

Task Force
Educație
și Tineret



Procesul Graz lărgit
Est

Masa de Lucru 1 Pactul de Stabilitate Pentru Europa de Sud-

**Multiperspectivitatea în predarea istoriei:
un ghid pentru profesori**

Robert Stradling

Coperta 1: hartă satirică a Europei; țările sunt reprezentate ca diferite persoane.
Copyright Mansell/Timepix

Pagina 59: asaltul asupra Palatului de Iarnă, octombrie 1917, de V. K. Bulla
Copyright Muzeul Central de Stat de Istorie Contemporană a Rusiei

Pagina 61: Copyright Muzeul de Istorie Contemporană și Biblioteca de Documentare
Contemporană Internațională (Musée d'Histoire Contemporaine-BDIC), Paris

Pagina 63: viziunea unui artist german asupra unui atac al francțirilor asupra
soldaților germani, datată 31 august 1914, din "Illustrierte Weltkriegschronik der
Leipziger Illustrierten Zeitung, 1914"

Pagina 65: Copyright AKG Londra

*Opiniile exprimate în această lucrare sunt cele ale autorului și nu reflectă cu
necesitate politica oficială a Consiliului Europei*

Consiliul European a fost fondat în 1949 pentru a atinge o mai mare unitate între democrațiile parlamentare europene. Este cea mai veche instituție politică europeană și are 45 de state membre¹, incluzând cele 15 state ale Uniunii Europene. Consiliul reprezintă cea mai largă organizație interguvernamentală și interparlamentară din Europa și își are sediul la Strasbourg.

Având doar problemele legate de apărarea națională excluse din activitatea sa, Consiliul European desfășoară activități în următoarele domenii: dezvoltarea democrației, drepturile omului și libertățile fundamentale; mass media și comunicațiile; probleme economice și sociale; educație, cultură, patrimoniu și sport; tineret; sănătatea; mediul și planificare regională; democrația locală; cooperarea legislativă.

Convenția Culturală Europeană a fost deschisă pentru aderare în 1954. Acest tratat internațional este deschis și țărilor care nu sunt membre ale Consiliului European, permițându-le să ia parte la programele Consiliului în domeniile educației, culturii, sportului și tineretului. Până acum, 48 de state au aderat la Convenția Culturală Europeană: membrii cu drepturi depline ai Consiliului European, la care se adaugă Belarus, Sfântul Scaun și Monaco.

Patru comitete de coordonare – Comitetul de Coordonare pentru Educație, Comitetul de Coordonare pentru Învățământ Superior și Cercetare, Comitetul de Coordonare pentru Cultură și Comitetul de Coordonare pentru Patrimoniul Cultural – desfășoară activități legate de educație și cultură sub umbrela Convenției Culturale Europene. Ele mențin și o strânsă colaborare cu conferințele miniștrilor europeni responsabili de educație, cultură și patrimoniu cultural.

Programele acestor patru comitete sunt parte integrantă a activității Consiliului European și – asemeni programelor din alte domenii – contribuie la realizarea celor trei mari obiective politice ale organizației:

- protejarea, întărirea și promovarea drepturilor omului, a libertăților fundamentale și a democrației pluraliste;
- promovarea conștiinței identității europene;
- căutarea de răspunsuri comune la marile provocări cu care se confruntă societatea europeană.

Programul educațional actual al Comitetului de Coordonare pentru Educație și al Comitetului de Coordonare pentru Învățământ Superior și Cercetare acoperă domeniile învățământului școlar, non-formal și superior. În prezent, se desfășoară proiecte pe educația pentru cetățenie democratică, istorie, limbi moderne, schimburi și legături între școli, strategiile de reformă a educației, dialogul inter-religios și intercultural, formarea personalului din învățământ, recunoașterea calificărilor, educație permanentă pentru echitate și coeziune socială, universitățile ca arii ale cetățeniei, învățarea și predarea în societatea informațională, educație pentru copiii rromi din Europa, predarea Holocaustului și moștenirea universitară europeană. Consiliul European este implicat și în Procesul Bologna cu privire la reforma învățământului superior și care are ca scop constituirea unei Arii Europene de Învățământ Superior până în 2010.

Aceste activități multilaterale sunt completate de asistența specializată acordată noilor membri în procesul de acordare a sistemelor educaționale ale acestora cu normele europene și cu exemplele de bună practică. Coordonate în cadrul unei strategii de “parteneriate pentru înnoire educațională”, sunt dezvoltate o serie de proiecte, în special cu privire la legislația educațională și la structurile școlare, la educația pentru cetățenie și la predarea istoriei. Regiunile prioritare sunt Europa de Sud-Est și statele apărute din cadrul fostei URSS.

¹ Albania, Andorra, Armenia, Austria, Azerbaidjan, Belgia, Bosnia și Herțegovina, Bulgaria, Croația, Cipru, Cehia, Danemarca, Elveția, Estonia, Federația Rusă, Finlanda, Franța, “FYROM”, Georgia, Germania, Grecia, Islanda, Irlanda, Italia, Letonia, Liechtenstein, Lituania, Luxembourg, Malta, Moldova, , Norvegia, Olanda, Polonia, Portugalia, România, San Marino, Serbia și Muntenegru, Slovacia, Slovenia, Spania, Suedia, Turcia, Ucraina, Ungaria, Regatul Unit.

CUPRINS

	Page
Cuvânt înainte	7
Introducere: contextul	9
Ce este multiperspectivitatea ?	13
Unele probleme potențiale ale utilizării multiperspectivității în predarea- învățarea istoriei	21
Pregătirea fundației pentru multiperspectivitate	25
Activități de învățare	29
A utiliza oportunitățile	29
Familiarizarea elevilor cu istoriografia	32
Integrarea multiperspectivității în narațiunea istorică	42
Extinderea amploarei și profunzimii interpretării istorice	49
Reflecții de încheiere	57
Anexe: Fotografii	59
Asaltul Palatului de Iarnă, 25 octombrie 1917.....	59
Carte poștală franceză din octombrie 1918 prezentând mitul “mâinii tăiate”.....	61
Viziune a unui artist german asupra unui atac al francțirorilor asupra soldaților germani	63
Carte poștală franceză produsă cândva în 1914, care prezintă presupuse atrocități comise de germani.....	65

Cuvânt înainte

Consiliul Europei a fost solicitat să coordoneze activitatea Grupului de Lucru pentru Istorie și Predarea Istoriei în sud-estul Europei din cadrul Pactului de Stabilitate. În plus, Consiliul Europei a primit resurse de la unele state membre pentru a finanța propriile activități legate de predarea istoriei în Europa de Sud-Est.

Elveția a contribuit financiar la activitățile de formare continuă a profesorilor de istorie și a acceptat ca restul finanțării să fie utilizat pentru realizarea prezentei publicații, “Multiperspectivitatea în predarea istoriei: un ghid pentru profesori”. Aceasta va fi tradusă în limbile țărilor sud-est europene și va fi distribuită profesorilor de istorie.

