi bit će ograničena rasponom relevantnih jezika kojima vladaju, upućenošću u vrste pisma koja su koristili sastavljači dokumenata koje povjesničari moraju koristiti, količinom dostupnih informacija i dokaza, rasponom izvora koje mogu koristiti (poseban problem kada se pokušava odrediti i razumjeti poglede i iskustva ljudi koji su nepismeni ili polupismeni) i dostupnošću takvih izvora. Sve su to praktična ograničenja i ona uvelike uvjetuju da većina povijesnih prikaza ovisi o *odabiru dokaza* iz potencijalne mase informacija koje su možda bitne.

Slična ograničenja vremena i prostora utječu i na izvore koje povjesničari koriste, a koje učenici radeći s kombinacijom primarnih i sekundarnih izvora moraju uzeti u obzir:

koliko je izvor bio blizak događajima koje opisuje: sudionik, očevidac, novinar koji ispituje sudionike i svjedoke ubrzo nakon događaja, novinski fotograf, televizijski reporter, službena osoba koja uspoređuje podatke iz različitih izvora, povjesničar koji poslije piše o događaju, itd.

i

koliko nakon događaja je izvor napisan.

Za očekivati je da učenici nauče da bliskost događajima, bilo u vremenu ili prostoru, ne znači nužno pouzdaniji i vredniji prikaz događaja. Kako je prikazano u **Primjeru A**, pouzdani svjedoci mogu dati različite prikaze događaja. Ovdje je suvremeni povjesničar Harvey Pitcher usporedio iskaze nekoliko britanskih i američkih svjedoka koji su prisustvovali sjednici Drugog kongresa sovjeta 25. kolovoza 1917. godine u Palači Smolni u tadašnjem Petrogradu, kada je topovski plotun koji je označio boljševički državni udar i zauzimanje Zimske palače doveo do napuštanja sjednice od strane brojnih delegata iz drugih stranaka. Tu se jasno prikazuje da čak i stručni promatrači na istom mjestu i u isto vrijeme mogu veoma različito opažati. Ističe se još jedna potencijalno važna pouka za učenike: naime, izvor utemeljen na suvremenom svjedočanstvu iz prve ruke nije nužno pouzdaniji od kasnijeg prikaza povjesničara koji je imao priliku usporediti različite izvore. Sam Pitcher kaže:

“Jasno je da nijedan svjedok, bez obzira koliko bio upućen ili koliko god bio dobro upućen i poduzetan, koliko god imao dobru poziciju, nije vidio više od tek djelića onoga što se događalo; ali zaključujući na temelju mnoštva svjedoka s različitih pozicija može se dobiti potpunija slika.”¹⁸

Ovdje je bitna uporaba termina “pozicija”. Ona označava jedan način na koji perspektiva o određenom povijesnom događaju ili razvoju može biti ograničena stajalištem osobe koja je iskazuje. Ograničenja su fizička i odnose se na vrijeme i mjesto.

Međutim, termin “stajalište” ima i dodatno značenje kao “točka gledišta” koja je ograničena i koja ujedno odražava nečija očekivanja, unaprijed stvorene zaključke i preokupacije.

¹⁸ Pitcher, n. dj., str. XIII.

Primjer A

“Broj delegata koji su tada napustili kongres razlikuje se od svjedoka do svjedoka: “pedeset” (Reed), “osamdesetak” (Rhys Williams), “stotinu ili više konzervativnih revolucionara” (Bryant), “dvadesetak posto cijelog kongresa” tj. više od stotinu (Philips Price)”.

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

BILJEŠKE:

John Reed, američki novinar i autor knjige *Ten Days that Shook the World*, prvi put izdane 1919. godine.

Albert Rhys Williams, izaslanik američkog Kongresa, iz Bostona, tada u posjetu Rusiji.

Louise Bryant, Amerikanka, supruga Johna Reeda. Autorica dviju knjiga o događajima u Rusiji u to vrijeme, *Six Red Months in Russia* (1918.) i *Through the Russian Revolution* (1923.)

Morgan Philips Price, britanski novinar koji je izvještavao za *Manchester Guardian*. Također autor knjige *My Reminiscences of the Russian Revolution*, objavljene 1921. godine.

Još ćemo jednom citirati Pitchera:

“ono što vidite manje je važno od toga kako to vidite. Jedan svjedok vidi rulju neurednih pojedinaca koji rade neprilike po ulicama; drugi vidi herojske narodne prosvjede; dok su se trećeg najviše dojmili boja i prizor ... Različiti svjedoci prilaze događaju s različitim očekivanjima i preokupacijama. Mladi američki svjedoci došli su s očekivanjem da će tu nastati jedan posve novi oblik ljudskog društva, dok većinu britanskih svjedoka nije toliko brinula sama revolucija, već njezine implikacije za Prvi svjetski rat.”¹⁹

Kao svjedoci povijesti, oni ne opisuju samo ono što vide, oni to i interpretiraju; to jest, pripisuju određeno značenje onome što su vidjeli, a to značenje odražava njihov osobni okvir pretpostavki, unaprijed stvorenih ideja, predrasuda, stereotipa i očekivanja.

I povjesničari imaju svoje unaprijed stvorene zaključke i interese. Njihove perspektive ne oblikuju samo dokazi iz dostupnih izvora. Ponekad su ti unaprijed stvoreni zaključci i preokupacije i osobni i profesionalni. Povjesničar koji želi ponuditi političku perspektivu događaja vjerojatno će ono što se dogodilo predstaviti na drukčiji način od, primjerice, gospodarskog ili socijalnog povjesničara, ističući različite čimbenike i posvećujući veću važnost određenim posljedicama i pojavama.

Slično tome, osobna i profesionalna očekivanja i unaprijed stvoreni zaključci drugih interpretatora povijesti, kao što su televizijski producenti koji rade dokumentarne filmove o pojedinim događajima, odražavat će ne samo želju da publici ispričaju što se i zašto dogodilo, već i da to učine na način koji može odražavati aktualno mišljenje o tome što je dobar povijesni dokumentarni film, ponekad sa snažnijim naglaskom na ono što čini dobar televizijski program nego dobru povijest.²⁰

U isto vrijeme, kako historiografska istraživanja obično otkriju, povjesničari i ostali komentatori prošlosti, poput većine nas, djeca su svog vremena. Na njihovu perspektivu utječe naraštaj kojem pripadaju i nastojat će interpretirati prošlost kroz suvremenu prizmu.

Primjer B

Protokol iz Lausanne, 30. siječnja 1923. godine omogućio je obveznu razmjenu manjina između Grčke i Turske. Neki zapadnoeuropski i američki udžbenici povijesti (a i neki povjesničari), govoreći o tom protokolu, opisuju spomenute ljude u etničkim i nacionalnim okvirima. To jest, govore o prebacivanju Grka iz Turske u Grčku i Turaka iz Grčke u Tursku. No, ti ljudi nisu tako opisani u samom protokolu. Tamo se osobe koje će se razmijeniti točno određuju kao: “turski podanici grčke pravoslavne vjeroispovijesti koji žive u Turskoj” i “grčki podanici islamske vjeroispovijesti koji žive u Grčkoj”.

Drugim riječima, osobe koje je trebalo prebaciti nisu identificirane kao nacionalne manjine, već kao pripadnici određene religije i podanici određene države.

¹⁹ Isto, str. XIII.

²⁰ Jedan povjesničar sa znatnim iskustvom u telepovijesti zaključio je da se «televizija strastveno bavi logistikom izrade programa, a gotovo uopće ne brine o sadržaju». Felipe Fernández-Armesto u D. Cannadine (2002), *What is History Now?*, London, Palgrave Macmillan.

Kako **Primjer B** pokazuje, povjesničari primjenjuju konceptualne sheme i okvire koji su donekle kulturalno određeni i ne mogu ih isto (ili čak uopće) primjenjivati sudionici događaja koje pokušavaju opisati i objasniti.

Dosada su identificirane tri povezane dimenzije koje imaju potencijalnu važnost za multiperspektivnost:

1. Povijesne događaje i pojave možemo promatrati iz mnoštva različitih pozicija. Kako bi to napravili moramo znati što se čulo, vidjelo ili osjetilo. Moramo znati i koliko je svaki izvor pouzdan, dijelom uspoređujući i povezujući dokaze koje nudi, ali i procjenjujući kontekstualne informacije o svakom izvoru: tko su oni bili, koji su ulogu imali, gdje su tada bili, što su tada radili, kako su došli do informacija i tako dalje. Napokon, taj proces evaluacije mora uzeti u obzir uvjete koji su mogli ograničiti ono što je svaki izvor vidio, čuo ili osjetio, bilo da su ta ograničenja fizička, tehnička ili osobna.
2. Povijesne događaje i pojave možemo promatrati iz mnoštva različitih gledišta. Da to napravimo, moramo razumjeti motive koji prožimaju različite točke gledišta, bilo da se radi o perspektivama autora različitih izvora ili perspektivama ljudi na koje se izvor poziva. Općenito govoreći, postoje tri sastavna dijela ovog procesa. Prvo, to znači pokušati razumjeti logiku iza svakog izraženog mišljenja. Zašto bi to mislili? Na čemu zasnivaju svoje mišljenje? Zašto su nekim djelićima informacije povjerovali, a drugima ne? Zašto su neke informacije držali bitnim, a druge odbacili? Koje su im opcije bile otvorene? Zašto su odabrali baš takav način djelovanja između svih ostalih koji su im bili na raspolaganju? itd. Drugo, proces uključuje dekonstrukciju jezika nekog teksta (razlučivanje, primjerice, činjenica koje se mogu potvrditi, stručnih mišljenja, nepotkrijepljenih mišljenja i glasina, zamjećivanje onoga što je iz prikaza izostavljeno, prepoznavanje uporabe emotivnog jezika, prepoznavanje lažnih sličnosti i stereotipa). Isti proces dekonstrukcije jednako se primjenjuje i na ostale izvore, kao što su usmeni iskazi, fotografije, filmovi, plakati i karikature, kao i na dokumente. Treće, taj proces podrazumijeva uspoređivanje i analizu kontekstualnih informacija o svakom izvoru jer nam to omogućuje da potpunije shvatimo “odakle dolazi” osoba koja iznosi svoje gledište, njezinu pozadinu, njezine saveznike, njezinu lojalnost i sklonosti.
3. Povijesne događaje i pojave možemo također promatrati kroz mnoštvo različitih povijesnih prikaza i interpretacija (uključujući i prikaze nastale u različita vremena, za različite namjene i za različito čitateljstvo). To često uključuje uočavanje sličnosti i razlika u fokusu, narativnoj strukturi, interpretaciji, naglasku i ključnim točkama koncenzusa i neslaganja, drugim riječima, historiografske analize.²¹

Znači li sve ovo da je multiperspektivnost tek riječ koja opisuje, kako to predlaže Ann Low-Ber, ono što svaki (ili barem svaki dobar) povjesničar ionako radi? Mislim da postoji još jedna dimenzija multiperspektivnosti o kojoj još nismo raspravljali.

²¹ Različitu perspektivu o multiperspektivnosti u nastavi povijesti možete pronaći u Bodo von Borries (2001), navedeno djelo. Naši se pogledi ponekad podudaraju, a ponekad razilaze, a razlike su donekle terminološke i odražavaju naše različite tradicije obrazovanja.

Vrijedna i pouzdana povijesna studija može se provesti na različitim razinama. Primjerice, povjesničar koji se bavi Španjolskim građanskim ratom može napisati narativnu povijest vojnih pohoda, ili se može fokusirati na samo jednu određenu kampanju poput obrane Madrida, ili proučavati jednu skupinu poput falangista ili komunista, ili provesti komparativnu studiju korištenja terora na obje strane, ili proučavati što se događalo u jednoj španjolskoj regiji poput Baskije, ili napisati biografiju neke ključne osobe, ili se čak koncentrirati na povijest samo jednog događaja. Svaki će povjesničar morati odabrati među svim dostupnim informacijama o Građanskom ratu. Imali bismo razloga izraziti zabrinutost samo ako bi se moglo dokazati da je povjesničar izostavio relevantne dokaze ili sustavno zanemarivao važne izvore jer oni ne bi išli u prilog njegovim zaključcima.

Multiperspektivnost nije samo primjena povijesne metode. Cilj joj je proširiti i produbiti povijesnu analizu određene teme ili pojave, a to se može učiniti na različite načine.

Primjerice, to možemo učiniti ispitujući uvriježena shvaćanja o tome čije perspektive jesu, a čije nisu bitne za povijesno razumijevanje određenog događaja ili pojave. Sve se češće u prikaze uključuju perspektive skupina ili društvenih kategorija koje su uglavnom bile zanemarivane osim kada su stvarale probleme eliti ili dominantnoj skupini - perspektive nevidljivih skupina i društvenih kategorija, kao što su žene, sirotinja, robovi, doseljenici, jezične, vjerske ili etničke manjine. Pritom se ne dokazuje da monokulturalna ili monoetnička povijest nije dobra već da joj nedostaje "uravnoteženosti". McCullagh jako dobro objašnjava tu razliku kada tvrdi da:

"Ako kažem da moj pas ima jedno uho, jedno oko, jednu nogu i jedan rep, takva je izjava potpuno točna. Pas ima sve to. Ali izjava ne opisuje dobro mogeg psa koji ima dva uha, dva oka, četiri noge i jedan rep".²²

Ovo nije toliko pitanje istinitosti koliko pravičnosti.

Multiperspektivnost može proširiti i djelokrug povijesnog prikaza proučavajući u kakvim su međusobnim odnosima različite perspektive; kako su oblikovale jedna drugu. To je dimenzija multiperspektivnosti koja se naročito usredotočuje na **dinamiku** povijesnih događaja i procesa: u kakvim su odnosima bili oni koji predstavljaju različite perspektive, zajedničke utjecaje, veze i međuovisnosti koje daju složeniji prikaz onoga što se i zašto dogodilo. Postoje četiri potencijalne prednosti usvajanja ovakvog načina multilateralnog, dinamičkog pristupa proučavanju dokaza koji se odnose na određeni događaj ili pojavu.

Prvo, multiperspektivnost daje dodatnu dimenziju povijesnoj naraciji. Na neki način, narativni se oblik može opisati kao niz "*i onda*" (tj. ovo se dogodilo ... i onda ...ovo se dogodilo ... i onda). Multiperspektivnost dopunjuje ovaj linearni proces nizom "*u međuvremenu*" koji donose reakcije i kasnije akcije "značajnih drugih". Rezultat je bogatiji i složeniji prikaz zasnovan na isprepletenim pričama koje bi trebale pokazati kako su se perspektive različitih strana ne samo promijenile ili iskristalizirale kao posljedica okolnosti, već i kako je na njih utjecao nedostatak informacija o stajalištima drugih i onome što su drugi radili. Dobar su primjer pregovori o primirju

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

potkraj Prvog svjetskog rata. Da bi razumjeli pregovore valja shvatiti da se različite vlade i vojna zapovjedništva nisu uvijek međusobno dogovarali ili informirali jedni druge o svojim djelovanjima i promijenjenim stajalištima. Ovdje treba spomenuti Wilsonovu nevoljkost da se konzultira sa svojim saveznicima o uvjetima primirja, različite brige i prioritete svake vlade, rastuće napetosti između njemačkog Vrhovnog zapovjedništva u mjestu Spa i civilne vlade u Berlinu glede neizbježnosti primirja, zaoštavanje javnog mnijenja u Americi i Britaniji nakon što su njemačka torpeda potopila brod *Leinster*, rastuće političke napetosti u Njemačkoj i tako dalje. Priča nije potpuno linearna (“*u međuvremenu*” je sastavni dio razumijevanja onoga što se dogodilo, kao i “*i onda*”).

Drugo, multiperspektivnost može istaknuti uzajamne utjecaje različitih skupina u jednoj državi, u susjednim državama, savezima, rivalitetima te između okupatora i okupiranih. Primjerice, tijekom zadnja dva milenija europske povijesti bilo je mnogo primjera regionalnih, kontinentalnih i interkontinentalnih imperija, teritorijalnih okupacija, nesuglasica oko granica, građanskih ratova i podjarmljivanja manjina svih vrsta. Mnogi su povjesničari zabilježili utjecaj imperijalnih i okupacijskih sila na narode i zemlje koje su bili osvojili. Mnogi povjesničari, posebice iz država koje su bile kolonizirane ili okupirane, napisali su prikaze iz perspektiva naroda koji su bili poraženi ili osvojeni. Puno je manje primjera multilateralnih prikaza koji istražuju i utjecaj kolonizacije ili okupacije na kolonizatore ili okupatore, i proučavaju bezbroj načina na koji su okolnosti i perspektive na okupiranim ili koloniziranim teritorijima utjecali na ili ograničavali mogućnosti izbora onih koji su donosili odluke u okupatorskim ili kolonizatorskim silama.²³

Treće, multiperspektivnost može rasvijetliti konfliktne situacije, pomažući nam da shvatimo kako se one često pojavljuju, traju i oblikuju pod utjecajem sukoba interpretacija. Pritom svaka strana u sukobu pripisuje akcijama druge strane motive i namjere koji nisu utemeljeni na nekom određenom dokazu, već odražavaju uvriježene pretpostavke, unaprijed stvorene zaključke, predrasude i stereotipe. Pojava mitova u konfliktnim situacijama još je jedan primjer tog procesa. U dijelu o nastavnim aktivnostima postoji takav primjer zasnovan na “protumitovima” koji su se pojavili tijekom Prvog svjetskog rata o zvjerstvima počinjenim na obje strane (tj. aktivnosti posebnih jedinica francuskih vojske - *franc-tireurs* - te priče o francuskim i belgijskim civilima kojima su odsječene ruke).

Četvrto, multiperspektivnost može pokazati da se u nekim povijesnim situacijama perspektive povezuju na simbiotski način. To je naročito značajno kada proučavamo povijesne odnose između većina i manjina, ili između različitih manjinskih skupina, ili između snažnih država i njihovih manje snažnih susjeda, saveznika i satelita. Gita Steiner-Khamsi ističe:

“Prikazivanje manjina kao “onih drugih” koji su navodno kulturno i povijesno ‘stranci’ često pomaže ljudima koji čine većinu da sebe vide kao članove jedne zajednice i osjećaju se udobno... Pripadnost zajednici i osjećaj

²³ Za detaljniji prikaz višeslojnog, multilateralnog pristupa proučavanja odnosa između imperijalnih sila i njihovih kolonija vidi: Linda Colley, “What is Imperial History Now?” u: D. Cannadine (2002), n. dj. i Hank Wesseling, *Overseas History*, u: P. Burke (1991), *New Perspectives on Historical Writing*, Cambridge, Polity Press.

