

**Task Force  
Education  
And Youth**

Enhanced Graz Process



Working Table 1, Stability Pact for South Eastern Europe

**МУЛТИПЕРСПЕКТИВНОСТ ВО  
НАСТАВАТА ПО ИСТОРИЈА:  
ПРИРАЧНИК ЗА НАСТАВНИЦИТЕ**

**Др. Robert Stradling**

Насловна страна: карикатура-карта на Европа на која земјите се прикажани како различни личности, носител на права Mansell/Timerix

Стр. 69: Заземањето на зимската плата, октомври 1917 од V.K. Bulla, носител на права Централен државен музеј на современата уметност во Русија

Стр. 71: Носител на права Музеј на современа историја и Библиотека на современа меѓународна документација (Musee d'Histoire Contemporaine-BDIC) Париз

Стр. 73: импресии на германски уметник од нападот на француската нерегуларна војска “слободни стрелци” врз германските војници, од 31 август 1914 од “Illustrierte Weltkriegschronik der Leipziger Illustrierten Zeitung, 1914”

Стр. 75: Носител на правата АКГ Лондон

*Мислењата изразени во оваа публикација се на авторот и не ја одразуваат официјалната политика на Советот на Европа*

**Советот на Европа** е формиран во 1949 година во целите на постигнување на поголемо единство меѓу европските парламентарни демократии. Тој е најстарата европска политичка институција и има 45 држави-членки<sup>1</sup>, вклучувајќи ги и 15-те членки на Европската унија. Тој е насеопфатната меѓувладина и меѓу-парламентарна организација во Европа, со седиште во Страсбург.

Со исклучок на прашањата од областа на националната одбрана работата на Советот на Европа вклучува активности во следниве области: демократија, човекови права и основни слободи, медиумите и комуникациите, социјални и економски прашања, образование и култура, наследство и спорт, младина, здравството, животна средина и регионално планирање; локална демократија и правна соработка.

**Европската конвенција за култура** беше отворена за потпишување во 1954 г. Овој меѓународен договор исто така е отворен и за европските земји кои не се членки на Советот на Европа, овозможувајќи им да учествуваат во програмите на Советот во областа на образованието, културата, спортот и младината. Досега, 48 држави пристапиле кон Европската конвенција за култура: сите држави-членки на Советот на Европа, како и Белорусија, Светата Столица и Монако.

Според Европската конвенција за култура четири управни комитети- Управниот комитет за образование, Управниот комитет за високо образование, и истражување, Управниот комитет за култура и Управниот комитет за културно наследство ги извршуваат задачите во областа на образованието и културата. Тие исто така одржуваат тесни работни односи со конференциите на европските министри за образование, култура и културно наследство.

Програмите на овие четири комитети се составен дел на работата на Советот на Европа и како и програмите во другите сектори, тие придонесуваат кон трите главни цели на политиката на Советот на Европа:

- заштита, јакнење и унапредување на човековите права и основни слободи и плуралната демократија;
- зголемување на свеста за европскиот идентитет;
- потрагта по заеднички одоговор за најголемите предизвици со кои се соочува европското општество.

---

<sup>1</sup> Албанија, Андора, Ерменија, Австрија, Белгија, Босна и Херцеговина, Бугарија, Хрватска, Кипар, Република Чешка, Данска, Естонија, Финска, Франција, Грузија, Германија, Грција, Унгарија, Исланд, Ирска, Италија, Латвија, Лихтенштајн, Литванија, Луксембург, Малта, Молдавија, Холандија, Норвешка, Полска, Португалија, Романија, Руската Федерација, Сан Марино, Србија и Црна Гора, Република Словачка, Словенија, Шпанија, Шведска, Швајцарија, Република Македонија, Турција, Украина, Обединетото Кралство.



Образовните програми на Управниот комитет за образование и Управниот комитет за високо образование и истражување моментно го опфаќаат училишното, вон-училишното и високото образование. Моментно, има проекти за образование по граѓанско општество, историја, современи јазици, училишни врски и размена, стратегии за реформа на образованието, меѓурелигиски и интер-културен дијалог, обука за наставниот кадар, признавање на квалификациите, постојано образование за еднаквост и социјална кохезија, универзитетите како место на државјанство, учење и настава во комуникациското општество, образование за децата-Роми во Европа, наставата за холокаустот и наследството на Европските универзитети. Советот на Европа исто така придонесува кон Болоњскиот процес за реформа на високото образование, кој има за цел да воспостави европска област на високо образование до 2010 г.

Овие мултилатерални активности се надополнети со наменска помош за поновите држави-членки за усогласување на нивниот образовен систем со европските норми и најдобра практика. Се спроведуваат проекти особено во областа на образовното законодавство и структура, настава по историја и граѓанско општество, координирани со стратегијата “партнерство за обнова на образованието”. Приоритетните региони се Југоисточна Европа и земјите кои произлегоа од поранешниот Советски сојуз.

## СОДРЖИНА

	Стр.
<b>Предговор .....</b>	<b>7</b>
<b>Вовед и историјат .....</b>	<b>9</b>
Што претставува мултиперспективноста?.....	14
Одредени проблеми поврзани со мултиперспективноста во наставата по историја .....	22
Поставување на основите за мултиперспективноста .....	27
<b>Наставни активности .....</b>	<b>31</b>
Опортунистички приод .....	31
Воведување на учениците во историографијата .....	34
Воведување на мултиперспективноста во историската наратива	45
Проширување на опфатот на историското толкување .....	56
<b>Заклучни согледувања .....</b>	<b>64</b>
<b>Прилог: Фотографии .....</b>	<b>67</b>
Освојувањето на Зимската палата .....	69
Француска разгледница од митот на "отсечени раце" .....	71
Импресија на германски уметник од нападот на француските нерегуларни сили "слободни стрелци" врз германските војници	73
Пропагандна разгледница од наводните германски злодела	75



## Предговор

Советот на Европа беше повикан да ја координира Работната група за историја и настава по историја во Југо-источна Европа во рамките на Пактот за стабилност. Покрај тоа, Советот на Европа доби средства од одредени држави-членки за финансирање на сопствените активности во областа на наставата по историја во Југо-источна Европа.

Швајцарија даде финансиска поддршка за активностите за обука на работното место на наставниците по историја, а се согласи со останатите средства Советот на Европа да ја подготви оваа публикација. Мултиперспективноста во наставата по историја- прирачник за наставниците. Оваа публикација ќе биде преведена на јазиците на земјите од Југо-источна Европа и ќе биде широко дистрибуирана до наставниците по историја.

Како инспирација за овој Прирачник послужи дискусијата на регионалните семинари за обука насловени како Почетоците на II Светска војна во Југо-источна Европа (Блед, Словенија, октомври 2001) и “Предизвиците со кои се соочуваат наставниците по историја во 21 век во регионалниот контекст” (Будимпешта ноември 2001). Наставниците и обучувачите на наставниците од сите земји на Југо-источна Европа ја изразија својата потреба од примери за мултиперспективност кои би можеле да ги употребат при изведувањето на наставата.

Сепак, тие исто така истакнаа дека им се потребни примери кои директно не се однесуваат на ситуациите во нивните земји. Примерите кои се тука дадени можат да се прилагодат на ситуациите во земјите во Југо-источна Европа. Некои примери се добро познати, но начинот на кој се третираат е иновативен, додека прашањето на мултиперспективноста е разгледано на некои од регионалните семинари за обука и во земјите од Пактот за стабилност и во републиките од поранешниот Советски сојуз. Прирачникот служи како основа за идни семинари за обука на наставниците.

Авторот на Прирачникот, Др. Robert Stradling, е автор на Прирачникот за настава по европската историја од 20 век и ја следи работата во областа на историјата и изучувањето на историјата во Југо-источна Европа што се изведува во рамките на Пактот за стабилност. Тој бил известител на многу симпозиуми и семинари на Советот на Европа како и проектен советник за новиот Управен комитет за наставни проекти за европската димензија на наставата по историја кој ќе започне да работи во 2003 г.





## Вовед и историјат

Терминот мултиперспективност ретко беше употребуван во контекстот на наставта по историја во училиштата пред 90-тите години, иако Професор Bodo van Borries заклучува дека за концептот се разговарало и истиот бил активно промовиран од одредени германски историчари, вклучувајќи го и него, уште во 70-тите години.<sup>2</sup> Терминот започна да се употребува повеќе во Европа во раните 90-ти години, особено на конференциите по историја, семинарите и работилниците за обука на наставници на работното место организирани од Советот на Европа и EUROCLIO, Европската постојна конференција на здруженијата на наставниците по историја.<sup>3</sup> Сепак, идеите за мултиперспективноста, иако не и самиот термин, имаат подолга употреба и се длабоко вкоренети во три различни но јасно поврзани настани во училишното образование.

Првиот од овие настани е таканаречениот период на “нова историја” кој првично се појави во Западна и Северна Европа во 70-тите и раните 80-ти години, извршувајќи се поголемо влијание врз наставата по историја во останатиот дел на Европа, како и во Југо-источна Европа и потоа во најголем дел од Централна и Источна Европа по настаните од 1989-90 г. Периодот на “нова историја” го отсликува незадоволството со потрадиционалниот период во наставата по историја кој се применувал во училиштата кој бил фокусиран врз:

- пренесување на знаења;
- насочување на содржините на наставата во корист на политичката и уставната историја;
- насоченост врз настаните и личностите;
- конституирање на наставната програма богата со содржини, хронолошки прегледи на националната историја;
- и основната претпоставка дека приказот на националната историја главно коинцидира со историјата на поголемите национални групации и доминантните јазични и културни заедници.

За разлика од ова, периодот на “нова историја” иако не ја намалува важноста на хронологијата и историските познавања, е насочен кон воспоставување на подобра рамнотежа во рамките на наставата по историја меѓу подучувањето на учениците за минатото и нивното оспособување да размислуваат за минатото од историска перспектива. Последователно, во наставата фокусот е врз учениците

---

<sup>2</sup> Bodo van Borries (2001) “Multiperspectivity”- Utopian Pretension or Feasible Fundament of Historical Learning in Europe?, кај Joke van del Leeuw-Rood (ed.) *History for Today and Tomorrow: What does Europe mean for School History?* Hamburg, Korber Stiftung

<sup>3</sup> Проектот на Советот на Европа *Учење и настава по историјата на Европа во 20 век* исто така ја промовира идејата на мултиперспективноста и во последователниот прирачник за наставниците има поглавје посветено на мултиперспективноста. Види Robert Stradling (2000) *Teaching 20<sup>th</sup> Century European History* Страсбург, Изданија на Советот на Европа.

и нивното оспособување да анализираат, толкуваат и синтетизираат докази добиени од најразлични примарни и секундарни извори.

Да се научи историски да се размислува исто така значи да се научи дека историчарите и другите кои настојувата да го реконструираат минатото, вклучувајќи ги и музејските кустоси, филмските работници, телевизиските продуценти и новинарите, ќе бидат ограничени од бројот на изворите до кои можат да пристапат и ќе ги толкувата и употребуваат истите докази на различни начини и ќе изберат и ќе се фокусираат врз различни аспекти на доказите. Со други зборови, најголем дел, ако не и сите историски појави, можат да се толкуваат и да се реконструираат од најразлични перспективи, одразувајќи ги ограничувањата на доказите, субјективниот интерес на оние кои ги реконструираат и толкуваат и променувајќи го културното влијание што пак во одредена мерка определува што секоја нова генерација ќе смета дека е најважно од минатото.

Вториот настан од наставата по историја кој придонесе кон поновиот интерес за мултиперспективноста е се пораспространетиот став дека во минатото наставата по историја многу често се изведувала од гледна точка која била моно-културна, етноцентрична, ексклузивна, а не инклузивна, и се засновала на претпоставката дека националниот приказ коинцидира со историјата на поголемите национални групации и доминантната јазична и културна заедница. Истата тенденција била поочигледна во приодите кон универзитетската настава по историја. Сепак, академскиот развој во текот на минатите 25 години особено во областа на општествена и антрополошката историја културната историја и студиите за полова еднаквост, доведоа до појасна насоченост кон историјата на социјалните категории и групи, кои претходно ги игнорирале жените, сирмашните, етничките малцинства, децата, семејствата и емигрантите. Сега има индикации дека интересот постапно се насочува кон училишната настава по историја.

На пример во блиското минато, Советот на Европа и неколку невладини организации како што е EUROCLIO, Институтот Geor Eckert и Krober Stiftung организираа конференции, работилници и обука на работното место за наставниците по историја на теми како што се женската историја, историјата на секојдневниот живот и положбата на малцинствата во рамките на изучувањето на националната историја. Советот на Европа исто така состави наставен прирачник за женската историја.<sup>4</sup> Сепак, прашањето како да се воведо во наставните планови историјата на групите и социјалните категории кои претходно биле маргинализирани или игнорирани и натаму останува нерешено прашање. Вклучувањето на неколку прашања или теми за личности или настани кои се значајни за групата, како што е борбата за право на глас на жените, може дури да придонесе кон нивна натамошна маргинализација. Целосното интегрирање на таквите групи во наставните планови по историја, на пример преку утврдување дека тие можеби понекогаш гледаат од поинаква перспектива врз настаните кои се од централно значење за националната историја, приод кој понекогаш се нарекува “mainstreaming”- внесување во главните текови - кој може исто така да се означи и како мултиперспективен, може да биде многу тешко во околности во кои наставната програма по историја е веќе

---

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

пренатрупана во содржини кои треба да се обработат во релативно кратко време.<sup>5</sup>

Третиот од овие сеопфатни настани произлезе од се поголемата загриженост дека училиштата треба да направат повеќе за да ги подготват младите луѓе за животот во свет кој го карактеризираат етнички, културни, јазични и верски разлики. Повторно ваквата загриженост се појави првично во седумдесеттите години во Западна и Северна Европа, особено во оние земји со колонијално минато или блиска историја на вработување на гости-работници во одредени стопански гранки или како неквалификувана работна сила. Ваквата загриженост растеше заедно со процесот на културна и етничка диверсификација на населението во земјите-членки на Европската унија, што пак се должи на зголемената мобилност на работната сила.

Првичните реакции на образованието на големата културна различност беше фокусирана врз асимилација и интеграција – училиштата се концентрираа на подучување на децата од имигрантските семејства на автохтониот јазик, обичаи и културни норми, со цел истите лесно да бидат абсорбирани во заедницата-домаќин. До раните 80-ти години, ваквата политика се повеќе беше ставана под знак прашалник, бидејќи се појавија индикации за растечки меѓу-културни тензии (и во и надвор од училиштата) комбинирани со систематски ниски оценки на многу деца припадници на етничките малцинства. Истовремено, се повеќе се увидуваше дека малцинствата, вклучувајќи ги и мигрантските малцинства, имаат право да го одржуваат своето сопствено културно наследство.<sup>6</sup>

Со поновите образовни приоди културната различност почна да се прикажува како нешто што треба да го почитуваат сите ученици, а не само оние од културните, јазични, етнички и национални малцинства. Термините како што се мултикултура и интер-културно образование почнаа да се употребуваат се пошироко и стручњациите за наставните планови започнаа да истражуваат начини со кои во различни предмети и наставни области би можела да се развие мултикултурната димензија. Како резултат, во одредени наставни планови по историја во Западна Европа, содржината од некои долго етаблирани теми и настани беа ревидирани со цел на пример учениците кои ги изучуваат крстоносните војни би можеле да научат нешто како за исламската така и за христијанската перспектива, и кога ќе се разгледуваат откритијата, нивното национално империјално минато и ерата на деколонијализација, тие исто така би научиле нешто и за народите кои биле “откриени”, колонизирани или на кои им било “дадено” независност.

Овој тренд имаше свои импликации и врз изучувањето на глобалната и европската историја. Пред 1989 г. дебатите во рамките на меѓународните организации како што е Советот на Европа, за тоа како да се предава историјата беа доминантно водени од учесници од Западна Европа. Можеби, и не изненадува што се стави акцент врз Европа дефинирана од заедничката историја

<sup>5</sup> За подетални дискусии за некои од овие прашања поврзани со историјата на жените види Tudor, (2000) op. cit.

<sup>6</sup> Повеќе за ова прашање види кај M. Craft (1984), *Education and Cultural Pluralism*, Brighton, Falmer Press.

и споделено културно наследство, односно грчко-римската и еврејско-христијанската традиција, заедничкото уметничко и архитектонско наследство, појавувањето на држава-нација и такви заеднички споделени историски искуства како што е феудализмот, Крстоносните војни, ренесансата, реформација и против-реформација, просветителството, индустриската револуција, национализмот и светските војни, и политичките и економски кризи од 20 век. По 1989 г., неодамнешните и тековните настани во Централна и Источна Европа и поранешниот СССР ја нагласија важноста на проширување на опфатот на перспективи со кои може да се прошири наставата по европската историја. Ова исто така доведе и до се поизразеното верување дека поширока Европа повеќе ја карактеризира нејзината различност (етничка, јазична, верска, општествена и културна) отколку заедничката историја и културно наследство.<sup>7</sup>

Сите тие земји кои беа во политичка и економска транзиција во 1990-тите години, ги реформираа наставните планови по историја. Во некои земји, како што е Руската Федерација, беше неопходно да се состават нови наставни планови, и учебници, кои би ја одразиле комплексноста на културите, етничките групи и вери кои можат да се најдат во рамките на нејзините граници. Беше прифатено дека ова ќе значи многу повеќе од само измени во содржините на наставните планови. Требаше да се даде и приоритет на наставниот приод: како да се инкорпорираат изворните материјали кои ги одразуваат различните перспективи, како да се претстават спротивставените толкувања на истите настани и како да се пријде на прашања и теми кои најверојатно ќе бидат контраверзни и чувствителни во едно мулти-национално и мулти-културно општество.<sup>8</sup> Во некои други земји со подолга историја на анектирање и окупација, со реформите се настојуваше да се поврати па дури и наново да се открие националната историја, особено оние бели точки од историските прикази кои се изоставени од последователните генерации на историчари кои биле повеќе засегнати со унапредувањето на империјалната, а потоа на советската перспектива.<sup>9</sup>

Додека во најголем дел од овие земји фокусот беше врз развојот на наставни планови за националната историја, исто така имаше значаен интерес и грижа за тоа како на урамнотежен и внимателен начин да се прикаже историјата на односите меѓу националните, етничките и верските малцинства и мнозинства и историјата на односите со соседните земји. Конфликтите во делови на Југо-источна и Источна Европа во 90-тите меѓу републиките на поранешна Југославија, меѓу Србија и Албанија за Косово, меѓу Русите и Чеченците, граничните спорови и тензии меѓу Ерменија и Грузија, и меѓу Азербејџан и Ерменија за Нагорно-Карабах, исто така ја нагласија важноста наставата по историја да не се користи за да се зајакнат непријателствата и ксенофобијата.

Во овој контекст не изненадува што меѓународните институции и организации како што се Советот на Европа, УНЕСКО и Европската унија и Пактот за

---

<sup>7</sup> За повеќе за ова прашање види R. Stradling (2000) *Teaching 20<sup>th</sup> Century European History*, поглавје 2.

<sup>8</sup> За натамошна дискусија за овие прашања види Robert Stradling (1999) *The Secretary General's New Initiative: The reform of History Teaching and the preparation of new history textbooks*, Strasbourg, Council of Europe publishing

<sup>9</sup> Оп цит. стр. 31 фф.