Inspirația pentru prezentul ghid au constituit-o discuțiile din cadrul seminariilor regionale de formare pe tema “Începutul celui de-al Doilea Război Mondial” (Bled, Slovenia, octombrie 2001), respectiv “Provocările puse în fața profesorilor de istorie în secolul al XXI-lea în context regional” (Budapesta, Ungaria, noiembrie 2001). Profesorii și formatorii din toate țările sud-est europene au exprimat nevoia de exemple de multiperspectivitate pe care să le poată folosi în clasă.

Totuși, ei au precizat că au nevoie de exemple care să nu fie legate direct de situația din țările lor. Exemplele care sunt oferite pot fi adaptate la situația din țările Europei de Sud-Est. unele dintre acestea sunt bine cunoscute, dar modul de abordare este inovativ, iar problema multiperspectivității a fost abordată în câteva seminarii regionale de formare organizate atât în țările Pactului de Stabilitate cât și în republicile fostei Uniuni Sovietice. Ghidul oferă o bază pentru viitoarele seminarii de formare pentru profesori.

Autorul ghidului, Dr. Robert Stradling, este și autorul “Manualului pentru predarea istoriei secolului XX”² și a urmărit activitatea depusă în relație cu predarea istoriei în Europa de Sud-Est în cadrul Pactului de Stabilitate. A fost raportor a numeroase simpozioane și seminarii și va fi Consultant de Proiect pentru noul Comitet de Coordonare pentru Proiectul Educațional cu privire la Dimensiunea Europeană în Predarea Istoriei care va începe în 2003.

² Cartea a apărut în limba română sub titlul “Să înțelegem istoria secolului XX”, Editura ..., București 2002 în traducerea prof. Mihai Manea.

Introducere: contextul

Termenul de “multiperspectivitate” a fost arareori folosit în cadrul educației istorice în școală înainte de de anii 1990, deși Prof. Bodo von Borries notează că acest concept era dezbătut și promovat activ de către unii istorici germani (printre care și el) încă din anii 1970³. Termenul a început să fie folosit mai mult la începutul anilor 1990, în special în cadrul conferințelor pe teme de istorie, a seminariilor și atelierelor de formare continuă a profesorilor organizate de către Consiliul Europei și EUROCLIO (Conferința Permanentă a Asociațiilor Profesorilor de Istorie)⁴. Cu toate acestea, dacă nu termenul însuși, ideile care stau la baza “multiperspectivității” au o istorie mai lungă și sunt înrădăcinate în trei procese clare și înrudite care au avut loc în cadrul educației școlare.

Primul dintre aceste procese a fost așa-numita “nouă istorie”, o abordare care a apărut inițial în Europa vestică și de nord în anii 1970 și la începutul anilor 1980 și care a avut o influență din ce în ce mai mare începând cu acea perioadă. La început, această influență s-a manifestat în Europa de Sud și apoi, după evenimentele din 1989-1990, în Europa centrală și răsăriteană. Abordarea propusă de “noua istorie” reflecta nemulțumirile legate de abordarea mai tradițională a educației istorice în școală și care accentua următoarele elemente:

- transmiterea de informații
- accentul conținutului pe istoria politică și constituțională
- o focalizare predominantă pe evenimente și personalități
- construirea programelor de studiu în jurul unei abordări a istoriei naționale bazată pe un conținut bogat și ordonat cronologic
- prezumția implicită că narațiunea istorică națională coincide cu istoria celui mai larg grup etnic și cu istoria comunității lingvistice și culturale dominante.

Prin contrast, abordarea “noii istorii” – deși nu nega importanța cronologiei și a cunoașterii istorice – țintea către stabilirea unei balanțe mai echilibrate între predarea trecutului și a oferi elevilor mijloacele de a gândi istoric despre acesta. În consecință, s-a ajuns la punerea unui accent în predarea istoriei în clasă pe învățarea elevilor să analizeze, să interpreteze și să sintetizeze dovezile obținute dintr-o varietate de surse primare și secundare.

A învăța să gândești istoric a însemnat și recunoașterea faptului că istoria și cei care încearcă să reconstituie trecutul – înțelegând prin aceștia muzeografi, regizori de film, producători de televiziune și jurnaliști – sunt constrânși de tipurile de surse la care au acces, interpretează și utilizează aceste dovezi în moduri diferite, selectează și

³ Bodo von Borries, “Multiperspectivity” – *Utopian Pretensions or Feasible Fundament of Historical Learning in Europe?*, în Joke van der Leeuw-Roord (ed.), *History for Today and for Tomorrow: What Does Europe mean for School History?*, Körber Stiftung, Hamburg 2001

⁴ Și proiectul Consiliului Europei, *Predarea și învățarea istoriei Europei în secolul al XX-lea*, promova ideea multiperspectivității, iar un capitol dedicat acesteia a fost inclus în ghidul profesorului care a rezultat în urma proiectului (vezi nota 1, pag. 1).

pun în evidență diferite aspecte ale acestora. Cu alte cuvinte, majoritatea, dacă nu chiar toate fenomenele istorice pot fi interpretate și reconstruite dintr-o varietate de perspective, reflectând limitele dovezilor existente, interesele subiective ale celor care le interpretează și le reconstituie, dar și influențele culturale în schimbare și care determină ce anume (și în ce măsură) fiecare generație consideră că este semnificativ din istorie.

Al doilea proces amplu din cadrul educației și care a contribuit la interesul actual acordat multiplu-perspectivității a fost recunoașterea tot mai clară a faptului că în trecut educația istorică a fost de prea multe ori predată dintr-o perspectivă mono-culturală, etnocentrică, exclusivă mai degrabă decât inclusivă și că se baza pe prezumția că narațiunea istorică națională corespundea cu istoria celui mai mare grup național și cu istoria comunității lingvistice și culturale dominantă. Această tendință a fost adesea evidentă și în abordările la nivel academic ale istoriei. Cu toate acestea, evoluțiile din istoria academică din ultimii aproximativ 25 de ani, în special în istoria socială și în antropologie, în istoria culturală și de gen, au dus la acordarea unei atenții sporite categoriilor și grupurilor sociale care au fost în bună măsură ignorate anterior: femeile, săracii, minoritățile etnice, copiii, familia și imigranții. Sunt semne că acest interes pătrunde încet până până la nivelul predării istoriei în școală.

De exemplu, în perioada recentă, Consiliul Europei și unele organizații non-guvernamentale – cum ar fi EUROCLIO, Institutul Georg Eckert⁵ și Fundația Körber⁶ – au organizat conferințe, ateliere și seminarii de formare continuă pentru profesorii de istorie pe teme de cum ar fi istoria femeilor, istoria vieții cotidiene și poziția minorităților în predarea istoriei naționale. Consiliul Europei a și publicat un pachet de învățare dedicat istoriei femeilor⁷. Totuși, întrebarea cu privire la modul în care să fie introdusă în curriculum-ul școlar istoria grupelor și a categoriilor sociale care au fost marginalizate sau ignorate rămâne deschisă. Includerea unor probleme sau teme despre personalitățile sau evenimentele semnificative pentru integrarea deplină a acestor grupuri în curriculum prin, de exemplu, recunoașterea faptului că fiecare grup poate avea o perspectivă distinctă asupra evenimentelor și proceselor care sunt fundamentale pentru istoria națională – o abordare denumită uneori “mainstreaming”, dar care poate fi descrisă și ca “multiperspectivitate” – poate fi foarte greu de atins în condițiile în care programa de istorie este deja aglomerată, iar conținuturile trebuiesc acoperite într-o perioadă relativ scurtă de timp⁸.