*udobnosti često se stvara identificiranjem skupina koje navodno ne bi trebale pripadati većinskoj zajednici i osjećati se udobno u toj državi - doseljenika i tradicionalnih manjina.*²⁴

Postoji mnoštvo primjera u povijesti gdje manja država preko takvih odnosa doslovce piše svoju nacionalnu povijest usredotočujući se na odnose sa svojim snažnijim i dominantnijim susjedom, dok dominantna država uglavnom piše svoju nacionalnu povijest usredotočujući se na odnose s drugim moćnim državama.

Ovo je prilično duga rasprava o tome što multiperspektivnost jest, a što nije, posebice za knjižicu koja se prvenstveno bavi nastavom povijesti, a ne historiografijom. No, prije nego se pozabavimo nastavnom praksom bilo je potrebno shvatiti zašto dostupnost različitih izvora i različitih perspektiva može biti bitan preduvjet, no ne i jamstvo da će pristup biti multiperspektivan. Važno je razumjeti također zašto multiperspektivnost zahtijeva analizu međusobnih odnosa različitih perspektiva, te prihvatiti da je svaka perspektiva dio nečeg većeg: jedne složenije, ali i potpunije slike.

Važno je također shvatiti i da postoje neki praktični problemi koji mogu ograničiti uporabu multiperspektivnosti u nastavi.

Mogući problemi s multiperspektivnošću u nastavi povijesti

Postoje brojni praktični problemi i ograničenja koji sužavaju prostor za multiperspektivni pristup u nastavi povijesti. Oni se vrte oko pitanja vremena, prostora, troškova, raspona i stupnja fleksibilnosti kurikuluma.

Sa stajališta nastavnika povijesti, postoji dvostruki problem **vremena i fleksibilnosti kurikuluma**. Uporaba različitih perspektiva u poučavanju i omogućavanje učenicima da ih analiziraju i kontekstualiziraju zahtijeva vremena. Istinski pluralistički pristup nacionalnoj povijesti otežan je u okolnostima kada je kurikulum preopterećen sadržajem, a od nastavnika se traži da obradi puno tema u relativno kratkom vremenu. Multiperspektivnost zahtijeva donekle fleksibilnu strukturu kurikuluma povijesti. U državama koje karakterizira etnička, nacionalna i kulturna raznolikost može se postići veća pokrivenost društvenih kategorija i manjina koje su bile marginalizirane ili nevidljive u priči o nacionalnoj povijesti, posebice strukturom kurikuluma koja dopušta obvezno učenje o nacionalnoj povijesti i izborne nastavne jedinice o različitim manjinama. To je posebno prikladno ondje gdje su određene manjine geografski koncentrirane. O tome se već neko vrijeme u potankosti raspravlja i u Ruskoj Federaciji.²⁵

I dok se uz takvu, fleksibilniju strukturu u tradicionalni školski kurikulum povijesti lakše može inkorporirati povijest manjina, povijest žena, “povijest odozdo” i povijest

²⁴ Gita Steiner-Khamsi, *History, democratic values and tolerance in Europe: the experience of countries in democratic transition*, Simpozij Vijeća Europe, Sofija, listopad 1994.

²⁵ Vidi raspravu o ovoj temi u: R. Stradling (1999), *The Secretary General's New Initiative: the reform of history teaching and the preparation of new history textbooks*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, poglavlje 2.

svakodnevnog života, ne može se doći do srži problema multiperspektivnosti: odnosa između tih različitih skupina s njihovim različitim perspektivama i iskustvima.

Međutim, u svim nastavnim planovima i programima, osim onim najpretrpanijima, trebalo bi biti prostora za uključivanje jedne ili dvije studije pojedinog slučaja svake godine - to bi pomoglo učenicima da se bolje upoznaju s radom na većem broju izvora, interpretacija i gledišta kako bi rekonstruirali što je moguće potpuniji prikaz nekog događaja ili pojave. I u svim ostalim temama može se u poučavanje povijesti uključiti makar malo multiperspektivnosti. Konačno, cilj nam je pomoći učenicima naučiti kako analizirati i interpretirati različite i suprotstavljene perspektive, umjesto da im uvijek nudimo što je moguće potpuniju sliku svakog događaja.

Sa stajališta izdavača udžbenika, primjena multiperspektivnosti često je ograničena **prostorom i troškom**. Pristupiti temi iz više perspektiva zahtijeva puno više stranica nego što je inače slučaj u konvencionalnom udžbeničkom prikazu. To postaje pravi problem ako je udžbenik strukturiran kao kronološki pregled. Lakše je ako se radi o nastavnom sredstvu ili pomoćnoj knjizi o nekoj temi. Svaki autor udžbenika koji se okušao u stvarno multiperspektivnom pristupu temi zna koliko vremena i truda zahtijeva takav posao.

Moguće ograničenje multiperspektivnosti može predstavljati i prevladavajuća praksa u pisanju udžbenika. Ulomci iz izvora uglavnom su prilično kratki. Još uvijek nije uobičajeno da autor ponudi više kontekstualnih informacija o svakom odabranom izvoru. Od učenika se može tražiti da usporede i povežu dokaze iz različitih izvora, iako u nekim dijelovima Europe još uvijek postoji tradicija u dizajnu udžbenika koja od učenika traži samo da iz izvora izvuče informacije, a ne da ih posebno analizira zbog perspektive i interpretacije. Prečesto, pristup "izvori od A do F" u nekim udžbenicima zahtijeva od učenika stvaranje općenitih zaključaka i generalizacija zasnovanih na prilično ograničenim dokazima (obično zaključaka i generalizacija koje je i sam autor udžbenika stvorio na osnovu pročitane historiografije). Ilustrativni materijal tako suptilno postaje "čvrsti dokaz". Korištenje usporednih izvornih materijala različitih povjesničara, iz različitih zemalja i iz različitih vremenskih razdoblja u svrhu predstavljanja učenicima osnova historiografske analize, još je uvijek rijetkost.

Napokon, praktično ograničenje prostora za multiperspektivnost prilikom obrade tema koje imaju regionalnu, europsku ili globalnu dimenziju jest broj jezika kojima se nastavnici i učenici služe. Velika količina izvornih materijala, posebice o povijesti 19. i 20. stoljeća, sada je dostupna na Internetu, a pokriva brojne perspektive, službene i neslužbene, suvremene i one nastale s vremenskim odmakom. Osim primarnih izvora u izvornom ili obrađenom obliku, na Internetu se mogu pronaći razne perspektive različitih povjesničara. Međutim, većina tih websiteova je američka, odabir materijala odražava američke interese i ranije stvorene zaključke, a korisnik se mora služiti engleskim jezikom. Ipak, situacija se postupno popravlja. Sve je veći broj povijesnih websiteova, posebice onih nastalih u Europi, a ne Americi, kojima se može pristupiti na nekoliko jezika. Neki websiteovi koriste prevodilačke alate koje nude veliki pretraživači kao što je Alta Vista.

Osim ovih praktičnih poteškoća, multiperspektivnost može donijeti i brojne potencijalne probleme za učenike. Kao što smo vidjeli, multiperspektivnost zahtijeva

uživljavanje učenika. Krajem devedesetih godina u Europi je provedeno veliko međunarodno istraživanje stavova mladih ljudi prema nastavi povijesti.²⁶ U jednom pitanju od ispitanika se tražilo da se zamisle na mjestu mladića ili djevojke iz 15. stoljeća koje prisiljavaju na brak s nekim koga nisu oni odabrali. Od ispitanika se tražilo da kažu što bi oni učinili da su tada živjeli i ponuđeno im je bilo šest mogućnosti:

- odbiti jer je nehumano, nemoralno i nezakonito prisiljavati nekoga na brak bez prave ljubavi,
- poslušati jer je ekonomski boljitak važniji za obitelj od strastvene ljubavi među supružnicima,
- pobjeći u samostan jer je vjerski život vredniji od svjetovnog,
- pristati jer se gotovo svi mladi ljudi žene u skladu s odlukama njihovih očeva,
- opirati se jer je prirodno pravo svakog pojedinca oženiti se iz ljubavi,
- poslušati jer je pobuna protiv volje roditelja pobuna protiv Božjeg zakona.

Iako je bilo varijacija među zemljama sudionicama, većini je mladih ljudi bilo teško rekonstruirati i prihvatiti sve one razloge poslušnosti koji bi bili općeprihvaćeni u 15. stoljeću (tradicija, roditeljska moć poduprta tradicijom ili biblijskim zapovijedima te ekonomska računica). Umjesto toga, oni su izražavali naklonost suvremenim preferencama neposlušnosti i otporu u ime ljubavi i prirodnih prava.

Jedno od objašnjenja ovih rezultata, za članove tima koji je analizirao i izvještavao o rezultatima, bilo je da se većina učenika nije mogla staviti u kožu druge osobe iz prošlosti i primijeniti način razmišljanja koji bi tada bio na djelu.

Ovo je pesimističan zaključak. Andreas Körber, primjerice, pozivajući se na Kohlbergovu teoriju kognitivnog razvoja, pita koliko je srednjoškolcima teško primijeniti povijesno uživljavanje (empatiju) ove vrste jer su oni usred procesa razvoja vlastitog morala i nisu sposobni niti voljni prolaziti kroz kognitivne operacije koje od njih zahtijevaju da se odvoje od vlastitog morala.²⁷

Optimističniji zaključak do kojega su došli neki od promatrača bio je taj da nije iznenađujuće dobiti ovakav odgovor od mnogih mladih ljudi jer im je pitanje bilo prezentirano van konteksta. Kako bi mogli pokazati uživljavanje u svojim odgovorima na ovo pitanje, učenici su prije toga trebali proučavati društvo u 15. stoljeću do određene dubine, trebali su imati uvid u srednjovjekovni mentalitet te im se trebalo dati osnovne kontekstualne informacije o tome što bi ljudi očekivali u to vrijeme.²⁸ Bez ovih kontekstualnih informacija, ne iznenađuje da su mnogi učenici upali u

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

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

²⁸ Tony McAleavy, komentar eseja Andreasa Körbera, u: Joke van der Leeuw-Roord (1998), n. dj., str. 139-142.

zamku anakronističkog razmišljanja, projicirajući na prošlost vlastiti suvremeni moral, iskustva, stavove, predrasude, osjećaje i stereotipe.

Problematično ili ne, i pesimisti i optimisti se slažu da uživanje (i uzročno razmišljanje) može biti teško adolescentima. Jasno je da prilikom proučavanja povijesti pokušavamo oživjeti osjećaje i iskustva ljudi koji su živjeli u prošlosti, a da bismo to uradili često moramo pokušati suspregnuti naše suvremene pretpostavke i gledišta. Uživanje nije alternativa, nastavnici povijesti moraju pronaći način na koji će učenicima pomoći uvježbati ovu vještinu. To je problem kojemu ću se vratiti kasnije u ovom priručniku.²⁹

Još je jedan problem koji multiperspektivnost može donijeti učenicima, posebice mlađima i onima slabijih mogućnosti. Ona može pridonijeti povećanom osjećaju frustracije, čak i skepticizma, o procesu povijesnog istraživanja. Doista, ovo može biti potencijalni problem kod pristupa nastavi povijesti koji se temelje na izvorima i kod učenja općenito. Ovo je posebno problematično za neke učenike kada su dostupni dokazi kontradiktorni te se čini da nema jedne točne verzije događaja, ili kada razni povjesničari isti dokaz različito interpretiraju, ili gdje ista, prividno jasna i nedvosmisljena izjava može imati različita značenja ljudima, ovisno o njihovoj perspektivi i određenoj situaciji, ili gdje nekoliko različitih odabira dokaza o istom događaju može biti podjednako relevantan i važeći.

Učenici koji traže sigurnost u svakom školskom predmetu te na učenje gledaju kroz usvajanje gotovog znanja koje se može "svladati" i reproducirati, teško će se prilagoditi ovom prilično drugačijem pristupu poučavanju i učenju. Ovi se problemi mogu javiti i kada nastavnik povijesti tek počinje mijenjati pristup u kojem se znanje prenosi u pristup ranije opisan kao "nova povijest".

Nadalje, kod nekih se učenika može javiti problem kada se usredotočuju na odnose među različitim perspektivama: veze, interakcije i međuovisnosti. Ovo se čak odnosi i na one učenike koji su učili kako analizirati i tumačiti izvore te stvarati sudove o njihovoj vjerodostojnosti i podrijetlu te njihovoj važnosti za razumijevanje određenog povijesnog događaja ili razvoja. Ipak, povijesno razumijevanje zahtijeva od njih da odu korak dalje te razmotre kako se različiti dijelovi dokaza koji vrednuju slažu u cjelinu. Drugim riječima, to je proces konstruiranja povijesnog prikaza nametanjem neke vrste strukture dokazu. U tradicionalnom modelu prenošenja znanja u nastavi povijesti, status dokaza je unaprijed pretpostavljen a strukturu daju nastavnik i udžbenik. U pristupu povijesti koji se temelji na izvorima, učenik uči vrednovati status svakog izvora, nakon čega mora razmisliti kako na temelju dokaza konstruirati prikaz (iako u praksi većina udžbenika još uvijek daje već gotovu strukturu).

²⁹ Slična se rasprava odvija među metodičarima povijesti glede uzročnog razmišljanja. Neki, primjerice, tvrde da je uzročno razmišljanje vještina koja je kontraintuitivna većini adolescenata. Njihova im intuicija govori da uzročni faktor koji ima najviše uticaja na početak nekog događaja (npr. atentat na nadvojvodu Franju Ferdinanda i njegovu suprugu Sofiju u Sarajevu 28. lipnja 1914.) mora biti najvažniji. To se slaže s njihovom percepcijom uzročnoga u svakodnevnom životu. Drugi tvrde da ako se učenik želi suprotstaviti tome, mora naučiti kako organizirati informacije o mogućim uzročnim i pospješujućim čimbenicima (npr. u pojedinačna djelovanja, političke čimbenike, gospodarske čimbenike, čimbenike koji se odnose na društvene ili kulturne ili vjerske razlike, itd.) i potom vrednovati suprotstavljene stavove koji prednost daju jednom ili više uzroka. Vidi npr., rasprava o uzročnom razmišljanju u: P. Lee, R. Ashby i A. Dickinson, 1996), "Progression in children's ideas about history"; u: M. Hughes (ur.), *Progression in Learning*, Clevedon, Multilingual Matters.

Međutim, multiperspektivnost dodaje još jednu komplikaciju. Što je više slojeva i perspektiva koji se uvode u povijesni prikaz, on postaje složeniji, a učenicima postaje teže donositi sudove i izvlačiti zaključke, posebice kada se susreću s različitim i suprotstavljenim perspektivama, interpretacijama i zaključcima. Postaje još teže ako također pokušavaju razmrsiti različite načine na koje različite perspektive odgovaraju ili uzajamno djeluju jedna na drugu. Nastavnik mora pronaći način kako će učenicima veze i međuovisnosti učiniti opipljivijima i manje apstraktnima tako da im, primjerice, pomogne razviti multilateralnu kronološku tablicu i pripovjedni prikaz (u “međuvremenu” kao i “i tada”) ili da istraži način na koji se percepcije jednih ljudi o drugima mijenjaju tijekom određenog događaja kroz istraživanje novinskih izvješća, propagande ili karikatura, i tako dalje.

Stupanj do kojega ovi različiti problemi mogu biti razriješeni, posebice moguće poteškoće pri učenju povezane s multiperspektivnošću, ovisit će o općem nastavnikovom pristupu povijesti te o tome kako će pripremiti učenike.

Polaganje temelja za multiperspektivnost

Multiperspektivnost u nastavi povijesti ne pretpostavlja nužno da učenici moraju imati iskustva u analiziranju izvora, interpretiranju dokaza i sintetiziranju informacija kako bi konstruirali vlastiti povijesni prikaz, ali iskustvo svakako pomaže.

Učenicima će biti mnogo jednostavnije usporediti i suprotstaviti perspektive u različitim izvorima ako su navikli primjenjivati okvire analitičkih pitanja na svaki izvor s kojim se susreću, bilo da je on dokumentaran, vizualan ili audio-vizualan. U drugoj je publikaciji autor prikazao različite načine preko kojih se učenicima može pomoći da nauče analizirati različite izvorne materijale.³⁰ Temelj tom pristupu je niz pitanja koja se mogu grupirati u pet širokih analitičkih procesa:

Opis: Koja je to vrsta izvora? Tko je autor izvora? Kako je autor umiješan u događaje (sudionik, očevidac, reporter, komentator, službena osoba, itd.)? Kada je izvor nastao? Koliko je vremena prošlo od samog događaja? Govori li nam izvor tko je bila ciljana publika/primatelj? Govori li nam koja mu je bila namjena? Što nam izvor govori/pokazuje o određenom povijesnom događaju ili procesu?

Interpretacija: Ako ne znamo tko je autor izvora, možemo li to zaključiti na temelju samog izvora (stupanj umiješanosti, blizina događaju, gledište, kontakti, uloga, itd.)? Postoje li tragovi o tome kako je autor došao do informacije? Postoje li tragovi o pouzdanosti informacija? Možemo li razlučiti između činjenica koje se mogu provjeriti, stručnog mišljenja i osobnog mišljenja? Možemo li otkriti regularnost u perspektivi izvora (npr. potporu određenom stavu, predrasudu prema drugom stavu, itd.)? Nudi li autor neke zaključke? Podupiru li se oni dokazima ili mišljenjem?

³⁰ Robert Stradling (2000), *Nastava europske povijesti 20. stoljeća*, posebice poglavlja 8, 10, 15, 16 i 17.

Veze s prethodnim znanjem: Potvrđuju li informacije iz izvora informacije dostupne u nekim drugim važnim izvorima, ili su im suprotstavljene?

Utvrđivanje nedostataka izvora: Nedostaju li neka imena, datumi ili druge činjenice koji bi pomogli odgovoriti na gore postavljena pitanja?

Pronalaženje izvora dodatnih informacija: Gdje bi se informacije iz ovog izvora ili autorova interpretacija mogli provjeriti?