стабилност за Југо-источна Европа сите ја прифаќаат потенцијално важната улога која наставата по историја ја игра во поттикнувањето на заемното разбирање и помирувањето во Источна и Југо-источна Европа. На Семинарот од 1994 г. организиран од Советот на Европа, еден од водечките застапници на мултиперспективноста во наставата по историја, професорот Gita Steiner-Khamsi вели дека *<општествената кохезија, мирот и демократијата претпоставуваат споделена визија за минатото, сегашноста и иднината>* Ова само по себе не е котраверзна изјава. Со неа најверојатно ќе се согласат најголем дел од наставниците по историја, вклучувајќи ги и оние кои сметаат дека наставата по историја има важна улога во создавањето на чувството на национален идентитет и лојалност. Сепак, имаше “проблем” затошто професор Steiner-Khamsi продложува велејќи дека ваквата споделена визија неможе да ја наметнат оние кои се на власт, кои исто така претставуваат мнозинска (или доминантна) етничка, јазична, или верска група во општеството. Таа произлегува од фокусот врз мултикултурата, и мултиперспективноста, а не од универзализмот, и дека од друга страна тоа значи оценка на постоечките наставни планови по историја со цел да се утврди “чија историја се кажува, а чија историја се изоставува.”<sup>10</sup> Натаму таа смета дека потребата “да се пополнат празнините и да се прекине тишината во учебниците по историја промовирајќи сопствени гледишта кои не се етнички ексклузивни, и со што не се жртвуваат малцинствата,” е важно во оние западноевропски држави во кои има имигрантско малцинство, исто толку колку што е важно во оние земји од Источна Европа каде има автохтоно и долго етаблирани малцинства, став кој се чини дека особено е рефлектирана во првата деценија од 21 век.<sup>11</sup>

Претставени на ваков начин, мултиперспективниот, мултикултурниот и плуралистичкиот приод кон наставата по историја претставува значаен предизвик за статус квото во најголем дел од европските земји. Како што нагласува Robert Philips, да се заговара вклучувањето на плурализмот на гласови и гледни точки во приказот на националната историја вообичаено води кон политичка котраверзност. Во својата книга тој ги документира острите дебати за ова прашање меѓу политичарите, медиумите, историчарите, педагозите и наставниците по историја кога во 1990 се предложи да се воведат помултикултурен приод кон историјата во националните наставни планови за Англија и Велс.<sup>12</sup>

Се чини дека термините како што се мултиперспективноста и другите концепти кои често одат со него како што се мултикултурата можат да значат многу различни работи за различни луѓе и често подлежат на повторно дефинирање, со цел да се вклопат во одредени политички и идеолошки позиции. Затоа пред да ги разгледаме практичните прашања поврзани со спроведувањето на мултиперспективниот приод во наставата по историја, би било добро да се изрази што значи овој термин и што се сака да се постигне со ваквите приоди.

<sup>10</sup> Наведено кај D. Harkness (1994), *History Teaching and European awareness*, Strasbourg, Council of Europe.

<sup>11</sup> Gita Steiner-Khamsi (194) “*History, democratic values and tolerance in Europe: the experiences of countries in democratic transition.*” Council of Europe Symposium, Sofia.

<sup>12</sup> R. Philips (1998) *History teaching, nationhood and the State: A Study in Educational Politics*, London.

## Што е мултиперспективност?

Мултиперспективност е термин што повеќе се користи отколку што е дефиниран. Сепак, има некои обиди да се опишат неговите главни карактеристики. К. Peter Fritzsche нагласува дека тоа е процес, стратегија на разбирањ во која покрај нашата ја земаме предвид перспективата на другот (или на другите)<sup>13</sup>. Тој процес подразбира сфаќање дека и ние имаме перспектива која е филтрирана низ нашиот културен контекст, и која ги одразува нашите гледишта и толкувања на тоа што се случило и зошто, на нашите гледишта што е и што не е релевантно, и може исто така да ги одрази другите предрасуди и пристрасности. Во врска со ова мултиперспективноста не е само процес или стратегија туку е предиспозиција, “(тоа) значи да се биде способен и да се има воља да се разгледува ситуацијата од различни перспективи”.<sup>14</sup> Предусловите за ова се прво воља да се прифати дека има и други можни начини да се гледа на светот освен сопствениот и дека тие можат да бидат еднакво валидни и еднакво пристрасни, и второ воља да се ставите себеси во ситуацијата на другиот и да се обидете да го гледате светот како што го гледа тој другиот, за да можете да се соживеете со другиот.

Мултиперспективноста во историјата и наставата по историја Ann Low-Beer ја опишува како процес на “гледање на историските настани од неколку **перспективи**”<sup>15</sup> Натаму во историскиот преглед на работата на Советот на Европа во однос на наставата по историја таа исто така тврди дека мултиперспективноста е длабоко вкорената во историскиот метод:

*Во суштина тој произлегува од основната дисциплина на историјата и потребата да се оценат историските настани од различни гледни точки. Сите историчари го прават ова. Во историјата повеќе гледни точки се вообичаени и мораат да бидат проверени преку докази, и објаснети преку судови и заклучоци.*<sup>16</sup>

Gita Steiner-Khamsi, иако ја поврзува мултиперспективноста со историскиот метод, се чини дека не е целосно убедена како Ann Low-Beer дека сите историчари вообичаено го прават ова.<sup>17</sup> Таа не потсетува дека историјата како што се практикува и предава често е моно-културна, етнократска, универзалистичка, а не плуралистичка и е ексклузивна, а не инклузивна.

Во најширока смисла, тогаш се чини дека главните карактеристики на мултиперспективноста во историјата и наставата по историја се дека тоа претставува начин на гледање, и предиспозиција на одредени историски настани, личности, култури и општества да се гледа од различни гледни точки,

<sup>13</sup> K. Peter Fritzsche, *Unable to be tolerant?* Kaj Farnen, R. et al (2001) *Tolerance in Transition*, Oldenbrug.

<sup>14</sup> Fritzsche, *ibid*.

<sup>15</sup> Ann-Low-Beer (1994) *The Reform of History Teaching in Schools in European countries in Democratic Transition*, Council of Europe Seminar, Graz, Austria.

<sup>16</sup> Ann Low-Beer (1997) *The Council of Europe and School History*, Strasbourg, Council of Europe стр. 54-55.

<sup>17</sup> Цитирано кај D. Harkness, (1994) *History Teaching and European Awareness*, Strasbourg, Совет на Европа.

преку потпирање врз процедури и процеси кои се од суштинска важност за историјата како дисциплина.

Едноставна, се чини непроблематична и самоевидентна дефиниција. Сепак, како што е случајот со дефинициите таа покренува повеќе прашања отколку што дава одговори. На пример:

- Што се подразбира под перспектива во овој контекст?
- Дали од историчарот или наставникот по историја се очекува да ги вклучи сите преспективи или само избор од истите?
- Доколку се дава само избор, тогаш кои критериуми ќе се применат при одлучувањето што да се вклучи, а што да се изостави?
- Дали мултиперспективноста се однесува само на изборот и толкувањата на изворите или дали ги опфаќа сите нивоа на историската анализа, вклучувајќи го на пример составот на приказот, објаснувањето, заклучоците или оценката на историската важност?
- Што да направат историчарот и наставникот кога различните перспективи се контрадикторни?
- Дали мултиперспективниот природ обезбедува повистинит или поправичен историски приказ или обете?
- Дали со него се обезбедува поцелосен и сеопфатен приказ или пак покомпликуван приказ или обете?
- Дали е тоа дел од процес или збир на процедури кои ги применува секој компетентен историчар или тоа е вештина која едни ја употребуваат поефективно отколку другите?

Перспективата е гледиште кое е ограничено од гледната точка на лицето кое го изнесува. Ова се разбира, важи и за оние кои ги произведуваат изворните материјали (учесниците во минатите настани, очевидците, хроничарите, официјалните лица и прибирачите на информации) како што важи и за историчарот.

Исто како што перспективата на сликарот е ограничена од практични прашања како што се техника, позиција од која избрал да наслика одреден објект, јасно е дека има и одреден број на практични ограничувања со кои се соочуваат историчарите. Нивната перспектива на одреден историски настан ќе биде ограничена од бројот на јазиците кои течно ги зборуваат, нивната запознаеност со видовите на пишување на оние кои ги напишалеа документите кои им се потребни, обемот на достапни информации и докази, опфатот на изворите кои можат да ги употребуваат (особено проблем при обидите да се определат и разберат гледиштата и искуствата на луѓето кои се неписмени или полуписмени), и недостатокот на тие извори. Сите овие претставуваат практични ограничувања и во голема мерка поради ова историскиот приказ



зависи од *изборот на доказите* од потенцијалната маса на информации кои би можеле да бидат релевантни.

Слични ограничувања во времето и просторот влијаат врз изворите кои ги употребуваат историчарите, а учениците кои се обучуваат како да работат со комбинација на примарни и секундарни извори, се подучуваат да го земат следново предвид:

колку е близок изворот до настаните кои се проучуваат: учесник, очевидец, новинар кој интервјуира учесници и сведоци кратко по настанот, новински фотограф, телевизиски репортер, службеник кој дава збирни информации од повеќе извори, историчар кој последователно пишува за тоа, итн.

и

во колкав временски период по настанот се забележани податоците за настанот во изворот.

Се надеваме дека исто така учат дека блискоста на настаните и во време и во простор, не значи неопходна гаранција за сигурен и валиден приказ на она што се случило. Како што покажува *Примерот А* сигурните сведоци сепак може да се разликуваат во нивното изнесување на она што се случило. Тука еден современ историчар Harvey Pitcher, ги споредува исказите на неколку американски и британски очевидци кои присуствувале на состанокот на Вториот конгрес на Советите на 25 октомври 1917 г. во Палатата Смолни, во тогашен Петроград, кога пукањето кое го означило државниот удар од страна на Болшевиците и преземањето на Зимската палата доведе до излегување на бројни делегати од другите партии. Покажува многу јасно дека дури и обучени набљудувачи на истото место и во истото време можат значително да се разликуваат во нивните набљудувања. Тоа исто така нагласува уште една потенцијално вредна поука за ученикот, имено дека изворот заснован на докази од прва рака произведен во времето на настанот исторвемно не значи дека е сигурен отколку приказ кој е даден многу подоцна од историчар кој имал можност да спореди различни извори. Како што вели самиот Pitcher:

### **Пример А**

Колку делегати го напуштија Конгресот во тој момент се разликува според секој сведок: педесет (Reed), околу осумдесет (Rhys Williams), стотина или повеќе од конзервативните револуционери (Bryant), околу 20 проценти од целиот Конгрес, односно преку стотина (Philips Price)

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

#### **Забелешки:**

**John Reed**, американски новинар и автор на "Десет дена кои го потресоа светот", прв пат објавена во 1919.

**Albert Rhys Williams**, конгресен свештеник од Бостон кој ја посетил Русија во тој период

**Luise Bryant**, исто така американка и сопруга на John Reed. Автор на две книги за настаните во Русија од тоа време, "*Шест црвени месеци во Русија*" (1918) и "*Во текот на Руската револуција*" (1923)

**Morgan Philips Price**, британски новинар кој известувал за Манчестерски Гвардијан, исто така автор на *Моите сеќавања од Руската револуција*, објавена во 1921 г.

*“Јасно, ниту еден сведок, без оглед колку е добро информиран и енергичен, колку и да е добра неговата позиција на набљудување, не може да види ништо освен мал дел од она што се случува; но ако се земе збир на сведоци со различни точки на гледање, може да се добие поцелосна слика.”<sup>18</sup>*

Употребата на терминот позиција на набљудување тука ни помага. Тој опишува еден начин на кој перспективата врз одреден историски настан може да биде ограничена од гледиштето кое го изразува лицето. Ограничувањата се физички и поврзани со времето и просторот.

Сепак терминот гледиште исто така има и второ значење во смисла на став кој пак е ограничен и ги одразува очекувањата, предрасудите и грижите на лицето.

Да го цитираме Pitcher уште еднаш

*“Она што го гледате е помалку важно од она како го гледате. Еден сведок ќе види група на нечисти поединци кои прават проблеми на улиците; друг сведок ги гледа како херојски популарни демонстрации; додека трет сведок е импресиониран најмногу од боите и спектаклот. Различни сведоци и приоѓаат на сцената со различни очекувања и грижи. Младите американски сведоци со себе ги понеле очекувањата дека се создава сосема нов вид на хумано општество, додека најголем дел од британските сведоци не биле толку загрижени со самата револуција, туку со нејзините импликации во однос на I Светска војна.”<sup>19</sup>*

Како сведоци на историјата значи тие не опишуваат само она што виделе, туку истовремено тие и го толкуваат истото; односно тие придаваат одредено значење на она што го виделе и значењето ја одразува нивната лична рамка на претпоставки, претходно стекнати идеи, предрасуди, стереотипи и очекувања.

Историчарите исто така имаат свои претходно стекнати идеи и грижи. Нивната перспектива не се формира само од доказите во изворите до кои имаа пристап. Понекогаш овие претходно стекнати идеи и грижи се лични и професионални. Историчарот кој настојува да понуди политичка перспектива на настаните најверојатно ќе го прикаже она што се случило на поинаков начин, ќе нагласи поинакви фактори, ќе придаде поголемо значење на одредени последици и развој на настани, отколу да кажеме економскиот или општествен историчар.

Слично личните и професионални очекувања и грижи на други толкувачи на историјата како што се ТВ продуцентите кои произведуваат документарци за конкретни настани ќе бидат одбележани не само со грижата да и се каже на публиката што се случило и зошто **туку** и тоа да се стори на начин кој ќе го одрази современото размислување за тоа што претставува добар историски

---

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

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

документарен филм и фокусот понекогаш е врз она што сочинува добра ТВ програма а не добра историја.<sup>20</sup>

Истовремено, како што вообичаено откриваат историографските прикази, историчарите и другите коментатори на минатото, како и сите ние, се деца на сопственото време. Нивната перспектива е под влијание од генерацијата на која и припаѓаат и тие ќе го толкуваат минатото преку современоста.

Као што покажува **Примерот Б**, историчарите исто така употребуваат концептуални шеми и рамки кои во одредена мерка се културно определени и не мора да се употребуваат на ист начин (или пак не мора воопшто да се употребат) од учесниците во настаните кои тие настојуваат да ги опишат и објаснат.

### **Пример Б**

Лозанскиот протокол од 30 јануари 1923 г. предвидува обврзна размена на малцинства меѓу Грција и Турција. Некои западно европски и американски учебници (како и некои историчари) кога се повикуваат на Протоколот ги опишуваат засегнатите луѓе во етнички или национални термини. Односно, тие велат пренесување на Грци од Турција во Грција и на Турци од Грција во Турција. Всушност, засегнатите луѓе воопшто не се опишуваат на тој начин во Протоколот. Во него луѓето кои се предмет на размената многу конкретно се означуваат како: "Турски субјекти со грчка православна вероисповест во Турција и грчки субјекти од муслиманска вероисповест кои живеат во Грција."

Со други зборови, поединците предмет на размената не се идентификувани како национални малцинства, туку како следбеници на одредена религија и субјекти на одредена држава. Манчестерски Гвардијан, исто така автор на *Моите сеќавања од Руската револуција*, објавена во 1921г.

Значи досега идентификувавме три сродни димензии кои се потенцијално релевантни за мултиперспективноста.

1. Можеме историските настани да ги гледаме од мноштво на позиции на набљудување. За да го направиме ова треба да знаеме што било видено, слушнато или почувствувано. Исто така треба да знаеме колку е сигурен секој извор, споредувајќи ги доказите кои ги дава, но исто така оценувајќи ја контекстуалната информација на секој извор: кои се тие, каква улога имале, каде биле во времето на настанот, што правеле тогаш, како ја добиле информацијата, итн. Пред се овој процес на оценка треба да ги опфати и условите кои можеби го ограничил она што изворот го видел, слушал или почувствувал, без оглед дали се работи за физички, технички или самонаметнати ограничувања.

2. Историските настани можеме да ги гледаме од мноштво на гледишта. За ова потребно е да ги разбереме мотивите кои стојат за овие гледишта. дали се тие гледишта на авторите на различните извори или на лицето или лицата неведени во тие извори. Општо земено, има три составни елементи на овој процес. Прво тој инволвира разбирање на логиката која

<sup>20</sup> Еден историчар со значително искуство на придонес кон историјата на ТВ заклучува од искуство дека *телевизијата страствено се грижи за логистичкиот аспект на производството на програмата и скоро воопшто не се грижи за содржината.* Felipe Fernandez-Armesto kaj D. Cannadine (2002) *What is History Now?*, London Palgrave Macmillan.

стои зад изразеното гледиште. Зошто така размислуваат? Врз кои основи тие го потпираат своето гледиште? Зошто веруваат на одредени делови од информациите, а не веруваат во други делови? Зошто сметаат дека одредена информација е релевантна, а ги отфрлаат останатите? Кои опции им стоеле на располагање? Што ги навело на преземање на тоа дејствие од сите можности на нивно располагање? Второ, тоа инволвира деконструкција на јазикот на текстот (правење разлика на пример меѓу факти што може да се верификуваат, стручни мислења, непоткрепени мислења и гласини, забележување што е изоставено од приказот, забележување на употреба на емотивен јазик, употреба на лажни аналогии и стереотипи). Истиот процес на деконструкција се применува и за другите извори, како што се усни искази, фотографии, филмови постери и карикатури како и за документите. Трето, тоа исто така инволвира собирање и анализа на контекстулните информации за секој извор затоа што тоа овозможува поцелосно да разбереме од каде доаѓа изнесеното гледиште, неговиот историјат, соработниците, наклонетости и припадности.

3. Историските настани можеме исто така да ги разгледуваме преку мноштво на историски прикази и толкувања (вклучувајќи и искази забележани во различни периоди, за различни цели и за различна публика). Ова инволвира забележување на сличностите и разликите, наративната структура, толкувањето и фокусот и клучните точки на согласување и несогласување, односно историографска анализа.<sup>21</sup>

Дали ова значи дека мултиперспективноста е само збор за да се опише како што вели An Low-Beer дека секој историчар (барем секој добар историчар) во секој случај го прави ова? Јас мислам дека има уште една димензија во однос на мултиперспективноста која се уште не сме ја разгледале. Валидното и сигурно историско истражување може да се изврши на повеќе различни нивоа. На пример историчар кој ја проучува Шпанската граѓанска војна може да одбере да напише наративна историја на воените дејствија, или да се фокусира врз одредена битка како што е одбраната на Мадрид, или да разгледа одредена група како што се Фалангите или комунистите, и да изврши компаративна анализа на употребата на теророт од секоја страна, или да разгледа што се случило во еден регион од Шпанија како што е Баскија, или да напише биографија на една од клучните фигури или дури и да се концентрира на историјата на еден инцидент. Секој историчар ќе мора да направи избор од сите можни делови на информации достапни за граѓанската војна. Едиствената причина за загриженост би била доколку може да се покаже дека историчарот изоставил релевантни докази или систематски игнорира релевантни извори затоа што тие не би оделе во прилог на неговите заклучоци.

Мултиперспективноста не е едноставно примена на историскиот метод. Нејзината цел е да се прошири опфатот на историската анализа на одредена тема или појава. Ова може да се направи на повеќе начини.

---

<sup>21</sup> За друго гледиште врз мултиперспективноста во наставата по историја види Bodo von Borries (2001) оп. цит. Нашите гледишта концидираат по одредени прашања, а се разликуваат по други и до одреден степен, *razlikite se terminolo{ki, izrazuvaj}i razli~ni obrazovni tradicii*.

На пример може да се направи со ставање под знак прашалник на конвенционалните поими за тоа кои перспективи се и не се релевантни за нашето историско разбирање на одреден настан. Ова се повеќе инволвира инкорпорирање во приказите на перспективи на групи или општествени категории во однос на кои имало тенденција да бидат игнорирани, освен кога предизвикувале проблеми за елитите или доминантната група- перспективите на невидливите групи и општествени категории, како што се жените, сиромашните, робовите, имигрантите, јазичните, верските и етничките малцинства. Аргументот не е дека монокултурната или моноетничката историја не е валидна, туку дека и недостасува баланс. McCullagh многу добро ја објаснува оваа разлика кога вели:

*“Доколку кажам дека моето куче има уво, око и нога и опашка таа изјава би била буквално точна. Тоа ги има сите овие работи. Но изјавата не дава правичен опис на моето куче, кое има две уши, две очи, четири нозе, и една опашка.”<sup>22</sup>*

Туке повеќе се работи за правичност, а не за вистинитост.

Мултиперспективата исто така може да го прошири опфатот на историскиот приказ преку испитување каков е соодносот на различните перспективи; како тие влијаат една врз друга. Ова е димензија на мултиперспективноста која конкретно се концентрира на **динамиката** на историските настани и процеси: каков бил меѓусебниот однос на оние кои застапуваат различни перспективи, земеното влијание, врските и меѓузависноста што резултира со покомплексен приказ на она што се случило и зошто. Има четири полиња на потенцијална корист од усвојувањето на овој вид на мултилатерален, динамичен приод во испитувањето на доказите во врска со одреден настан.