Al treilea proces amplu din sfera educației s-a născut dintr-o preocupare tot mai acut resimțită, anume că școala trebuie să facă mai mult pentru a-i pregăti pe tineri pentru o viață într-o lume caracterizată de diversitate etnică, culturală, lingvistică și religioasă. Din nou, această preocupare a apărut inițial în anii 1970 în Europa de Vest și de Nord, în special în acele țări cu un trecut colonial sau cu o istorie recentă de angajare de “muncitori invitați” pentru unele industrii sau ocupații care necesită forță

⁵ Georg Eckert Institut für Internationale Schulbuchforschung (Institutul Georg Eckert pentru Studiul Manualelor Școlare) are sediul în Braunschweig, Germania (n. trad.).

⁶ Fundația Körber este organizația care a pus bazele unui concurs european pe teme de istorie la care participă de câțiva ani și echipe de elevi din România. Pentru o discuție mai detaliată, vezi ...

⁷ Ruth Tudor, *Teaching 20th century women's history: a classroom approach*, Council of Europe Publishing, Strasbourg 2000.

⁸ Pentru o discuție mai amplă a unora din aceste probleme legate de istoria femeilor, vezi Ruth Tudor, *op. cit.*

de muncă necalificată. Îngrijorări suplimentare au apărut pe măsură ce populația statelor din Uniunea Europeană a devenit mai diversă din punct de vedere cultural și etnic datorită mobilității crescânde a forței de muncă.

Răspunsurile educaționale timpurii la diversitatea culturală crescută au avut tendința de a întări asimilarea și integrarea, școala concentrându-se pe predarea limbii, a obiceiurilor și “normelor” culturale autohtone copiilor din familiile de imigranți, astfel încât aceștia să poată fi ușor absorbiți în comunitatea gazdă. La începutul anilor 1980, această politică a fost tot mai mult pusă sub semnul întrebării pe măsură ce apăreau dovezi cu privire la tensiuni inter-culturale (în cadrul și în afara școlii), combinate cu rezultate sistematic slabe printre copiii aparținând minorităților etnice. În același timp, s-a accentuat recunoașterea faptului că minoritățile, incluzând minoritățile rezultate din emigrație, aveau dreptul să-și păstreze propria moștenire culturală⁹.

Noile abordări ale educației au început să prezinte diversitatea culturală ca ceva ce trebuie dorit de toți elevii și nu numai de cei din cadrul minorităților culturale, lingvistice, etnice și naționale. Termeni ca “multiculturalitate” sau “educație interculturală” au început să fie folosiți mai frecvent, iar specialiștii în curriculum au început să caute căile prin care diferitele discipline și arii curriculare ar putea promova o perspectivă multiculturală. Ca urmare, în unele curricula de istorie din Europa de Vest, conținuturile unor teme și subiecte cu tradiție au fost revizuite astfel încât, de exemplu, elevii care studiază cruciadele să învețe ceva atât despre perspectiva islamică, cât și despre cea creștină sau, atunci când studiază marile descoperiri geografice, trecutul imperial al națiunii lor și perioada de decolonizare, să învețe ceva despre popoarele care au fost “descoperite”, colonizate sau cărora li s-a “dat” independența.

Această evoluție a avut urmări și pentru predarea istoriei universale și europene. Înainte de 1989, discuțiile din cadrul organizațiilor internaționale – cum ar fi, de pildă, Consiliul Europei – cu privire la modalitățile de predare a istoriei europene au fost dominate de participanții din Europa occidentală. Poate nu este surprinzător că accentul a fost pus pe o definiție a Europei bazată pe istoria și moștenirea culturală comună. Aceasta înseamnă tradițiile greco-romane și iudeo-creștine, moștenirea artistică și arhitecturală, apariția statului-națiune, dar și experiențe istorice comune cum ar fi feudalismul, cruciadele, Renașterea, Reforma și Contra-Reforma, iluminismul, revoluția industrială, naționalismul, războaiele totale și crizele politice ale secolului al XX-lea. După 1989, evoluțiile recente și cele care încă se desfășoară în Europa Centrală și de Est și în țările din fosta Uniune Sovietică au scos în evidență importanța lărgirii spectrului de perspective care ar putea contribui la predarea istoriei europene. Aceasta a dus la o recunoaștere a faptului că Europa lărgită este caracterizată mai mult de diversitatea sa (etnică, lingvistică, religioasă, socială și culturală) decât de istoria comună și patrimoniul cultural comun¹⁰.

Toate țările care se aflau în anii 1990 în procesul de tranziție politică și economică își reformau curricula de istorie. În unele țări, cum ar fi Federația Rusă, se impunea dezvoltarea de noi curricula și manuale de istorie care să reflecte complexul de

⁹ Pentru o descriere a acestor probleme, vezi M. Craft, *Education and Cultural Pluralism*, Brighton, Falmer Press 1984.

¹⁰ Pentru o discuție mai amplă, vezi R. Stradling, *Teaching 20th-century European history*, capitolul 2.

culturi, grupe etnice și religii care se află în interiorul granițelor acestora. S-a recunoscut că aceasta ar însemna mai mult decât simple schimbări la nivelul conținuturilor curriculum-ului și că va trebui să se dea prioritate și abordărilor didactice: cum să se încorporeze surse care reflectă perspective diferite, cum să fie prezentate interpretări contrastante ale unuia și aceluiași eveniment sau proces și cum să fie tratate teme și probleme care sunt susceptibile de a fi controversate și sensibile într-o societate multinațională și multiculturală¹¹. În alte țări, cu o lungă istorie marcată de anexări și ocupații, reformatorii au căutat să recupereze sau chiar să redescopere propriile istorii naționale, în special acele “pete albe” din narațiunile lor istorice care au fost create de generații succesive de istorici preocupați mai mult de promovarea perspectivei imperiale și mai apoi a celei sovietice¹².

În timp ce în majoritatea acestor țări accentul a fost pus pe producerea de curricula și de manuale de istorie națională, au existat interesul și preocuparea cu privire la calea prin care să fie tratată în mod echilibrat și rațional istoria relațiilor dintre majoritățile și minoritățile naționale, etnice și religioase și relațiile cu țările învecinate. Conflictele din unele regiuni ale Europei de Sud-Est și de est din anii 1990, între republicile din fosta Yugoslavia, între Serbia și Albania pentru Kosovo, între ruși și ceceni, disputele de frontieră și tensiunile dintre Armenia și Georgia și dintre Azerbaidjan și Armenia pentru Nagorno-Karabach au scos în evidență și importanța renunțării la utilizarea istoriei ca mijloc de întărire a animozităților și a xenofobiei.