Međutim, iako pristup utemeljen na izvorima stavlja povijesne metode i istraživanje u središte nastave povijesti, s tim je povezan i niz potencijalnih opasnosti, a svaka od njih može imati negativan učinak na multiperspektivni pristup). Stoga je potrebno poduzeti korake kako bi im se moglo uspješno suprotstaviti.

Prvo, procesi izlučivanja provjerljivih informacija i opisivanja onoga što nam izvor govori ili pokazuje jednostavniji su za shvatiti od procesa povezanih s interpretacijom i stvaranjem zaključaka o pouzdanosti izvora. Nekim je učenicima potrebna pomoć pri razjašnjavanju i primjeni ovih analitičkih razlika. Stoga su nastavnici povijesti razvili brojne strategije.

Jedan od pristupa bila bi tablica (**Primjer C**), kojom se od učenika zahtijeva da razlikuju između onoga što izvor govori, što sugerira (što se iz toga može zaključiti) i onoga što izvor ne spominje.³¹ Kada se jednom naviknu na ovakav

pristup, tada mogu ići dalje na sofisticiranije analize koje im, primjerice, pomažu usporediti i suprotstaviti različite izvore uključujući i one koji koriste istu bazu dokaza kako bi došli do različitih interpretacija i zaključaka.

Drugom strategijom traži se od učenika da obilježe činjenične te opisne izjave i zaključke koristeći različito obojene markere ili podcrtavajući ih različitim bojama.

Kako bi se učenicima pomoglo da dođu do ključnih dokaznih razlika, može ih se opskrbiti s tablicama za upisivanje koje će

Primjer C

Ulomak iz izvora:		
Ovaj mi izvor govori:	Ovaj izvor sugerira da:	Ne spominje:

³¹ Ovo se temelji na pristupima koje su razvili C. Riley (1999.), "Evidential understanding, period knowledge and the development of literacy", *Teaching History*, sv. 99, i T. Wiltshire (2000), "Telling and suggesting in Conwy Valley», *Teaching History*, svezak 100.

modelirati analitički proces (vidi **Primjer D**). Ova je strategija primarno osmišljena kao sredstvo kojim će se učenici upoznati s analizom utemeljenom na izvorima, a može se napustiti kada učenici postanu iskusni u tome.

Kao što su otkrili neki nastavnici povijesti, postoji još jedan potencijalni rizik kod šire uporabe učenja utemeljenog na izvorima. Neki učenici, posebice oni slabijih sposobnosti i oni koji nisu naročito zainteresirani za povijest, pristupaju ovom procesu kao da mu je rješavanje zadataka cilj, a ne sredstvo za postizanje cilja, tj.

povijesnog razumijevanja. Primjerice, neki učenici usvoje neku vrstu pseudo-dokaznog pristupa zadatku analize izvora u kojem koriste tehnički jezik (dokaz, predrasuda, primarni i sekundarni izvori, itd.) no s ograničenim razumijevanjem. Kao posljedica toga, oni misle da izvor nije koristan ili valjan postoji li temelj za pretpostavku da su neke izjave možda “pristrane”, oni automatski pretpostavljaju da je primarni izvor “bolji” jer je napisan u to vrijeme; i tako dalje. U takvim okolnostima, vjerojatno je bolje odgovoriti ih od uporabe izraza poput “pristran” i uputiti da razmišljaju u smislu motiva, ciljeva, namjera, točki gledišta i perspektiva.

Treće, neki su nastavnici uočili da, iako s vremenom učenici nauče analizirati izvore, im je teže kada moraju povezati dijelove informacija koje su izlučili iz različitih izvora i povezati ih sa svojim postojećim znanjem kako bi izradili suvisao povijesni prikaz. Kao što je jedan istraživač primijetio, postoji stvaran rizik kod “novog pristupa povijesti” da učenici uče kako doći do informacija kako bi odgovorili na pitanja koja još nisu uzeli u obzir ili naučili pitati.³² Stoga je u početku njima također potrebna pomoć pri organiziranju i strukturiranju njihovih istraga.

Ovo se posebice može primijeniti u dvije određene okolnosti:

- kada je učenicima potrebna pomoć pri povezivanju tema koje proučavaju i posebnih i detaljnih dijelova dokaza koje proučavaju;
- gdje izvori koji se koriste nude suprotstavljena ili sukobljena gledišta i tumačenja događaja.

U posljednjem slučaju, učenicima se može pomoći da se prilagode ovom načinu rada ako ih se potiče na korištenje tablica i mreže dijagrama ili ako im se predoči dijagram povezanosti koji će ih s pitanjima u kojima mogu odabrati odgovor *ili/ili*, odnosno *da/ne* pitanjima voditi kroz temu do strateških točaka kako bi utvrdili misle li da

Primjer D - Tablica za analizu temeljenu na izvoru

Izvor A napisao je _____, koji je bio američki diplomat u Moskvi 1946. To je izvješće o _____.

Njegovo je izvješće poslano u _____.

On objašnjava da je sovjetska vlada željela _____.

On sugerira da su razlozi iza ove politike bili _____.

On predlaže da bi američka vlada trebala _____.

³² D. Shemilt (1987), "Adolescent ideas about evidence and methodology in History"; u: C. Portal (ur.) *The History Curriculum for teachers*, Lewes, Falmer Press.

dostupni dokazi potvrđuju određenu tvrdnju o prošlosti. To im može pomoći da uvide na koji način se informacija transformira u dokaz. Vježba slaganja kartica također može biti korisna, gdje su različiti dijelovi dokaza (ili različita gledišta ili interpretacije povjesničara, itd.) napisani na odvojenim karticama a učenici će istraživati načine sortiranja kartica stavljajući ih u međusobni odnos kako bi konstruirali argument ili suvisao prikaz onoga što se dogodilo. Kada je tema pogodna za pripovjednu formu, učenicima se može pomoći stvoriti veze kroz sinkronističke tablice ili vježbe “smišljanja zapleta”. Primjerice, može ih se potaknuti da razmišljaju o scenariju za film ili televizijsku emisiju na osnovu određenog povijesnog događaja. To im ne pomaže samo (kao kod sinkronističkih tablica) da koriste dokaze iz različitih izvora kako bi shvatili slijed događaja, već im pruža i priliku vidjeti kako su ključni sudionici reagirali jedni na druge i na događaje.

Postoji nekoliko strategija koje se mogu koristiti kada želite pripremiti učenike da se prvi put uhvate u koštac s okolnostima u kojima izvori daju suprotne i sukobljene perspektive. Jedna je mogućnost koristiti primjer dobro poznatog suvremenog ili povijesnog sudskog slučaja (možda iz filma ili TV drame) i potaknuti učenike da proučavaju kako:

- svjedoci imaju različite funkcije (očevici, karakterni svjedoci, stručni svjedoci, svjedoci optužbe i svjedoci obrane),
- svjedoci proturječe jedni drugima,
- njihovi iskazi mogu biti u suprotnosti i/ili u suglasju s izjavama drugih svjedoka,
- branitelji i tužitelji selektivno koriste dokaze ili koriste isti dokaz kako bi potkrijepili suprotna mišljenja,
- porota reagira na suprotne dokaze i mišljenja zasnovana na tim dokazima.

Druga je mogućnost započeti s multiperspektivnim radom nakon što su učenici proučili usmene iskaze i podvrgli ih detaljnoj analizi. Tako su stekli iskustva iz prve ruke o tome kako sjećanje utječe na usmene iskaze i kako ljudi koji govore o istim događajima mogu ih veoma različito opisivati i interpretirati.

U trenutku kada učenici upoznaju pristup učenju povijesti zasnovan na izvorima, kada razviju potrebne vještine, kada te vještine primijene za razumijevanje sve složenijih događaja i pojava, tada će moći uspješno raditi s brojnim različitim perspektivama, koristeći kombinaciju izvora, suprotnih interpretacija i suprotstavljenih povijesnih prikaza. U posljednjem dijelu ovog priručnika predstavljene su različite nastavne aktivnosti koje se koriste multiperspektivnošću.

Nastavne aktivnosti

U relativno kratkom priručniku kao što je ovaj može se ponuditi tek nekoliko primjera nastavnih aktivnosti i pristupa poučavanju koji mogu pomoći razvijanju učeničkog razumijevanja mnogostrukih povijesnih perspektiva. Zbog ranije navedenih razloga, a i stoga što vjerujem da multiperspektivnost u nastavi i učenju povijesti znači više od pukog “dobrog poučavanja povijesti”, ne postoji “dovoljan broj dobrih primjera” koji se mogu identificirati i inkorporirati u osnovnu izobrazbu i stručno usavršavanje nastavnika povijesti. Stoga ovo što slijedi valja shvatiti kao poticaj za raspravu, a ne kao recept za primjenu u nastavi.

Iskoristiti priliku

Budući da za mnoge nastavnike postoje velike zapreke u smislu koliko široko i koliko često mogu proučavati povijesne događaje i pojave na multiperspektivan način, nije loše iskoristiti prilike koje se same nude.

Brojni nastavnici povijesti diljem svijeta zacijelo su iskusili na svojoj koži iznenadno ispitivanje svojih učenika nakon događaja 11. rujna 2001. godine. Htjeli su znati ne samo kako i zašto se nešto takvo moglo dogoditi, već su htjeli i razumjeti razloge i motive koji su vodili one koji su oteli zrakoplove i zaletjeli se s njima u dva tornja zgrade Svjetskog trgovačkog centra i Pentagon. To su trenuci kada se neki nastavnici povijesti odluče izaći iz okvira kronološkog nastavnog plana i programa i pokušaju stvoriti veze kroz vrijeme i prostor. Nastavnici tako pokušavaju pokazati učenicima kako su događaji i procesi koje su proučavali u prošlom polugodištu, prošle godine ili prije nekoliko godina oblikovali i utjecali na suvremene događaje. To je veoma teško učiniti ako se ne usvoji multiperspektivan pristup.

Televizijsko izvještavanje, reakcije javnosti, pokušaji komentatora da racionaliziraju ono što se dogodilo bili su puni povijesnih referenci na veze između Zapada i Bliskog istoka u bližoj i daljoj povijesti. I jezik kojim su te reference opisivane bio je pun odjeka prošlosti. Tako je, primjerice, samo nekoliko dana kasnije, predsjednik Bush prvi put spomenuo “križarski rat” protiv terorizma što je, nakon pritiska nekih svojih savjetnika, diplomata i drugih država, preimenovao u “rat protiv terorizma”. Pojam “križarski rat” smatran je ne samo neprikladnim, već i politički i diplomatski neumjesnim. Međutim, to je bila prilika da se na satovima povijesti raspravlja o uporabi tog pojma u takvom kontekstu i da se istražuju različite konotacije koje bi takav pojam mogao imati za sve zainteresirane strane. Tada se pojavila i prilika da se prouči koliko je pojam “križarski rat” bio prihvatljiv u drugim povijesnim okolnostima.

Primjerice, u moderno doba pojam “križarski rat” koristili su propagandisti svih strana i u Prvom i u Drugom svjetskom ratu. Britanski je premijer u vrijeme Prvog svjetskog rata opisao taj sukob kao “veliki križarski rat”, dok je general Eisenhower nazvao svoje memoare o Drugom svjetskom ratu *Križarski rat u Europi*. Pojam su često koristili Britanci u vrijeme svojih kampanja u Palestini i Siriji 1917.-18. godine, kada su Jeruzalem i Damask preuzeli iz ruku turske vojske. Falangisti u Španjolskoj govorili su o “križarskom ratu” ili svetom ratu protiv republikanske vlade 1936. godine, a neki su pripadnici prorepublikanske Internacionalne brigade također tvrdili

da se bore u križarskom ratu protiv fašizma. Osamdesetih godina libijski je vođa, pukovnik Gadaffi, pozvao na “sveti rat” ili džihad protiv američkih “križara”. U novije vrijeme, tijekom Zaljevskog rata 1991. godine, američki su se stratezi pozivali na moralni križarski rat protiv Saddama Husseina, koji se zauzvrat otvoreno poistovjećivao s modernim Saladinom koji će ih otjerati s Bliskog istoka.

Postoje mnogi povijesni pojmovi koji stvaraju takve odjeke i valja ih proučavati iz mnoštva različitih perspektiva, u trenucima kada suvremeni događaji nameću mnoga pitanja. Masovna ubojstva u Ruandi i drugdje u svijetu navela su neke promatrače da upotrijebe pojam *holokaust*, dok drugi, kao što je Lipstadt, tvrde da je holokaust ili Shoah jedinstveni događaj s univerzalnim značenjem.³³ U tom smislu, pojmovi kao što su “genocid” i “dijaspora” također nameću pitanja koja zahtijevaju multiperspektivni pristup kako bi pomogli učenicima shvatiti da se ti pojmovi koriste u različitim kontekstima. U svakom slučaju, to su pojmovi koje jedna skupina koristi za opisivanje postupaka druge skupine ili skupina prema njima, koje obično poriču prikladnost termina za ono što se dogodilo. Kako je ranije napomenuto, važna dimenzija svake multiperspektivne analize je značenje riječi i način na koji se one koriste u određenim povijesnim kontekstima.

Obljetnice, stoljetne obljetnice i druge javne proslave također predstavljaju *ad hoc* mogućnosti za vježbanje povijesne multiperspektivnosti. Dvjestogodišnjica Američke revolucije i potom Francuske revolucije pružile su dobre mogućnosti za ovu vrstu analize. Bile su to iznimno važne globalne obljetnice u kojima je velik broj ljudi, ne samo Amerikanaca i Francuza, ponovno sagledavao dugoročnu važnost tih pojava kako za sebe tako i za svijet u cijelosti. Ovakve prigode mogu dati fascinantne mogućnosti za određene historiografske analize preko kojih će učenici sagledavati, primjerice, kako su povjesničari 50, 100, 150 i 200 godina kasnije procjenjivali povijesnu važnost tih događaja.

Većina zemalja te mnoge etničke i kulturne manjine imat će u svojoj prošlosti događaje s koji će za njih imati ovakav odjek. **Primjer E** nudi ilustraciju, prilično lokalnog karaktera, no od posebnog značaja autoru koji je dijelom Irac i koji je na poslijediplomskom studiju proučavao irsku povijest.

Treća se mogućnost uvođenja u multiperspektivnost može provesti kroz pristup starim udžbenicima koji se više ne upotrebljavaju. Neki će nastavnici biti te sreće da pronađu takve udžbenike u školskoj knjižnici, zbirci nastavnih sredstava ili na vlastitim policama. Drugi će možda pronaći primjerke u javnim knjižnicama ili u knjižnicama pedagoških akademija. Ako pak ništa od ovoga ne uspije, možda će biti moguće dobiti pomoć od Instituta Georg Eckert za analizu udžbenika. Usporedba tretmana određenog događaja nacionalne ili internacionalne povijesti u modernom udžbeniku te u udžbenicima nastalim u različitim trenucima 20. stoljeća korisna je polazišna točka za upoznavanje učenika s historiografskom analizom. Prostor za multiperspektivnu analizu postaje još veći ako je također moguće uspostaviti razmjenu s kolegama koji poučavaju u susjednim zemljama. Tada će biti prilike za usporedbu perspektiva kroz vrijeme i prostor.

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

Primjer E: Irska pobuna 1798.

U Irskoj su vijesti o Francuskoj revoluciji radikalizirale pokrete poput Društva ujedinjenih Iraca, čiji su članovi bili pripadnici prezbiterijanske zajednice u Belfastu, te protestanti i katolici iz Dublina. Njihov je vođa, Wolfe Tone (1763-1798), protestant iz Dublina, priželjkujući kraj britanske dominacije, otišao u Pariz i osigurao potporu francuskog Direktorija za ekspediciju koja je trebala podržati pobunu u Irskoj. Međutim, brodove prve ekspedicije uništila je oluja u blizini irske obale u prosincu 1796. godine. Manja ekspedicija od samo 1000 vojnika, kojom je zapovijedao general Humbert, pristala je na sjeverozapadnoj obali Irske u kolovozu 1798. godine. Humbert je očekivao da će ga dočekati organizirana irska vojska. Zapravo je jedva uspio udvostručiti svoju vojsku irskim dragovoljcima. Za manje od mjesec dana porazila ga je brojnija britanska sila. Wolfe Tone je kasnije uhićen u francuskoj uniformi. Čekajući pogubljenje, počinio je samoubojstvo. Pobuna i francuska invazija rezultirale su Zakonom o ujedinjenju 1800. godine kojim je Irska postala dio britanske države koja je tada promijenila ime u "Ujedinjeno Kraljevstvo Velike Britanije i Irske".

Događaje iz 1798. komemorirali su i proslavili irski nacionalisti stoljeće kasnije, a zatim i Irska Republika 1998. godine. Irski pisac Colm Tóibín i povjesničar Diarmaid Ferriter [*The Irish Famine, A Documentary*, London, Profile Books (2001), str. 41] primijetili su kako su događaji 1798. godine različito interpretirani na dvije obljetnice:

"Dio neobičnosti irske povijesti je i način na koji su događaji stalno otvoreni za različite interpretacije. Primjerice, 1898. godine nacionalističkoj je Irskoj trebala 1798. kao katolička nacionalistička pobuna protiv Engleza koju su vodili svećenici. Godine 1998. godine, eurofilskoj i polupluralističkoj Irskoj trebala je 1798. kao seljačka pobuna koju su vodili protestantski intelektualci, a koja je imala korijene u europskom racionalizmu. Svaki put su pobunu iz 1789. godine prekrile vode suvremene politike."

Uvođenje učenika u historiografiju

Kako je napomenuto ranije, historiografska analiza središnji je element multiperspektivnosti. Tekst koji slijedi prikazat će nekoliko načina na koji se to može postići, kako kroz upoznavanje učenika s pisanjem povjesničara, tako i kroz njihovo upoznavanje s perspektivama onih koji stvaraju povijesnu svijest javnosti: kustosa u muzejima, filmskih i televizijskih producenata, novinara i pisaca.