Прво, се додава дополнителна димензија на историската наратива. Во одредена смисла, наративната форма може да се опише како серија на **“и потоа”** (односно ова се случи..... и потоа ..... ова се случи, и потоа ....) Мултиперспективноста го дополнува овој линеарен процес со серија “додека” со што се пренесуваат реакциите и последователните активности на “другите значајни”. Ова резултира со побогат и покомплексен приказ заснован врз меѓусебно поврзани наративи кои можат да покажат како перспективите на различните страни не само што се измениле или кристализирале во зависност од околностите, туку се и под влијание од недостатокот на информации каква е позицијата на другите и што правеле другите. Дobar пример за ова би можеле да бидат преговорите за примирјето со кое се стави крај на I Светска војна. За да се разберат преговорите, неопходно е да се увиди дека различните влади и воени команди не секогаш се консултирале меѓусебно или се информирале за тоа што прават и дека нивните позиции се менувале како што се менувале настаните. Тие ја вклучуваат неволноста на Вилсон да се консултира со сојузниците во врска со условите на примирјето, различните грижи и приоритети на секоја влада, растечката тензија меѓу Високата команда на Германија во Спа и граѓанската влада во Берлин во врска со неопходноста од примирјето, заострувањето на јавното мислење во САД и Велика Британија по потонувањето на Linstar од

<sup>22</sup> C.B. McCullagh (199), *The Truth of History*, London, Routledge, стр. 58.

страна на германските торпеда, растечките политички тензии во Германија итн. Наративата не е едноставна линеарна (“додека” се интегрален дел од сфаќањето за тоа што се случило исто како “и потоа”).

Второ: со тоа можат да се нагласат заемните влијанија меѓу различни групи во една земја, соседни земји, сојузници, ривали или окупаторите и окупираните. На пример во текот на двата милениуми европска историја, имало многу примери на регионални, континентални и меѓуконтинентални империи, окупации на територии, гранични спорови, граѓански војни и репресија од сите видови врз малцинствата. Многу историчари дале сумарни прегледи на влијанието на империјалистичките и окупаторските сили врз народите и териториите кои ги зазеле. Многу историчари, особено од земјите кои биле колонизирани или окупирани се произнесле со прикази од перпектива на народи кои биле поразени и освоени. Има многу помалку примери на мултилатерални прикази кои исто така го истражуваат и влијанието на колонизацијата или окупацијата на колонизаторот или окупаторот и ги испитуваат мноштвото на начини на кои околностите и перспективите на окупираните или колонизирани територии влијаат врз или ги ограничуваат опциите на оние кои одлучуваат во окупаторската или колонизирачката сила.<sup>23</sup>

Трето, може да се осветлат конфликтни ситуации помагајќи ни да разбереме дека тие често се појавуваат, траат и се повлијаени од конфликтни толкувања кога секоја страна во спорот мотивите и намерите за дејствијата ги припишува на другата страна, а што пак не се заснова на било каков конкретен доказ, а ги изразува долго етаблираните претпоставки, претходно стекнати идеи, предрасуди и стереотипи. Појавата на митови во конфликтните ситуации би бил уште еден пример за овој процес и во делот за наставни активности има пример за ова, заснован на контра-митовите кои се појавуваат за време на I Светска војна за злосторствата извршени на двете страни (на пример активностите на француските нерегуларни сили – слободни стрелци - и сториите на француски и белгиски цивили на кои им биле отсечени рацете).

Четврто, мултиперспективноста може да покаже дека во некои историски ситуации, перспективите се поврзани на симболичен начин. Ова е особено релевантно кога се изучуваат историските односи меѓу мнозинството и малцинството или меѓу различни малцински групи, или меѓу моќните земји и нивните помалку моќни соседи, сојузниците и сателитите. Како што нагласува Gita Steiner-Khamsi:

*“Опишувањето на малцинствата како “други” кои наводно се културни и историски странци често им помага на луѓето од мнозинството да се гледаат на членови на една заедница, и им помага да се чувствуваат како **дома**. Припандонста и чувството дека си на свое често се создаваат и со идентификување на групи кои наводно не припаѓаат и не*

<sup>23</sup> За подетални аргументи за повеќеслоен, мултилатерален приод во изучувањето на односите меѓу империските сили и нивните колонии, види Linda Colley, *“What is Imperial History Now?”*, kaj D. Cabbadine (2002) op cit и Henk Wesseleing *“Overseas History”* kaj P. Burke (1991) *New Perspective on Historical Writing*, Cambridge, Polity Press.

*треба да се чувствуваат како да се на свое во земјата – имигранти и традиционалните малцинства.* <sup>24</sup>

Исто така има многу примери во историјата кога помали земји во такви односи буквално ја пишуваат својата национална историја заснована врз нивните односи со помоќните и доминантни соседи, додека доминантната нација ја пишува својата национална историја преку односите со другите моќни земји.

Ова беше доста долга дискусија за тоа што е и што не е мултиперспективност, особено за брошура чија главна цел е наставата по историја, а не пишувањето на историјата. Но пред да ја погледнеме практичната страна на наставата, беше неопходно да се разбере зошто пристапот кон различни извори и различни перспективи може да претставува неопходен предуслов, но тоа само по себе не гарантира дека природот ќе биде мултиперспективен. Исто така е важно да се разбере зошто мултиперспективноста исто така бара анализа на тоа каков е соодносот на различните перспективи и признавање дека секоја перспектива е дел од нешто поголемо: покомплексна, но и покомплетна слика.

Исто така е важно да се увиди дека има одреден број на практични проблеми кои можат да го ограничат користењето на мултиперспективноста во наставата по историја.

### **Одредени потенцијални проблеми со мултиперспективноста во наставата по историја**

За почеток има одреден број на практични проблеми и ограничувања кои можат да го ограничат степенот до кој наставата по историја може да биде мултиперспективна. Тие се однесуваат на прашањата на време, простор, трошоци, опфат и степен на флексибилност во наставните програми и планови.

Од гледна точка на наставникот по историја, тука е двојниот проблем на **време и флексибилност на наставната програма**. Употребата на вистинско мноштво на перспективи во наставата и осигурувањето дека учениците имаат можност да ја анализираат и да ја стават во одреден контекст секоја од нив бара време. Вистинскиот плуралистички природ кон националната историја е тежок во околности во кои наставната програма е богата со содржини, а од наставникот се бара да покрие повеќе теми во релативно кратко време. Мултиперспективноста бара структура на наставниот план за историја кој ќе има одреден степен на флексибилност. Во земјите кои се карактеризираат со етничка, национална и културна разновидност, можеби и може да се осигура поголем опфат на општествените категории и малцинствата кои се маргинализирани или не се видливи во приказот на националната историја, особено преку структура на наставните планови која опфаќа во најголем дел националната историја и факултативни делови за различните малцинства. Ова се чини дека е особено соодветно кога конкретните малцинства се географски

<sup>24</sup> Gita Steiner-Khamsi, "History, democratic values and tolerance in Europe: the experience of countries in democratic transition", Симпозиум на Советот на Европа, Софија, октомври 1994.г.

концетрирани и веќе неколку години има дискусии за ова во Руската федерација.<sup>25</sup>

Додека од една страна пофлексибилна структура на наставната програма може да помогне да се инкорпорира историјата на малцинства, на жените, “историјата одоздола” и историјата на секојдневниот живот во традиционалните наставни програми по историја, од друга страна може и да се стигне до суштината на проблемот од пресудна важност за мултиперспективноста: односите меѓу различните групи со нивните различни перспективи и искуства.

Сепак, во сите па дури и во најоптоварените наставни програми по историја, треба да има место за вклучување на анализи на еден до два примери секоја година кои ќе послужат да им помогнат на учениците да се запознаат со работата со повеќе извори, толкувања и гледишта за реконструирање на што е можно поцелосен приказ на настан. Во останатиот дел од времето, може да се интегрира одреден степен на мултиперспективност во наставата по историја, но во помала мерка. На крајот целта е да им се помогне да научат како да анализираат и толкуваат различни и спротивставени перспективи, а не неопходно секогаш да им се нуди целосна слика за секој настан

Од гледна точка на издавање на учебниците, опфатот на мултиперспективноста е често ограничен од **просторот и трошоците**. Да се пријде на одредена тема од повеќе гледни точки бара повеќе страници отколку што вообичаено би требало во случај на конвенционален приказ во учебниците. Ова е реален проблем кога учебникот е структуриран како хронолошки преглед. Полесно е доколку учебникот претставува помагало или прирачник за одредена тема. Било кој автор на учебник која се обидел да внесе вистински мултиперспективен приод за одредена тема дознава дека тоа одзема многу време и бара многу труд.

Праксата која преовладува во составувањето на учебниците е исто така потенцијално ограничување за мултиперспективноста. Извадоците од изворите вообичаено се многу кратки. Се уште не е вообичаено авторот исто така да даде доста контекстуални информации за секој избран извор. Учениците може да се побара да споредат докази од различни извори, иако се уште има традиција на составување на учебници во одредени делови на Европа со кои од ученикот се бара само да извлече одредени информации од изворите, а не да ги анализира од различна гледна точка и толкување. Многу често приодот извори “А-Д” бара од учениците да дадат многу опширни судови и да генерализираат врз основа на многу ограничени докази (вообичаено судови и генерализирање кое и онака го дава авторот на учебникот врз основа на неговото читање на релевантната историографија). Материјалите за илустрација со тоа се претвораат во цврсти докази. Вклучувањето на компаративни изворни материјали од различни историчари, собрани од повеќе земји и напишани во различни времиња со цел учениците да се воведат во основите на историографската анализа сеуште е редок случај.

---

<sup>25</sup> Види ја дискусијата за ова прашање кај R. Stradling (1999) *The Secretary General's New Initiative: the reform of history teaching and the preparation of new history textbooks*, Strasbourg, Council of Europe Publishing, поглавје 2.



Последното практично ограничување е дека кога се елборираат теми кои имаат регионална, европска или глобална димензија, опфатот на мултиперспективноста исто така ќе биде ограничен од бројот на јазиците кои наставникот по историја и учениците ги знаат. Огромна маса на изворни материјали, особено за историјата на 19 и 20 век сега е достапна на Интернет, прикажувајќи различни перспективи и официјални и неофицијални, современи и од одредена временска дистанца. Покрај примарните изворни материјали, во изворна или уредена форма, на Интернет исто така може да се најде мноштво на перспективи на различни историчари. Сепак, многу од овие web страници се американски, па изборот на материјалите го одразува американскиот интерес и претходно стекнати идеи и за нив е потребно познавање на англискиот јазик. Сепак, ситуацијата постапно се подобрува. Сега има се поголем број на web страници по историја, особено оние кои се дизајнирани во Европа, а не во САД, кои се пристапни на неколку јазици и на неколку web страници се нудат алатки за превод кои ги обезбедуваат големите пребарувачи како Alta Vista.

Покрај овие практични проблеми, мултиперспективноста исто така може да предизвика потенцијални проблеми за ученикот. Како што видовме мултиперспективноста бара соживување од страна на ученикот по историја. Во доцните 90-ти години, беше спроведено големо истражување за ставовите на младите во однос на нивното образование по историја во Европа.<sup>26</sup> Едно од прашањата бараше учениците да се замислат на местото на млад човек или жена од 15-ти век кој/а е присилен/а да се омажи/ожени за некој кој не е негов/нејзин избор. Им беше поставено прашањето што би направиле доколку живееле во тоа време и им биле дадени шест можности:

- да одбијат затоа што е нехумано и нелегитимно да се присилува некој да се омажи/ожени без вистинска љубов;
- да послушаат затоа што добрата економија е поважна за семејството отколку страдната љубов меѓу жената и мажот;
- да побегнат во манастир затоа што верскиот живот е повреден отколку земскиот живот;
- да се согласат затоа што скоро сите млади луѓе се мажат/женат по одлука на нивниот татко;
- да дадат отпор затоа што тоа природно право на било кој поединец е да се омажи/ожени од љубов;
- да послушаат затоа што бунтувањето против вољата на родителите е побуна против законот на Господ.

Иако имаше вариации меѓу земјите-учесници, на мнозинството на млади луѓе се чини дека им беше тешко да ги реконструираат, признаат и прифатат видовите на причини за послушност кои би биле вообичаени во 15 век (традиција,

---

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

татковата моќ поддржана од традицијата или библиските заповеди и економските пресметки). Наместо тоа тие најмногу го изразуваат модерното претпочитање за непослушност и отпор во името на љубовта и природните права.

Едно од толкувањата на овие резултати, кое го претпочитаат некои членови од тимот кои ги анализираше наодите и состави извештај, е дека најголем дел од учениците не можат да се стават во положбата на друго лице во минатото и да го применуваат процесот на размислување кој тогаш се применувал.

Тоа е песимистички заклучок. Andreas Korber на пример потпирајќи се на когнитивната развојна теорија на Kohlberg, се прашува дали средношколците не можат историски да се соживеат во овој контекст затоа што тие се во средината на развојот на сопствениот морал и не можат или немаат воља да спроведат когнитивни операции со кои од нив се бара да се апстрахираат од сопствениот морал.<sup>27</sup>

Пооптимистички заклучок од некои набљудувачи беше дека не изненадува што се добиле такви одговори од многу млади луѓе затоа што прашањето им е поставено надвор од контекст. За да можат да се соживеат во нивните одговори на ова прашање би требало да ја изучуваат историјата на општеството од 15 век, да имаат одредени познавања за средновековниот менталитет и да се обезбеди со основни контекстуални информации за тоа што луѓето би очекувале во тоа време.<sup>28</sup> Без вакви контекстуални информации, не изненадува доколку многу ученици се потпираат врз анахроното размислување проектирајќи ги врз минатото нивните современи морал, очекувања, ставови, предрасуди, чувства и стереотипи.

Проблематично или не, и песимистите и оптимистите се согласуваат дека соживувањето (причинско последичното размислување) можат да бидат тешки за адолесцентите; јасно е дека кога се изучува историјата се прави напор да се реконструираат чувствата и искуствата на луѓето кои живееле во минатото, а за да го сториме ова често мораме да се обидеме да ги потиснеме нашите модерни претпоставки и перспективи. Соживувањето не е опција, наставниците по историја мораат да најдат начини да им помогнат на учениците да ја користат оваа вештина- прашање на кое ќе се навратам подолу во брошурата.<sup>29</sup>

<sup>27</sup> Andreas Korber, *Can our pupils fit into the shoes of someone else?* kaj Joke van der Leeuw-Roord (1998) *The State of History Education in Europe*, Hamburg Korber-Stiftung, стр. 123-138.

<sup>28</sup> Tony McAleavy, коментар за трудот на Andres Korber, kaj Joke van der Leeuw-Roord (1998) *op. cit.* стр. 139-142.

<sup>29</sup> Слична дебата постои меѓу наставниците по историја за причинско-последичното размислување. Некои на пример сметаат дека причинско-последичното размислување е контраинтуитивно за многу адолесценти. Нивната интуиција им кажува дека причинскиот фактор кој најдиректно го предизвикува настанот (на пример атентатот врз Франц Фердинанд и неговата жена Софија, во Сараево на 28 јуни 1914) мора да е најважен. Ова се вклопува во нивнато сфаќање на причинско-последичните односи во секојдневниот живот. Други пак сметаат дека за да се справи со ова ученикот мора да научи како да ги организира информациите за потенцијалните причини и факторите кои придонесуваат (на пример поединечните дејствија, политичките фактори, економските фактори, фактори во врска со социјалните или културни или верски разлики) а потоа да ги оценат спротивставените аргументи кои даваат приоритет на една или повеќе од овие причини или пак на други. На пример види ја дискусијата за причинско-последичното размислување кај Lee P., Ashby, R. and Dickinson, A. (1996) *“Progression in*

Уште еден проблем кој може да го предизвика мултиперспективноста за учениците по историја, особено за помладите средношколци и за оние кои потешко го совладуваат материјалот, е дека може да придонесе кон зајакнато чувство на фрустрација, па дури и скептичност за процесите на историското истражување. Навистина, ова може да претставува потенцијален проблем со приодот кон наставата по историја кој се базира извори и наставата воопшто. Ова е особено проблематично за некои ученици кога достапните докази се контрадикторни и се чини дека нема една коректна верзија на настанот, или кога истиот доказ може да се толкува на различен начин од различни историчари, или кога истата навидум јасна и прецизна изјава сепак може да има повеќе значења за луѓето во зависност од нивната перспектива и конкретна ситуација, или кога различниот избор на докази за истиот настан може да биде еднакво релевантен и валиден.

На оние ученици кои бараат сигурност во секој училишен предмет и гледаат врз учењето како на стекнување на дефинирано знаење кое може да се совлада и да се запомни ќе им биде многу тешко да се прилагодат на овој доста поинаков приод кон наставата и учењето. Овие проблеми можат да се јават кога наставникот по историја ќе започне со промената од приодот “пренос на знаењеа” кон настава по историја на начин кој претходно беше опишан како приод “нова историја”.

Уште еден проблем кој може да се јави кај учениците кои се фокусираат врз односот меѓу различните перспективи се: врските, интеракциите и меѓузависноста. Ова важи дури и за оние ученици кои се подучени како да ги анализираат и толкуваат изворите и да даваат судови за нивната сигурност и наклонетост и нивната релевантност за разбирање одреден историски настан. Сепак, историското разбирање бара од нив да отидат уште еден чекор подалеку и да разгледаат како делови од доказите кои ги разгледуваат функционираат заедно. Со други зборови, процесот на конструирање на историски приказ наметнувајќи одредена структура врз доказите. Во традиционалниот модел на пренесување на знаење во наставата по историја, статусот на доказите е претпоставен и структурата ја дава наставникот и учебникот. Во приодот заснован врз извори, ученикот се подучува како да го оцени статусот на секој извор и потоа да размисли за тоа како да го конструира приказот врз основа на доказите (иако во практиката скоро сите учебници по историја се уште обезбедуваат готови подготвени структури).

Сепак мултиперспективноста предизвикува уште еден проблем. Колку што повеќе слоеви и перспективи се воведуваат во историскиот приказ толку посложено и потешко е за ученикот да даде суд и да извлече заклучоци, особено кога се справуваат со различни и спротивставени перспективи, толкувања и заклучоци. Станува дури уште потешко доколку исто така се обидуваат да ги откријат различните начини на кои различните перспективи содејствуваат една со друга. Наставникот треба да најде начини врските и меѓузависноста да станат поопипливи и не толку апстаражни за учениците, со тоа што на пример ќе им помогне да развијат мултилатерална временска рамка и наративен приказ (“додека” како и “и потоа”) или преку испитување како сфаќањето на луѓето

---

*children's ideas about history*" кај M. Hughes, (ed) *Progression in Learning*, Clevedon, Multilingual Matters.

едни за други се менува во текот на одреден настан преку разгледување на соопштенија, пропаганда или карикатури итн.

Степенот до кој можат да се разрешат овие различни проблеми особено потенцијалните тешкотии во учењето поврзани со мултиперспективноста ќе зависи од вкупниот приод на наставникот по историја и како ги подготвуваат учениците.

## **Поставување на темелите за мултиперспективност**

Мултиперспективноста во наставата по историја не мора да значи дека учениците се искусни во анализирање на изворите, толкување на доказите и синтетизирање на информациите со цел да конструираат сопствен историски приказ, иако таквото искуство може да помогне.

На учениците ќе им биде многу полесно да споредат и спротивстават перспективи од различни извори доколку се научени да применуваат рамка на аналитички прашања за секој извор со кој ќе се сретнат, без оглед дали се работи за документарен, визуелен или аудио-визуелен извор. Во други публикации, авторот изнесува различни начини на пружање помош на учениците да научат како да анализираат различни видови на изворни материјали.<sup>30</sup> Од суштествена важност за тој приод е серијата на прашања кои можат да се групираат во пет сеопфатни аналитички процеси:

**Опис:** Каков вид на извор е тоа? Кој е авторот? На каков начин авторот на материјалот е инволвиран во настаните (учесник, очевидец, известувач, коментатор, службно лице итн)? Кога настанал материјалот? Колку време по настанот? Дали ни кажува која е целната публика? Дали ни кажува каква е неговата намена? Што ни кажува /покажува за конкретен историски настан?

**Толкување:** Доколку знаеме кој е авторот, може ли да дознаеме нешто за него од самиот извор (ниво на инволвираност, близина до настаните, гледна точка, улога итн.)? Дали има индикации за тоа како авторот ги добил информациите? Дали има индикации за сигурноста на информациите? Може да направиме разлика меѓу факти кои може да се верификуваат, стручни мислења и лично мислење? Може ли да откриеме некоја матрица во перспективата на изворот (на пример поддршка за одредена позиција, предрасуди против позицијата на другите)? Дали авторот нуди заклучоци? Дали тие се поддржани со докази или со мислење?