Nu este surprinzător, în acest context, faptul că instituțiile și organizațiile internaționale (cum sunt Consiliul Europei, UNESCO, Uniunea Europeană, Pactul de Stabilitate pentru Europa de Sud-Est) au recunoscut, toate, rolul potențial important pe care educația istorică ar putea să-l joace în promovarea înțelegerii reciproce și a reconcilierii în estul și sud-estul Europei. În cadrul unui seminar organizat de Consiliul Europei în 1994, unul din promotorii de frunte ai multiperspectivității în predarea-învățarea istoriei, Profesorul Gita Steiner-Khamsi, observa că “*coeziunea socială, pacea și democrația presupun o viziune comună asupra trecutului, al prezentului și al viitorului*”. Nu este, în sine, o afirmație discutabilă. Este, probabil, o afirmație asupra căreia majoritatea educatorilor din domeniul istoriei ar cădea de acord, inclusiv cei care afirmă că predarea-învățarea istoriei are un rol important în crearea unui sentiment public de identitate și de loialitate națională. Totuși, a existat o săgeată ascunsă în tolbă, căci Prof. Steiner-Khamsi a continuat cu afirmația că o perspectivă comună de acest fel nu poate fi impusă de cei aflați la putere și care reprezintă în același timp grupul etnic, lingvistic sau religios majoritar (sau dominant) în societate. Aceasta apare printr-un accent pus pe multiculturalitate și multiperspectivitate mai degrabă decât pe universalism și că, în schimb, implică o evaluare a curricula de istorie existente pentru a vedea “a cui istorie este spusă și a cui este exclusă”¹³. Prof. Steiner-Khamsi a afirmat, în altă parte, și că nevoia de “a umple găurile și a rupe tăcerile din manualele de istorie prin promovarea unei narațiuni opuse, care să nu fie exclusivistă etnic și care să nu transforme minoritățile în țapi ispășitori” este la fel de importantă în acele țări vest-europene în care se află

¹¹ Pentru o analiză mai amănunțită a acestor probleme, vezi Robert Stradling, *The Secretary General's New Initiative: The reform of history teaching and the preparation of new history textbooks*, Council of Europe Publishing, Strasbourg 1999.

¹² *Op. cit.*, pp. 31 ff.

¹³ Opinie preluată de D. Harkness, *History teaching and European awareness*, Council of Europe, Strasbourg 1994.

minorități de imigranți ca și pentru țările din Europa de Est în care se află minorități indigene stabilite de multă vreme – un punct de vedere care pare să aibe o rezonanță specială în prima decadă a secolului al XXI-lea¹⁴.

Prezentată în acest fel, multiperspectivitatea, multiculturalitatea și abordările pluraliste asupra predării istoriei constituie o provocare importantă la adresa stării de lucru din majoritatea țărilor europene. Așa cum sublinia Robert Phillips, a argumenta în favoarea includerii unei pluralități de voci și de perspective în narațiunea istorică națională duce în mod obișnuit la controversă politică. În cartea sa, el prezintă dezbaterile aprige cu privire la această temă printre politicieni, istorici, specialiști în educație, profesori de istorie și în mass-media declanșate atunci când s-a propus, în anii 1990, introducerea unei abordări mult mai multiculturale a istoriei în curriculum-ul național pentru Anglia și Țara Galilor¹⁵.

S-ar părea că termeni precum “multiperspectivitate” și alte concepte adesea asociate acestuia (cum ar fi “multiculturalitate”) pot să însemne lucruri foarte diferite pentru oameni diferiți și că sunt adesea supuse redefinirii pentru a corespunde unor poziții politice și ideologice diferite. De aceea, înainte de a ne uita la problemele practice asociate cu introducerea abordărilor de tipul multiperspectivității în orele de istorie, este util să zăbovim analizând ce înseamnă acest termen și ce încercăm să atingem astfel de abordări.

Ce este multiperspectivitatea ?

Multiperspectivitatea este un termen mai mult utilizat decât definit. Cu toate acestea, au existat unele încercări de a-i descrie principalele caracteristici. K. Peter-Fritsche a subliniat că aceasta reprezintă un proces, “*o strategie pentru a înțelege*”, în care luăm în considerare – alături de propria noastră perspectivă – și perspectiva altuia (sau perspectivele altora)¹⁶. Acest proces implică înțelegerea faptului că și noi avem o perspectivă care a fost filtrată prin propriul nostru context cultural, reflectă propriul nostru punct de vedere și propria interpretarea a ceea ce s-a întâmplat și de ce, propria noastră perspectivă a ceea ce este relevant sau nu și poate reflecta și propriile prejucții și idei preconcepute. Din acest punct de vedere, multiperspectivitatea este și o predispoziție, “semnificând capacitatea și voința de a privi situația din perspective diferite”¹⁷. Condiția pentru aceasta este, înainte de toate, voința de a accepta că sunt și alte moduri de a vedea lumea decât propria perspectivă și că acestea pot fi la fel de valide și la fel de parțiale. Apoi, voința de a te plasa în postura altcuiva și a încerca să vezi lumea așa cum o vede celălalt, deci de a avea empatie.

¹⁴ Gita Steiner-Khamsi, *History, democratic values and tolerance in Europe: the experience of countries in democratic transition*, simpozion organizat de Consiliul Europei, Sofia 1994.

¹⁵ R. Phillips, *History Teaching, Nationhood and the State: A Study in Educational Politics*, London 1998.

¹⁶ K. Peter-Fritsche, *Unable to be tolerant?*, în Farnen, R. et alii, *Tolerance in Transition*, Oldenbourg 2001.

¹⁷ K. Peter-Fritsche, *ibid.*

Multiperspectivitatea în istorie și în predarea istoriei a fost descrisă de Ann Low-Beer ca fiind procesul “*de analiză a evenimentelor istorice din mai multe perspective*”¹⁸. Altundeva, în analiza ei capitală despre activitatea Consiliului Europei în domeniul predării istoriei în școală, ea a afirmat că “multiperspectivitatea” este puternic înrădăcinată în metodologia istorică:

*“în mod esențial, aceasta pornește din disciplina fundamentală a istoriei și din nevoia de a examina evenimentele istorice din perspective diferite. Toți istoricii fac aceasta [...] În istorie, perspectivele multiple sunt obișnuite și trebuiesc testate cu ajutorul dovezilor, pentru ca apoi să se țină seama de acestea în formularea judecăților și a concluziilor”*¹⁹.

Și Gita Steiner-Khamsi, deși asociază multiperspectivitatea cu metoda istorică, nu este la fel de convinsă ca Ann Low-Beer că toți istoricii fac întotdeauna aceasta, sau măcar în mod obișnuit²⁰. Ea ne reamintește că istoria, așa cum este ea cercetată sau predată, este adesea monoculturală, etnocratică, mai degrabă universalistă decât pluralistă și exclusivistă mai mult decât inclusivă.

În linii mari, deci, se pare că acele caracteristici definitorii ale multiperspectivității în istorie și în predarea istoriei sunt că reprezintă un fel de a privi lucrurile și o predispoziție de a vedea evenimente istorice, personalități, procese, culturi și societăți din perspective diferite și pe baza unor procedee și procese care sunt fundamentale pentru istorie ca disciplină.

Este o definiție simplă, care aparent nu ridică probleme și care se impune de la sine. Totuși, așa cum sunt definițiile, poate că ridică mai multe întrebări decât răspunde. De exemplu:

- ce se înțelege, în acest context, prin perspectivă ?
- se presupune că istoricul sau profesorul de istorie ia în considerare toate perspectivele sau doar o selecție ?
- dacă este o selecție, atunci ce criterii le aplică el/ea atunci când decide ce să includă și ce să ignore ?
- multiperspectivitatea se aplică doar selecției și interpretării surselor sau permează toate nivelele analizei istorice, incluzând, de exemplu, construcția discursului, explicația, concluziile și judecățile de valoare cu semnificație istorică ?
- ce face istoricul sau profesorul de istorie atunci când diferitele perspective sunt contradictorii ?