Prvi se takav primjer usredotočuje na kontroverzu među povjesničarima. Sukobljene interpretacije takozvanog Hossbachovog Memoranduma izvor su jedne od najkontroverznijih rasprava među povjesničarima glede Hitlerovih namjera i vanjske politike. Memorandum je napisao pukovnik Hossbach, koji je vodio bilješke na sastanku u uredu kancelara Reicha u Berlinu 5. studenog 1937. godine. Sastanku su nazočili Hitler, Göring, Neurath, Räder, Blomberg i Fritsch. Za vrijeme sastanka Hitler je iznio svoje stajalište o vanjskim poslovima, posebno svoju odlučnost da osigura životni prostor (*Lebensraum*) za njemački narod. Neke od ključnih točki sažete su u *Primjeru F*.

Moguće je učitati Hossbachov Memorandum u cijelosti s web stranica Avalon projekta³⁴ dok je rasprava među povjesničarima obrađena u mnogim udžbenicima. Osnovno je pitanje kako joj pravilno pristupiti u učionici. Jedna je mogućnost navesti učenike da pročitaju materijal i usporede različita stajališta koja su zauzeli povjesničari, a zatim se osvrnu na stečeno znanje te sve relevantne primarne i sekundarne izvore kako bi došli do svojih zaključaka.

³⁴ Memorandum i ostali korisni materijali dostupni su u Avalon projektu: stranica Njemačkog suda za ratne zločine

Druga je mogućnost zamoliti kolegu da slučaj predstavi iz perspektive jednog od suprotstavljenih tabora povjesničara, dok ćete vi predstavljati alternativnu poziciju, bilo u otvorenoj raspravi ili tako da jedan od nastavnika prezentira slučaj i odgovara na pitanja na jednom školskom satu, dok će drugi nastavnik prezentirati alternativni slučaj na sljedećem satu. U svakom slučaju, nastavnici bi trebali biti spremni naći se na “vrućem stolcu” i biti pripravi da “ostanu u ulozi”. Opći nastavni cilj ovdje nije toliko da se dođe do čvrstog zaključka u korist jedne ili druge pozicije nego da se postigne bolje razumijevanje zašto je ovo pitanje toliko osporavano, razumijevanje prirode samog sukoba, načina kako je dotični dokument otvoren za alternativne interpretacije, razumijevanje temelja svake interpretacije i njihove relativne snage, odnosno slabosti. Ocjena svake od ovih pozicija može se napraviti u parovima ili malim grupama, možda uz “vruće stolce” dok jedni drugima procjenjuju argumente.

Primjer F: Hossbachov Memorandum

Führer (je rekao)

Cilj je njemačke politike bio osigurati i očuvati rasnu zajednicu te je proširiti. Bilo je to stoga pitanje prostora. Njemačka se rasna zajednica sastojala od 85 milijuna ljudi i, obzirom na njihov broj i ograničenost prostora u Europi pogodnog za nastanjivanje, ona je sačinjavala čvrsto upakiranu rasnu jezgru kakvu nije bilo moguće naći niti u jednoj drugoj zemlji. Kao takvoj pripadalo joj je pravo na veći životni prostor nego što bi bio slučaj s drugim narodima...

S povećanjem životnog standarda u usporedbi s onim od prije 30 ili 40 godina povećana je potražnja i povećana je kućna potrošnja, čak i među proizvođačima, seljacima ... Dugoročno nije bilo moguće, na kontinentu koji je imao gotovo zajednički životni standard, zadovoljiti probleme u opskrbi hranom snižavanjem tog standarda i racionalizacijom ...

U državama koje su ovisile o vanjskoj trgovini postojala je izražena vojna slabost. Budući se naša vanjska trgovina odvijala morskim putovima kojima je dominirala Britanija bilo je to više pitanje sigurnosti transporta, a manje vanjske razmjene, što je, u vrijeme rata, otkrilo našu potpunu slabost u situaciji s hranom. Jedini lijek, koji nam je možda djelovao vizionarski, bio je pribavljanje većeg životnog prostora ... Nije to pitanje stjecanja stanovništva, već dobivanja prostora za poljoprivredu. Štoviše, područja koja proizvode sirovine korisnije je tražiti u Europi, u neposrednoj blizini Reicha, nego u prekomorskim zemljama ... Za Njemačku je pitanje bilo gdje može postići najveći dobitak uz najmanji trošak. Njemačka je politika morala računati s dva mržnjom nadahnutu neprijatelja, Britanijom i Francuskom. Njima je njemački div u središtu Europe bio trn u oku i obje su se zemlje protivile bilo kakvom daljnjem jačanju njemačkog položaja u Europi ili u prekomorskim zemljama ...

Njemački se problem mogao riješiti jedino silom, a tada uvijek postoji popratni rizik ... Ako se kao osnova daljnjeg izlaganja prihvati uporaba sile s popratnim rizikom, još uvijek valja odgovoriti na pitanja “kada” i “kako” ... Valjalo se pozabaviti trima slučajevima:

Slučaj 1: razdoblje od 1943. do 1945. godine

Nakon tog datuma, s našeg gledišta, može se očekivati samo promjena nagore ... Naša relativna snaga će opasti u odnosu na ponovno naoružanje koje će do tada provesti ostatak svijeta. Ako ne djelujemo do 1943.-1945. svaka bi godina, kao posljedica nedostatka pričuva, mogla proizvesti krizu hrane s kojom se ne bi mogli nositi jer nam vanjska razmjena nije dostupna. To valja shvatiti kao “trenutak slabljenja režima” ... Nitko danas ne zna kakva će situacija biti 1943.-1945. godine. Samo je jedno sigurno - da više ne možemo čekati.

Primjer F - nastavak

Slučaj 2:

Ako se unutarnje napetosti u Francuskoj pretvore u takvu unutarnju krizu koja će potpuno uvući francusku vojsku i onesposobiti je za rat s Njemačkom, tada je došlo vrijeme za akciju protiv Čeha.

Slučaj 3:

Ako se Francuska toliko uplete u rat s nekom drugom državom da ne može "djelovati" protiv Njemačke. Naš prvi cilj, u slučaju da se upustimo u rat, mora biti simultano osvajanje Čehoslovačke i Austrije kako bi uklonili prijatelja za naš bok u mogućim operacijama protiv Zapada ... Ako Njemačka iskoristi taj rat da riješi češko i austrijsko pitanje, za pretpostaviti je da će se Britanija odlučiti - budući i sama ratuje protiv Italije - ne djelovati protiv Njemačke. Bez britanske potpore, ne treba očekivati ratna djelovanja Francuske protiv Njemačke.

Rasprava među povjesničarima

Memorandum su kasnije saveznički tužitelji predstavili na nirnberškom suđenju kao dokaz upletenosti optuženika u planiranje Drugog svjetskog rata. Kontroverza među povjesničarima fokusirala se na problem pruža li Memorandum jasne i izravne dokaze o Hitlerovom razmišljanju 1937. godine i, posebice, dokazuje li jesu li općeniti ciljevi zacrtani trinaest godina ranije u *Mein Kampfu* uobličeni u definitivni plan djelovanja.

Neki povjesničari (npr. njemački povjesničar Hildebrand i britanski povjesničar Trevor Roper) tvrdili su da postoji dosljednost između Hitlerovih ekspanzionističkih ciljeva u *Mein Kampfu*, njegovog djelovanja s početaka nacionalsocijalizma i vanjske politike zacrtane u Hossbachovom Memorandumu. Kao dokaz koji potvrđuje njihove pretpostavke oni naveli su da su sredinom prosinca 1937. godine naredbe njemačkoj vojsci promijenjene kako bi obuhvatile vojne napade na Austriju i Čehoslovačku.

Drugi povjesničari, posebice britanski povjesničar A. J. P. Taylor, tvrdili su da Hitlerova karijera otkriva Hitlera kao oportunistu koji je čekao izbijanje događaja i onda ih iskorištavao, a ne kao nekoga tko je imao unaprijed utvrđeni program koji je oblikovao njegove akcije i politiku:

Hitlerovo izlaganje je uglavnom bilo sanjarenje ... Nije otkrio svoje najdublje misli ... Memorandum nam govori ono što već znamo, da je Hitler (kao i svaki drugi njemački državnik) namjeravao da Njemačka postane dominantna sila u Europi. Govori nam i da je nagađao kako bi se to moglo ostvariti. Njegova su nagađanja bila kriva. Gotovo da nemaju nikakve veze sa stvarnim izbijanjem rata 1939. godine.

Norman Davies, pišući 30 godina kasnije, primijetio je da su se svi sudionici rasprave, uključujući i Taylora, ograničili na raspravu o njemačkim namjerama, a nisu uzeli u obzir namjere Sovjetskog Saveza, te kako su akcije obje države donekle utjecale na njihove pretpostavke o ciljevima i planovima druge strane.

Tridesetogodišnji je rat još jedna mogućnost upoznavanja učenika s historiografskim raspravama. Ta tema nije ograničena na jednu zemlju i pomaže učenicima da 17. stoljeće promatraju kao cjelinu. Tijekom posljednjih 300 godina različite generacije povjesničara pristupale su joj i interpretirale na veoma različite načine. Nekim je povjesničarima Tridesetogodišnji rat bio dio produženog njemačkog sukoba između knezova i cara. Nekima je taj rat nastavak vjerskih ratova između katolika i protestanata. Drugima je to važna dionica u europskoj borbi za nadmoć između velikih europskih sila. A nekima predstavlja sve to.

Primjer G sadrži poglede pet povjesničara koji su pisali u različitim razdobljima tijekom zadnjih 150 godina. Starije učenike, koji su već obradili jedan ciklus kronologije nacionalne i europske povijesti i tako se već upoznali sa 17. stoljećem, kao i s 18., 19. i 20. stoljećem, moglo bi se navesti da razmišljaju o kontekstu u kojem je nastalo tih pet različitih stavova. To jest, da uz pomoć nastavnika i nekih popratnih materijala prouče pitanja kao što su:

Koji su suvremeni događaji i pojave mogli imati određenog utjecaja na njemačkog povjesničara koji je pisao šezdesetih godina 19. stoljeća tako da utječu na njegovo razmišljanje o 17. stoljeću? Kratko iskazivanje ideja u skupini (*brainstroming*) moglo bi iznjedrili čimbenike kao što su ujedinjenje Njemačke, pitanje Schleswig-Holsteina, pruski ekspanzionizam i odnosi s Austrijom, nacionalizam, regionalna politika sila, itd.

Koji su suvremeni događaji i pojave mogli imati određenog utjecaja na britanskog povjesničara koji je pisao početkom pedesetih godina 20. stoljeća utječući na njezino razmišljanje o 17. stoljeću? Opet bi kratko iskazivanje ideja (*brainstorming*) moglo iznjedrili takve suvremene čimbenike kao što su kraj velikog svjetskog rata koji je imao razarajuće učinke na većinu Europe, 50 godina sukoba i kriza, rana faza Hladnog rata, i tako dalje.

Koji su suvremeni događaji i pojave mogli utjecati na povjesničara koji je pisao šezdesetih godina 20. stoljeća tako da utječu na njegovo razmišljanje o 17. stoljeću? Ovdje bi kratko iskazivanje ideja moglo identificirati pojavu dvaju supersila i dva bloka, borbu za hegemoniju, posebice u Srednjoj Europi, itd.

Mladim će učenicima, posebice ako nisu ranije proučavali 19. i 20. stoljeće, možda trebati predočiti neke kontekstualne informacije, kako bi pomogli shvatiti politički, društveni i gospodarski kontekst koji je možda utjecao i obojio perspektive tih različitih povjesničara. Jedna je mogućnost parovima ili malim skupinama dati pet kartica s ulomcima iz njihovih djela i zatražiti da uoče sličnosti i razlike u njihovim pogledima. Njihove bi zaključke potom trebalo raspraviti u razredu kako bi se došlo do zajedničkih zaključaka.

Zatim, i dalje radeći u parovima ili malim skupinama, trebali bi proučiti drugi set kartica, sličnim onima iz **Primjera H**, koje predstavljaju ključne europske događaje i pojave koji su se dogodili u vrijeme kada je svaki od povjesničara pisao. Korisno im je ponuditi relevantne i manje relevantne kontekstualne informacije. Nastavnici moraju odlučiti treba li ovdje učenicima dodatna pomoć u vidu dodavanja datuma i opisa. Sada je zadatak odabrati one kartice koje bi se mogle odnositi na razdoblje u kojem je svaki povjesničar pisao i složiti ih u male hrpice pored kartica koje predstavljaju gledište pojedinog povjesničara. Treći je zadatak proučiti svaku hrpicu opisnih kartica i odlučiti koje su, ako ijedna, mogle neizravno utjecati na razmišljanje povjesničara. Tada treba zatražiti da učenici rasprave i opravdaju svoj odabir pred većom skupinom ili cijelim razredom.

Posebno je važno da učenici shvate kako ovaj proces podrazumijeva *interpretiranje* povjesničarevih pogleda, a ne njihovo *objašnjavanje*. Što učenici uče ovakvom

vježbom? Prvo, da su povjesničari djeca svog vremena čije je mišljenje donekle filtrirano kroz suvremene probleme i pitanja. Drugo, da su i oni naslijedili okvire za interpretiranje povijesti od ranijih naraštaja povjesničara, te da ti okviri utječu na njihovo razmišljanje. Konačno, i možda najvažnije, učenici uče da rad novijih povjesničara nije nužno “bolji”, “vredniji”, “pouzdaniji” ili “potpuniji” od rada ranijih povjesničara, tek je drugačiji. U njihovom se radu primjenjuju drugačiji okviri i kriteriji za odlučivanje što je važno ili relevantno za razumijevanje određenog povijesnog događaja ili ere.

Primjer G: Tridesetogodišnji rat

Gustav Freytag, njemački povjesničar iz 19. stoljeća, opisao je taj rat kao sukob lokalnih vladara u Njemačkoj i carske kuće Habsburg i kao sukob protestanata i katolika: “Oporba interesima kuće Habsburg i njemačke nacije, između stare i nove vjere, dovela je do krvave katastrofe.”
G. Freytag (1862), *Pictures of German Life in the XVth, XVIth and XVIIth Centuries*, (2nd edn)

Krajem 19. stoljeća Gardiner je interpretirao događaje kao borbu za vjersku toleranciju među europskim državama: onim vladarima, poput Habsburga, koji su odbili tolerirati vjersko neslaganje, uništeno je kraljevstvo, dok su oni, poput Francuske, gdje je Richelieu obećao vjerske slobode protestantima, sačuvali svoja kraljevstva netaknutima. Drugim riječima, nije se usredotočio na rat kao takav, već na procese koji su tada trajali i koji su bili uzrok sukoba.
S. R. Gardiner (1889), *The Thirty Years War, 1618-1648*, (8th edn) London, Longman.

Pedesetih godina dvadesetog stoljeća C. V. Wedgwood je pisao da je gotovo sve sukobljene strane “više pokretao strah, a manje želja za osvajanjem ili vjerski zanos. Željeli su mir i trideset su se godina borili kako bi ga osigurali. Tada nisu naučili, a nisu ni do danas, da rat rađa jedino rat”.
C. V. Wedgwood, *The Thirty Years War*, London 1957., str. 460.

S. H. Steinberg suprotstavio se Freytagu i predstavio Tridesetogodišnji rat kao dio “veće borbe za europsku hegemoniju između Burbona i Habsburga” koja je trajala od 1609. do 1659. godine. Burbonska vlast u Francuskoj borila se kako bi razbila habsburški obruč oko svoje države.
S. H. Steinberg (1966), *The “Thirty Years War” and the Conflict for European Hegemony 1600-1660*, London, Edward Arnold.

U novije vrijeme više je povjesničara izrazilo mišljenje da je Tridesetogodišnji rat bio dio “opće krize” u većem dijelu Europe tijekom prve polovice 17. stoljeća. Tu je krizu obilježio niz loših žetvi, gospodarska inflacija, stagnacija i pad broja stanovnika, ogorčenje zbog pojačanog oporezivanja i javne potrošnje, velike stajače vojske i korupcije birokracije. To je dovelo do političkih ustanaka i velikih napetosti u europskom političkom sustavu.
Vidi, primjerice, G. Parker (1979), *Europe in Crisis, 1589-1648*, Glasgow, Fontana.

Primjer H: Kontekstualne kartice za historiografiju Tridesetogodišnjeg rata

Krimski rat 1854. godine	Ujedinjenje Italije
Rast nacionalizma u 19. stoljeću	Ujedinjenje Njemačke
Uspon parlamenata u većem dijelu Europe	Austro-pruski rat 1866. godine
Industrijalizacija u 19. stoljeću	Razvoj gradova u 19. stoljeću
Razvoj željeznica tijekom 19. stoljeća	Francusko-pruski rat 1870. godine
Jagma za afričkim kolonija osamdesetih godina 19. stoljeća	Prvi svjetski rat
Drugi svjetski rat	Atomska bomba
Osnivanje Ujedinjenih naroda	Početak Hladnog rata
Marshallov plan za pomoć gospodarskom oporavku Europe	Osnivanje NATO-a i Varšavskog pakta
Korejski rat 1950-53. godine	Dekolonizacija od četrdesetih do šezdesetih godina 20. stoljeća
Uspostava i širenje Europske ekonomske zajednice	Rast nezadovoljstva unutar komunističkog bloka
Pojava detanta između supersila	Raspad Sovjetskog Saveza i demokratska tranzicija

Valja naglasiti da su kontekstualne kartice u *Primjeru H* tek ilustrativne. Nije im namjera da budu općenite i različiti nastavnici povijesti prilagodit će ih svom nastavnom planu i programu i zemlji u kojoj poučavaju. One su ovdje kako bismo demonstrirali pristup, a ne kako bi ponudili “gotov” materijal za uporabu u nastavi. Međutim, sličan bi pristup dobro funkcionirao i s drugim širim i užim temama koje imaju zanimljivu historiografiju koju želite da vaši učenici razumiju, npr. križarski ratovi, renesansa ili Francuska revolucija.

Moj je treći primjer “juriš na Zimski dvorac” u Petrogradu u noći 25. listopada i ranim satima 26. listopada 1917. godine. Uključio sam ga zbog dva glavna razloga. Prvo, postoji puno iskaza očevidaca događaja, promatrača (uključujući i strane promatrače) i sudionika. Među njima ima zanimljivih nepodudarnosti. Drugo, novinari su izvještavali o tim događajima, ponekad kao očevici, ali i na osnovu razgovora s ljudima neposredno nakon zauzeća Zimskog dvorca. Treće, diplomati su izvještavali svoja ministarstva vanjskih poslova dajući svoj pogled na događaje. Četvrto, saznanja javnosti o događajima bila su također oblikovana (a donekle su i sada) i filmovima kao što je *Oktobar* Sergeja Ejzenštejna, romantiziranim prikazima događaja socrealističke slikarice Tamare Danilenko, te dizajnom Jurija Anenkova za masovni komemorativni kazališni spektakl koji se odigrao na trgu pored Zimskog dvorca na treću obljetnicu, 1920. godine.