**Поврзаност со претходните знаење:** Дали информациите во изворот потврдуваат или се спротивставени на достапните информации во другите релевантни извор?

---

<sup>30</sup> Robert Stradling (2000) *Teaching 20<sup>th</sup> Century European History*, особено поглавјата 8, 10, 15, 16 и 17.

**Идентификација на празнините во доказите:** Дали има имиња кои недостасуваат, датуми или други факти кои би помогнале да се одговорат претходните прашања?

**Идентификација на изворите на натамошни информации:** Каде би можеле да се проверат информациите во одредениот извор или толкувањето на авторот?

Сепак, иако приодот заснован на извори го става историскиот метод и испитување во средиштето на наставата по историја, има одреден број на потенцијални ризици од ваквото фокусирање (што сето би можело да има негативно влијание врз мултиперспективниот приод) и треба да се преземат чекори за успешно справување со истите.

Прво, процесот на извлекување на информации кои можат да се верификуваат и кои опишуваат што ни кажува или покажува изворот е полесно да се сфати отколку процесите поврзани со толкувањето, поврзувањето, заклучувањето во врска со сигурноста на изворот. На некои ученици им е потребна помош во појаснувањето и примената на овие аналитички разлики. Наставниците по историја мораат да развијат одреден број на стратегии во врска со ова.

Според еден од приодите учениците треба да им се даде матрица **Пример В**,

која бара од нив да направат разлика меѓу тоа што им кажува изворот, што им сугерира (што може да се сфати од него) и што не споменува изворот<sup>31</sup>. Штом ќе се навикнат на овој вид на приод тие можат да преминат на пософистицирана анализа која на пример ќе им помогне да споредат и спротивстават различни извори, вклучувајќи ги и оние кои ја користат истата база на докази за да дојдат до различни толкувања и заклучоци.

**Пример V**

Izvadok od izvor:		
Ovoj izvor mi ka`uva:	Ovoj izvor sugerira	Izvorot ne spomenuva

<sup>31</sup> Ова се зансва на приодите на C. Riley (1999) *Evidential understating, period knowledge and the development of literacy* Teaching History, 99 и T. Wiltshire (2000) 'Telling and suggesting in the Conwy Valley' in Teaching History, vol. 100.

Уште една стратегија е учениците да ги обележат изјавите со факти, описните изјави и заклучоците употребувајќи маркери во различна боја или подвелкувајќи ги со различни боици.

Уште една стратегија да им се помогне на учениците да ги направат овие клучни разлики во однос на доказите е да им се обезбеди рамка за пишување која ќе го моделира аналитичкиот процес (види **Пример Г**). Повторно ова е стратегија која е првенствено наменета да послужи како средство за воведување на ученикот во анализа базирана врз изворите, која може да се напушти како што се стекнува со искуство.

**Пример Г: Рамки за пишување за анализа базирана врз изворите**

Изворот А е напишан од \_\_\_\_\_ кој е дипломат на САД во Москва во 1946 г. Тоа е извештај за \_\_\_\_\_

Неговиот извештај е пратен до \_\_\_\_\_.

Тој објаснува дека Владата на СССР сака да \_\_\_\_\_

Тој сугерира дека причините за оваа политика се \_\_\_\_\_

Тој препорачува Владата на САД да \_\_\_\_\_

Втор потенцијален ризик со широката употреба на настава базирана врз извори, како што утврдиле некои наставници по историја, е некои ученици особено оние кои имаат проблеми во совладувањето на материјалот и оние кои не се особено заинтересирани за истројата, се чини дека се состои од тоа што процесот го гледаат како на еднаш зададена задача, цел сама за себе, а не средство за постигнување на целта: историско разбирање. На пример, некои ученици усвојуваат некој вид на псевдо-доказан приод во однос на задачата за анализа на изворите при што користат технички јазик (докази, предрасуда, примарен и секундарен извор), но со ограничено разбирање. Последователно, тие не сметаат дека изворот е корисен или валиден доколку има основи да се претпостави дека одредени изјави од истиот може да се “пристрасни”; тие автоматски претпоставуваат дека примарниот извор е “подобар” затоа што е напишан во тоа време итн. Во такви околности, веројатно се претпочита да се потисне употребата на термините како “пристрасен” и да се размислува за мотивите, целта, намерите, гледишата и перспективите.

Трето, некои наставници утврдиле дека иако со праксата учениците научуваат како да ги анализираат изворите, потешко им е кога треба да ги утврдат врските меѓу деловите на информациите кои ги извлекле од различни извори и да ги поврзат со нивното веќе стекнато познавање со цел да дадат кохерентен историски приказ. Како што вели еден истражувач, има реален ризик со приодот ‘нова историја’ учениците да се научат како да добијат информации за да одговорот на прашања кои се уште не ги разгледале или за кои не биле научени да ги поставуваат.<sup>32</sup> Значи првично ним им треба помош во организирањето и структурирањето на нивните прашања.

Ова особено важи во следниве околности:

<sup>32</sup> D. Shemilt (1987) "Adolescent ideas about evidence and methodology in History" kaj C. Portla (ed) *The History Curriculum for teachers*, Falmer Press.

- кога на учениците им е потребна помош во воспоставувањето на врските меѓу темата која ја изучуваат и конкретните и детални докази кои ги истражуваат; и
- кога изворите кои се користат нудат спротивставени гледишта и толкувања на настаните.

Во првиот случај, на учениците може да им се помогне да се оспособат за ова доколку се поттикнат да употребуваат тематски мрежи и дијаграми или со табели кои можат да ги водат низ темата со “или/или или да/не” прашања во однос на стратешките точки за да се утврди дали или не тие сметаат дека достапните докази се во поткрепа на одреден заклучок за минатото. Ова може да им помогне да видат како информациите се трансформираат во докази. Вежбите со картички исто така можат да помогнат, кога различни делови од доказите (или различни гледишта или толкувања од историчарите) се напишани на посебни картички и учениците истражуваат начини на подредување на картичките и нивно поврзување за да конструираат аргумент или кохерентен приказ на она што се случило. Кога темата е подложна на наративно предавање, на учениците исто така може да им се помогне да ја направат врската преку паралелни временски рамки и “вежби-сценарија.” На пример, тие може да се поттикнат да размислуваат во смисла на составување на приказна или сценарио за филм или ТВ програма засновано врз одреден историски настан. Ова не само што ќе им помогне (како паралелни временски рамки) да ги користат доказите од различни извори за да го разберат следот на настаните, туку ќе им даде можност да погледнат како клучните актери реагираат еден на друг и на настаните.

Исто така има неколку стратегии кои можат да се усвојат кога се настојува да се подготви ученикот за прв пат да се фати во костец со околностите во кои изворите нудат спротивставени или конфликтни перспективи. Една можност е да се употреби примерот на добро познат современ или историски судски случај ( можеби филм или ТВ драма) и учениците да го испитаат следново:

- како сведоците имаат различни функции (очевидец, сведок за карактерот на обвинетиот, вештак, сведоци за одбраната и сведоци на Обвинителот);
- сведоци кои си противречат;
- потоа дека нивното сведоштво може да биде спротивно на и/или да ги потврди изјавите на другите сведоци;
- дека адвокатот на одбраната и адвокатот на обвинителот селективно ги употребуваат доказите или го употребуваат истиот доказ за да структурираат спротивни аргументи; и
- дека поротата одговора на спротивставените докази и аргументи врз основа на тие докази.

Уште една можност е да се започне со мултиперспективна работа откако виделе усно сведоштво и истото го подложиле на детална анализа. Ова ќе им даде директно искуство како меморијата влијае врз усното сведоштво и колку луѓето кои зборуваат за истите настани можат да ги опишат и толкуваат на различен начин.

Штом учениците ќе се запознаат и ќе се стекнат со неопходните вештини за приодот кон наставата по историја заснован врз извори, и ги приемиле тие вештини за разбирање на се посложени настани тогаш тие имаат доволно сигурност ефективно да работат со мноштво на перспективи употребувајќи комбинација на извори, спротивставени толкувања и спротивствени историски прикази. Последниот дел од оваа брошура се состои од различни наставни активности составени врз основа на мултиперспективноста.

## **Наставни активности**

Во релативно кратка брошура како што е оваа, можно е да се понудат само неколку примери на наставни активности и наставни приоди кои можат да помогнат да се развие сфаќањето на учениците за повеќе историски перспективи. Врз основа на претходно изнесените причини, и затоа што верувам дека мултиперспективноста во наставата по историја и во учењето значи повеќе од само “добра настава по историја” сеуште нема критична маса на добра практика која може да се идентификува и инкорпорира во првичната и обуката на работното место на наставниците по историја. Следствено, она што следи треба да се смета за поттик за дискусија и дебата, а не како предложена скица за практичната настава.

## **Опортунистички приод**

Со оглед на тоа што има големи ограничувања за многу наставници за тоа колку опширно и колку често можат да ги разгледуваат историските настани на мултиперспективен начин, има силни аргументи за опортунистичкиот приод кон ова.

Многу наставници по историја во светот веројатно ги искусиле истите спонтани прашања од нивните ученици по настаните од 11 септември 2001 г. Тие треба да знаат не само како и зошто би можело да се случи ова, туку и треба да знаат како да ги стават во логичен контекст причините и мотивите на активностите на оние кои ги киднапирале авионите и влетале со нив во зградите на Светскиот трговски центар и Пентагон. Ова се моменти кога некои наставници по историја избираат да ги напуштат ограничувањата на хронолошки структурираната програма и да се обидат да укажат на врските низ времето и просторот и да најдат начини да им покажат на своите ученици како настаните и процесите кои биле изучувани претходното полугодие, претходната година или пред неколку години влијаат и ги дефинираат современите настани. Ова е многу тешко да се направи доколку не се примени мултиперспективниот приод.



ТВ извештаите, јавните реакции, обидите на коментаторите да сфатат што се случило всушност беа полни со историски референци на односите меѓу Западот и Средниот исток, во поблиското и подалечното минато. Исто така јазикот кој се употребуваше беше исполнет со историски призвук. Така на пример само неколку дена по настаните, Претседателот Буш прв пат спомена “крстоносна војна” против тероризмот која по притисок на некои од неговите советници и дипломати во другите земји беше сменето во “војна против тероризмот”. Терминот “крстоносна војна” се сметаше не само за несоодветен, туку и политички и дипломатски несоодветен. Сепак, имаше можности во рамките на наставата по историја да се разговара за употребата на зборот во овој контекст и да се истражат различните конотации кои зборот би можел да ги има за сите засегнати. Ова исто така пружи можност да се разгледа како зборот “крстоносна војна” се употребувал во други историски контексти.

На пример во модерното време зборот “крстоносна војна” е употребуван од пропагандисти од двете страни во I и II Светска војна. Британскиот Премиер за време на I Светска војна, опишувајќи ја како “голема крстоносна војна” и Генерал Ајзенхауер ги наслови своите мемоари од II Светска војна како Крстоносна војна за Европа. Зборот исто така многу се употребува и од страна на Британците во контекстот на борбите во Палестина и Сирија во 1917-1918 кога Ерусалим и Дамаск без освени од турската армија. Фалангата во Шпанија зборува за крстоносна војна или света војна против републиканската влада во 1936 г. и некои членови на про-републиканската интернационална бригада исто така велат дека водат крстоносна војна против фашизмот. Во 1980-тите либискиот лидер полковникот Гадафи повика на света војна или цихад против крстоносците од САД. Во поновата историја за време на Заливската војна во 1991 г. стратезите на САД употребуваат изрази како што се морална крстоносна војна против Садам Хусеин кој пак од своја страна отворено се идентификуваше како модерен Саладин кој ќе ги протера од Средниот исток.

Има и други историски термини кои исто така предизвикуваат вакви призвучи и можеби треба да се истражат од различни перспективи кога современите настани покренуваат одредни прашања. Масовните убиства во Руанда и на други места во светот ги наведе набљудувачите да го употребуваат терминот “холокауст” додека други како што е Професор Lipstadt смета дека Холокаустот или Shoaf е единствен настан со универзално значење.<sup>33</sup> Во врска со ова термините како “геноцид” или “дијаспора” исто така покренуваат прашања кои бараат мултиперспективен приод со цел да им се помогне на учениците да сфатат како истите се употребуваат во различен контекст. Во секој случај, тие термини ги употребува една група за да го опише постапувањето од страна на друга група или мноштво на групи кои вообичаено ја негираат соодветноста на терминот во однос на она што се случило. Како што беше претходно забележано, важна димензија на било која мултиперспективна анализа е значењето на зборовите и како тие се употребуваат во конкретен историски контекст.

Јубилеите, стогодишниците или други јавни прослави исто така претставуваат ad hoc можности за практикување на историската мултиперспективност. Двата

<sup>33</sup> D. Lipstadt (1993) *Denying the Holocaust: The Growing Assault on Truth and Memory*, Free press.

века од американската револуција, а потоа на Француската револуција беа добри можности за ваквов вид на анализа. Тие се големи глобални јубилеи кога многу луѓе и не само Американци или Французи, се навраќаат на долгорочното значење на таквите настани за нив и за светот во целина. Овие прилики даваат одлични можности за одредени историографски анализи од страна на учениците кои на пример би разгледале како историчарите по 50, 100, 150, 200 години по настанот повторно го оценуваат значењето на таквите настани.

Најголем број земји, и многу етнички и културни малцинства имаат настани во своето минато кои имаат слично значење за нив. *Примерот Д* нуди илустрација, навистина на локално ниво, но од особен интерес за авторот кој е делумно Ирец и ја проучувал ирската историја како постдипломец.

Трета можност да се воведат мултиперспективност може да биде пристапот кон старите учебници кои повеќе не се употребуваат во училиштата. Некои наставници може да имаат среќа да најдат такви учебници во училишните библиотеки или во ресурсни центри или во сопствените библиотеки. Други пак можат да најдат копии во јавните библиотеки и во библиотеките на педагошките универзитети. Доколку ова не е можно можеби може да се побара помош од Georg Eckert Институтот за анализа на учебници. Споредба на третманот на одреден настан во националната и меѓународната историја во модерниот учебник и учебниците издадени во различни периоди од 20 век е корисна почетна точка за воведување на учениците во историографската анализа. Опфатот на мултиперспективната анализа станува уште поголем доколку исто така може да се воспостави размена на мислења со колегите од соседните земји. Тогаш има можности за споредба на перспективите и во времето и во просторот.

#### **Пример Д: Ирското востание од 1798 г.**

Во Ирска, вестите за Француската револуција ги радикализирале движењата како што се Здружение на обединетите Ирци, кое имаше членови од презбитерската заедница во Белфаст и од протестантите и католиците во Даблин. Неговиот лидер Wolfe Tone (1763-1798) протестант од Даблин, барајќи крај за доминанцијата на Британците, отиде во Париз и доби ветување од францускиот директорат за започнување со експедиција за поддршка на востание во Ирска. Сепак, бродовите од првата експедиција беа уништени од бура близу до ирската обала во декември 1796. Помала експедиција предводена од Генарал Humbert, пристигна на северозападната обала на Ирска во август 1798 г. со армија од само 1000 војници. Humbert очекувал организирана ирска армија која би го чекала. Всушност едвај го удвои бројот на неговата војска со ирски доброволци. За помалаку од еден месец, тој бил поразен од поголемата британска сила. Wolfe Tone подоцна бил фатен во француска униформа и извршил самоубиство додека чекал на езекуцијата. Востанието и француската инвазија доведе до акт на унијата во 1800 преку кој Ирска стана дел од британската држава, која го смени нејзиното име во Обединето кралство на Велика Британија и Северна Ирска”.

Настаните од 1798 г. се паметат и слават од ирските националисти еден век подоцна, а потоа и од Ирската република во 1998 г. Ирскиот писател Colm Toibin и историчарот Diarmaid Ferriter (Ирската глад, документарец, London Profile Books (2001 стр. 41) забележуваат како настаните од 1798 г. се различно толкувани на двата јубилеја:

*“Дел од особеноста на ирската историја е начинот на кој настаните остануваат отворени за толкување. Во 1898 на пример на националистичка Ирска 1798 г. им требаше како католичко национално востание против Англичаните предводено од свештениците. Во 1998 г., на Ирска која беше проевропски настроена и полуплуралистичка и требаше 1798 како селско востание предводено од протестанти интелектуалци кој имаат свои корени во европскиот рационализам. Во секој случај востанието од 1798 г. остана долу и дозволи водите на тековната политика да го брануваат.”*

## Воведување на учениците во историографијата

Како што беше забележано претходно историографската анализа е суштински елемент во мултиперспективноста. Сега следува приказ на неколку начини на кои ова може да се направи и преку воведување на учениците во делата на историчарите и преку воведување на учениците во перспективата на оние кои ја произведуваат јавната историја, кустосите во музеите, филмаците, ТВ продуцентите, новинарите и писателите.

Првиот таков пример се фокусира врз контраверзата меѓу историчарите. Спротивставените толкувања на таканаречениот Hossbach меморандум е извор на најконтраверзните дебати меѓу историчарите во однос на намерите на Хитлер и надворешната политика. Автор на Меморандумот е полковник Hossbach, кој водел записник на состанокот во Канцеларијата на Рајхот во Берлин на 5 ноември 1937 г.. На состанокот присуствувале Хитлер, Геринг, Нојрат, Бломерг и Фриц. Во текот на состанокот, Хитлер ја изнел својата позиција за надворешната политика, особено неговата определба да заземе простор за живеење на (Lebensraum) за германскиот народ. Некои од клучните точки се сумирани во *Примерот 1*.

Сега можно е да се земе целосниот текст на Hossbach Меморандумот од Интернет на web страницата на Avalon Project<sup>34</sup> и дебатата меѓу историчарите е опфатена во многу учебници. Главното прашање е како ова ефективно да се прикаже низ наставата. Една можност е учениците да го прочитаат материјалот и потоа да споредат различни позиции кои ги застапуваат историчарите и потоа да се потпрат врз знаењето кое веќе го стекнале и било кои релевантни примарни и секундарни извори за да дојдат до сопствени заклучоци.

Уште една можност, сепак е да замолите друг колега да го изнесе случајот од гледна точка на групата на историчари со спротивно мислење додека вие да го претставите случајот од алтернативна позиција или во отворена дебата или откако на еден час едниот наставник ќе го изложи случајот и ќе одговори на прашањата, а другиот наставник потоа на следниот час ќе го претстави случајот од друга гледна точка. Во секој случај, наставниците ќе треба да се подготвени да бидат во центрот на вниманието и подготвени да останат на застапуваното гледиште. Вкупната цел тука не е толку да се дојде до цврст заклучок за или против одредена позиција, туку појасно да се разбере зошто ова прашање предизвикува толку спротивставени мислења, зошто документот е отворен за алтернативни толкувања, основите за сите тие толкувања и неговите релативни силни и слаби страни. Оценката на секоја позиција може да се даде во парови или мали групи, по можност со поставување прашања меѓу групи со спротивни ставови.

---

<sup>34</sup> Меморандумот и другите корисни материјали се достапни на страницата Avalon Project: Nuremberg War Crimes Trial

## Пример Г: Меморандумот на Hoassbach

Фирерот кажа (дека)

Целта на германската политика е да се осигура и зачува расната заедница и истата да се прошири. Затоа се работи за прашање на простор. Германската расна заедница опфаќа преку 85 милиони луѓе и заради нејзиниот број и тесните граници на местата за населување во Европа, претставува тесно населено средиште какво што нема во ниту една друга земја и како такво има право на поголем простор за живеење отколку што е случајот со другите народи....

Со општото подигање на стандардот на живеење спореден со тој од 30 до 40 години претходно, се јави се повеќе растечкото барање и зголемена побарувачка за домови, дури и во деловите од населението како што се земјоделците, производителите... Долгорочно гледано не е можно, на еден континент во кој луѓето уживаат практично заеднички стандард на живеење да се решат потешкотиите со побарувачката со снабдување храна со намалување на тој стандард и со рационализација.