¹⁸ Ann Low-Beer, *The Reform of History Teaching, Nationhood and the State: A Study in Educational Politics*, London 1994.

¹⁹ Ann Low-Beer, *The Council of Europe and School History, Council of Europe, Strasbourg 1997*, p. 54-55.

²⁰ Citată în D.Harkness, *History teaching and European awareness*, Council of Europe, Strasbourg 1994.

- abordările multiperspectivale asigură o descriere istorică mai adevărată sau mai corectă, sau amândouă ?
- asigură o descriere mai completă și mai convingătoare ori una mai complexă, sau amândouă ?
- multiperspectivitatea reprezintă doar o parte a procesului sau un set de metode pe care fiecare istoric competent le aplică sau este o abilitate pe care unii o aplică mult mai eficient decât alții ?

O perspectivă este un punct de vedere care este limitat de poziția celui care o exprimă. Desigur, aceasta se aplică la fel de mult “producătorilor” de surse (participanții la evenimentele trecute, martorii oculari, cronicarii, oficialitățile, cei care au colajonat informațiile) ca și istoricului.

Așa cum perspectiva artistului plastic este limitată de considerații practice, cum ar fi tehnica sau poziția din care acesta alege să deseneze o temă particulară, tot astfel există un număr de limite practice puse în fața istoricilor. Perspectiva lor asupra unui anumit eveniment istoric va fi restricționat de numărul de limbi relevante pe care le vorbesc fluent, familiaritatea lor cu tipurile de scriere folosite de cei ce au scris documentele pe care le pot folosi (o problemă mai ales atunci când se încearcă identificarea și înțelegerea punctelor de vedere și a experiențelor populațiilor iliterate sau semi-iterate) și accesibilitatea acestora. Toate acestea sunt constrângeri de ordin practic și ele duc în mare măsură la faptul că majoritatea operelor istorice depind de o *selecție de dovezi* din masa potențială de informații care pot fi considerate ca relevante.

Constrângeri similare de timp și spațiu afectează sursele pe care istoricul le folosește și cu care elevii de vârstă școlară care învață să lucreze cu o combinație de surse primare și secundare sunt învățați să le ia în considerare:

cât de aproape de evenimentele studiate a fost sursa: un participant, un martor ocular, un jurnalist care a intervievat participanții și martorii la scurt timp după evenimente, un fotograf, un reporter de televiziune, un oficial care a adunat informații dintr-o varietate de surse, un istoric care a scris mai târziu despre evenimente;

și

cât de repede după desfășurarea evenimentului a fost acesta înregistrat în surse.

Cu puțin noroc, elevii află că proximitatea față de evenimente, atât în timp cât și în spațiu, nu garantează o descriere mai de încredere și mai validă a ceea ce s-a întâmplat. Așa cum arată **Exemplul A**, martori credibili pot fi diferiți prin descrierea făcută evenimentelor. Un istoric contemporan, Harvey Pitcher, a comparat descrierile mai multor martori oculari americani și britanici care au fost prezenți la al Doilea Congres al Sovietelor pe data de 25 octombrie 1917, în Palatul Smolnîi din ceea ce era atunci Petrograd, când focul de armă care a dat semnalul loviturii de stat bolșevice și al asaltului Palatului de Iarnă a dus la plecarea a numeroși delegați ai altor partide. Exemplul arată clar că și observatori antrenați aflați în același loc și în același timp

pot fi foarte diferiți în observațiile lor. Totodată, pune în evidență o altă lecție potențial valoroasă pentru elev, anume că o sursă bazată pe dovezi primare și produsă în momentul în care are loc evenimentul nu este cu necesitate mai sigură decât o descriere făcută la o dată ulterioară de către un istoric care a avut ocazia să compare și să treacă în revistă diferite surse. Așa cum Pitcher însuși observa:

“Este limpede, nici un martor, oricât de bine informat și energic, oricât de privilegiat poziția sa, nu a putut vedea decât o mică parte din ceea ce se petrecea; dar, adunând un grup de martori cu diferite puncte de observație, s-a putut obține o imagine mult mai completă”²¹.

Utilizarea termenului “punct de observație” este de ajutor în acest context. Acesta descrie modul în care perspectiva asupra unui anumit eveniment sau proces istoric poate fi limitată de poziția în care se află persoana care o exprimă. Limitele sunt fizice și legate de timp și spațiu.

Totuși, termenul punct de observație are și un al doilea înțeles, anume cel de de “punct de vedere”, limitat de și care reflectă așteptările, prejudecățile și preocupările celui care observă.

Exemplul A

“Numărul de delegați care au părăsit Congresul în acest moment variază în funcție de martor: ‘cincizeci’ (Reed), ‘cam 80’ (Rhys Williams), ‘o sută sau mai mulți dintre revoluționarii conservatori’ (Bryant), ‘cam 20 % din întregul Congres, deci peste 100’ ” (Philips Price)

Note:

John Reed – jurnalist american și autor al cărții *Zece zile care au zguduit lumea*, publicat pentru prima dată în 1919

Albert Rhys Williams – un preot congregaționalist din Boston, SUA, în vizită în Rusia în acel moment

Louise Bryant – tot americană, soția lui John Reed. Autoare a două cărți despre evenimentele din Rusia acelor vremuri, *Șase luni roșii în Rusia* (1918) și *Prin Revoluția Rusă* (1923)

Morgan Philips Price – jurnalist britanic care a relatat pentru ziarul *Manchester Guardian*; autor al lucrării *Amintirile mele despre Revoluția Rusă*, publicată în 1921

Pentru a-l mai cita odată pe Pitcher:

“ceea ce vezi contează mai puțin decât cum vezi. Un martor vede o adunătură de oameni nepieptănați care se dau în spectacol pe străzi, altul vede o eroică demonstrație populară, în timp ce al treilea este impresionat înainte de toate de culoarea locală și de spectacol ... Martorii diferiți abordează o scenă cu așteptări și preocupări diferite. Martorii americani, tineri, au adus cu ei așteptările legate de ideea că un tip cu totul nou de societate umană era pe cale să se nască, în timp ce majoritatea martorilor britanici erau preocupați nu atât de revoluție în sine, cât de implicațiile acesteia pentru Primul Război Mondial”²².

Așadar, ca martori ai istoriei, aceștia nu descriu pur și simplu ceea ce văd, ci și interpretează; altfel spus, ei atribuie un înțeles particular celor pe care le-au văzut, iar acest înțeles reflectă cadrul personal de prezumții, idei preconcepute, stereotipuri și așteptări.