Nastavne aktivnosti koje se dalje navode pretpostavljaju da će učenici uskoro, ili su već započeli, obrađivati rusku revoluciju 1917. godine, ili su upravo obradili Februarsku revoluciju i sada proučavaju događaje koji su doveli do boljševičkog državnog udara u listopadu iste godine, ili proučavaju razvoj događaja u Rusiji kao dio Prvog svjetskog rata. Ako se provode u nizu, ove aktivnosti pomažu učenicima razumjeti kako će nove informacije promijeniti naš način gledanja na određeni povijesni događaj, testirati naše pretpostavke o određenom izvoru, unijeti nova značenja i interpretacije te pružiti učenicima priliku da razmišljaju o samom procesu povijesnog istraživanja. Proces započinje fotografijom [vidi Dodatak, *Primjer I*]. U ovoj fazi učenicima ništa ne govorimo o fotografiji, čak niti da prikazuje juriš na Zimski dvorac u listopadu 1917. godine. Ako nam sredstva dozvoljavaju, učenici bi trebali raditi u malim skupinama, svaka skupina s listom papira na kojem je u desnom dijelu fotografija, a u lijevom “okviri s pitanjima”. U okvirima se od učenika traži da opišu što vide, što misle da se događa, tko bi mogao biti upleten u ta zbivanja, te pokušaju pogoditi je li to fotografija ili ulomak filma (zapravo se radi o fotografiji komemoracije 1920. godine).

Proces bi trebao trajati dvadesetak minuta. Kada završimo, treba ostaviti vremena za uspoređivanje napisanog kako bi vidjeli jesu li učenici prepoznali dovoljno tragova na fotografiji da pogode o čemu se stvarno radi. Ako je nastavniku dostupan Ejzenštajnov film na videu ili DVD-u, sada bi bilo korisno pokazati 10 do 15 minuta filma koje prikazuju razdoblje čekanja, signalne pucnjeve s *Aurore* i Petropavlovske tvrđave, Crvenu gardu i neke mornare kako pucaju na kadete i ženski bataljun “smrti”, i nakon toga probijanje barikada, popuštanje glavnih vrata pod silom i ulazak u dvorac.

Primjer J: Iskazi očevidaca o jurišu na Zimski dvorac

«U jednom trenutku bio je mir, zatim su tri pucnja iz puške proparala tišinu. Stajali smo bez riječi, iščekujući uzvratni plotun, ali jedini je zvuk bilo drobljenje razbijenog stakla razasutog poput tepiha na kamenim pločama. Prozori Zimskog dvorca bili su razbijeni u komadiće. Odjednom se iz mraka pojavio jedan mornar. «Sve je gotovo!» uzviknuo je. «Predali su se.»

«Poput crne rijeke koja preplavljuje sve ulice, bez pjesme ili uzvikivanja, razlili smo se kroz Crvenu Arkadu kada je čovjek ispred mene tiho rekao: «Pazite drugovi! Nemojte im vjerovati. Oni će sigurno pucati!» Na otvorenom smo počeli bježati, nisko se saginjući i držeći se zajedno. Iznenada smo se okupili iza podnožja Aleksandrova stupa. «Koliko vas je ubijeno?!» pitao sam. «Ne znam. Desetak ...»

U šest sati navečer ministrima u Privremenoj vladi poslana je poruka s pozivom za trenutnu predaju. Budući nije bilo odgovora, započeo je napad na dvorac ispaljivanjem nekoliko čoraka s tvrđave kao znak upozorenja. Uslijedio je masovan napad sa svih strana, oklopna kola i strojnice iz arkada na trgu pucali su na dvorac dok su topovi s tvrđave i krstarice Aurora povremeno zatutnjili i nadglasali opću buku.

Volodja Averbah išao je kući Gogoljevom ulicom, niži sto metara od Dvorskog trga, oko 11 sati navečer, u vrijeme završnog napada na Zimski dvorac. «Ulica je bila pusta. Noć je bila tiha i grad se činio mrtvim. Mogli smo čuti i odjek svojih koraka na pločniku.»

Skupine napadača provalile su kroz sporedne ulaze u potrazi za plijenom. U početku su te skupine bile male i bez oružja, ali su poslije njih došle veće grupe mornara, Pavlovska pukovnija ... naoružani radnici i oni su donijeli preokret razoružavši vojsku. Vojska je malo pucala i priča se da su ranjena samo tri junkera. U 2.30 ujutro ... dvorac je zauzet.

«Oko 11 sati provalili smo vrata i jedan po jedan, ili u malim skupinama, popeli se stepeništem. Kada smo došli do vrha stepenica, kadetski časnici uzeli su nam oružje. Naši su drugovi i dalje dolazili, malo po malo, dok nismo imali većinu. Onda smo se okrenuli i oduzeli kadetima oružje.»

Sljedeća aktivnost, *Primjer J*, zahtijeva od učenika da ispitaju neke pisane iskaze o onome što se dogodilo. Četiri iskaza su iskazi očevidaca, tri su iskazi ljudi koji su se u vrijeme tih događaja nalazili na trgu ispred Zimskog dvorca. Dva očevica bili su američki novinari, treći je bio mornar iz baze Kronstadtске ratne mornarice koji je bio dio napadačke skupine. Četvrti očevidac, Volodja Averbah nije se nalazio na trgu no vidio je što se događalo na području oko Zimskog dvorca. Peti iskaz Meriel Buchanan temeljio se na glasinama. U vrijeme napada na dvorac nalazila se u britanskom veleposlanstvu gdje je slušala izvješća koja su dolazila od britanskog diplomatskog osoblja, vojnih promatrača i drugih. Šesti očevidac, časnik koga je vojno zapovjedništvo Distrikta poslalo da izvještava o obrani dvorca daje iskaz “s druge strane”.

Izvori za Primjer J:

1. Bessie Beatty, Bessie Beatty, američka novinarka *San Francisco Bulletin*, očevidac
2. John Reed, američki novinar, očevidac
3. Meriel Buchanan, kći britanskog veleposlanika u Petrogradu
4. Volodya Averbakh citiran u Orlando Figes, *A People's Tragedy*, str. 493
5. Mornar koji je sudjelovao u jurišu na Zimski dvorac.
6. Ruski časnik, koji je bio u dvorcu u vrijeme napada.

Možda je najbolji pristup iskazima očevidaca da se oni u početku prekriju samoljepljivim papirićima. Zatim postavite taj list papira pored lista s razmišljanjima učenika i otkrijte jedan po jedan citat, te ih proučite prije nego prijedete na sljedeći.³⁵ Kada su kategorizirali izvore (npr. očevidac, sudionik, glasina, itd.), učenici bi trebali odrediti kakvo svjetlo ova “nova” informacija baca na događaje prikazane na fotografiji. Kada su otkrili i proučili svih šest izvora, moraju ih usporediti. Primjerice, B. Beatty i Reed su bili doslovno na istom mjestu u isto vrijeme, ali među njihovim iskazima postoje manje nepodudarnosti. No, možda je glavna razlika u stilu i jeziku. Reedov je iskaz dramatičniji. Postoje jasnije nepodudarnosti između iskaza Meriel Buchanana i iskaza Reeda i B. Beatty, iako je njezin iskaz, zanimljivo, prilično sličan iskazu Trockog [vidi *Primjer K*]. Teško je povezati njezin iskaz s iskazom Volodje Averbaha, koji, iako se nalazio blizu trga, ne čuje strojnice, ne vidi oklopna kola i mase ljudi. Mornar i vojnički časnik, iako na suprotnim stranama, čini se da međusobno potkrepljuju dokaze.

Treća i konačna aktivnost, *Primjer K*, daje učenicima priliku da svoje zaključke usporede s zaključcima Trockog i Kerenskog, koji su pisali ubrzo nakon događaja, te zaključcima povjesničara koji su pisali desetljećima kasnije, ali su se, kao i učenici, oslanjali na slične izvore i dijelove dokaza.

Kako se čini, u osnovi je ovo vježba razlikovanja tri vrste ranije spomenutih perspektiva: mjesto gledanja, točka gledanja i povijesna interpretacija. Mogle bi se dodati druge dimenzije kako bi se uveo širi raspon perspektiva. Primjerice, *Primjeru K* mogli bi dodati ulomke komentara koje su napisali povjesničari iz drugih država, reakcije političkih vođa iz drugih zemalja koji su bili suvremenici Kerenskog, Trockog, Lenjina i ostalih, i ulomke djela nekih povjesničara koji su pisali u drugim razdobljima. Mogli bi uvesti i još jedan sloj interpretacije ako ponudimo više detalja o očevicima, njihove razloge zašto su tamo bili, njihove političke sklonosti, itd. John Reed bio je znatno skloniji boljševicima, kao što se može i vidjeti u filmu *Crveni*, o njemu i njegovoj supruzi Louise Bryant. S druge strane, Bessie Beatty, iako je

³⁵ Ova se aktivnost zasniva na pristupu koji su razvile Suzie Bunyan i Anna Marshall, «*Let's see what's under the blue square*», *Teaching History*, 102 (2001).

podržavala rusku revoluciju, bila je manje sklona boljševičkoj stvari. Gospođica Buchanan, što je i za očekivati zbog njezinog podrijetla, bila je jako malo ili čak nimalo sklona boljševicima.³⁶

Primjer K: Druge perspektive juriša na Zimski dvorac

Bilo je toliko u Zimski dvorac da se Crvena garda s lakoćom probila u palaču; uopće nije bilo koškanja - nije bilo pucnjave u hodnicima niti u galerijama sa slikama. Pri zauzimanju Zimskog dvorca bilo je samo šest poginulih.

Norman Stone, britanski povjesničar, pišući u *The Timesu*, 24. listopada 1987.

U tri dana koliko je bilo potrebno da grad padne pod boljševičku kontrolu, bilo je izuzetno malo borbe. Čini se da nije bilo više od pet žrtava tijekom cijelog događaja. Jednostavna je činjenica da Privremena vlada gotovo uopće nije imala vojnih resursa na koje bi se mogla osloniti. Dezerterstvo je reduciralo petrogradsku posadu na nekoliko lojalnih časnika-kadeta, manju grupu Kozaka i na bataljun žena vojnika (znanih kao "Amazonke") koje je Kerenski specijalno unovačio ranije iste godine kako bi služile za primjer borbenog duha ruskog naroda. Suočeni s Crvenom gardom, Kozaci su dezertirali, dok su kadete i Amazonke uspjeli uvjeriti da bi svaki pokušaj otpora bio uzaludan. Kada se Crvena garda približila Zimskom dvorcu, naišla je na minimalan otpor. Zvuk topova s krstarice *Aurora*, usidrene na rijeci Nevi, čija je posada izrazila svoju podršku sovjetima, uvjerio je preostale članove vlade da je njihov položaj beznadan. Oni koji su mogli, neprimijećeno su pobjegli iz zgrade.

Michael Lynch, (1992) *Reaction and revolutions: Russia 1881.-1924*. str. 94

Nekoliko sačuvanih fotografija listopadskih dana jasno pokazuje koliko je malobrojna bila pobunjenička sila. One prikazuju šačicu vojnika Crvene garde i mornara kako stoje na polupraznim ulicama. Ništa od poznatih slika narodne revolucije - mase ljudi na ulicama, barikade i borbe - nije se moglo vidjeti. ... Neposredna blizina Zimskog dvorca bila je jedini dio grada koji je bio ozbiljno uznemiren tijekom 25. listopada. Drugdje u Petrogradu život je tekao normalno. Tramvaji i taksiji vozili su uobičajenim redom; Nevski prospekt bio je ispunjen uobičajenom masom ljudi; čak su uvečer toga dana prodavaonice, restorani, kazališta i kina bili otvoreni.

Orlando Figes (1997), *A People's Tragedy*

Ministre koji su tražili utočište u Zimskom dvorcu ... čuvala je samo jedna satnija Ženskog bataljuna i nekoliko kadeta iz vojnih škola ... poslana im je poruka kojom ih se pozivalo na trenutnu predaju, no kako nisu odgovarali započeo je napad na dvorac manevarskom pucnjavom s tvrđave kao prethodno upozorenje. Uslijedio je masovni napad sa svih strana, oklopna vozila i strojnice otvarali su vatru na dvorac ispod arkada na trgu, dok su s vremena na vrijeme zagrmjeli topovi s tvrđave ili s krstarice *Aurora* nadglasavajući uobičajenu buku ... I žene vojnici i kadeti pružali su hrabru obranu, no bili su uvelike brojčano nadjačani te kada su boljševici osvojili jedan ulaz ... ministri, okupljeni u jednoj od unutrašnjih soba, su znali da im je jedina nada predati se.

L. D. Trotsky, *The history of the Russian Revolution*

Noć je bila vrijeme napetog iščekivanja. Čekali smo trupe da stignu s bojišnice. Ja sam ih pravovremeno pozvao i trebali su stići u Petrograd do jutra. No, umjesto trupa, sve što smo dobili bili su telegrami i telefonske poruke koji su nas izvijestili da su željeznice sabotirane. Noćni sati bolno su se vukli. Očekivali smo pojačanja sa svih strana, no nitko se nije pojavljivao. Imali smo beskrajne telefonske pregovore s kozačkim pukovnijama. S različitim izgovorima, Kozaci su se tvrdoglavo držali svojih vojarni. Aleksandar Kerenski, vođa Socijalno-revolucionarne stranke i premijer Koalicijske vlade koju su svrgnuli boljševici u listopadu 1917.

³⁶ Za detaljnije podatke, pogledajte uvodno poglavlje, Harvey Pitcher, *Witnesses of the Russian Revolution*, London, Pimlico (2001).

Do trenutka kada su učenici završili s ovim nizom aktivnosti, trebali bi imati jasniju sliku procesa kroz koje učenik - učeći povijest - treba proći kako bi potkrijepio dokaze, i u konačnici, utvrdio mogu li određene perspektive o nekom povijesnom događaju (u ovom slučaju popularna vizija događaja koji su se zbili u noći 25. listopada 1917. kako ih prikazuju sovjetski filmovi, slike i fotografije u udžbenicima) biti potkrijepljene ili ne.

Uključivanje multiperspektivnosti u povijesnu naraciju

Ranije je u ovome priručniku spomenuto da bi multiperspektivno pripovijedanje bilo ono koje bi u određenom povijesnom prikazu dodalo nizove “u međuvremena” uobičajenom slijedu “i onda”. Ovo ukazuje na komparativni pristup, no postoji još jedna dimenzija koju treba uzeti u obzir kod bilo kojeg multiperspektivnog pristupa naraciji: kontekst unutar kojega se donose odluke i djeluje na osnovu njih, te motivi onih koji ih donose. To zahtijeva uvođenje dviju drugih važnih komponenti multiperspektivnosti. Prva od njih je uživljavanje (empatija). Druga je odnosna dimenzija. To jest, na koji su način odluke i djelovanje ljudi pod utjecajem ne samo objektivnih okolnosti nego i njihovog razumijevanja i pretpostavki o mogućim reakcijama i namjerama “drugog” - bez obzira jesu li to saveznici ili neprijatelji, pristaše ili protivnici, suradnici ili nepoznati, zemljaci ili stranci.

Ovo podrazumijeva pomoć učenicima kako bi vidjeli da proces povijesne interpretacije uključuje kritično ispitivanje brojnih slojeva dokaza i izvornih materijala kako bi se razumjelo što se događalo u određenom vremenskom razdoblju. Kao kod svake naracije, prvi je sloj kronološki: što i kada se dogodilo, te što se zatim dogodilo. To je opisano u *Primjeru L*. Primjer govori o nizu događaja koji su doveli do potpisivanja primirja kojim je završio Prvi svjetski rat 11. studenog 1918. godine. Školski udžbenici često samo u glavnim crtama govore o primirju, radije se usredotočujući na razmatranje Pariške mirovne konferencije u siječnju 1919. godine. Zasižno ovdje ima dovoljno prostora za uključivanje učenika u aktivnosti igrokaza (*role-play*) ili čak za punu simulaciju Mirovne konferencije.³⁷ Međutim, da bi se takvi simulacija ili igrokaz (*role-play*) uspješno izveli, neophodno je da učenici steknu dovoljno dobru pozadinu i upoznaju kontekstualne podatke ne samo o tome što i kada se dogodilo, već i o perspektivama različitih strana zastupljenih na konferenciji. Fokus na diplomatsku korespondenciju i pregovore koji su doveli do primirja predstavlja kontekstualnu pozadinu.

Dijagram povezanosti, kakav je prikazan u *Primjeru L*, može biti koristan način naglašavanja kronologije događaja ili, u ovom slučaju, donesenih odluka, a također i način prikazivanja veza između različitih strana koje su uključene u proces donošenja odluka. To je također i niz paralelnih kronoloških tablica koje odražavaju što se tada događalo u Berlinu, Parizu, Londonu i Washingtonu. Iz ovoga se može izvesti aktivnost utemeljena na istraživanju koliko učenici koriste udžbenike, Internet ili druge izvore kako bi pridružili datume određenim događajima u tablici.

³⁷ Detalji simulacije Seana Langa o Pariškoj mirovnoj konferenciji iz 1919. mogu se učitati s jedne od web stranica Vijeća Europe (<http://culture.coe.fr/hist20>).

Druga faza uključuje vježbu sortiranja kartica gdje učenici koriste kontekstualne podatke napisane na karticama što im pomaže pri razumijevanju (a) zašto su poduzete određene aktivnosti, (b) koje su to aktivnosti bile (c) čimbenika koji su utjecali na donositelje odluka. Neke od kartica prikazane su u *Primjeru M* kako bi ilustrirale ovaj pristup. Kao što je slučaj s *Primjerom H*, nije bila namjera da budu opsežne. One su preuzete iz udžbenika i novijih djela raznih povjesničara specijaliziranih za Prvi svjetski rat i njegove posljedice. Većina tih materijala također se može učitati s različitih web stranica. Ovdje je cilj dobiti uvid u razmišljanje i logiku raznih osoba koje su tada donosile odluke: njihove pretpostavke, očekivanja, ciljeve i motive. Ovakve aktivnosti sortiranja kartica učenicima daju osjećaj posjedovanja vlastitoga povijesnog znanja, a samim time su slobodniji istraživati alternativne načine sagledavanja određenog događaja ili pojave, klasificirati informacija u smislu njihova značaja i kritički razmišljati o izvorima iz kojih je dokaz potekao.