Има нагласена воена слабост во оние држави кои зависат за својот опстанок од надворешната трговија. Со оглед на тоа што нашата надворешна трговија се одвива преку прекуморски патишта кои ги доминира Британија, повеќе се работи за прашање на безбедност на транспортот, а не за надворешна трговија, што во време на војна ја откри целосната слабост на нашата ситуација со храната. Единствениот лек, и лек кој ни се чини визионерски, лежи во стекнувањето со поголем простор за живеење.... Не се работи за стекнување со население, туку за стекнување простор за земјоделска употреба. Натаму, областите каде има суровински материјал можат покорисно да се бараат во Европа, во самата близина на Рајхот, отколку во прекуморските простори... Прашањето за Германија е: каде може да оствари најголема добивка по најниска цена. Германската политика мора да се справи со два антагонисти кои се базираат на омраза, Франција и Британија, за кои германскиот колос во центарот на Европа е трн во ногата - и двете земји се спротивставија на било какво идно зајакнување на германската позиција или во Европа или во прекуморскиот простор....

Германскиот проблем може да се реши само преку сила и ова никогаш и не одело без ризик.... Ако како основа на оваа теза се прифати свртувањето кон силата со придружните ризици, тогаш се уште останува да се одговори на прашањата кога и како.... Има три случаи со кои треба да се справиме:

### Случај 1: 1943-1945

По овој период од наша гледна точка може да се очекува само промена кон полошо. Нашата релативна сила ќе се намали во однос на повторното вооружување кое дотогаш би ја надминало останатиот свет. Доколку не дејствуваме во 1943-45, во било која од тие години, како последица на недостаток на резерви би дошло до криза со глад, за чие справување не е достапна неопходната надворешна трговија, и ова мора да се сфати како "точка на опаѓање на режимот" ...Денес никој не знае каква ќе биде ситуацијата во 1943-45. Една работа е сигурна, дека не можеме повеќе да чекаме.

### Случај 2:

Доколку внатрешните немири во Франција се развијат во таква домашна криза која целосно ќе ја апсорбира француската армија, и ќе ја направи неспособна да се употреби за војна со Германија тогаш времето за дејствување против Чесите дојде.

## Пример Г продолжение

Случај 3:

Доколку Франција е толку вовлечена во војна со друга држава што не може да продолжи против Германија. Нашата прва цел, во случај ние да сме вовлечени во војна, мора да биде да ги освоиме Чехословачка и Австрија истовремено, со цел да ја отстраниме заканата на нашето крило во било каква можна операција против западот. Доколку Германија ја искористи војната да ги реши чешкото и австриското прашање, тогаш треба да се претпостави дека Британија- самата во војна со Италија- би одлучила да не дејствува против Германија. Без британска поддршка, воинствена акција од страна на Франција против Германија не треба да се очекуваа.

### Дебатата меѓу историчарите

Меморандумот последователно е претставен од страна на сојузничките обвинители во Нирнбершкиот процес како доказ за инволвираноста на обвинетите во планирањето на II Светска војна. Контраверзата меѓу историчарите е фокусирана врз проблемот дали или не Меморандумот дава јасен и директен доказ за размислувањето на Хитлер во 1937 г. и особено дали тој покажува дека пошироките цели изнесени тринаесет години претходно во Mein Kampf се формулирани во дефинитивен план за дејствување.

Некои историчари (на пример германскиот историчар Hildebrand и британскиот историчар Trevor Roper) сметаат дека има козистентност меѓу хитлеровите експанзионистички цели во Mein Kampf, неговите акции од раните денови на национал-социјализмот и надворешната политика изнесена во меморандумот Hossbach. Како доказ во поддршка на нивната позиција тие забележуваат дека во средината на декември 1937 г, правецот на германската војска се смени за да се префрли на воена агресија врз Австрија и Чехословачка.

Други историчари особено британскиот историчар A.J.P. Taylor, смета дека кариерата на Хитлер открива дека е тој опортунист кој чека на настаните, а потоа ги искористува, а не некој кој имал однапред подготвена програма кој ги формулира сите негови дејствија и политика:

Хитлеровото експозе во својот најголем дел е сонување со отворени очи... Тој не ги открива своите најскриени мисли... Меморандумот ни кажува она што веќе го знаеме, дека Хитлер (како и секој германски државник) сакал да стане доминантна сила во Европа. Тој исто така ни кажува дека тој шпекулира како ова би можело да се случи. Неговите претпоставки се погрешни. Тие едвај да се релативни за вистинското избивање на војната во 1939 г.

Norman Davis, пишувајќи тринаесет години подоцна забележува дека сите учесници вклучувајќи го и Taylor, се ограничиле на дискусиите за намерите на Германија и не ги разгледале намерите на СССР и како дејствијата на двете земји зависат до одреден степен од нивните претпоставки за плановите и целите на другата земја.

Тринаесетгодишната војна е уште една можност за воведување на учесниците во историографски дебати. Тоа е тема која не е ограничена на една држава, а им помага на учесниците во целина да го разгледаат 17 век и последните 300 години на различни генерации историчари и приоѓаат и толкуваат на различни начини. За некои историчари тоа е дел од пролонгираниот конфликт во Германија - меѓу принцезата и Императорот. За други тоа е продолжување на религиозните војни

меѓу католиците и протестантите. За други, тоа е важна фаза во континенталната битка за супремација меѓу големите сите во Европа. За други таа војна не е ништо од ова погоре наведеното.

**Примерот Е** опфаќа гледишта на пет историчари кои пишувале во различно време во текот на последните 150 години. Со постарите ученици кои можеби веќе минале еден циклус на национална и европска историја, па така го опфатиле 17 век веќе еднаш, како и 18, 19 и 20 век, можно е да размислат за контекстот на овие пет различни позиции. Односно да можат со поддршка од наставникот и со одреден придружен материјал да разгледаат прашања како што се:

Кои современи настани би можеле да имаат влијание врз германскиот историчар кој пишува во 1860–тите односно какво е можното влијание врз неговото размислување за 17 век? Размислувањето во групи би можело на површина да исфрли фактори како што се обединувањето на Геерманија, прашањето за Schleswig-Holstein, експанзионизмот на Прусија и односите со Австрија, национализмот, регионалната политика на сила итн.

Кои современи настани би можеле да влијаат врз британскиот историчар кој пишува во раните 1950-ти години односно какво е можното влијание врз неговото размислување за 17 век? Повторно, размислувањето во групи би можело да изнесе на виделина современи грижи на крајот од светската војна која имала уништувачки ефект врз најголем дел од Европа, 50 години конфликти и кризи, раната фаза на Студената војна итн.

Кои современи настани би можеле да влијаат врз историчарот кој пишува во 1960 –тите години односно што би можело да влијае врз неговото размислување за 17 век? Тука размислувањето може да ги идентификува појавата на две супер сили и два блока, борбата за хегемонија особено во Централна Европа, итн.

Со помладите ученици, особено ако претходно не го изучувале 19 и 20 век можеби ќе треба да им се обезбеди одредена контекстуална информација за да им се помогне да го разберат политичкиот, општествен и економски контекст кој можеби влијаел или ги обоил перспективите на овие различни историчари. Една можност е да се поделат на парови или на помали групи и да им се дадат пет картички, а секоја картичка да содржи цитат од еден од историчарите и да им се каже да ги забелжат сличностите и разликите во нивните погледи. Нивните заклучоци тогаш ќе бидат предмет на дискусија во одделението со цел да се дојде од усогласени заклучоци.

Потоа се уште работејќи во парови или мали групи, треба да разгледаат втора серија на картички, слични на оние од **Примерот Ж**, на кои се истакнати клучните настани во Европа и настаните кои се случиле во времето кога секој од историчарите пишувал за 17 – тиот век. Корисно е да им се дадат и порелевантни и не толку релевантни контекстуални информации. Наставниците треба да одлучат дали или не на учениците ќе им треба дополнителна помош

давајќи им датуми и описи. Задачата е да се избераат оние картички кои може да се однесуваат на периодот во кој пишувал секој историчар и да се стават во групи покрај картичките на кои се изнесени гледиштата на историчарот. Третата задача е да се разгледа секоја група на картички и да се одлучи кој од настаните опишан на картичките индиректно влијаел врз размислувањето на историчарот. Тогаш треба да дискутираат и да дадат причини за нивниот избор пред поголеми групи или пред целото одделение.

Од суштествена важност е учениците да сфатат дека е ова процесот кој бара *толкување* на гледната точка на историчарот, а не негово *објаснување*. Што ќе научат учениците од ваквата вежба? Прво, дека историчарите се деца на своето време чие размислување до одреден степен е повлијаено од современите грижи и прашања. Но и второ, дека, исто така ги наследиле рамките за толкување на минатото од претходната генерација на историчари, како и дека тие исто така влијаеле врз нивното размислување. На крајот можеби и најважно тие исто така ќе научат дека работата на современите историчари не е неопходно подобра, повалидна, посигурна, или поцелосна, отколку работата на историчарите од подалечното минато, туку дека е различна. Потребни се различни рамки и критериуми за да се одлучи што е важно или релевантно за да се разбере одреден историски настан или период.

## Пример Е: Триесетгодишната војна

Gustav Freytag, германски историчар од 19 век, ја опишува војната како конфликт меѓу локалните владетели во Германија и кралската куќа од Наепсбург и исто така како конфликт меѓу протестантите и католиците: спротивставеноста на интересите на хапсбуршката куќа и на германската нација и меѓу старата и новата вера, доведе до крвава катастрофа."  
G. Freytag (1862) Слика од германскиот живот во 15, 16, 17 и 18 век (второ издание)

При крајот на 19 век, Gardiner ги толкува настаните како борба за религиозна толеранција во државите на Европа: оние владетели како што се Хапсбурзите, кои одбиваат да толерираат верско отцепување, доживеаја да им се сруши кралството, и оние како Франција каде Ришелје вети верска слобода го зачуваа негибното кралството. Со други зборови, тој не се фокусира врз војната како таква, туку на процесите кои се одвивале во тоа време кои му даваат значење на конфликтот.  
S.R. Gardiner (1889) триесетгодишната војна, 1618-1648 (осмо издание) Лондон Longman.

Во 1950-тите години C.V. Wedgwood пишува дека скоро сите борци биле погодени од страв, а не по желбата за победа или од верата. Тие сакале мир и се бореле 30 години за да го осигураат. Но тие не научија тогаш, ниту пак до денес дека војната носи само војна"  
C.V. Wedgwood, Триесет годишната војна, Лондон 19457 стр. 460

S.H. Steinberg се спротивстави на Freytag и триесетгодишната војна ја претставува како фаза во поголемата битка за европска хегемонија меѓу Бурбонците и Хапсбурзите" која трае од 1609 до 1659. Бурбонската влада во Франција се бореше да го прекине процесот на опколување на нивната земја од страна на Хапсбург.  
S.H. Steinberg (1966) Триесет годишната војна и конфликтит за европска хегемонија, 1600-1660 Лондон, Edward Arnold.

Во скоро време одреден број на историчари сугерираат дека триесетгодишната војна е дел од општата криза во најголем дел од Европа, за време на првата половина од 17 век. Оваа криза е карактеристична по серија на слаби жетви, економска инфлација, стагнација на населението и опаѓање, отпор против зголемените даноци и јавна потрошувачка, големи армии, бирократска корупција што доведе до политички немири и големи тензии во рамките на европскиот политички систем.  
Види на пример G. Parker (1979) Европа во криза, 1589-1648 Глазгов Fontana



**Пример Ж: Контекстуални картички за историографијата на триесетгодишната војна.**

Кримската војна 1854	Обединување на Италија
Подем на национализмот во 19 век	Обединување на Германија
Пораст на парламентарните собранија во најголем дел на Европа	Австро-пруската војна од 1866
Пораст на индустријализацијата во 19 век	Порастот на градовите во 19 век
Подем на железницата во 19 век	Франко-пруската војна од 1870
Прблемите во однос на африканските колонии во 1880-тите	I Светска војна
II Светска војна	Атомската бомба
Формирањето на Обединетите нации	Почеток на студената војна
Маршаловиот план за обезбедување помош за европското економско опоравување	Фомрирање на НАТО и Варшавскиот пакт
Кореанска војна 1950-53	Деколонијализацијата во 1940-60-тите
Формирање и проширување на Европската економска заедница	Раст на незадоволството со Комунистичкиот блок
Појавата на помирување меѓу супер силите	Распадот на СССР и демократската транзиција

Треба да се нагласи дека контекстуалните картички од примерот Е се само илустративни. Нивната намена не е да бидат сеопфатни и различни наставници по историја можеби ќе сакаат да ги сменат според нивната програма и земјата во која предаваат. Тука се прикажани за да покажат еден приод, а не да дадат готов материјал кој може да се користи во наставата. Сепак, сличен приод исто така добро функционира и со други теми кои имаат интересна историографија која се сака учениците да ја разберат, на пример Крстоносните војни, ренесансата или француската револуција.

Мојот трет пример е заземањето на зимската палата во Петроград ноќта на 25 октомври и раните часови од 26 октомври во 1917 г. Овој пример го вклучив главно поради две причини. Прво, има доста очевидци и нивни искази, искази за настаните од набљудувачите, вклучително и странски набљудувачи, и од учесниците, и има одредени интересни несогласувања меѓу нив. Второ, новинарите известуваат за настаните, понекогаш како очевидци или пак разговарајќи со луѓето краток период по заземањето на Зимската палата. Четврто, јавното значење на настаните исто така е формирано (и од одредена мерка се уште е формирано) - од филмовите како што се Октомври од Sergei Eisenstein; романтичниот опис на настаните од страна на реал-социјалистички сликар – Tamara Danilenko, и сликите на Yuri Annenkov за масовниот комеморативен театарски спектакл кој се одигра на плоштадот пред Зимската палата на триесетгодишнината во 1920 г.

Наставните активности кои дадени подолу претпоставуваат дека учениците започнале со изучување на Руската револуција од 1917 г. или завршиле со разгледување на Февруарската револуција и ќе ги разгледуваат настаните кои довеле до болшевичкиот државен удар во октомври истата година, или пак ги изучуваат настаните во Русија како дел од нивното изучување на Големата војна. Доколку активностите се изведуват последователно, тие им помагаат на учениците да разберат како новите информации ќе го изменат начинот на кој гледаме врз одреден историски настан, како ќе ги провериме претпоставките за одреден извор, како ќе додадеме нови слоеви на значење и отклонување и ќе им даде можност да размислат за самиот процес на историско истражување. Процесот започнува со фотографија (вид. Прилод стр. 63 Пример 3) Во оваа фаза на учениците не им се кажува ништо за фотографијата, дури ниту дека со неа се настојува да се прикаже освојувањето на Зимската палата во октомври 1917 г. Ако ресурсите го дозволуваат тоа, тие треба да работат во мали групи, секоја со лист хартија на која е фотографијата во десниот агол на страницата, и прашањата на левата страна. Прашањата бараат од учениците да опишат што можат да видат, да сугерираат што мислат дека се случува, кој би можел да биде инволвиран и да погодат дали тоа е фотографија или сцена од филм (всушност се работи за фотографија од комеморацијата во 1920 г.)

Овој процес треба да трае околу дваесет минути. Штом ќе завршат, треба да остане време за споредба на одговорите, да се види дали учениците идентификувале доволно индикации за фотографијата за да дадат добра претпоставка за тоа што се случува на фотографијата. Доколку наставникот има пристап кон филмот на Eisenstein на видео или на DVD тогаш би било корисно во оваа фаза да се прикажат 10 или 15 минути од филмот кој се однесува на периодот на чекање до сигналните истрели испукани од Аурора и трвдините

Петар и Павле, размената на оган меѓу Црвената стража со морнарите и кадетите и женскиот смртоносен баталјон, по што следи разрушување на барикадите,, насилно отворање на главната порта и влез во палатата.

### Пример S: Искази на очевидците од освојувањето на Зимската палата

"Имаше момент на тишина; потоа тишината ја прекинаа три истрели од пушка. Стоевме неми чекајќи повратен оган; во единствениот звук беше звукот на скршено стакло што како тепих се рашири врз калдрмата. Прозорците на Зимската палата беа искршени на делчиња. Одеднаш се појави морнар од темнината. "Готово е" рече тој. Се предадоа""

Како црна река, исполнувајќи ја цела улица, без песна или поздрав се втрунавме преку Црвената порта, кога човекот пред мене рече со тивок глас: "Внимавајте другари! Не им верувајте. Сигурно ќе пукаат, сигурно!" Почнавме да трчае на отворено, наведнувајќи се и групирајќи се и се најдовме одеднаш зад пиедесталот на Столбот на Александар. Колкумина убија? прашав, не знам околу десет".

Во шест часот вечерта беше пратена порака до министрите на Времената влада повикувајќи ги веднаш да се предадат, но бидејќи не беше добиен одговор, нападот врз палатата започна со неколку истрели во воздух испукани од Тврдината како првично предупредување. По ова следеше масовен напад од сите страни, оклопни возила и митралези пукаа врз Палатата од портата на плоштадот, додека од време на време топовите од Тврдината или крстосувачот Аурора грмеа и пукаа над целата мешаница.

Volodja Averbakh си одеше дома по улицата Гогољ, на стотина јарди од Зимската палата околу 11 часот навечер, во времето на конечниот напад врз Зимската палата. "Улицата беше целосно напуштена. Ноќта беше тивка и градот се чинеше мртов. Можевме дури да го чуеме ехото на сопствените чекори на плочникот."

Групи на напаѓачите се пробија низ страничните влезови барајќи плен. Прво овие групи беа мали и невооружени, но по нив следеа поголеми групи на морнари од полкот Павловски /... вооружени работници и тие направија пресврт разоружувајќи го гарнизонот. Гарнизонот возврати со оган и се вели дека биле повредени само три војници. Во 2.30 часот Палатата беше заземена.

Околу 11 часот ги отворивме насила вратите и се пуштивме по различни скапила еден по еден или во мали групи. Кога стигнавме до крајот на скапилата, офицерските кадети ни ги одземаат пушките; сепак нашите другари продолжија да доаѓаат, малку по малку, се додека не се собравме во поголем број. Тогаш се свртевме и им ги одземавме пушките на кадетите.

Следната активност, *Примерот S* бара учениците да истражат некои од изнесените искази за тоа што се случило. Четири од нив се искази на очевидци, три од луѓе кои биле на плоштадот пред Зимската палата како што се одвивале настаните. Двајца од очевидците се американски новинари, третиот е морнар од поморската база Kornstadt кој бил дел од групата која напаѓала. Четвртиот очевидец, Volodja Averbak не бил на плоштадот но бил очевидец на тоа каква била ситуацијата во областа околу Зимската Палата. Петтиот исказ од страна на Meriel Buchanan, е заснован на гласини. Во времето на нападот врз Зимската палата, таа била во британската Амбасада слушајќи ги извештаите кои доаѓале од дипломатскиот персонал на британската Амбасада, воените набљудувачи и други, шестиот очевидец е офицер испратен од армијата во Областа да поднесе извештај за одбраната на Зимската палата кој ја дава сликата од другата страна.”

Извори за Примерот S:

1. Bessie Beatty, американски новинар од Biltenot San Fancisko и очевидец
2. John Reed, американски новинар и очевидец
3. Meriel Buchanan ќерка на британскиот амбасадор во Петроград
4. Volodya Averbakh, цитиран кај Orlando Figes, A People's Tragedy, стр. 493
5. Морнар кој учествувал во освојувањето на Зимската палата.
6. Руски офицер, Ragozin кој бил во Палатата за време на нападот.

Можеби најдобриот начин да се пријде кон овие искази на очевидците е првично да се опфатат со последователни забелешки. Страницата со исказите свиткајте ја онолку пати колку што има искази и како што учениците ги изнесуваат своите размислувања откријте им еден по еден цитат и разгледајте го пред да продолжите на следниот цитат.<sup>35</sup> Штом ќе ги категоризираат изворите (на пример очевидец, учесник, glasini итн) треба да одредат што ново им кажуваат овие дополнителни информации за настаните опишани на фотографијата. Штом ќе ги откријат и разгледаат сите шест извори, треба да ги споредат. На пример, Beatty и Reed биле буквално на истото место во истото време, но има мали разлики во нивните искази. Но можеби главната разлика е во стилот и јазикот. Исказот на Reed е подраматичен. Има појасни разлики меѓу исказот на Meriel Buchanan и исказите на Reed и Beatty, иако нејзиниот исказ интересно е сличен на оној од Троцки (види Пример И). Исто така е тешко да се поврзе нејзиниот исказ со исказот на Volodya Averbakh, кој иако близу до плоштадот не го слуша пукањето или не ги гледа оклопните возла или масите на луѓе. Морнарот и гарнизонскиот офицер, иако на спротивни страни, се чини дека меѓусебно ги потврдуваат доказите.