²¹ H. Pitcher, *op.cit.*, p. XIII

²² *Ibid.*, p. XIII

Istoricii au și ei propriile prezumții și preocupări. Perspectivele lor sunt modelate nu numai de către dovezile oferite de sursele la care au acces. Uneori, aceste prezumții și preocupări sunt personale și profesionale. Un istoric care încearcă să ofere o perspectivă politică asupra evenimentelor va prezenta probabil lucrurile altfel – subliniind alți factori, atribuind o importanță mai mare altor consecințe și evoluții – decât, să spunem, istoricii preocupați de economie sau societate. La fel, așteptările personale și profesionale ale altor interpreți ai istoriei, de exemplu producătorii de documentare de televiziune despre evenimente particulare, vor reflecta preocupări legate nu numai de a transmite publicului ceea ce s-a întâmplat și de ce, dar și de identificarea căilor de transmitere care să reflecte perspectivele actuale cu privire la ceea ce constituie un bun documentar istoric, accentul fiind pus uneori mai mult pe ceea ce reprezintă televiziune de calitate decât pe ceea ce constituie istorie de calitate²³.

În același timp, așa cum cercetările istoriografice pun de obicei în evidență, istoricii și ceilalți comentatori ai trecutului sunt – asemeni nouă, celorlalți – produse ale timpurilor. Perspectiva lor este influențată de generația căreia îi aparțin și vor avea tendința de a interpreta trecutul prin prisma contemporaneității.

Așa cum demonstrează **Exemplul B**, istoria folosește și scheme conceptuale și cadre de referință care sunt până la un anumit punct determinate cultural și care nu sunt utilizate în același fel (sau deloc) de către participanții la evenimentele pe care încearcă să le descrie și să le explice.

Exemplul B

Protocolul de la Lausanne din 30 ianuarie 1923 prevedea schimbul obligatoriu de minorități între Grecia și Turcia. Unele manuale occidentale și americane (și chiar și unii istorici) descriu pe cei la care face trimitere Protocolul în termeni etnici sau naționali. Altfel spus, se referă la transferul de greci din Turcia în Grecia și de turci din Grecia în Turcia. De fapt, nu acesta este felul în care persoanele implicate sunt descrise în Protocol. Acesta se referă în mod specific la persoanele care urmează să fie transferate ca “supuși turci de religie ortodoxă cu rezidența în Turcia” și “supuși greci de religie musulmană cu rezidența în Grecia”.

Cu alte cuvinte, persoanele care urmau să fie transferate nu erau caracterizate ca membri ai unor minorități, ci ca aderenți ai unei anumite religii și ca supuși ai unui anumit stat.

Până acum, deci, am identificat trei dimensiuni înrudite care au o relevanță potențială pentru multiperspectivitate:

1. Putem vedea evenimentele și procesele istorice dintr-o multitudine de vantage points. Pentru a reuși acest lucru, trebuie să știm ceea ce s-a auzit, văzut și simțit. Trebuie să aflăm și cât de credibilă este fiecare sursă, în parte prin compararea și coroborarea dovezilor pe care le oferă și în parte prin evaluarea informațiilor contextuale cu privire la fiecare sursă: cine sunt autorii, ce rol au jucat, unde se aflau la momentul respectiv, ce făceau în acel moment, cum au obținut informațiile etc. Dar, înainte de toate, acest proces de evaluare trebuie

²³ Un istoric cu o experiență considerabilă în realizarea documentarelor istorice pentru televiziune a tras următoarea concluzie din experiențele sale: “televiziunea se preocupă cu pasiune de logistica realizării programelor și aproape deloc de conținut”. Felipe Fernández-Armesto, în D. Cannadine, *What is History Now?*, Palgrave Macmillan, London 2002.

să țină cont de condițiile care ar fi putut impune limite asupra a ceea ce fiecare sursă a văzut, auzit sau simțit, fie acestea fizice, tehnice sau auto-impuse.

2. Putem vedea evenimentele și procesele istorice dintr-o multitudine de puncte de vedere. Pentru a putea face acest lucru, trebuie să înțelegem motivele care stau la baza acestor puncte de vedere diferite, fie că este vorba de perspectivele autorilor diferitelor surse sau perspectivele persoanei/persoanelor la care se face trimitere în aceste surse. În linii mari, acest proces are trei elemente constitutive. Întâi, este nevoie să înțelegem logica din spatele punctului de vedere exprimat. De ce autorul sau persoanele menționate ar gândi astfel ? Pe ce și-au bazat acest punct de vedere ? De ce au văzut unele informații ca relevante și au eliminat restul ? Ce opțiuni aveau ? Ce i-a făcut să aleagă această cale de acțiune dintre cele care le erau la dispoziție ? Și așa mai departe. În al doilea rând, trebuie să de-construim limbajul textului (să diferențiem, de exemplu, între fapte verificabile, opinii competente, opinii fără vreo bază și din auzite, identificarea omisiunilor din narațiune, a utilizării unui limbaj emoțional, utilizarea analogiilor false și a stereotipurilor). Acest proces de de-construcție se poate aplica și altor surse (cum ar fi mărturiile orale, fotografiile, filmele, afișele, caricaturile) la fel de bine ca și documentelor. În al treilea rând, implică colaționarea și analiza informației contextuale cu privire la fiecare sursă, căci aceasta ne permite să înțelegem mai bine “de unde vine” o persoană care formulează un punct de vedere, care este mediul din care provine, asociații săi, unde se plasează fidelitățile și alianțele sale.
3. Putem, la fel de bine, privi evenimentele și procesele istorice printr-o multitudine de narațiuni și interpretări istorice (inclusiv narațiuni produse la momente diferite, pentru scopuri diferite și cu public diferit). Aceasta tinde să implice identificarea diferențelor de interese, de structură narativă, de interpretare și de accente puse, de puncte cheie în care se manifestă acordul sau dezacordul între narațiuni, deci o analiză istoriografică²⁴.

Înseamnă toate acestea că multiperspectivitatea este, așa cum sugerea Ann Low-Ber, doar un cuvânt care descrie ceea ce fiecare istoric (sau măcar fiecare istoric competent) oricum face ? Cred că există și o altă dimensiune a multiperspectivității pe care încă nu am explorat-o. Un studiu istoric valid și de încredere poate fi realizat pe un număr mare de nivele. De exemplu, un istoric al Războiului Civil din Spania ar putea alege să scrie o istorie descriptivă a campaniilor militare, să se concentreze pe o singură bătălie, cum ar fi apărarea Madridului, sau să analizeze un singur grup, cum ar fi falangiștii sau comuniștii; el ar putea să realizeze un studiu comparativ asupra utilizării teroarei de către cele două tabere sau să privească la evenimentele dintr-o singură regiune a Spaniei, cum ar fi Țara Bascilor. În sfârșit, ar putea scrie biografia unuia dintre personajele cheie sau să se concentreze asupra unui singur incident. Fiecare istoric va trebui să facă o selecție din toate informațiile disponibile despre Războiul Civil. Am avea motive să ne exprimăm îngrijorarea dacă s-ar putea demonstra că istoricul a omis dovezi relevante sau a ignorat sistematic surse importante pe motivul că nu ar fi susținut punctul lui/ei de vedere.

²⁴ Pentru un alt punct de vedere cu privire la multiperspectivitate în predarea/învățarea istoriei, vezi Bodo von Borries, *op.cit.*, 2001. Punctele noastre de vedere coincid în unele probleme și sunt divergente în altele; diferențele sunt de ordin terminologic, reflectând diferitele noastre tradiții educaționale.