Konačna nastavna aktivnost u ovom nizu učenicima pruža mogućnost pozvati se na kronološke i kontekstualne informacije kako bi “se stavili na mjesto” različitih ključnih protagonista u procesu koji je doveo do potpisivanja primirja. Predloženi pristup često se naziva “vrući stolci”. Radeći u malim grupama, pojedini učenici u smjenama preuzimaju ulogu jednog od ključnih protagonista i zatim odgovaraju na pitanja drugih članova grupe. Ukoliko učenici nisu navikli na ovakav pristup, poželjno je da im nastavnik/nastavnica pokaže primjerom, sam/sama zauzimajući “vrući stolac”. Učenicima će možda trebati i pomoć u pripremi za ulogu te u odlučivanju koja će pitanja postaviti osobi koja sjedi na “vrućem stolcu”. Kao opći metodički pristup, ova metoda pomaže učenicima naučiti kako organizirati svoje povijesno znanje i uobličiti ga u argument ili stav te formulirati dobra pitanja koja će postaviti izvorima koje koriste.

Primjer I: Pregovori o primirju 1918. godine - kronologija

Dogadaji	Washington	Berlin	Pariz	London
26. 9. 1918. Započela zajednička saveznička ofenziva saveznika. Dan Z.				
Zašto Dan Z?		28. 9. 1918. Ludendorff predlaže zahtjev za trenutnim mirom		
		4. 10. 1918. Njemačka vlada šalje diplomatsku notu predsjedniku Wilsonu, formalno prihvaćajući njegov program mirovnih pregovora, i traži ga da ugovori trenutno primirje.		
5. 10. 1918. Britanske postrojbe ulaze u Cambrai				
	6. 10. 1918. Wilson prima njemačku notu. U odgovoru postavlja 3 pitanja: Pristaje li Njemačka na pregovore uz uvjet njegovih 14 točaka? Hoće li se Njemačka odmah povući sa savezničkih teritorija? Govori li njemački kancelar u ime cjelokupne vlasti u Njemačkoj?		6. 10. 1918. Premijeri Velike Britanije, Francuske i Italije sastali su se u Parizu kada su saznali za njemačku notu Wilsonu. Objavljeno je i da im je on odgovorio bez konzultacija sa saveznicima. Sastavili su notu Wilsonu, ističući da je primirje vojni dogovor koji zahtjeva da vojni stručnjaci dogovore uvjete. Držali su i da evakuacija okupiranih područja neće jamčiti da Njemačka kasnije neće obnoviti neprijateljstva.	
10. 10. 1918. Brod <i>Leinster</i> koji je prevozio brojne Amerikance i Britance položio su dva njemačka torpeda. Izgubljeno je 527 života. To ima velik utjecaj na javno mnijenje u SAD i Velikoj Britaniji.		12. 10. 1918. Berlin odgovara "da" na sva 3 Wilsonova pitanja, iako nisu sretni da je njegovih "14 točaka" uvjet pregovora, a ne njihov temelj.		

Događaji	Washington	Berlin	Pariz	London
17. 10. 1918. Britanske snage ulaze u Lille i Douai.	14. 10. 1918. Wilson upućuje odgovor na drugu njemačku notu, upozoravajući ih da saveznici neće niti razmatrati primirje ako se nastave potapati brodovi i da će uvjete primirja odrediti vojni stručnjaci "kako bi se zadržala sadašnja vojna nadmoć SAD-a i saveznika na terenu".	20. 10. 1918. Njemačka vlada u trećoj noti objavljuje kraj torpediranja putničkih brodova i prihvaća načelo da saveznički vojni savjetnici trebaju odrediti uvjete primirja.		
	23. 10. 1918. U trećoj noti njemačkoj vladi Wilson zahtijeva predaju, ustavne promjene u Njemačkoj, mir na temelju 14 točaka i da uvjete primirja odredi saveznička vojska. Svu njegovu korespondenciju s njemačkom vladom treba odaslati i savezničkim vladama.	27. 10. 1918. Njemačka vlada prihvaća Wilsonove uvjete i objavljuje da "očekuje prijedloge za primirje koje će biti prvi korak k pravednom miru".	25. 10. 1918. Foch okuplja savezničke vrhovne zapovjednike na raspravu o planu za okupaciju lijeve obale Rajne kako bi se spriječilo njemačko obnavljanje neprijateljstava i osiguralo plaćanje ratnih reparacija Francuskoj. Sastavljeni su uvjeti primirja. Uvjeti su brzojavom poslani Wilsonu.	Lloyd George i njegova vlada izražavaju zabrinutost zbog 14 točaka kao osnove dogovorenog mira, posebice zbog Točke 2 o slobodi mora i nespominjanja područja Alsace-Lorraine u Wilsonovoj noti.
	5. 11. 1918. Wilson šalje uvjete primirja u Berlin.			

Primjer M: Ciljevi i namjere za poslijeratnu nagodbu

Četrnaest točaka predsjednika Woodrowa Wilsona:

1. Ne bi smjelo biti tajnih dogovora ili savezništava među državama.
2. Trebala bi postojati sloboda mora u miru i ratu.
3. Trebala bi postojati slobodna trgovina među državama.
4. Naoružanje bi trebalo ograničiti na razinu koja je dovoljna samo za unutarnju sigurnost.
5. Zahtjevi kolonijalnih naroda za određivanjem vlastite budućnosti trebali bi biti jednako vrijedni kao i zahtjevi njihovih kolonijalnih vlada.
6. Sve države bi trebale povući svoje snage s ruskog teritorija.
7. Njemačke okupacijske snage trebale bi se povući iz Belgije.
8. Njemačke okupacijske snage trebale bi se povući iz Francuske, a područje Alsace-Lorraine trebalo bi se vratiti Francuskoj.
9. Talijanske granice trebalo bi prilagoditi nacionalnim granicama.
10. Samoodređenje za narode Austro-Ugarske.
11. Okupacijske snage trebale bi napustiti Balkan.
12. Samoodređenje za neturske narode u Osmanskom Carstvu.
13. Trebalo bi uspostaviti neovisnu Poljsku s izlazom na more.
14. Trebalo bi osnovati Ligu naroda koja bi jamčila mir i političku neovisnost svih država.

Britanski premijer David Lloyd George izrekao je svoje ciljeve u političkom govoru 5. siječnja 1918. godine:

Mi nismo u napadačkom ratu protiv njemačkog naroda. Niti se borimo kako bi uništili Austro-Ugarsku, niti kako bi lišili Tursku njezinog glavnog grada, niti bogatih i poznatih zemalja Male Azije i Trakije ... Do smrti ćemo ustrajati uz francusku demokraciju u zahtjevima za preispitivanje velike nepravde iz 1871. godine ... Niti smo ušli u ovaj rat samo da izmijenimo ili uništimo carsko ustrojstvo Njemačke, koliko god smatrali takvo militarističko, autokratsko uređenje opasnim anakronizmom u dvadesetom stoljeću. Naše je stajalište da bi usvajanje stvarno demokratskog ustava u Njemačkoj bilo najuvjerljiviji dokaz da je u njoj u ovom ratu doista umro stari duh vojne dominacije i tada bi nam bilo puno lakše s njom sklopiti opći demokratski mir. Ali, konačno, to je pitanje na koje bi trebao odgovoriti njemački narod.

Prvi je uvjet ... potpuna obnova - politička, teritorijalna i gospodarska - neovisnosti Belgije, kao i takva odšteta koja bi nadoknadila uništenje njezinih gradova i pokrajina. Sljedeće je obnova Srbije, Crne Gore i okupiranih dijelova Francuske, Italije i Rumunjske. Potpuno povlačenje stranih vojski i odšteta za nanesenu nepravdu je osnovni uvjet trajnoga mira. Do smrti ćemo ustrajati uz francusku demokraciju u zahtjevima za preispitivanje velike nepravde iz 1871. godine [tj. vraćanje područja Alsace-Lorraine Francuskoj].

Vjerujemo, međutim, da je neovisna Poljska sastavljena od svih onih doista poljskih elemenata koji žele biti dio poljske države, hitna nužnost za stabilnost Zapadne Europe.

Uvjereni smo da svakako treba pokušati uspostaviti neku međunarodnu organizaciju kao alternativu ratu u rješavanju međunarodnih sukoba.

Njemački ratni ciljevi postavljeni su u memorandumu napisanom 2. rujna 1914. godine nakon invazije na Belgiju. Prema njemačkom povjesničaru Fritz Fischeru, njemački su ratni ciljevi ostali doslovno nepromijenjeni od 1914. do jeseni 1918. godine.

Osovala bi se Konfederacija Europskih Država, upravljana iz Berlina. Prestala bi engleska premoć nad svjetskim poslovima. Njemačka bi pripojila Poljsku i baltičke države, Bjelorusiji i Ukrajini bi se jamčila neovisnost. Njemačka bi zadržala vojnu kontrolu nad Belgijom Luksemburgom i francuskom obalom do Boulogne. Francuske bi kolonije prešle u njemačke ruke.

Francuski premijer Georges Clemenceau jasno je obznanio svoje namjere u jednom govoru u francuskom Senatu 17. rujna 1918. godine:

Čujem da se priča da vojna odluka ne može donijeti mir ... Nijemci nisu tako pričali kada su europskom miru nametnuli užase rata ... Započelo je najgore razračunavanje naroda. Netko će za to platiti.

Primjer M: Reakcije i odgovori na prijedloge za primirje

General Ludendorff je 28. rujna obavijestio njemačkog kancelara grofa Hertlinga da je vojna situacija toliko loša da je potreban trenutni zahtjev za mirom. Zaključio je: "Želim sačuvati svoju vojsku, vojska traži predah". Hertling je obavijestio cara i dao ostavku na mjesto kancelara. Kasnije, 1. listopada, Ludendorff je o svojim razlozima detaljno izvijestio svoje visoke časnike. O tome je izvijestio pukovnik von Thaer. Ludendorff je objasnio "da se rat više ne može dobiti, već nas očekuje neizbježan i konačan poraz. Bugarska je već izgubljena. Austrija i Turska, obje na kraju snaga, također će uskoro pasti. I naša je vojska, nažalost, ozbiljno zaražena otrovom spartačko-socijalističkih ideja i snage više nisu pouzdane", rekao je. Od 8. kolovoza situacija se rapidno pogoršala. Kao posljedica, neke su se postrojbe pokazale toliko nepouzdanim da ih se hitno moralo povući s bojišnice ... Rekao je da ne može ratovati s divizijama na koje se više ne može osloniti ... Može se pretpostaviti, nastavio je, da će neprijatelj uskoro ... doći do velike pobjede, prekretnice u velikom stilu. Kao posljedica, Zapadna će armija izgubiti svoje zadnje uporište, u rasulu se povući preko Rajne i u Njemačku donijeti revoluciju. Tri dana kasnije, novi njemački kancelar, princ Max von Baden, poslao je prvu njemačku notu predsjedniku Wilsonu i zatražio primirje.

Kada je predsjednik Wilson primio prvu njemačku notu njegov ga je savjetnik, pukovnik House, savjetovao da odbije njemački zahtjev rekavši: "Dok [maršal] Foch grabi na zapadu, a Vi sve dublje zabijate diplomatski klin, može se očekivati da će rat završiti do kraja godine". House mu je također savjetovao da odgovori samo da je primio notu i da se konzultira sa saveznicima prije bilo kakvog odgovora. Wilson je, međutim, rekao da je njemačka nota previše nejasna da bi opravdala konzultacije sa saveznicima i da će na notu odgovoriti serijom pitanja. "To nije odgovor", rekao je "već upit".

Kada su Lloyd George i savjetnici njegove vlade saznali za njemačku notu i Wilsonov odgovor, navodno su bili ljutiti. Smatrali su njemačku notu tek jednim načinom kupovanja vremena njemačkoj vojsci kako bi se ona pregrupirala i utvrdila na novim obrambenim linijama, Wilsonu su zamjerali nedostatak konzultacije, a brinuli su i o nekim od 14 točaka što će biti osnova pregovora o miru, posebice o slobodi mora. Clemenceau je bio zadovoljniji tonom Wilsonova odgovora jer nije obvezivao saveznike ni na što, dok će Njemačka morati napustiti teritorije koje trenutno okupira. Zajedno su poslali notu Wilsonu u kojoj su kritizirali što nema vojnih jamstava koja bi osigurala da se njemačke snage neće pregrupirati na novim položajima i nastaviti rat. Od Wilsona su tražili da pošalje osobnog izaslanika koji bi sudjelovao u njihovim raspravama u Parizu. Naglasili su da primirje zahtijeva da vojni stručnjaci odrede uvjete. Od vrhovnih zapovjednika na čelu s maršalom Fochom tražili su da započnu sastavljati uvjete primirja.

Prema izvještajima, Wilson je bio veoma šokiran odlukom savezničkih vođa da započnu sastavljanje uvjeta primirja i požalio se pukovniku Houseu da ga nisu konzultirali. U međuvremenu, nakon što je američkom tisku obznanio svoj odgovor na njemačku notu, postao je meta kritika republikanske oporbe zbog svoje popustljivosti prema Nijemcima. Oni su tražili bezuvjetnu predaju, ili, kako je to rekao bivši predsjednik Theodore Roosevelt, "do primirja se mora doći strojnica, a ne pisacim strojevima".

Kada su primili Wilsonov odgovor, u Berlinu je bilo određenog zadovoljstva i olakšanja. Smatrali su 14 točaka kao nešto o čemu se može pregovarati, kao temelj za raspravu. Nije bio predložen raspored za povlačenje s okupiranih teritorija, pa im se činilo da su kupili vrijeme. Sa zadovoljstvom su pozitivno odgovorili u drugoj noti, iako su se neki u njemačkom Vrhovnom zapovjedništvu sada počeli pitati je li zahtjev za primirjem možda bio preuranjen jer su se njemačke linije još uvijek držale. U međuvremenu su nastavljene borbe na svim bojištima.

Potapanje Leinstera i gubitak života brojnih američkih i britanskih civila urodio je ogorčenjem u Americi, a predsjednikovi republikanski protivnici još su žešće kritizirali njegov pristup. S približavanjem izbora za Kongres, 5. studenog, Wilson nije mogao zanemariti domaće javno mnijenje. Bio je i pod pritiskom saveznika koji su tražili da uvjete primirja odrede njihovi vojni stručnjaci i nije ih zadovoljavalo samo njemačko povlačenje s okupiranih teritorija bez jamstava. Zbog tih je razloga u svom odgovoru na drugu njemačku notu Wilson zauzeo čvršći stav. Također je odlučio popraviti odnose sa saveznicima, poslavši pukovnika Housea u Pariz kao svog osobnog izaslanika. No, i u sastavljanju svoje druge note Berlinu nije se konzultirao sa saveznicima.

Wilsonov drugi odgovor doveo je Berlin do očaja. Politički su savjetnici bili mišljenja da nema puno prostora za manevriranje, dok su viši časnici bili podijeljeni. Ludendorff je postao optimist kako je jesen napredovala i promjenjivo vrijeme usporilo savezničku ofenzivu. Njegov je savjet bio "nastaviti pregovore o primirju ... ali ne prihvatiti uvjete koji će onemogućiti nastavak neprijateljstava". Generali s bojišnice držali su da nema razloga takvom optimizmu i njemačke su se snage masovno predavale. Prevladao je pesimizam, sastavljena je i treća nota te poslana Wilsonu.

Wilson je sastavio svoj treći odgovor Berlinu nakon sastanka sa svojim kabinetom - prvi put se s njima konzultirao oko pitanja primirja. Zatražen je hitni odgovor jer su ga njegovi republikanski protivnici javno kritizirali zbog nenametanja uvjeta Njemačkoj, a izbori su se približavali. U noti je predlagao da proslijedi svu svoju korespondenciju s Njemačkom savezničkim vladama i učini je javnom. Nijemcima je napomenuo da, ako su spremni pregovarati o miru na osnovu 14 točaka, od njihovih vojnih savjetnika traži da predaju uvjete primirja. Jedan član Wilsonova kabineta prigovorio je da bi obznanjivanje korespondencije bez suglasnosti saveznika moglo biti protumačeno kao prisiljavanje. Wilson je odgovorio da se njih i mora prisiljavati.

U Njemačkoj su Ludendorff i Hindenburg uputili memorandum njemačkom tisku i opisali Wilsonovu zadnju poruku kao "neprihvatljivu svakom vojniku ..." [te da se] "borba mora nastaviti svim snagama". Car je tražio Ludendorffovu ostavku, Hindenburg je ostao na položaju. U međuvremenu je njemački kancelar predložio odgovor Wilsonu da "njemačka vlada očekuje uvjete primirja, a ne poziva na predaju". Međutim, njemačka vlada nije prihvatila takav prijedlog odgovora. Socijaldemokrat Philipp Scheidemann (kasniji njemački kancelar u Vajmarskoj republici) jasno je rekao da takav odgovor nije prihvatljiv, jer bi Wilson prekinuo pregovore, ako bi ga primio.

Na sastanku savezničkog Vrhovnog vojnog vijeća u Parizu rasprave su se usredotočile na reparacije za štete koje je Njemačka nanijela i na ublažavanje nekih od 14 točaka, posebice o slobodi mora. Konačno je pukovnik House, u ime Predsjednika, prihvatio kompromis po kojem se prihvaća načelo slobode mora, ali uz uvjet da se priznaju određene okolnosti kada se neće primjenjivati, kao što su blokade u vrijeme rata.