Третата и конечна активност, *Пример И*, им дава можност на учениците да ги споредат нивните заклучоци со оние на Trocki и Kerenski, кои пишувале набрзо по овие настани, и историчарите кои пишувале децении подоцна, но исто како и учениците користејќи многу слични извори и делови на докази.

Значи станува збор во суштина за вежба на правење разлика меѓу три вида на перспективи кои беа претходно изнесени: позиција на набљудување, гледиште и историско толкување. Можно е да се додадат други димензии за да се воведат дури и поголем опфат на перспективи. На пример на примерот И може да се додадат извадоци од коментари напишани од историчарите од различни земји,

<sup>35</sup> Оваа активност се заснова на приодот дефиниран од Suzie Bunyan и Anna Marshal, “Let’s see what’s under the blue square”, Teaching History, 102 (2001).

реакциите на политичките лидери од другите земји кои се современици на Kerenski, Trocki, Ленин итн. и цитати од историчари кои пишувале во различно време. Исто така може да се воведат уште еден слој на отклонување давајќи повеќе детали за очевидците, нивните причини зошто се таму, нивните политички симпатии итн. Симпатиите на John Reed на пример, се на страната на Болшевиците како што може да се види од филмот Црвени, во кој се зборува за него и неговата сопруга Louise Bryant. Bessie Beatty од друга страна силно ја подржува Руската револуција, но не се залага за болшевичката кауза. Г-ѓица Buchanan што може и да се очекува со оглед на нејзиното потекло, немала воопшто или имала многу малку симпатии за болшевичката кауза.<sup>36</sup>

### Пример И: Други перспективи врз заземањето на Зимската палата

Имаше толку многу влезови во Зимската палата што црвените гардисти полесно влегоа; и немаше мешаница – немаше пукање во ходниците и галериите. Кога ја зазедоа Зимската Палата имаше само шест жртви.  
Norman Stone, британски историчар, пишува за Times, 24 октомври 1987.

Во трите дена колку што требаше градот да падне под контрола на Болшевиците, имаше забележително малку борби. Се чини дека немаше повеќе од пет жртви во текот на целата епизода. Едноставно времената влада немаше воени ресурси кои може да ги повика. Дезертерството го намали Петроградскиот гарнизон на неколку лојални офицери - кадети, мала група Козаци, и баталјон на жени-војници (познати како Амазонки) кои Керенски посебно ги регрутирал порано и истата година како пример на борбениот дух на рускиот народ. Соочени со црвените гардисти, Козаците дезертирале, додека кадетите и амазонките биле убедени дека обид да дадат отпор би бил фатален. Кога црвените гардисти се приближиле до Зимската палата, наишле на минимален отпор. Звукот на топовите од бродот Аурора, се движеше над реката Нева, чија што посада ја изнесе поддршката за Советскиот сојуз, убедени дека останатите членови на Владата дека нивната позиција е безнадежна. Колку што повеќе можеа многумина од нив избегаа надвор од Палатата.  
Michael Lynch, (1992) *Reaction and revolutions Russia 1881-1924* стр. 94.

Неколкуче фотографии кои останале од октомвриските денови јасно покажуваат колку е мала востаничката сила. Тие опишуваат мала група на црвеногардисти и морнари кои стојат околу во полупразните улици. Нема ништо од познатите слики на народната револуција - маси на улиците, барикади и борби - тоа не може да се види. Блискоста на Зимската палата беше единствениот дел од градот кој може сериозно да се поремети на 25 октомври. На другите места животот во Петроград се одвиваше нормално. Трамваите и таксистите, одеа како и вообичаено, Nevski беше полн со луѓе како и вообичаено, и навечер продавниците, рестораните, театрите и кината дури и остануваат отворени.,  
Orlando Figes, (1997) *A people's tragedy*.

<sup>36</sup> За повеќе детали види го првото поглавје на Harvey Pitecher, *Witnesses of the Russian Revolution*, London, Pimlico (2001).

Министрите кои бараа засолниште во Зимската палата беа чувани само од една чета на женскиот баталјон и неколку кадети од Воените училишта.. им беше пратена порака со која се повикаа да се предадат веднаш, но со оглед на тоа што немаше одговор, нападот врз Палатата започна со неколку серии истрели во воздух испукани од Тврдината како првично предупредување. По ова следеше масовен напад од сите страни, оклопни возила и митралези пукаа врз Палатата од Портата на плоштадот, додека одвреме навреме топовите од Тврдината и од крстосувачот Аурора пукаа над бркотницата. И жените-војници и кадетите храбро се бореа, но напаѓачите беа премногу и кога болшевиците го зазедоа влезот ... Министрите се собраа во една од собите знаејќи дека единствената надеж им е да се предадат.

L.D. Trotsky, The History of the Russian Revolution.

Ноќта беше време на напнато очекување. Чекавме да пристигнат трупите од фронтот. Јас навреме ги повикав и требаше да пристигнат во Петроград утрината. Но наместо трупите се што добивме беше телеграма и телефонски пораки кои велееа дека железниците се саботирани. Ноќните часови се влечеа болно. Очекувавме зајакнување од било каде, но никој не се појави. Имаше бескрајни телефонски преговори со Козачкиот полк. Со различни изговори, Козаците тврдоглаво останаа во својата касарна."

Aleksandar Kerensky, (лидер на Социјалната револуционерна партија и Премиер на Коалиционата влада урната од Болшевиците во октомври 1917)

Додека учениците ја завршат оваа серија на активности, тие треба да се стекнат со појасна идеја за процесите преку кои учениците по историја треба да работат со цел да ги поткрепат доказите и на крајот да определат дали одредена перспектива за конкретен историски настан (во овој случај широко распространетото мислење за тоа што се случило ноќта на 25 октомври 1917 како што е прикажано на советските филмови, слики и фотографии од учебниците) може да биде аргументирано или не.

## **Инкорпорирање на мултиперспективноста во историската наратива**

Претходно во брошурата беше сугерирано дека мултиперспективната наратива би била онаа во која има додадено серија "додека" на вообичаената серија на "и потоа" во одреден историски приказ. Ова сугерира компаративен приод, но има уште една димензија која треба да се земе предвид во било кој мултиперспективен приод кон наративата: контекстот во кој се донесуваат одлуките и во кој се дејствува и мотивите на оние кои одлучуваат. Ова бара воведување на две други важни компоненти на мултиперспективност. Првата од овие е соживување. Втората е рационалната димензија. Односно како одлуките на луѓето и дејствијата се повлијаени, не само од објективните околности туку и од нивното разбирање и претпоставки за најверојатните реакции и намери на "другиот" - без оглед дали се работи за сојузници или непријатели, следбеници или противници, колеги или странци, сопствениот народ или друг народ.

Ова бара да им се помогне на учениците да видат дека процесот на историско толкување инволвира критичко разгледување на одреден број на слоеви на докази и изворни материјали со цел да се сфати што се случувало во одреден временски период. Како и со наративата првиот слој е хронолошки: што се

случило и кога и што потоа се случило. Ова е илустрирано во Примерот Ј. Ова се однесува на серија на настани кои доведуваат до потпишувањето на примирјето со кое се стави крај на Големата војна на 11 ноември 1918 г. Учебниците често накратко го споменуваат примирјето претпочитајќи да се сконцентрираат на работата на Париската мировна конференција од јануари 1919 г. Сигурно има многу простор учениците да се ангажираат во активности со определени улоги па дури и целосна симулација на Мировната конференција.<sup>37</sup> Сепак за ефективна симулација или доделување на улоги во овој вид на активност неопходно е учениците да имаат достаточни познавања, односно историски и контекстуални информации не само за тоа што се случило и кога, туку и за перспективите на различните страни претставени на Конференцијата. Фокусот врз дипломатската кореспонденција и преговорите кои довеле до примирје обезбедуваат контекстуални информации.

Табела, слична на онаа дадена за Примерот Е, може да биде користен начин за нагласување на хронологијата на настаните или во овој случај на донесените одлуки и начин да се покажат врските меѓу различните инволвираните страни во процесот на одлучување. Тоа исто така претставува серија на паралелни временски разлики кои одразуваат што се случило во тоа време во Белрин, Париз, Лондон и Вашингтон. Ова може да биде активност која е сконцентрирана на устражување доколку учениците користат учебници, Интернет или други извори за да дополнат датуми во серијата на активности на табелата.

Втората фаза инволвира вежба за распоредување на картички во која учениците користат контекстуални информации напишани на картички да им помогнат да разберат: (а) зошто се преземени конкретните активности (б) кои се тие активности и (в) факторите кои влијаеле врз оние кои одлучуваат. Некои картички се прикажани на Пример К, за да се илустрира овој приод, како и со Примерот Е, целта не е картичките да бидат сеопфатни. Тие се составени врз основа на учебниците и современите дела на различни историчари кои се специјализирале за Големата војна и нејзините последици. Целта е да се добие увид во размислувањето и логиката на различните личности кои донесуваат одлуки во тоа време: нивните претпоставки, очекувања, цели и мотиви. Активностите за распоредување на картичките како оваа на учениците им даваат чувство на сопственост на нивното познавање од историјата па така имаат слобода да истражуваат алтернативни начини на разгледување на конкретен настан, да ги класифицираат информациите во смисла на нивна важност и критично да размислат за изворите кои ги даваат таквите докази.

Последната наставна активност во оваа серија им овозможува на учениците да состават сопствени хронолошки и контекстуални информации со цел "да се стават на местото" на различните клучни фактори во процесот кој доведе до потпишувањето на Примирјето. Предложениот приод често е познат како "во центарот". Работејќи во помали групи, поединечните ученици еден по еден ја преземаат улогата на еден од клучните актери и потоа даваат одговори на прашањата кои им ги упатуваат другите членови на групата. Доколку учениците не се навикнати на овој процес, пожелно е наставникот да го прикаже моделот со тоа што прв ќе биде "во центарот". На учениците може да им е

<sup>37</sup> Деталите за симулација од Sean Lang за Париската Мировна Конференција од 1919 г. можат да се земат од една од web страниците на Советот на Европа (<http://culture.coe.fr/hist20>).

потребна помош во подготовките за улогата и во одлучувањето за прашањата кои треба да ги постават на лицето кое е "во центарот" Како општ педагошки приод, тоа им помага на учениците да научат како да го организираат своето историско познавање во аргумент или случај и како да формулираат добри прашања кои ќе ги постават на изворите кои ги користат.



### Пример Ј: Преговори за примирјето од 1918: хронологија

Настан	Вашингтон	Берлин	Париз	Лондон
26.9.18 Започна Заедничка сојузничка офанзива Денот Д.				
		28.9.18 Ludendorff препорачува барање за итен мир		
		4.10.18 Германската Влада испраќа нота до Претседателот Wilson формално прифаќајќи ја неговата програма за преговори за мир и барајќи од него да договори итно примирје.		
5.10.18 Британските групи влегуваат во Кабраи				
	6.10.18 Wilson ја добива германската нота. Составува договор поставувајќи три прашања: Дали Германија се согласува да преговара врз основа на неговите 14 точки? Дали Германија би се повлекла од териториите на сојузниците веднаш? и Дали германскиот Канцелар зборува од името на уставните власти во Германија?		6.10.18 Премиерите на Британија, Франција и Италија се состануваат во Париз кога стигнува веста за германската нота за Њилсон и неговиот договор без консултации со нив. Тие составуваат Нота за Вилсон во која нагласуваат дека примирјето е воен договор кој бара воени експерти кои ќе ги постават условите. Тие исто така не сметаат дека евакуацијата на окупираниите територии би гарантирало дека Германија нема повторно да ги обнови непријателствата.	

<b>Настан</b>	<b>Вашингтон</b>	<b>Берлин</b>	<b>Париз</b>	<b>Лондон</b>
10.10.18 Бродот <i>Leinster</i> , кој превезува многу Американци и Британци е потонат од два германски торпеда со 527 изгубени животи. Ова има големо влијание врз јавното мислење во САД и Британија.		12.10.18 Берлин одговара со да на сите 3 прашања на Wilson, иако не многу среќни дека неговите 14 точки треба да бидат услов за преговори, а не нивна основа.		
	14.10.18 Wilson составува одговор на втората германска ноту предупредувајќи дека Сојузниците нема да сметаат дека има примирје доколку се потонати и други бродови и дека условите за примирјето би ги поставиле воените експерти за да се одржи моментната воена надмоќ на САД и сојузниците на теренот.			
17.10.18 Британските сили влегуваат во Лил и Двај				

<b>Настан</b>	<b>Вашингтон</b>	<b>Берлин</b>	<b>Париз</b>	<b>Лондон</b>
	23.10.18 Wilson составува трета нота за германската влада барајќи предавање, уставни промени во Германија, мир врз основа на 14 -те точки и условите на примирјето да ги постават воените експерти на сојузниците. Целата негова кореспонденција со германската влада да биде улатена и до владите на сојузниците.	20.10.18 Германската влада испраќа трета нота најавувајќи крај на торпедските напади на патничките пловила и го прифаќа начелото дека сојузничките воени советници треба да одлучат за условите на примирјето..	Clemenceau бара од генералите да започнат со составувањето на условите за примирјето	Lloyd George и неговата влада изразуваат загриженост за 14-те точки како основа за преговорите за мир, особено точка 2 за слободата на моринјата и тоа што во Нотата на Wilson не се споменува Алгас Лорен.
		27.10.18 Германската влада ги прифаќа условите на Wilson и најавува дека чека предлог за примирје кој ќе биде првиот чекор кон правичен мир.	25.10.18 Foch ги собира сојузничките команданти за да дискутираат за планот за окупација на левото крило на Рајна за да се спречи Германија одново да започне со непријателствата и да се осигура дека се плаќаат воените репарации на Франција., Условите за примирјето се составени. Тие му се доставуваат со телеграма на Wilson..	
	5.11.18 Wilson ги испраќа условите за примирје на Берлин.			

## **Ј: Цели и намери за повоеното договарање**

### **Четиринаесетте точки на претседателот Woodrow Wilson:**

1. Нема да има тајни договори меѓу државите
2. Треба да има слобода на морињата во мир или во војна
3. Треба да има слободна трговија меѓу земјите
4. Вооружувањето да се намали на ниво неопходно само за домашна безбедност.
5. Мора да се даде иста тежина на барањата на колонијалните народи во определувањето на нивната иднина како што се дава на колонијалните влади.
6. Сите земји кои имаат окупациски сили на Руска територија треба да се евакуираат.
7. Германските окупациски сили треба да ја напуштат Белгија.
8. Германските сили кои ја окупираат Франција треба да го напуштат Alzas Loren и треба да се вратат во Франција.
9. Италијанските граници треба да се прилагодат според националните линии.
10. Самоопределување на народите од Австро-Унгарија.
11. Окупациските сили треба да го напуштат Балканот.
12. Самоопределување за нетурското население од Отоманската империја.
13. Треба да се основа независна Полска со излез на море.
14. Треба да се формира Лига на нации за да го гарантира мирот и политичката независност на сите држави.

### **Британскиот Премиер David Lloyd George, ги изнесува своите цели во говорот од 5 јануари 1918:**

Ние не водиме војна на агресија против германскиот народ. Ниту пак се бориме да ја уништиме Австро-Унгарија или да и го одземеме главниот град на Турција, или богатите и познати земји во Мала Азија и Тракија. Сакаме да застанеме зад француската демократија до смрт во барањето што тие го изнесуваат за повторно разгледување на големата неправда од 1871. Ниту пак влеговме во војната само за да го измениме или уништиме империјалниот устав на Германија, иако сметаме дека воен, авторкатски устав е опасен анахронизам во 20 век. Нашето гледиште е дека усвојувањето на навистина демократски став од страна на Германија ќе биде најубедливиот доказ дека изумрел стариот дух на воена доминација и би олеснило за да склучиме широк демократски мир со неа. Но на крајот на краиштата по тоа прашање треба да одлучуваат Германците.

Првото барање е целосна реконструкција политичка, територијална и економска на независноста на Белгија, и репарации какви што можат да се побараат за уништувањето на нејзините градови и провинции. Потоа доаѓа реконструкцијата на Србија, Црна Гора и окупираните делови на Франција, Италија и Романија. Целосното повлекување на странската војска и репарацијата за сторената неправда е основен услов за траен мир. Ќе застанеме зад француската демократија до крај во нивното барање за повторно разгледување на големата неправда сторена во 1871 (односно враќањето на Alzas Loren на Франција).

Сепак, веруваме дека независна Полска која ќе ги опфати вистински полските елементи кои сакаат да бидат нејзин дел е итна потреба за стабилноста на Западна Европа.

Убедени сме дека мора да се направи голем напор со цел од страна на одредена меѓународна организација да се востанови алтернатива за војната како средство за решавање на меѓународни спорови.

**Германските воени цели** биле изнесени во меморандумот напишан на 2 септември 1914 по инвазијата на Белгија. Според германскиот историчар Fritz Fischer, германските воени цели остануваат скоро исти од 1914 до есента 1918:

Ќе се создаде конфедерација на европски држави управувана од Берлин. Превласта на Британија со светските односи ќе биде прекината. Полска и балтичките држави ќе бидат анектирани кон Германија, додека на Белорусија и Украина ќе им биде дадена независност. Германија ќе ја задржи воената контрола врз Белгија, Лускембург и француската обала до Boulogne. Француските колонии ќе бидат пренесени на Германија.

**Францускиот премиер Georges Clemenceau** ги објави своите намери за мирот многу јасно во говорот пред францускиот сенат на 17 септември 1918 г.

Слушам дека мирот не може да се донесе со воена одлука. Тоа Германците не го рекоа кога врз мирот во Европа се нафрлија со ужасите на војната. Најстрашната пресметка народ со народ започна. Се ќе се плати.

### **Пример К: Реакциите и одговорите на предлозите за примирје**

На 28 септември Генерла Ludendorff го информира германскиот канцелар грофот Hertling дека воената ситуација е толку тешка што бара веднаш да се побара мир. Тој заклучува: "Сакам да ја сочувам мојата армија, на армијата и треба простор." Hertling го информира Кајзерот и Канцеларот во оставка. Подоцна на 1 октомври Ludendorff дава поцелосен приказ за неговите причини пред неговите постари офицери за што известува полковник von Thae. Ludendorff објаснува дека: "неможеме да победиме во војната, туку не чека неизбежен сигурен пораз. Бугарија веќе е изгубена, Австрија и Турција се на крајот на силите, и наскоро ќе паднат. Нашата армија за жал е толку заразена со отровот на спартанските социјалистички идеи и што како што вели тој трупите веќе не се сигурни. Од 8-ми август ситуација забрзано се влошува. Како резултат некои трупи се покажаа за толку несигурни што мораше да се повлечат од фронтот. Тој вели дека не може да работи со дивизии на кои не може повеќе да смета. Така, можеше да се предвиди, продолжува тој, дека непријателот во блиска иднина би успеал да освои победа, и тоа со висок стил. Како резултат, западната армија ќе го изгуби споредното упориште и ќе се повлече целосно расформирана преку Рајна и револуцијата ќе ја пренесе во Германија. Три дена подоцна, новиот германски канцелар Принцот Max von Baden ја испрати првата нота до Претседателот Wilson барајќи примирје.

Кога Претседателот Wilson ја доби првата германска нота неговиот личен советник Полковникот House, го советува да го одбие германското барање велејќи: "Со (Маршал) Foch кој удира на Запад и вие влечејќи ги дипломатските работи напред, се отвора можност војната да заврши пред крајот на годината" House исто така го советува да договори со тоа што само ќе ги информира за приемот на нотата, а потоа да се советува со сојузниците пред да даде било каков одговор. Wilson сепак, одговорил дека германската нота е премногу нејасна за да оправда консултации со сојузниците и дека ќе одговори на нотата со серија на прашања. "Тоа не е одговор" вели тој "туку барање информации".