Multiperspectivitatea nu este pur și simplu aplicarea metodei istorice. Ea țintește să extindă aria și profunzimea analizei istorice asupra unei teme sau a unui fenomen particular. Aceasta poate fi atinsă pe mai multe căi.

De exemplu, una dintre căi este analiza conceptelor/înțeleșurilor convenționale cu privire la care dintre perspective sunt sau nu relevante pentru înțelegerea istorică a unui anumit eveniment sau proces. Acest demers implică din ce în ce mai mult includerea în analiză a perspectivelor oferite de grupurile și categoriile sociale care au fost mai mult sau mai puțin ignorate, cu excepția cazurilor în care acestea au provocat probleme pentru elite sau pentru grupurile dominante, deci perspectivele grupurilor și categoriilor “invizibile” – femeile, săracii, sclavii, imigranții, minoritățile (lingvistice, religioase, și etnice). Critica formulată nu a fost aceea că istoria mono-culturală sau mono-etnică ar fi fost invalidă, ci mai degrabă că i-ar fi lipsit “echilibrul”. McCullagh prezintă foarte bine această diferență atunci când consideră că:

“Dacă spun că câinele meu are o ureche, un ochi, un picior și o coadă, această afirmație ar fi literal corectă. Câinele are toate acestea. Dar afirmația nu reprezintă o descriere corectă a a câinelui meu, care are două urechi, doi ochi, patru picioare și o coadă”²⁵.

Problema nu este aici una de adevăr cât una de corectitudine.

Multiperspectivitatea poate extinde profesionalismul descrierii istorice prin analiza modurilor în care diferite perspective se află în relație unele cu altele, cum s-au format unele pe altele. Aceasta este o dimensiune a multiperspectivității care se concentrează în mod particular asupra dinamicii evenimentelor și proceselor istorice: cum au interacționat cei care reprezintă diferite perspective, influențele reciproce, conexiunile și interdependențele care produc o descriere mai complexă a ceea ce s-a întâmplat și de ce. Există patru beneficii potențiale asociate cu adoptarea acestui tip de abordare multilaterală și dinamică în analiza dovezilor legate de un anumit eveniment sau proces.

În primul rând, adaugă o dimensiune suplimentară narațiunii istorice. Într-un anumit sens, forma narativă poate fi descrisă ca o succesiune de “și atunci” (de exemplu, aceasta s-a întâmplat ... și apoi ... sa- întâmplat altceva ... și apoi). Multiperspectivitatea suplimentează acest proces liniar cu o succesiune de “în acest timp”, care transmit reacțiile și acțiunile ulterioare ale “celorlalți semnificativi”. Rezultatul este o narațiune mult mai bogată și mai complexă, bazată pe narațiuni care se întretaș și care arată nu numai cum perspectivele diferitelor tabere s-au cristalizat și s-au schimbat, ci și cum au fost formate de către lipsa de informații sau de poziția și acțiunile celorlalte tabere. Un bun exemplu al acestei situații ar putea fi reprezentată de negocierea armistițiului la sfârșitul Primului Război Mondial. Pentru a înțelegere aceste negocieri este necesar să recunoaștem faptul că diferitele guverne și comandamente militare nu se consultau întotdeauna sau nu se informau reciproc asupra acțiunilor lor și că propriile poziții se modificau în funcție de evenimente. Acestea include rezervele lui Wilson în a-și consulta aliații cu privire la termenii armistițiului, diferitele îngrijorări și priorități ale fiecărui guvern, tensiunile în creștere dintre Marele Comandament German aflat la Spa și guvernul civil de la Berlin cu

²⁵ C. B. McCullagh, *The Truth of History*, Routledge, London 1999, p. 58.

privire la necesitatea unui armistițiu, radicalizarea opiniei publice din Statele Unite și Marea Britanie după scufundarea pachetului Leinster de către submarinele germane, tensiunile acutizate din interiorul Germaniei și așa mai departe. Naratiunea nu este uniliniară (“în timp ce” constituie o parte integrantă a înțelegerii aceea ce s-a întâmplat la fel de mult ca și “apoi”).

În al doilea rând, poate pune în lumină influențele reciproce dintre diferitele grupări dintr-o țară, dintre țări vecine, alianțe, rivalități, relațiile dintre ocupanți și ocupați. De exemplu, în ultimele două milenii de istorie europeană, au existat numeroase exemple de imperii regionale, continentale sau intercontinentale, de ocupații teritoriale, dispute de graniță, războaie civile și opriri a tot felul de minorități. Mulți istorici au înregistrat impactul forțelor imperiale sau ocupante asupra popoarelor și țărilor pe care le-au invadat. Mulți istorici, în special cei din țările care au fost colonizate sau ocupate, au produs naratiuni din perspectiva popoarelor care au fost învinse și invadate. Există, însă, mult mai puține exemple de descrieri care să investigheze și impactul colonizării sau al ocupației asupra celui care a colonizat sau ocupat și care să examineze multitudinea de căi prin care circumstanțele și perspectivele din teritoriile ocupate sau colonizate au avut un impact asupra sau au impus constrângeri asupra opțiunilor factorilor de decizie din interiorul puterii de ocupație sau de colonizare²⁶.

În al treilea rând, o astfel de abordare poate arunca mai multă lumină asupra situațiilor conflictuale prin faptul că ne ajută să înțelegem că acestea adesea apar, persistă și sunt modelate de către interpretări conflictuale în care fiecare parte implicată în conflict atribuie motive și intenții care nu sunt fundamentate pe nici o dovadă specifică, ci reflectă prezumții, idei preconcepute, prejucii și stereotipuri înrădăcinate de mult timp. Apariția miturilor în cadrul situațiilor conflictuale ar putea fi un alt exemplu de astfel de proces, iar în capitolul dedicat activităților de învățare este prezentat un exemplu de astfel de situație, bazat pe contra-miturile apărute în timpul Primului Război Mondial în legătură cu atrocitățile comise de ambele părți (activitatea francitirilor și poveștile despre civili francezi și belgieni cărora li s-au tăiat mâinile).

În al patrulea rând, poate demonstra faptul că, în unele situații istorice, perspectivele sunt legate simbiotic. Aceasta este o situație relevantă în special atunci când se studiază relațiile istorice dintre majoritate și minoritate, dintre minorități sau dintre țări puternice și vecinii, aliații și sateliții acestora mai slabi. Așa cum sublinia Gita Steiner-Khamsi:

“Reprezentarea minorităților ca <<ceilalți>> – presupuși a fi străini din punct de vedere cultural și istoric – adesea ajută pe cei care constituie majoritatea să se vadă pe sine ca membri ai unei comunități și îi face să se simtă acasă ... Apartenența și sentimentul de a fi acasă sunt adesea create prin identificarea unor grupuri care sunt presupuse a nu aparține comunității și care nu ar trebui să se simtă acasă în țară – imigranții și minoritățile tradiționale”²⁷.

²⁶ Pentru o argumentare mai detaliată în favoarea unei abordări multilaterale și pe mai multe niveluri în studierea relațiilor dintre puterile imperiale și coloniile lor, vezi Linda Colley, *What is Imperial History Now?*, în D. Cannadine, *op.cit.* 2002, respectiv Henk Wesseling, *Overseas History*, în P. Burke, *New Perspectives on Historical Writing*, Polity Press, Cambridge 1991.