Kao što se može vidjeti u **Primjeru M**, ovdje su ponuđene dvije razine kontekstualnih informacija. Prvo, postoji informacija koja ocrta ciljeve i namjere svake vlade: Wilsonovih Četrnaest točaka, opći ratni ciljevi njemačke vlade, zabrinutost britanske vlade glede rješavanja teritorijalnih zahtjeva, zabrinutost francuske vlade glede reparacija i sprečavanja Njemačke u kasnijem obnavljanju neprijateljstava. Međutim, također je važno da učenici razumiju da su različite upletene vlade reagirale i na dinamičnu i promjenjivu situaciju, često s ograničenim i nepotpunim informacijama o namjerama i ciljevima drugih država. Primjerice, Wilsonov se stav promijenio uslijed političkog pritiska u Americi i pritiska saveznika. Stav njemačke vlade se mijenjao uslijed događanja na bojišnici i u unutarnjoj njemačkoj politici. Jedna od prednosti multiperspektivnog pristupa jest i to što pomaže suprotstaviti se osjećaju neizbježnosti događaja koji autor udžbenika može prezentirati pišući o onome što se zbivalo prije 50, 100 ili 150 godina.

Informacije ponuđene na ovakvim kontekstualnim karticama prilično su detaljne. Ako vrijeme dopušta, aktivnost se više može usmjeriti na istraživanje, bilo da učenicima damo neke potpune dokumente iz kojih mogu izvući informacije o ciljevima i namjerama, bilo da ih potaknemo da sami traže dokumente na relevantnim websiteovima. Ako vrijeme ne dopušta istraživačku aktivnost, valja tražiti od učenika da, u parovima ili malim grupama, povežu kartice "Ciljeva i namjera" s karticama "Odgovora i reakcija" za određene odluke i akcije ocrtane u kronološkoj tablici u **Primjeru L**.

Proširivanje i produbljivanje povijesne interpretacije

Ranije smo spomenuli da je cilj multiperspektivnosti i potpunija i pravednija slika. Ovdje su odabrane dvije teme kako bi ilustrirali što se može učiniti. Prva se tema može pronaći u većini kurikuluma i udžbenika povijesti u Europi: **Križarski ratovi**.

Općenito govoreći, ova se tema obično obrađuje gotovo isključivo s gledišta križara, možda uz usputno spominjanje vođa kao što su Saladin (Salah al-Din Yūsuf) ili Zangi (Imād al-Din Zangī) i možda uz kratak odlomak u udžbeniku o podrijetlu islama i vjerovanjima muslimana. Međutim, neki su radovi arapskih kroničara tog vremena sada prevedeni na različite europske jezike, a pojavilo se i nekoliko knjiga koje se uglavnom oslanjaju na njihove prikaze.³⁸ Koristeći takva nastavna sredstva i tradicionalnije materijale koji se uglavnom oslanjaju na kršćanske izvore, može se izdvojiti nekoliko ključnih događaja tijekom križarskih ratova i usporediti kako su ih percipirali kršćanski, a kako arapski kroničari. Primjerice, ponovno zauzimanje Jeruzalema 1099. godine, bitka kod Hattina 1187. godine, opsada Acre 1189.-91. godine ili pad Tripolija 1289. godine.

Međutim, umjesto da počnemo s usporedbom franačkih i muslimanskih prikaza određenih događaja, ovu temu možemo započeti proučavajući kako su se sukobljene strane međusobno percipirale i kako su te percepcije varirale ovisno o izravnom iskustvu i događajima koji su se mijenjali. Radovi vodećih arapskih kroničara daju zanimljiv, pa čak i suprotan uvid u muslimanske perspektive kršćanskih napadača ili Franaka, kako su ih obično nazivali (vidi *Primjer N*). Mnogi moderni udžbenici daju neke primjere kršćanskih percepcija islama i muslimana tako da sam, zbog ograničenosti prostora, ovdje reproducirao samo njih nekoliko, preuzevši ih iz britanskih tekstova. Siguran sam da će čitatelji iz drugih zemalja dodati nekoliko svojih omiljenih primjera ovom prijedlogu. Ovdje bi vrijedilo uključiti i nekoliko citata koji odražavaju neke od krivih predodžbi kojih je tada bilo napretak, čak i među dobro obrazovanim promatračima koji su iskusili zajednički život s kršćanima ili muslimanima. Primjerice, anonimni autor *Gesta Francorum* koji je došao iz južne Italije, gdje je komunikacija s muslimanima bila uobičajena, i koji se tri godine borio protiv Turaka, opisuje muslimane kao “Kristove neprijatelje”, iako se Krist u islamu štuje kao prorok. On zamišlja seldžučkog vođu Kerboga kako se kune Muhamedom i svim bogovima, kao da je politeist. Slično tome, kao što možemo vidjeti iz Izvora K, Fulcher iz Chartresa, koji je dugo godina živio među muslimanima u Jeruzalemu, pogrešno pretpostavlja da su muslimani štovali Muhameda i idole napravljene po uzoru na njegov lik.

Osim toga, uključio sam tri izvora (**Izvori N, O i P**), kojima su autori sirijski emir Usāma Ibn Munqidh, moderni britanski povjesničar J. M. Roberts i Fulcher iz Chartresa, koji se borio u Prvom križarskom ratu i kasnije 27 godina živio u Jeruzalemu. Oni u određenoj mjeri pokazuju kako su se neki križari, posebice nakon ponovnog osvajanja Jeruzalema 1099. godine, ondje naselili i donekle prihvatili lokalni stil života i stavove. U tom smislu, posebno je zanimljivo suprotstaviti dva citata Fulchera iz Chartresa (Izvori K i L) koji odražavaju promijenjena gledišta

³⁸ Vidi npr. Amin Maalouf, *The Crusades through Arab Eyes*, (1984), London, Al Saqi Books [preveo Jon Rotschild] / Hrv. prijevod u izdanju izdavača Izvori, Zagreb 2002.

jednog križara koji je bio prisutan kada je Jeruzalem ponovno osvojen i potom živio ondje 27 godina.

Ovdje predlažemo pristup s tri seta kartica: izvori koji ilustriraju muslimanske percepcije križara, izvori koji ilustriraju križarske percepcije muslimana i izvori koji nude dokaze o njihovim međusobnim interakcijama, međusobnim utjecajima, pa čak i integraciji (kao u Izvorima I i J). Radeći sami ili u parovima, učenici bi trebali koristiti “strategije aktivnog čitanja”, ne kako bi uspoređivali informacije, već kako bi stvorili sliku o tome kako je jedna skupina doživljavala drugu, kako bi prepoznali razlike u perspektivama između individualnih izvora iz svake zajednice, te kako bi, koristeći približne datume nastanka izvora, analizirali koliko su se percepcije tijekom vremena promijenile.

Ovaj proces ne znači samo analiziranje specifičnog sadržaja svakog izvora, već i jezika koji je korišten, tj. traženje primjera stereotipa, generalizacija o cijeloj zajednici na osnovu glasila ili pojedinačnih slučajeva, i tako dalje. Pod “aktivnim čitanjem” ovdje podrazumijevamo isticanje markerima različitih boja ili podcrtavanje fraza i riječi bojicama ili kemijskim olovkama u boji kako bi identificirali: izjave koje se mogu potvrditi dokazima, primjere stereotipnog razmišljanja i generalizacije zasnovane na glasinama, te primjere kada pisac pokušava biti pošten prema “drugima”.

Primjer N: Uvod u temu o križarskim ratovima

Muslimanske percepcije križara:

Izvor A:

Što se tiče ljudi sjevernog kvadranta, za njih je sunce daleko od zenita, dok se probijaju prema sjeveru, kao što su Slaveni, Franci i oni narodi koji su njihovi susjedi. Među njima slabi moć sunca, zbog njihove udaljenosti od njega; hladnoća i vlaga prevladavaju u njihovim krajevima, a snijeg i led se neprekidno izmjenjuju. Nedostaje im toplog raspoloženja; tijela su im velika, naravi su im odvratne, vladanje im je otresito, razumijevanje otupljeno, a jezici teški. Boja im je toliko bijela da izgledaju plavi ... Oči su im također plave, u skladu s njihovim bojama; kosa im je ravna i crvenkasta zbog vlažnih izmaglica. Njihovim vjerovanjima nedostaje čvrstine, a to je zbog hladne prirode i nedostatka topline. Što su dalje na sjeveru, to su gluplji, odvratniji i suroviji.”

Al-Mas'ūdī, znanstvenik koji je pisao u 10. stoljeću, a na francuski ga je preveo C. Pellat, Paris 1971.

Izvor B:

Svi oni koji su dobro poznavali Franke vidjeli su ih kao zvijeri superiorne po hrabrosti i revnosti u borbi, ali ni u čemu drugom, kao što su životinje superiornije po snazi i agresivnosti.

Emir Usāma Ibn Munqidh, pisac i diplomat koji je živio u 12. stoljeću, preuzeto iz *An Arab-Syrian Gentleman and Warrior in the Period of the Crusades*, preveo P. K. Hitti, New York, 1929.

Izvor C:

Franačka: Njezin je narod kršćanski i ima kralja koji se odlikuje hrabrošću, brojnošću i moći za vladanjem. On ima dva ili tri grada na našoj obali, usred zemalja islama i on ih štiti sa svoje strane. Kadgod muslimani na njih pošalju svoje snage, on sa svoje strane pošalje svoje snage da ih brane, a njegovi su vojnici izuzetno hrabri i u bitki ni ne pomišljaju na bijeg, draža im je smrt.

Zakariyā ibn Muhammad al-Qazvīnī, napisano u 13. stoljeću. Citirano u Bernard Lewis, *The Muslim Discovery of Europe*

Izvor D:

Franci nemaju osjećaja časti. Ako jedan od njih šeće ulicom sa svojom ženom i susretne drugog muškarca, taj će muškarac uzeti njegovu ženu za ruku, privući je k sebi i razgovarati s njom, dok suprug stoji čekajući da oni završe razgovor ... Zamislite tu proturječnost! Ti ljudi nemaju ni ljubomoru ni časti, dok su istovremeno tako hrabri ... Hrabrost, međutim, dolazi jedino iz nečijeg osjećaja za čast i iz prezira prema zlu!

Emir Usāma Ibn Munqidh, citirano u Maalouf, *The Crusades through Arab Eyes*, str. 39

Izvor E:

Jedna od nesreća muslimana je to što se obični puk žalio na tlačenje svojih vođa, a hvali ponašanje svojih suparnika i neprijatelja Franaka koji su ih pokorili i pripitomili svojom pravdom. Zbog takvih bi se stvari trebali žaliti Bogu.

Ibn Jubayr je ovo napisao 1184. godine [R. C. J. Broadhurst, (engleski prijevod) *The Travels of Ibn Jubayr*, London 1953]

Izvor F:

Nećete vidjeti prljavijih od njih. Oni su narod perfidnosti i zle naravi. Čiste se i peru ne više od jednom ili dva put godišnje, a i onda u hladnoj vodi, a odjeću ne peru otkako je obuku pa dok im se ne raspadne. Brijuju brade, a nakon brijanja puste samo odvratne čekinje.

Vjerojatno Ibrahim ibn Ya'kuhb, Židov koji je možda bio liječnik i putovao u Francusku, Nizozemsku, Njemačku i Srednju Europu sredinom 10. stoljeća.

Izvor G:

Pogledajte Franke! Pogledajte s kakvom se izdržljivošću oni bore za svoju vjeru, dok mi muslimani ne pokazujemo volju za vođenje svetog rata.

Saladin, citiran u Malouf, str. V

Izvor H:

Nakon pada Jeruzalema Franci su obukli crninu i otplovili su preko mora tražeći pomoć u svim svojim zemljama, posebno u Velikom Rimu. Kako bi potaknuli ljude na osvetu, sa sobom su nosili sliku Mesije, mir s njim, okrvavljenog pod udarcima jednog Arapina. Govorili bi: "Gle, ovo je Mesija, a ovo je Muhamed, muslimanski prorok, koji ga pokušava zatući!" Franci su bili dirnuti i sakupili su se, i žene s njima; oni koji nisu mogli ići platili bi troškove onima koji su se išli boriti umjesto njih. Jedan od zarobljenih neprijatelja mi je rekao da je on sin jedinac i da je njegova majka prodala kuću kako bi mu kupila opremu.

Ibn al-Athir je ovo napisao u vrijeme opsade Acre 1189. godine. Kroničar i autor *Savršene povijesti*.

Križarske percepcije muslimana:**Izvor I:**

Viđenje islama opisano u ranim križarskim zapisima je krajnje negativno. Muslimani su opisani kao neprijatelji Boga i sluge vraga.

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

Izvor J:

Uspjesi Saladina toliko su šokirali Franke da su očajnički tražili objašnjenje. Odgovor koji su smislili jest da svatko tko je tako uspješan mora imati franačke krvi.

S. Lambert, *Medieval World*, 1991.

Izvor K:

Svu su Saraceni duboko poštovali Gospodnji hram. Ovdje su radije nego na drugim mjestima ljudi molili molitve svoje vjere, iako su takve molitve bile uzaludne jer su se molili idolu postavljenom u ime Muhameda.

Fulcher iz Chartresa, *A history of the expedition to Jerusalem 1095-1127* (preveo F. R. Ryan 1969. godine), napisano oko 1130. godine.

Izvor L:

O, tako žudno iščekivani dan! O, nezaboravno vrijeme! O, najvrednije djelo! Željeli su da se ovo mjesto, tako dugo zaraženo praznovjerjem poganskih mu stanovnika, očisti od njihove zaraze.

Fulcher iz Chartresa, *A history of the expedition to Jerusalem 1095-1127* (preveo F. R. Ryan 1969. godine), napisano oko 1130. godine.

Izvor M:

Ne boje se umrijeti da bi osvojili Jeruzalem. Pomažu im oni iz Babilona s Afrikancima i oni iz Etiopije ... Sad, zbog naših je grijeha mračan dan doveo maurske horde ... Kršćana je malo, manje nego ovaca. Maura je mnogo, više nego zvijezda.

E. Asensio, *Ay Iherusalem!*, španjolska pjesma napisana u 13. stoljeću. *Nueva Revista de Filología Hispánica*, 14, str. 247-270 (prevedeno 1960. godine),..

Dokazi o interakciji i međusobnim utjecajima:**Izvor N:**

Među Francima ima onih koji su se doselili u ovu zemlju i povezali s muslimanima. Oni su bolji od novopridošlih, ali oni su iznimke od pravila, i na osnovu njih ne možemo stvarati zaključke. Evo primjera. Jednom sam nekog čovjeka poslao u Antiohiju poslom. U to je vrijeme tamo bio gospodar Theodore Sophianos, a on i ja smo bili prijatelji. Tad je on bio svemoćan u Antiohiji. Jednog je dana rekao mojem čovjeku: "Pozvao me jedan moj franački prijatelj. Pođi sa mnom i pogledaj kako oni žive". Moj mi je čovjek ispričao: I tako sam ja pošao s njim. Došli smo do kuće jednog od starih vitezova, onih koji su došli s prvom franačkom ekspedicijom. On se već povukao iz državne i vojne službe, i sada živi u Antiohiji od svog imanja. Pokazao nam je lijepi stol na kojem je hrana bila čisto i s ukusom poslužena. Vidio je da sam bio neodlučan oko jela i rekao: "Jedi koliko ti srce želi, jer ja ne jedem franačku hranu. Ja imam egipatske kuharice i jedem samo ono što mi one pripreme, a svinjetine nikada nema u mojoj kući". I tako sam ja jeo, ali oprezno, i mi smo otišli.

Usāma Ibn Munqidh

Izvor O:

Jer mi koji smo bili Zapadnjaci sada smo postali Istočnjaci. Onaj tko je bio Rimljanin ili Franak u ovoj je zemlji postao Galilejac ili Palestinac. Onaj tko je bio iz Rheimsa ili Chartresa postao je građaninom Tira ili Antiohije. Već smo zaboravili zemlje iz kojih smo potekli; one su već neznane mnogima od nas ili ih se više ne spominje...Neki su se muškarci oženili Sirijkama ili Armenkama, ili čak Saracenkama ukoliko su bile pokrštene...netko obrađuje svoje vinograde, drugi svoja polja; oni govore različitim jezicima, i već su se uspjeli sporazumjeti....narodi koji nisu nimalo slični žive zajedno u slozi.

Fulcher iz Chartresa, napisano oko 1130. godine

Izvor P:

Gdjegod je došlo do kontakata s islamom, u križarskim zemljama, Siciliji ili Španjolskoj, zapadni su Europljani pronašli stvari kojima su se divili: svilenoj odjeći, uporabi parfema, čestom kupanju.

J. Roberts, *History of the World*, 1980.

Na neki način, predloženi pristup nastoji učenike uvesti u proučavanje suprotnih mentaliteta u određenom povijesnom razdoblju. Slična analiza sortiranjem kartica također bi se mogla koristiti za razumijevanje odnosa između susjednih nacija, ili između skupina unutar jedne nacije ili između većina i manjina, možda kao preliminarna vježba prije analiziranja određenog događaja ili sukoba.

Moj drugi primjer je također studija mentaliteta. To je pokušaj da se pokaže kako multiperspektivni pristup može pomoći pri ilustriranju načina na koji različite pretpostavke i očekivanja ljudi mogu uobličiti njihove reakcije na događaje. One često imaju svoje korijene u ranijim povijesnim događajima i odnosima, ali na njih utječu i suvremena propaganda i medijsko izvještavanje. To se odnosi na suprotstavljene perspektive o poznatim zločinima s obje strane 1914. godine, početkom Prvog svjetskog rata: **Slučaj ruku koje nedostaju** (Vidi fotografiju u Dodatku).

Samo nekoliko dana nakon što su njemačke postrojbe okupirale Belgiju 4. kolovoza 1914. godine, glasine o gerilskim aktivnostima francuskih i belgijskih civila, koje su nazivali *franc-tireuri* (odnosno “slobodni strijelci”) počele su kružiti među njemačkim postrojbama (vidi fotografiju u Dodatku). Uskoro nakon toga u njemačkim su se novinama pojavile priče o postrojbama koje su ti civili napadali iz zasjede i zatim osakatili. Ti su članci često naglašavali da se “ratna pravila” ne poštuju: u postrojbe se pucalo s leđa, a vojnike se osljepljivalo, kastriralo i osakaćivalo na druge načine kada su bili ranjeni i nisu se mogli braniti. Uskoro zatim, i na savezničkoj strani su se počele pojavljivati priče o zločinima koje su protiv belgijskih i francuskih civila počinili njemački vojnici. Te su priče ubrzo pokupile novine u Belgiji, Francuskoj i Britaniji. Novinari koji nisu imali namjeru biti “fer” prema neprijatelju i, u svakom slučaju, nisu mogli ni provjeriti takve glasine u ratnom vihoru, objavljivali su te priče i tvrdnje kao da su provjereni, činjenični iskazi (vidi fotografiju u Dodatku). Uobičajena tema bili su zločini počinjeni nad ženama i djecom, posebice kako su im njemački vojnici odsjekli ruke. Neki primjeri vrsta iskaza koji su se sakupljali prikazani su u *Primjeru O*.