Кога Lloyd George и неговите владини советници слушнале за германската нота и за одговорот на Wilson се кажува дека биле многу лути. Тие ја сметале германската нота за средство да и се овозможи на германската армија да добие на време и да заземе подобри одбранбени линии, и имале забелешки за тоа што не биле консултирани од Wilson, а биле и загрижени за некои од 14 точки како основа на преговорите за мир, особено за точката за слобода на морињата. Clemensau бил посрекен со тонот на одговорот на Wilson затоа што со тоа сојузниците не се обврзуваат на ништо додека Германија ќе мора да ја напушти територијата што моментно ја окупира. Сепак, тие заеднички испратиле нота до Wilson во која се критични за тоа што нема воени безбедносни мерки за да се спречат Германците повторно да се прегрупираат на нови позиции и да продолжат со војната. Тие исто така побарале од Wilson да испрати личен пратеник да учествува во нивните дискусии во Париз. Тие исто така нагласуваат дека примирјето бара воени експерти да ги постават условите. Командантите под Маршал Foch требало да ги состават условите за примирјето.

Се јавува дека Wilson бил "многу шокиран" од одлуката на лидерите на Сојузниците да постават услови за примирјето и се жалел на полковник House дека тие морале да го консултираат. Во меѓувреме, доставувајќи сопствен одговор на германската нота до американските весници, тој бил критикуван од републиканската опозиција дека е премногу мек во однос на Германците. Тие сакале безусловно предавање, или како што вели поранешниот претседател Theodor Roosevelt "примирјето мора да се добие со оружје а не со машини за пишување"

Во Берлин имало одредена доза на задоволство и олеснување кога го добиле одговорот на Wilson. Тие сметале дека за 14-те точки може да се преговара, дека претставуваат основа за дискусии и дека нема предложена временска рамка за повлекување од окупираните територии па навидум добиваат на време. Затоа биле задоволни, па позитивно одговориле на втората нота, иако некои лица во германската Висока команда сега почнале да се прашуваат дали барањето за примирје е избрзано, со оглед на тоа што Германците ги задржуваат своите позиции. Во меѓувреме борбите продолжуваат на секој фронт.

Потонувањето на Leinster со губењето на толку многу американски и британски цивили создаде бес во Америка и републиканските противници на Претседателот станаа уште покритични. Со изборите на конгресот на 5 ноември, Wilson не бил во позиција да го игнорира домашното мислење. Тој исто така бил под притисок на сојузниците кои сакале условите за примирјето да се определат од воени експерти и не беа задоволни само со евакуацијата од окупираните територии без гаранции. Поради ова, неговиот одговор на втората германска нота беше построг. Тој исто така одлучил да ги подобри односите со сојузниците испраќајќи го полковникот House во Париз во својство на личен претставник. Сепак, во составувањето на втората нота за Берлин, тој сепак не се консултирал со неговите сојузници.

Вториот одговор на Wilson предизвика чудење во Берлин. Политичките советници сметаа дека има малку или воопшто нема простор за маневрирање, додека постариот воен персонал бил поделен. Ludendorff станувал пооптимистичен како што се приближувала есента и променливото време ја успорувало офанзивата на сојузниците. Неговиот совет бил "продолжете ги преговорите за примирје и не ги прифаќајте условите кои ќе оневозможат повторно обновување на непријателствата". Генералите поблиски до фронтот известуваат дека нема основи за таков оптимизам и германските трупи се предаваа во голем број. Песимистичкиот поглед преовладуваше и третата германска нота беше составена и пратена до Wilson.

Wilson го состави третиот одговор по состанокот со Кабинетот- ова е прв пат што ги консултира во врска со прашањата за примирјето. Се бараше итен договор затоа што неговите републикански противници јавно го критикуваа затоа што на Германија и се приближуваа изборите. Во Нотата тој предлага целата негова кореспонденција со сојузничките влади да се објави, изјавувајќи дека доколку се подготвени да преговараат за мир врз основа на 14 точки тогаш нивните воени советници би ги дефинирале условите за примирјето. Член на неговиот Кабинет сугерирал дека објавувањето на неговата кореспонденција без согласност на сојузниците може да се протолкува како да ги присилува на нешто. Wilson одговорил дека и треба да се присилат.

Во Берлин имало одредена доза на задоволство и олеснување кога го добиле одговорот на Wilson. Тие сметале дека за 14-те точки може да се преговара, дека претставуваат основа за дискусии и дека нема предложена временска рамка за повлекување од окупираниите територии па навидум добиваат на време. Затоа биле задоволни, па позитивно одговориле на втората нота иако некои лица во германската висока команда сега почнале да се прашуваат дали барањето за примирје е избрзано, со оглед на тоа што Германците ги задржуваат своите позиции. Во меѓувреме борбите продолжуваат на сите фронтови.

Потонувањето на Leinster со губењето на толку многу американски и британски цивили создаде бес во Америка и републиканските противници на претседателот станаа уште покритични. Со изборите на Конгресот на 5 ноември, Wilson не бил во позиција да го игнорира домашното мислење. Тој исто така бил под притисок на сојузниците кои сакале условите за примирјето да бидат определени од воени експерти и не беа задоволни само со евакуацијата од окупираниите територии без гаранции. Поради ова, неговиот одговор на втората германска нота беше построг. Тој исто така одлучи да ги подобри односите со сојузниците испраќајќи го полковникот House во Париз во својство на личен претставник. Сепак во составувањето на втората нота за Берлин, тој сепак не се консултирал со **неговите** сојузници.

Вториот одговор на Wilson предизвика чудење во Берлин. Политичките советници сметаа дека има малку или воопшто нема простор за маневрирање, додека постариот воен персонал бил поделен. Ludendorff станувал пооптимистичен со приближувањето есента а променливото време ја успоруваше офанзивата на сојузниците. Неговиот совет бил "продолжете ги преговорите за примирје и не ги прифаќајте условите кои ќе оневозможат повторно обновување на непријателствата". Генералите поблиски до фронтот известуваат дека нема основи за таков оптимизам а германските трупи се предаваа во голем број. Песимистичкиот поглед преовладуваше и третата германска нота беше составена и пратена до Wilson.

Wilson го состави третиот одговор по состанокот со Кабинетот- ова е прв пат што ги консултира во врска со прашањата за примирјето. Се бараше итен договор затоа што неговите републикански противници јавно го критикуваа затоа што на Германија и се приближуваа изборите. Во Нотата тој предлага целата негова кореспонденција до сојузничките влади да ја **објави**, изјавувајќи дека доколку се подготвени да преговараат за мир врз основа на 14-те точки тогаш нивните воени советници би ги дефинирале условите за примирјето. Член на неговиот Кабинет сугерирал дека објавувањето на неговата кореспонденција без согласност на сојузниците може да се протолкува како да ги присилува на нешто. Wilson одговорил дека и треба да се присилат.

Во Берлин Ludendorff и Hindenburg објавиле Меморандум за германскиот печат изјавувајќи дека последната порака на Wilson е неприфатлива за секој војник "(и дека) борбата мора да продолжи со сите сили". Кајзерот побарал оставка од Ludendorff, а Hindenbruh останал на функција. Во меѓувреме германскиот кацелар предложил договор на Wilson дека "Германската влада очекува предлози за примирје, а не сугестии за предавање." Сепак, германската влада не го прифати ова. Социјалдемократот Phillip Scheidemann (подоцна Канцелар на Германија во **Вајмарската** република) стави јасно до знаење дека таквиот одговор не е прифатлив затоа што Wilson ќе ги прекине преговорите доколку добие таков договор.

Во Париз на состанокот на Врховниот сојузнички воен совет, дискусиите се фокусираа врз **репарациите** за уништувањата предизвикани од Германија и за **разводнување** на некои од 14-те точки особено точката за слободата на морињата. На крајот полковникот House, од името на претседателот, прифати компромис, во кој начелото на слобода на морињата било прифатено, но се прифати и дека има одредени околности под кои таа не може да се спроведе, како што се блокадите за време на војна.

Како што може да се види од овој пример, има две нивоа на контекстуални информации кои се даваат. Прво тука е информацијата која ги објаснува целите и намерите на секоја Влада: Четиринаесетте точки на Wilson, севкупните цели на германска влада, грижите на британската влада со решавањето на територијалните барања, грижата на француската влада за репарациите и спречувањето Германија да ги обнови непријателствата подоцна. Сепака, исто така е нужно учениците да разберат дека различните инволвирани влади исто така одговараат на динамиката на намерите и плановите на другите. На пример, позицијата на Wilson се измени под домашниот политички притисок, и притисокот од сојузниците. Позицијата на германската влада се измени со оглед на настаните на фронтот и домашната политика. Една од бенефициите на мултиперспективниот приод и дека помога да се спротивставиме на чувството на неизбежност кој авторот на учебникот може да го изнесе кога пишува за настаните кои се случиле пред 50, 100 или 150 години.

Дадените информации на контекстуалните картички како овие се доста детални. Доколку дозволува времето можеби активноста може да биде повеќе концентрирана на испитување со тоа што на учениците ќе им се дадат или целосните документи од кои можат да извечат податоци за целите и намерите или да ги откријат документите сами на релевнтните интернет страници. Доколку времето не го дозволува ова, тогаш учениците работејќи во парови или мали групи, треба да ги поврзат картичките со "Целите и намерите" и картичките со "Одговори и реакции: за конкретите одлуки и дејства во временската рамка во Примерот Л.



## Проширување на опфатот на истриското толкување

Претходно беше кажано дека мултиперспективноста има за цел да даде поцелосна и поправична слика. Следуваат две теми кои се избрани да илустрираат како може ова да се стори. Првата тема која може да се најде во речиси сите наставни програми и учебници во Европа се **Крстоносните војни**.

Воопштено говорејќи ова е тема која вообичаено се покрива речиси исклучително од гледна точка на крстоносците, можеби со повремени референци на лидерите како што се Саладин (Салах ал-Дин Јусуф) или Зангу (Имад ал-Дин Занги) и можеби краток дел во учебниците за потеклото и верувањето во Исламот. Сепак, одреден број на дела на арапските хроничари од тој период кои се преведени на различните европски јазици а се јавија и неколку книги кои се засноваат на нивните исакзи<sup>38</sup> употребувајќи ги овие ресурси, како и потрадиционалните материјали кои главно се потпираат на христијанските извори, можно е неколку клучни настани за време на Крстоносните војни да се земат и да се споредат во смисла на тоа како врз нив гледаат христијанските и арапските хроничари. На пример повторното освојување на Ерусалим во 1099, битката за Хтаин во 1187, опсадата на Акра во 1189-91 и падот на Триполи во 1289 г.

Сепак, наместо да започнеме со споредба на франковските и муслимански прикази на конкретни настани, има цврсти аргументи да се започне покривањето на оваа тема со разгледување како двете страни гледале една на друга и како овие сфаќања се разликувале според директните искуства и променливите настани. Делата на водечките арапски хроничари нудат интересен дури и спротивставен поглед врз перспективата на Муслиманите во однос на христијанските освојувачи или Франките, како што вообичаено ги нарекуваат (Види **Пример Н**). Во многу современи учебници се вклучени примери на христијанското сфаќање на Исламот и Муслиманите, па заради просторот тука наведувам само неколку, цитирани во британски текстови. Сигурен сум дека читателите од другите земји ќе имаат свои омилени примери да ги надополнат тие што се тука наведени. Би било корисно тука да се наведат некои цитати кои ги одразуваат некои од меѓусебните погрешни сфаќања кои биле распространети во тоа време дури и меѓу добро образованите Христијани или Муслимани. На пример, анонимниот автор на *Gesta Francorum* кој доаѓа од јужна Италија, каде комуникацијата со Муслиманите била доста честа и кој три години се борел против Турците, ги опишува Муслиманите какоа "непријатели на Христа" и покрај фактот што Хиртос се слави како пророк во Исламот и го опишува лидерот на Селџуците Кербогха како се колне пред Мухамед и сите богови како да е повеќе верник. Слично како што може да се види од Изворот К, Fulcher of Chartres кој живеел меѓу Муслиманите во Ерусалим многу години погрешно претпоставува дека Муслиманите го слават Мухамед и ги славата идолите создадени во негов лик.

Покрај тоа, вклучив и три извори (Извори Н, О и П), еден од Сириецот Емри, Осама Обн Мункид, еден од современ британски историчар, Ј.М. Робертс, и

<sup>38</sup> Види на пример Amin Maalouf, *The Crusades through Arab Eyes* (1984) London, Al Saqi books (пореведено од Jon Rothschild).

третиот од Fulcher од Chartres кој се борел во Првата крстоносна војна и потоа живеел во Ерусалим 27 години, што дава увид во начините на кои одредени Крстоносци, особено по повторното заземање на Ерусалим во 1099 се населиле и ги превзеле локалните обичи и начин на живеење. Во врска со ова особено е интересно да се споредат двата цитата од Fulcher од Chartres (Извори К и Л) кои го одразуваат променливото гледиште на Крстоноците кои биле присутни при заземањето на Ерусалим во 1099 и потоа таму живееле следните 27 години.

Приодот кој тука се сугерира е да се направат три серии на картички: картички со цитати од извори кои ги наведуваат сфаќањата на Муслиманите во однос на Крстоносците; Картички со извадоци од изворите кои го илустрираат гледиштето на Крстоносците врз Муслиманите и картички кои нудат докази за нивните меѓусебни односи, заедно влијаени па дури и интеграција (како што покажуваат Изворите И и Ј). Работејќи самостојно или во парови учениците треба да употребуваат "стратегии на активно читање", не да приберат информации туку да изградат слика за тоа како една група гледа на другата, да ги издвојат разликите во гледиштата меѓу поединечните извори од секоја заедница, и употребувајќи ги приближните датуми кога се напишани изворите, да направат анализа како се менуваат сфаќањата со текот на времето.

Овој процес инволвира не само анализа на конкретната содржина на секој извор туку и на јазикот кој се употребува, на пример да се разгледаат примери на стереотипи, генерализирања за цела една заедница засновани на гласини или поединечни примери, итн. "Активно читање" значи употреба на маркери во различна боја, за да се подвлечат фрази и зборови кои се повторуваат за да се идентификуваат изјави кои може да се потврдат со докази, примери на стереотипно размислување и генерализирања засновани врз гласини, и примери на авторот кој се обидува да биде правичен кон "другите".

## **Пример Н: Воведување на лекција за Крстоносните војни**

### **Муслиманските сфаќања на Крстоносците:**

#### **Извор А**

"Што се однесува до луѓето од северниот квадрант, тие се оние на кои сонцето им е одалечено од зенитот, како што одат на север, како што се Славјаните, Франките и оние народи кои се нивни соседи. Моќта на сонцето опаѓа меѓу нив, заради нивната одалеченост од сонцето; во нивните региони проевладува студ и влага, и снегот и мразот следат еден по друг во бескрај. Меѓу нив нема топло расположение, нивните тела се големи, природата груба, навиките груби, нивнотот сфаќање ограничено и нивните јазици тешки. Нивната боја е толку бела што изгледаат сино. Нивните очи исто така се сини и се согласуваат со нивната боја: нивната коса е мазна и црвеникава поради влагата. Нивните религиозни верувања немаат цврстина, а ова особено поради природата на студот и недостатокот на топлина. Колку што се повеќе на север толку се поглупави, груби и брутални.

Al-Mas'ūdī, научник кој пишува во 10 век преведен на француски од С. Pellat, Париз 1917)

#### **Извор Б:**

Сите оние кои се добро информирани за Франките на нив гледаат како на сверови супериорни по храброста и желбата за борба но ништо друго, исто како што животните се супериорни по сила и агресивност.

Emir Usāma Ibn Munqidh, автор и дипломат кој живеел во 12 век цитат од *Арапско-Сириски господарин и воин во периодот на Крстоносните војни*, преведен од Р.К. Hitti, Њујорк 1929 г.

**Извор В:**

Франкија: нејзините луѓе се Христијани и имаат храбар крал кој има голема војска и моќ да владее. Тој освои два или три града на нашите морски обали во средиштето на исламската земја и ги заштити од своја страна. Секогаш кога Муслиманите ќе испратат сили против него, тој ирпака сили од негова страна да ги одбранат, и неговите војнци се многу храбри во моментот на борба дури и не размислуваат на ибегаат, претпочитајќи да умарат.

Zakariyā ibn Muhammad al-Qazvīnī, пишува до 13 век, цитиран кај Bernard Lewis, *The Muslim Discovery of Europe*.

**Извор Г:**

Франките немаат чувство за чест. Доколку некој од нив оди по улица со сопругата и сретне друг маж, мажот ќе ја земе неговата сопруга за рака и ќе ја одведе на страна и ќе зборува со неа додека споругот стои и чека да завршат со разговорот... Замислете ја оваа контрадикција! Овие луѓе не поседуваат ниту љубомора ниту чест, иако се многу храбри. Храброста сепка произлегува од чувството за чест и презир за се што е зло.

Emir Usāma Ibn Munqidh, цитиран кај Maalouf, *The Crusades through Arab Eyes*, стр. 39.

**Пример Д:**

Една од несреќите на Муслиманите е што обичниот исламски народ се жали од опресијата на нивните владетели, и го фалата однесувањето на нивните противници и непријатели, Франките, кои ги освоиле и припитомиле со нивната правда. На господ треба да му се жалата за овие работи.

Ibn Jubayr пишува во 1184 (R.C. J. Broadhurst (превод на англиски) *The Travels of Ibn Jubayr*, Лондонд 1953г.)

**Пример Ѓ:**

Нема некој повалкан од нив. Тие се луѓе со перфиден и зол карактер. Не се мијат или капат повеќе од еднаш или двапати годишно и тогаш со ладна вода и не си ги перат алишата откако ќе ги облечат се додека не се распадат на нив. Ги брчат бардите и откако ќе се избричат оставаат една одвратна брадичка.

Најверојанто Ibrahim ibn Ya'qubh, Евреин кој можеби бил доктор кој патувал низ Франција, Холандија, Германија и централна Европа во средината на 10 век.

**Пример Е:**

Видете ги Франките! Видете со колкав инает се борат за нивната религија, додека ние Муслиманите не покажуваме никаков ентузијазам за започнување на света војна.

Saladin, цитиран кај Maalouf п.в.

**Пример Ж:**

По падот на Ерусалим, Франките се облекоа во црно и патуваа преку морињата да бараат помош и поддршка во сите нивни земји, собено во големиот Рим. Да ги поттикнат луѓето на одмазда, со нив носела слика на Месијата, да има мир, окрвавен од Арап кој го удира. Тие ќе кажеле: "Видете, еве го Месијата и еве го Мухамед, пророкот на Муслиманите кој го тепа до смрт." Франките биле трогнати и се собирале заедно вклучувајќи ги и жените; оние кои не можеле да дојдат ги плаќале трошоците на оние кои оделе да се борат на нивно место. Еден од непријателските затвореници ми кажа дека е син единец и дека неговата мјака ја продала куќата за да му купи опрема.

Ibn al-Athir пишува во време на опсадата на Акра во 1189, хроничар и автор на *The Perfect History*.

## Сфаќањето на Крстоносците за Муслиманите:

### Пример З:

Гледиштето за Исламот изразен во раните документи за крстоносните војни е крајно негативно, додека Муслиманите се прикажуваат како непријатели на господ и слуги на ѓаволот.  
J. Riley-Smith, *The Atlas of the Crusades*, 1991.

### Пример S:

Успесите на Саладин беа толку шокантни за Франките што очајно бараа објаснување. Она до што дојдоа е идејата дека некој кој е толку успешен мора да има франска крв во него.  
S. Lambert, *Medieval World* 1991.

### Пример И:

Сите Сарацени со големо почитување гледаат врз светилиштето на Господ. Тука а не на друго место претпочитаат да ги кажуваат молитвите на нивната вера иако таквите молитви се залудни затоа што се нудат на идеол направен во името на Мухамед  
Fulcher of Chartres, *A Histry of the expedition to Jerusalem 1095-1127* (превдено од F.R. Ryan, 1969) пишувал околу 1130.

### Пример Ј:

О толку посакуван ден! О време на времињата најзапаметени! О дело над сите дела! Тие сакаат ова место толку долго труено со суеверието на паганските жители, да се исчисти од нивата зараза.  
Fulcher of Chartres *A Histry of the expedition to Jerualsm 1095-1127* (преведено до F.R. Ryan, 1969). пишувал околу 1130.

### Пример К:

Тие не се плашат да умрат за да го освојат Еурсалим. Им помагаат оние од Вавилон со Африканците и оние од Етиопија... Сега заради нашите гревови денот донесе маварски хорди. Христијани има малку помалку од еден брод. Маварите се многу повеќе од ѕвездите.  
E. Asensio, *Ay Iherusalem!*, *Nueva Revista de Filologia Hispánica*, 15, стр. 247-270 (превод 1960) Шпанска песна напишана во 13 век.