Prema dokazima koje su sakupili Horne i Kramer, njemački su strahovi od *franc-tireura* imali korijene u francusko-pruskom ratu kada su nakon poraza Napoleona III. francuske paravojne postrojbe, boreći se za novu Republiku vodile gerilski rat protiv pruske vojske.³⁹ Tako su očekivanja već postojala kada su njemačke postrojbe prešle belgijsku granicu. Otpor koji su pružale postrojbe u povlačenju ubrzo je protumačen kao gerilska aktivnost. Izvješća koja su ranjeni njemački vojnici slali u natrag u Njemačku i dnevnicu oduzeti zarobljenim ili mrtvim vojnicima ocrtavali su način na koji je brzo stvorena određena vrsta mentaliteta. Zapaljene kuće više nisu predstavljale neizbježnu usputnu ratnu štetu već su bile signali koji su odavali njemačke položaje. Borbe s postrojbama u povlačenju dovele su do uhićenja i smaknuća civila i spaljivanja sela iz odmazde. Bilo je trenutaka i kada se civile koristilo kao ljudski štit za zaštitu postrojbi od gerilske vatre. Deset dana od početka rata, njemačko je Vrhovno zapovjedništvo bilo uvjeren u istinitost civilnih akcija, car je predsjedniku Wilsonu objašnjavao u pismu od 7. rujna 1914. godine: “*Moji su generali na kraju bili prisiljeni poduzeti najdrastičnije mjere kako bi kaznili krivce i uplašili krvožedni narod ne bi li prestali s ovim podlim ubojstvima i stravom.*” U

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

međuvremenu, tisak u Francuskoj i Britaniji također je već koristio ulomke iz dnevnika zarobljenih njemačkih vojnika kao dokaz njemačkih zločina počinjenih nad civilima.

Do rujna 1914. godine francuska je vlada već zabranila objavljivanje priča o zločinima u francuskim novinama jer je strahovala da će prouzročiti paniku među civilnim stanovništvom. Vlade Belgije, Britanije, Francuske i Njemačke poticale su službene istrage koje su se složile da je do odmazdi nad civilima došlo, no nisu se slagale glede njihove opravdanosti. Ipak, niti jedna od ovih istraga nije potvrdila raširene priče o osakaćivanju njemačkih postrojbi koje su počinili civili ili o osakaćivanju belgijskih i francuskih žena i djece što su počinile njemačke postrojbe. Potvrdilo se da su gotovo svi ti iskazi glasine, a službene istrage nisu uspjele pronaći bilo kakve tragove osakaćene djece ili oslijepljenih ili kastriranih vojnika.

U savezničkim se zemljama nakon rata fokus javnog mišljenja pomaknuo od strahota koje su bile opravdanje za vođenje “pravičnog rata” na užas zbog cijene rata u smislu ukupnog broja izgubljenih života. Vlade su optuživali da su koristile propagandu kako bi postigle javnu podršku ratu. U Njemačkoj je također bila raširena tendencija da se zlodjela prikažu kao propaganda, kao dio procesa poricanja krivnje i odgovornosti za rat te odbacivanja odredbi Versajskog sporazuma. Povjesničari koji su pisali u međuratnim godinama često su se bavili propagandnim ratom 1914. - 1915. godine.

Cijeli je problem kao stvoren za multiperspektivni pristup s obzirom da, uz radove suvremenih povjesničara poput Hornea i Kramera, postoje brojni izvori koji prikazuju perspektive postrojbi i civila, različitih vlada, izvješća službenih istraga, službenu i neslužbenu propagandu te različita političke i nacionalne interpretacije događaja u novinama svake od tih zemalja. Međutim, ovo nije tako važan element u prosuđivanju Prvog svjetskog rata te će se vjerojatno samo nekolicina nastavnika povijesti moći detaljnije tome posvetiti unutar ograničenja koja im nameće nastavni plan i program.

Primjer O: Navodni dokazi o zločinima u ranim danima Prvog svjetskog rata

Izvor 1:

U rujnu 1914. godine policajac koji je radio u Parizu izvijestio je da mu je “očevidad” rekao da je vidio “malu Belgijanku, staru 6 godina, bila je s jednim svojim rođakom koji je mesar u ulici de la Flandre; kada su njemački vojnici došli u njezino selo, odsjekli su joj obje šake sjekirom”.

Izvor 2:

Izbjeglica iz Pas-de-Calaisa izvijestio je da su žandari u tom području uhitili neke njemačke vojnike kojima su, nakon pretrage, u džepovima zimskih kaputa pronašli nekoliko odsječenih šaka.

Izvor 3:

Francuske novine, Le Matin, objavile su 20. rujna 1914. godine priču da su dvije odsječene šake, jedna ženska i jedna djevojačka, pronađene u džepovima zimskih kaputa dvojice ranjenih njemačkih vojnika koji su bili na liječenju u jednoj pariškoj bolnici.

Izvor 4:

Medicinski časnik njemačke pukovnije izvijestio je da su postrojbe divljački otvorile vatru kada su čule salvu pucnjeva koja je ispaljena na pogrebnu povorku jednog njemačkog vojnika. Pretpostavili su da se puca na njih - rani primjer “prijateljske vatre”?

Izvor 5:

Dnevnik njemačkog časnika iz 178. pješadijske pukovnije, koji su pronašli Francuzi, rječito je oslikao kako su se vojnici osjećali dok su prelazili Belgiju u kolovozu 1914. godine. Početni prijem bio je prijateljski, a jedna je starica rekla autoru dnevnika: "vi niste barbari; poštedjeli ste naše usjeve". Šezdeset kilometara dalje vojnici su se počeli bojati zasjeda i uzeli su taoce kao sigurnosnu mjeru...sljedećeg dana bio je uvjeren da žestoku obranu s kojom su se suočili na ulasku u Dinant čine *franc-tireuri*, njih 250-200 uhićeno je i smaknuto. Autor dnevnika također bilježi da su zapalili prvo selo u koje su ušli u Francuskoj jer je njemački vojnik nehotice ispalio hitac, a oni su reagirali kao da su napadnuti.

Horne i Kramer, *German Atrocities 1914, A history of Denial*.

Smatram da bi možda bilo korisno pogledati jedan aspekt ove priče kao način za početak jedinice ili modula o Prvom svjetskom ratu - bila bi to "udica" na koju bi se zakvačila učenička pozornost i mašta prije no što bi krenuli dalje u istraživanje uzroka i čimbenika koji su doprinijeli ratu, ratnih procesa, mirovnih ugovora i dugoročnih posljedica. Ovdje se također vidi i više zanimljivih aspekata rata koji se jednako dobro mogu primijeniti na analizu drugih globalnih ili lokalnih sukoba 20. stoljeća:

Način kako rat napreduje u određenoj će mjeri odražavati ne samo vojna već i javna očekivanja i pretpostavke o postupcima neprijatelja koji svoj korijen imaju u prošlim sukobima (u ovom slučaju Francusko-pruski rat iz 1870. godine). Francuski i belgijski civili i postrojbe očekivali su "pruski militarizam", njemačko je Vrhovno zapovjedništvo očekivalo civilni otpor i otpor "neregularnih" jedinica onakav kakav su iskusili 1870. godine, njemačke su se postrojbe u ranim danima rata mnogo brže kretale neprijateljskim teritorijem no što su očekivale, često se osjećajući odsječena od vojne potpore.

Propaganda ne služi samo mobiliziranju javne potpore za ratne ciljeve, uvjeravanju muškaraca da se dobrovoljno jave u vojsku te uvjeravanju potencijalnih saveznika da se uključe u rat na vašoj strani (u ovom slučaju Sjedinjene Američke Države i Italija). Ona također zadovoljava potrebu za objašnjavanjem događaja na načine koji odgovaraju javnim očekivanjima i pretpostavkama, vrijednostima i stereotipnim idejama o neprijatelju i vlastitoj strani - procesi koji su također bili vidljivi u propagandi prilikom izbivanja Drugog svjetskog rata, Hladnog rata, Korejskog rata i u novije vrijeme, Zaljevskog rata.

Propaganda koja se usredotočuje na neki određeni događaj često će se više baviti značenjima koja su pripisana "činjenicama" nego samim činjenicama. U ovom se slučaju cijelo pitanje zlodjela usredotočilo na mitove koji su pojačavali određena očekivanja, pretpostavke i vrijednosti. Na mnogo načina oni su zapravo bili kontraproduktivni kao propaganda jer su, umjesto da mobiliziraju ljude na akciju i na podršku ratu, poticali su paniku, strah, čak histeriju nakon čega je uslijedio cinizam.

Većina udžbenika obično uključuje propagandne plakate koji su nastali u tjednima prije izbivanja rata. Sada je moguće učitati primjere s uglednih web stranica koji odražavaju pristupe koji su bili prihvaćeni u svim uključenim zemljama. Uporaba takvih plakata i razglednica koji su predstavljene na sljedećim stranicama dopustit će

komparativni pristup na dvije razine: usporedba kroz različite zemlje te između predratne “službene” propagande i “neslužbenog” odgovora na “strahote” u prvim tjednima rata. Ovo bi mogao biti koristan multiperspektivan način pomaganja učenicima da shvate kako prikazi prevladavajućih mentaliteta mogu utjecati na javne, državne i vojne reakcije jednako kao i događaji te strateški i taktički razvoj.

Takav je pristup važan kod proučavanja većine društvenih i kulturnih sukoba unutar zemalja jednako kao i između njih. Ovo će učeniku pomoći bolje razumjeti kako u bilo kojoj konfliktnoj situaciji ustaljene pretpostavke, ne uvijek čvrsto utemeljene na činjenicama ili direktnom iskustvu, i dalje utječu na međusobna očekivanja strana u sukobu, na njihove interpretacije izjava druge strane, te na motive i namjere koje one pripisuju postupcima druge strane. U takvim okolnostima, uzaludno je pokušavati odrediti tko je u pravu a tko u krivu, koji su postupci opravdani, a koji nisu. Cilj je pokušati razumjeti “otkuda dolazi” pojedina strana te zbog čega one tako razmišljaju i djeluju.

Zaključne misli

Nije mi bila namjera, u ovom kratkom priručniku, pokušati stvoriti nastavne materijale o pojedinim povijesnim događajima i temama koje će nastavnik ili osoba zadužena za stručno usavršavanje nastavnika uzeti “s police”, prevesti na odgovarajući jezik, prilagoditi određenom kurikulumu te nakon toga koristiti u svojoj nastavi povijesti. Ovdje predstavljeni primjeri heuristička su pomagala namijenjena ilustriranju ključnih točaka u tekstu i različitim načina na koje se može uvesti više multiperspektivnosti u nastavu povijesti.

U osnovi je ovo priručnik o multiperspektivnosti u nastavi povijesti, a ne demonstracija multiperspektivnosti na djelu. Stoga želim zaključiti tako da ću još jednom ponoviti nekoliko točki za koje smatram da ih nastavnici i autori udžbenika koji možda planiraju usvojiti multiperspektivan pristup povijesti moraju imati na umu.

Multiperspektivnost bi trebala biti pluralističnija, uključivija, integrativnija i sveobuhvatnija od tradicionalnijih pristupa nastavi povijesti koju je Gita Steiner-Khamsi okarakterizirala kao “monokulturnu, etnocentričnu i univerzalističku”. To znači da povjesničari, nastavnici povijesti i učenici moraju razmotriti je li iskaz koji se poziva na širi raspon izvora, uključujući izvore koje je većina povjesničara ignorirala, pravičan (tj. pravednije se odnosi prema perspektivama svih koji su umiješani u neki događaj i na koje je taj događaj utjecao) i kompletniji.

No to nužno ne znači da je neki povijesni prikaz objektivniji ako je više multiperspektivan. Prvo, nije vjerojatno da će sve perspektive uključene u određeni prikaz biti od jednake važnosti i težine. Drugo, ovdje moramo imati na umu značenje riječi “perspektiva”, tj. gledište koje je ograničeno stajalištem osobe koja ga izražava, bez obzira je li ta osoba sudionik, očevidac, novinar ili povjesničar, i bez obzira jesu li ta ograničenja fizička, vezana uz stav, kulturna, tehnička ili profesionalna. Ta ograničenja izraženih stavova neće nestati samo zato što određeni povijesni prikaz uključuje više perspektiva od nekog drugog. Ne možemo pretpostaviti da ćemo ispitivanjem dokaza o nekom povijesnom događaju ili fenomenu iz više perspektiva moći ponuditi kompletniji opis ili temeljitije objašnjenje onoga što se dogodilo. Naprotiv, multiperspektivni pristup, posebice kod političkih i društvenih sukoba, može vrlo dobro pokazati koliko je teško doći do čvrstih zaključaka kada strane u sukobu promatraju uzajamne postupke, ciljeve, motive i odgovore na vrlo različite, čak kontradiktorne načine na temelju različitih interpretacija, pretpostavki, unaprijed stvorenih zaključaka i predrasuda.

To nas dovodi do biti stvari. Nastava povijesti može se učiniti multiperspektivnijom i manje monokulturnom, isključivom i univerzalističkom tako da sadržaj bude raznovrsniji, da se koristi širi raspon izvora, da se učenicima pruže prilike za čitanje suprotstavljenih prikaza povijesnih događaja. No kod multiperspektivnosti se ne radi samo o mogućim promjenama u **sadržaju** kurikulumu povijesti i uporabi šireg raspona izvora, već i o pomaganju učenicima da povijesno razmišljaju o prošlosti.

Unutar specifičnog konteksta nastave povijesti, multiperspektivnost za sobom povlači upoznavanje učenika s **procesom**; načinom analiziranja dokaza ili interpretacije dokaza važnih za određeni povijesni događaj ili pojavu u smislu načina na koji su ograničeni fizičkim čimbenicima, pristranošću autora izvora, njihovim stavovima i

predrasudama, njihovim motivima, logikom koju primjenjuju kada pokušavaju objasniti događaje i odlučiti što bi trebali učiniti, očekivanjima jednih prema drugima, i predrasudama jednih o drugima, kulturnim okvirima i tradicijama koje utječu na njihove percepcije i interpretacije, i tako dalje. Kao što smo vidjeli iz primjera koji su predstavljeni u ovom priručniku, multiperspektivnost također uključuje pokušaj da se različite interpretacije stave u međusobni odnos.

To ima nekoliko implikacija za nastavnike povijesti, sastavljače kurikuluma, autore i izdavače udžbenika. Prvo, potrebno je pružiti mogućnosti za vježbu analitičkih vještina koje su u središtu multiperspektivnog pristupa kako bi mogli steći samopouzdanje i vještine što će im omogućiti učinkovit rad s mnoštvom perspektiva. Ovdje je do sada opisan određeni broj nastavnih pristupa i pristupa učenju, uključujući vježbe sortiranja kartica, vrući stolac, uporabu dijagrama povezanosti i kronoloških tablica, usporedbe međusobnih percepcija u konfliktnim situacijama, te analizu propagande i medijskog izvještavanja kao načina razumijevanja i tumačenja suprotstavljenih mentaliteta.

Drugo, multiperspektivnost traži prilike za detaljno proučavanje određenih tema; nešto što može biti veoma teško unutar ograničenja nametnutih okvirom kurikuluma koji je napravljen tako da učenicima nudi kronološki pregled povijesti prepun sadržaja. Ipak, čak i u okolnostima kada su nastavnici suočeni s ovakvom vrstom kurikuluma, trebalo bi biti moguće uvesti multiperspektivni pristup kod obrade jedne ili dviju tema svake godine, kako bi se učenicima pružila mogućnost da se upoznaju s analitičkim procesima koji su ovdje na djelu. Jednako tako, nije nužno osigurati da raspon perspektiva predstavljenih učenicima bude sveobuhvatan.

Konačno, mnogi autori i izdavači udžbenika, a i neki nastavnici povijesti koji su predani nastavi utemeljenoj na izvorima, možda će morati ponovno razmisliti o svom pristupu. Učenicima se prečesto daje niz kratkih ulomaka iz različitih izvora, no nakon toga im se postavljaju pitanja osmišljena tako da se izvuku činjenične informacije ili potkrijepe zaključci do kojih autor ili nastavnik želi da učenici dođu, ili da razluče između onih izvora koji su "objektivni" i onih koji su "pristrani". Osnova multiperspektivnosti je temeljna pretpostavka da učenici trebaju razumjeti da svatko tko proučava prošlost mora prihvatiti i naučiti tolerirati nesrazmjere, proturječja, dvosmislenosti, neslaganja, poluistine, pristrana gledišta, predrasude i unaprijed stvorene zaključke. Ova bi pretpostavka trebala voditi naša promišljanja o vrstama popratnih pitanja i vježbi uz svaki izvorni materijal u kojem je zastupljeno više perspektiva.

Dodatak: fotografije

Primjer I: Juriš na Zimski dvorac, 25. listopada 1917. godine

Što se po vašem mišljenju ovdje događa?

Točno opišite što vidite ovdje:



Što mislite tko su ovi ljudi?

Mislite li da je ovo fotografija ili ulomak iz filma?

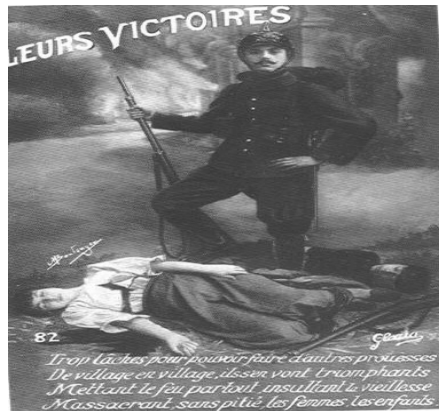
Što mislite kada je nastala ova fotografija?



Francuska razglednica iz listopada 1914. godine koja predstavlja mit o “odsječenim rukama”



Slika njemačkog umjetnika koja prikazuje napad *franc-tireura* na njemačke vojnike, nastala u kolovozu 1914. godine



Propagandna razglednica na kojoj su nabrojani navodni njemački zločini, nastala tijekom 1914. godine