## Докази за замено влијание и содејство:

### Извор Л:

Меѓу Франките има некои кои се населиле во оваа земја и се дружат со Муслиманите. Тие се подобри отколку новодојденците, но тие се исклучок од правилото, и од нив нема никакво мешање. Еве еден пример. Еднаш испратив еден човек во Антиох по работа. Во тоа време таму беше шефот Theodore Sophianos и тој и јас бевме пријатели. Тој тогаш беше многу моќен во Антиох. Еден ден му кажав на мојот човек: "Еден од моите френски пријатели ме покани. Дојди со мене да видиш како живеат." Мојот човек ми рече: "Отидов кај него и дојдовме од куќата на еден од старите витези, оние кои дојдоа со првата френска експедиција. Тој веќе се повлекол од државна и воена служба и имал имот во Антиох од кој живеел. Тој извади убава софра со храна, вкусна и чисто послужена. Тој виде дека се колебам дали да јадам и рече "Јади колку ти се јаде, затоа што јас не ја јадам френската храна. За мене готват Египќанки и не јадам ништо друго совен тоа што ќе ми го приготват ниту пак свинско некогаш се служи во мојата куќа." И така јадев но со одредена претпазливост а потоа си заминавме.  
Usāma ibn Munqidh

**Извор М:**

Затоа што ние кои бевме од западот, сега станавме ориенталци. Тој што беше Римјанин или Франк во оваа земја станува Галилеец или Палестинец. Тој што е од Ремс или Чартерс станува граѓанин на Тир или Антиох. Веќе ги забравиме родните земји; веќе тие не ни се познати или не се спомнуваат повеќе. Некои мажи имаат жени Сиријки или Ерменки, па дури и Сараценки ако се покрстата.. некој произведува вино, друг обработува земја; тие зборуваат различни јазици и веќе успеваат да се разберат меѓусебе.. крајно различни раси живеат заедно и си веруваат. Fulcher of Chartres, пишувал околу 1130.

**Извор Н:**

Каде и да се јави контакт со Исламот, во крстосните земји, Сицилија или Шпанија, Европејците наоѓаа работи на кои им се восхитуваа: свилена облека, употреба на парфеми, почесто капење. J. Roberts, History of the World 1980.

Во одреден смисла приодот кој се сугерира погоре бара учениците да се воведат во проучување на спротивни менталитети, во одреден историски период. Слична анализа со подредување картички може да се искористи за да се сфатат односите меѓу соседните народи, или меѓу групи во рамките на народите или меѓу малцинството и мнозинството, можеби како прелиминарна вежба пред да се анализира конкретен настан или конфликт.

Мојот втор пример е исто така студија на менталитетите. Тоа претставува обид да се покаже колку мултипреспективниот приод може да помогне да се илустрираат начините на кои различните претпоставки и очекувања на луѓето, кои често имаат свои корени во претходните историски настани и односи и се под влијание на современата пропаганда и медиумите, можат да ги дефинираат нивните реакции на настаните. Се однесува на спортивставените преспективи за злосторствата а двете страни во 1914 на почетокот на Големата војна: **Случајот на рацете кои недостасуваа** (Види Прилог фотографија стр. 65).

Само неколку дена откако германската војска изврши инвазија на Белгија на 4 август 1914 г., гласините за герилски активности ширени од француските и белгиските сили, кои ги нарекуваа француски специјалци (или слободни стрелци се проширија меѓу германските трупи. (Види Прилог фотографија стр. 67). По ова следеја сториите во германските весници за тоа дека германската војска се дочекува во заседа а потоа се осакатува од страна на овие цивили. Тука често се нагласувало дека не се почитуваат правилата на војната: војници кои се застрелани одзади, ослепени, кастрирани или осакатени на друг начин кога се ранети и не можат да се бранат. Наскор, почнаа да се појавуваат и стории на страната на сојузниците за злосторства извршени против белгиските и француските цивили од страна на германската војска. Овие стории беа брзо пренесени во весниците во Белгија, Франција и Британија. Новинарите незаинтересирани да бидат "правични" кон непријателот, и во секој случај не можеле да ги потврдат гласините за време на војна ги објавуваа овие стории и тврдења како да се фактички потврдени искази (види Прилог фотографија стр. 69). Заедничка тема се злосторствата извршени против жени и деца, особено дека им биле отсечени рацете од страна на германската војска. Некои примери за видот на исказите се собрани и изнесени во *примерот О*.

Спред доказите собрани од Хорне и Крамер, германските стравувања од слободните стрелци влечат свој корен од франко-пруската војна кога по поразот на Наполен III, француската нерегуларна војска, борејќи се за новата Република повеле герилска кампања против Пруската војска.<sup>39</sup> Па така уште кога германските трупи ја поминале белгиската граница имало такви очекувања. Отпорот на војската при повлекувањето бил веднаш протолкуван како герилски активности. Извештаите кои била праќани во Германија од ранетите војници и дневниците земени од заробените или мртвите војници илустрираат како брзо се појавил одреден менталитет. Запалените куќи повеќе не се сметале за неизбежна колатерална штета во време на војна туку како знак на издавње на германските позиции. Размената на оган со војската во повлекување доведе до заробување и егзекуција на цивили а во знак на одмаза се палеа селата. Имало и примери кога цивилите се користеле како жив штит за да се заштити војската од герилскиот оган. Во рок од десет дена од избувнувањето на војната, германската Висока команда беше убедена во вистината на овие цивилни дејствија и Кајзерот објаснува во нота до Претседателот Wilson од 7 септември 1914 г.: *"Моите генерали на крајот беа принудени да ги превземат најдрастичните мерки со цел да се канзат виновните и да се заплаши населението жедно за крв да не ги продолжат своите активности на нечесно убивање и хорор."* Во меѓувреме, печатот во Франција и Британија исто така користеше извадоци од дневниците на заробените германски војници како доказ за германските злосторства извршени врз цивилите.

До септември 1914 г. француската Влада веќе го забрани ширењето на сторијата за злосторствата во француските весници затоа што била загрижена дека тоа би предзвикало паника меѓу цивилното население. Зпочнаа официјалните истраги на белгиската, британската, француската и германската влада кои се чини дека се согалсуваа дека имало одмазнички дејствија против цивилите но не се согалсуваа за нивната легитимност. Сепак, ниту една од истрагите не ја докажа широко распорстранетата сторија за осакатување на германската војска од страна на цивили или осакатување на француски жени и деца од страна на германските трупи. Скоро сите искази се покажа дека се гласини и службените лица не успеаја да најдат никаква трага од осакатени деца или ослепени деца или кастрирани војници.

Во сојузничките земји по војната вниманието на јавноста се пренасочи од злосторствата како оправдување за водење на "правична војна" па сега тие беа означувани како хорор донесен со војната во смисла на севкупните загубени животи. Владите беа обвинувани за употреба на пропаганда за да се стекнат со јаван поддршка за војната. Во Германија исто така имаше широко распространета тенденција да се претстават злосторствата како пропаганда, како дел од процесот на отфрлање на вината и одговорноста за војната и отфрлање ги условите на Версајскиот договор. Историчарите кои пишуваат во периодот меѓу двете војни исто така се чини дека се фокусирани на порпагандната војна од 1914-15.

Целото ова прашање е погодно за мултиперспективен приод, затоа што освен делата на современите историчари како што се Хорне и Крамер, има и многу

---

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

други достапни извори што ја претставуваат перспективата на војската и цивилите, ралличните влади, извештаите од официјланите истраги, официјланата и неофицијланата пропаганда и различните политички и национални толкувања на настаните во весниците во секоја земја. Сепак, тоа е мал дел од водењето на Големата војна и веројатно многу малку наставници по историја би имале време во рамките на ограничувањата на наставната програма да го разгледаат ова прашање подетално.

### **Пример О: Наводните докази за злосторствата во првите денови на I Светска војна**

#### **Извор 1:**

Во септември 1914 полицаец од Париз известува дека му кажал некој "очевидец" дека видел "мало белгиско девојче, на шест години, која била со некој од нејзините роднини, кој е месар на улицата де ла Фландре; кога германските војници стигнале во нејзиното село и и ги отсекле двете раце ...со секира"

#### **Извор 2:**

Бегалец од Па-де-Кале известува дека жандармите во тој регион заробиле некои германски војници кои кога биле претресени имале отсечени раце во џебовите на нивните униформи.

#### **Извор 3:**

Францускиот весник Ле Матин, објави сторија на 20 септември 1914, дека биле најдени две исечени раце, една од жена и една од мало девојче, во џебовите на униформите на двајцата ранги германски војници кои биле лекувани во париската болница.

#### **Извор 4:**

Офицер лекар во германскиот полк известува како војската започнале да пукаат со сета сила кога слушнале плотун која бил испукан на погреб на германски војник. Тие претпоставиле дека се пука на нив – еден од првите примери на "пријателски оган".?

#### **Извор 5:**

Дневникот на германски офицер од 178-миот пешадиски полк, кој бил најден од Французите, ги опишува чувствата на војниците при поминувањето низ Белгија во август 1914. Првичниот прием бил пријателски, една старица му рекла на авторот на дневникот: Вие не сте варвари, ни ја поштедивте жетвата." Шеесет километри подолу војниците почнале да стравуваат од заседи и земале заложници како безбедосна мерка ... следниот ден тој бил убеден дека силниот отпор при влезот во Диант доаѓал од нерегуларната француска војска (слободните стрелци), 250 од кои 200 биле заробени и егзекутирани. Авторот на дневникот исто така забележува дека тие го запалиле првото село на кое наишле при влезот во Франција затоа што еден германски војник испукал случајно па реагирале како да се нападнати.

Horne and Kramer, German Atrocities 1914, A History of Denial

Наместо тоа би сугерирал дека би било покорисно да се разгледа еден аспект на оваа сторија како начин да се започне лекцијата или партијата за I Светска војна "мамецот" кој го привлекува интересот на учениците и нивната фантазија пред

да се премине на испитување на причините и факторите кои придонесле кон процесот на војната, договорите и подолгорочните последици. Со тоа можат да се прикажат одреден број на интересни аспекти на војната кои подеднакво важат за анализата на други поголеми глобални и локални конфликти од 20 век.

Начинот на кој се води војната до одредена мерка ќе ги одрази не само воените туку и очекувањата и претпоставките на јавноста за оденувањето на непријателот кои се засноваат на минатите конфликти (во франко-пруската војна од 1870). Француските и белгиските цивили и војска очекуваа "Пруски милитаризам", германската висока команда очекуваше граѓански и "нерегуларен" отпор сличен на оној од 1870 г.; германската војска во првите денови на војната се движеле низ непријателската територија побрзо од очекуваното и понекогаш се чувствувале дека се без воена поддршка.

Пропагандата не е само за мобилизирање на јавната поддршка за воените цели, убедување на мажите да се пријават во војска, и убедување на потенцијалните сојузници да застанат на ваша страна во војната (во овој случај САД и Италија), туку исто така се работи и за потребата да се објаснат настаните на начин кој кореспондира со јавните очекувања и претпоставки, вредности и стереотипни идеи за непријателот и сопствената страна - процеси кои се исто очигледни во пропагандата при избувнувањето на II Светска војна, Корејската војна и во поновата историја Заливската војна.

Пропагандата која се фокусира врз одреден настан често се однесува на значењето кое се придава на "фактите" отколку со самите факти. Во овој случај целото прашање во врска со злосторствата е концентрирано на митовите кои зајкануваат одредени очекувања, претпоставки и вредности. На многу начини тие се контрапродуктивни како пропаганда, затоа што наместо да ги мобилизираат луѓето за да дејствуваат и да ја поддржат каузата, тие поттикнуваат паника и страв, дури и хистерична следена од цинизам.

Во најголем дел од учебниците застапени се пропагандни постери објавени во неделите пред почетокот на војната и сега е можно да се земат примери од познати веб страници кои го одразуваат приодот на сите инволвирани страни. Користењето на овие и постерите и картичките од типот на оние кои се тука дадени овозможува компаративен приод на две нивоа: споредба меѓу земји и меѓу предвоената "службена" пропаганда и "неофицијалниот": одговор на "злосторствата" во првите недели на војната. Ова би можело да биде корисен мултипреспективен начин да им се помогне на учениците да разберат како претставувањето на најраширениот менталитет може да влијае врз јавноста, владините и воените реакции исто колку и настаните и стратешките и тактички настани.

Таквиот приод исто така е релевантен за изучувањето на најголемиот број видови на општествени и културни конфликти во земјите и меѓу нив. Тој на ученикот му помага подобро да разбере дека во секоја конфликтна ситуација долго етаблираните претпоставки, не секогаш цврсто зансовани на факти или



директни исукства, продложуваат да влијаат врз меѓусебните очекувања на секоја страна, нивнот толкување на изјавите, и мотивите и намерите кои ги придаваат на дејствијата. Во такви околности бесполезно е да се се обидуваме да определиме кој е во право а кој е виновен, кои дејствија се оправдани а кои не. Целта е да се обидеме да разбереме "од каде доаѓа" секоја страна и зошто размислуваат и дејствуваат на таков начин.

## **Заклучни согледувања**

Намерата не ми беше, во оваа кратка брошура, да се обидам да дадам серија на наставни материјали за конкретни историски настани и теми, кои наставникот или студентот на педагошките универзитети би можел да ги користат како готови производи, да ги преведат на соодветниот јазик, да ги прилагодат на конкретниот наставен план и потоа да ги употребуваат во наставата по историја. Дадените примери се педагошки средства чија намена е да ги илустрираат главните точки во текстот и различните начини на воведување на поголем степен на мултиперспективност во наставата по историја.

Во суштина овој прирачник е за мултиперспективноста во наставата по историја а не демонстрација на мултиперспективноста во практиката. Затоа би сакал да заклучам повторувајќи некои од поентите кои мислам дека наставниците и авторите на учебниците треба да ги имаат на ум во планирањето да применат помултиперспективен пристап кон историјата.

Мултиперспективноста има за цел да биде плуралистична, инклузивна, интегративна и сеопфатна а не толку со традиционален приод во наставата по историја која Gita Steiner-Khamsi го окарактеризира како "моно-културен, етнократски и универзалистички". Тоа значи дека историчарите, наставниците по историја и учениците треба да разгледаат дали еден исказ кој се потпира на повеќе извори, вклучувајќи и извори кои најголем дел од историчарите ги игнорирале, е правичен (односно дали подеднакво ги прикажува перспективите на сите инволвирани и погодени од одреден настан) и поцелосен.

Но ова не мора да значи дека колку што е повеќе мултиперспективен историскиот приказ тој е пообјективен. Прво, малку е веројатно дека сите овие перспективи инкорпорирани во одреден приказ се со иста тежина и вредност. Второ, треба да го имаме на ум значењето на терминот "перспектива" односно гледиште ограничено од позицијата на лицето кое го изразува, односно дали таа личност е учесник, очевидец, новинар или историчар и без оглед дали таквите ограничувања се физички, или произлегуваат од ставовите, или пак се културни, технички или професионални. Овие ограничувања или лимити на изразените гледишта нема да исчезнат само затоа што еден историски приказ вклучува повеќе перспективи одошто друг приказ. Не може да претпоставиме дека преку испитување на доказите од повеќе перспективи на истиот историски настан или појава ќе можее да понудиме поцелосен опис или поподробно објаснување за тоа што се случило. Напротив, мултиперспективниот приод, особено кон општествените и социјалните конфликтки, може да покаже колку е тешко да се дојде до цврсти заклучоци кога различните страни во конфликтот гледаат на меѓусебните дејствија, цели, мотиви, договори на многу различен начин, дури и

контрадикторно, засновано на различните толкувања, претпоставки, претходно стекнати идеи и предрасуди.

Ова не доведува до суштината на проблемот. Наставата по историја може да биде помултиперспективна и помалку моно-културна, ексклузивна и унверзалистичка доколку **содржината** е поразновидна, се употребуваат повеќе извори, и се обезбеди учениците да имаат можност да прочитаат спротивставени прикази за историските настани. Но во мултиперспективноста не се работи само за можните промени на содржината на наставните планови и употребата на повеќе извори, туку и за помагање на учениците да размислуваат историски за минатото.

Во рамките на конкретниот контекст на наставата по историја, мултиперспективноста значи воведување на учениците во еден **процес**; начин на анализа на доказите или толкување на доказите релевтни за одреден историски настан во смисла на тоа како се ограничени од физичките фактори, наклонетоста на изворите на доказите, нивните ставови и предрасуди, нивните мотиви, логиката која ја применуваат во обидот за објаснување на настаните и да одлучат што треба да направат, нивните очекувања, и предрасудите за другите, културните рамки и традиции кои влијаат врз нивните сфаќање и толкување итн. Како што видовме во претходно изнесените примери мултиперспективноста исто така вклучува обид сите овие различни толкувања да се поврзат.

Ова повлекува неколку импликации за наставниците по историја, потоа за лицата кои ги подготвуваат наставните планови и авторите на учебниците и издавачите. Прво, мора да се обезбедат можности за практикување на аналитички вештини кои се од суштинска важност за кој било мултиперспективен приод доколку се сака учениците да се стекнат со самодоверба и вештини кои ќе им овозможат ефективно да работат со повеќе перспективи. За таа цел опишавем неколку наставни приоди на учење, вклучување и вежби со подредување картички, вежби "во центарот", употреба на дијаграми и временски рамки, споредба на мислењата едни за други во конфликтни ситуации, и анализа на пропагандната и медиумското покривање на настаните како средство за разбирање и толкување на спротивставените менталитети.

Второ, мултиперспективноста бара можност за продлабочно изучување на конкретни теми, нешто што може да биде многу тешко со оглед на ограничувањата наметнати со рамката на наставните планови кои имаат за цел научниците да им дадат содржинско богат хронолошки приказ на историјата. Сепак, дури и во околностите кога наставниците се соочени со ваква рамка на наставните планови, сепак може да се воведат мултиперспективен приод кон третманот на една или две теми секоја година со цел да обезбедат можности за учениците да се запознаат со аналитичкиот процес. Слично на ова не е од суштинска важност да се осигура дека обемот на презентираниите перспективи е исцрпен.

На крајот, многу автори на учебници и издавачи навистина и некои наставници по историја кои изразуваат заложба за настава базирана на извори, ќе треба

повторно да размислат за својот природ. Многу често на учениците им се презентира серија на кратки извадоци од различни извори, но тогаш им се поставуваат прашања кои имаат за цел да извелчат фактографски податоци, или да ги потркепат заклучоците до кои наставникот или авторот на учебникот сакаат да дојде ученикот, или да направат разлика меѓу тие извори кои се "објективни" и оние кои се "пристрасни". Мултиперспективноста е заснована на основната претпоставка дека учениците треба да разберат дека секој што го проучува минатот мора да се помири со вистините и да толерира разлики, контрадикторности, нејаснотии, спротивставени гласови, полувистини и пристарсни гледишта, и претходно стекнати идеи. Оваа претпоставка треба да го води нашето размислување за видот на прашањата и вежбите кои треба да го придружуваат секој изворен материјал кој претставува мноштво перспективи.

## **Прилог: Фотографии**



**Пример И: Заземањето на Зимската палата, 25 октоврми 1917**

**Што мислиш дека се случува?**

**Опиши што точно можеш да видиш тука:**

**Што мислиш кои се овие луѓе?**

**Кога мислиш дека биле направени фотографиите?**



**дали сметаш дека е ова фотографија или сцена од филм?**





Француска картичка од октомври 1914 која го претставува митот на "отсечените раце"

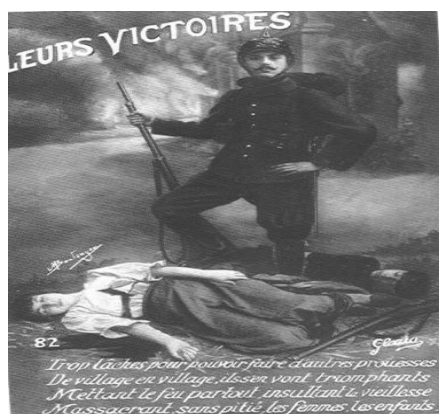






Импесија на германски сликар од нападот на француската нерегуларна војска (слободните стрелци) врз германските војници насликана во август 1914.





Пропаганда картичка објавена во 1914 на која се прикажани наводните злосторства на Германците