²⁷ Gita Steiner-Khamsi, *History, democratic values and tolerance in Europe: the experience of countries in democratic transition*, simpozion al Consiliului European, Sofia, octombrie 1994.

Există și suficiente exemple în istorie în care țara mai mică își scrie practic istoria axând-o pe relația sa cu vecinul mai puternic și dominant, în timp ce națiunea dominantă are tendința de a-și scrie istoria națională axată pe relațiile sale cu alte țări puternice.

Aceasta a fost o discuție destul de lungă cu privire la ceea ce este sau nu multiperspectivitatea, mai ales pentru o broșură care se preocupă în primul rând de predarea și nu de scrierea istoriei. Dar, înainte de a ne uita la situația din sălile de clasă, era necesar să înțelegem de ce accesul la o diversitate de surse și la perspective diferite poate fi o prerechizită esențială, dar nu și o garanție a unei abordări multiperspectivale. Este la fel de important să înțelegem și de ce multiperspectivitatea necesită o analiză a modului în care diferitele perspective sunt relaționate unele cu altele și să recunoaștem faptul că fiecare perspectivă este o parte a unui edificiu mai mare: o imagine mai complexă, dar și mai completă.

Este la fel de important să sesizăm faptul că există și o serie de probleme practice care pot limita utilizarea multiperspectivității în orele de istorie.

Unele probleme potențiale ale utilizării multiperspectivității în predarea-învățarea istoriei

De la început trebuie spus că există un număr de probleme și limite practice care pot reduce măsura în care educația istorică în școală poate fi multiperspectivală. Aceste limite sunt legate de problemele de timp, spațiu, costuri, gradul și profunzimea flexibilității din cadrul curriculum-ului.

Din punctul de vedere al profesorului de istorie, apare dubla problemă a timpului și a flexibilității curriculum-ului. Utilizarea unei reale multiplicități de perspective în predare și asigurarea oportunităților de analiză și contextualizare a fiecăreia dintre acestea solicită mult timp. O abordare autentic pluralistă a istoriei naționale este dificilă în condițiile în care curriculum-ul de istorie este bogat în conținuturi iar profesorului i se cere să acopere un număr mare de teme într-o perioadă relativ scurtă de timp. Multiperspectivitatea cere o structură a curriculum-ului de istorie care să fie flexibilă. În țările caracterizate de diversitate etnică, națională și culturală, este posibil să se asigure o prezență mai amplă a categoriilor sociale sau a minorităților care au fost mai degrabă marginalizate sau “făcute invizibile” în narațiunea istorică națională printr-o structură curriculară care permite un nucleu de istorie națională și unități de învățare opționale dedicate diferitelor minorități. Aceasta pare să fie în mod particular relevant acolo unde minoritățile sunt concentrate geografic și, deja de câțiva ani, există o dezbatere pe aceste coordonate în Federația Rusă²⁸.

Dacă același tip de structură curriculară mai flexibilă poate ajuta la încorporarea istoriei minorităților, a istoriei de gen, a “istoriei de jos” și a istoriei vieții cotidiene în curriculum-ul tradițional de istorie, s-ar putea ca acesta să nu ajungă la miezul unei

²⁸ Vezi discuția cu privire la aceasta în Robert Stradling, *The Secretary General's New Initiative: the reform of history teaching and the preparation of new history books*, Council of Europe Publishing, Strasbourg 1999.

probleme centrale a multiperspectivității, anume relația dintre aceste grupe diverse, cu perspectivele și experiențele lor diferite.

Totuși, în toate programele de studiu, cu excepția celor mai aglomerate, ar trebui să fie loc pentru includerea unuia sau a două studii de caz în fiecare an, care să ajute elevii să devină mai familiarizați cu lucrul cu o multiplicitate de surse, interpretări și puncte de vedere în scopul reconstituirii cât mai complete a unei narațiuni despre un eveniment sau proces. Pentru restul timpului de predare-învățare, un anumit număr de abordări multiperspectivale pot fi integrate în predarea istoriei, dar la o scară mai mică și mai puțin completă. La urma urmelor, obiectivul în acest context este mai degrabă să să-i ajutăm pe elevi să învețe cum să analizeze și să interpreteze perspective diferite și contrastante decât să le oferim întotdeauna și cu necesitate o imagine cât mai complet posibilă a fiecărui eveniment.

Din punctul de vedere al editării manualelor, posibilitatea de a utiliza multiperspectivitatea este adesea limitată de spațiu și de costuri. A aborda o problemă sau o temă dintr-o multitudine de perspective presupune mult mai multe pagini decât ar fi în mod normal cazul într-o narațiune convențională de manual. Aceasta constituie o adevărată problemă dacă manualul este structurat în jurul unei investigații cronologice, dar este mult mai ușor dacă este un material de lucru sau auxiliar dedicat unei probleme sau teme specifice. Orice autor de manual care a încercat un autentic demers multiperspectival aplicat unei probleme sau teme știe că este o sarcină foarte mare consumatoare de timp și solicită un efort intens.

Practica predominantă în elaborarea manualelor școlare constituie, la rândul ei, o constrângere potențială aplicată demersurilor de tip multiperspectival. Citatele din surse sunt de obicei scurte. Este încă neobișnuit pentru autori să ofere multă informație contextuală pentru fiecare sursă selectată. Elevii pot fi solicitați să compare sau să cross-reference din dovezi din diferite surse, deși există încă o tradiție în elaborarea manualelor din unele părți ale Europei în care elevilor li se cere doar să extragă informații din sursele oferite, nu și să le analizeze în mod particular pentru a identifica diferitele perspective și interpretări. Prea adesea abordarea “sursele A-F” din manuale solicită elevul să facă judecăți de ample și generalizări bazate pe dovezi limitate (de obicei sunt judecăți și generalizări pe care autorul manualului oricum le face pe baza lecturii istoriografiei relevante). Materialul ilustrativ este subtil transformat prin aceasta în “dovezi concrete”. Includerea surselor comparate din opera diferiților istorici, selectați din diferite țări și care scriu în epoci diferite, cu scopul de a familiariza elevii cu fundamentele analizei istoriografice este încă foarte rară.

Ultima constrângere practică este aceea că, atunci când se abordează subiecte și teme care au o dimensiune regională, europeană sau globală, spațiul posibil de acordat pentru multiperspectivitate este posibil limitat de numărul de limbi pe care profesorul de istorie și elevii le stăpânesc. O imensă masă de resurse pentru predare-învățare, în special pentru istoria secolelor XIX și XX, este acum disponibilă pe internet, acoperind o diversitate de perspective, atât oficiale cât și neoficiale, contemporane sau redactate cu ajutorul reflecției ulterioare. Alături de surse primare în format editat sau în stare primară, se pot găsi pe internet o multitudine de perspective elaborate de diferiți istorici. Dar, multe dintre aceste situri web sunt americane, selecția materialelor reflectă interese și idei preconcepute, iar utilizatorii trebuie să utilizeze fluent limba engleză. Cu toate acestea, siturile se îmbunătățesc treptat. Există acum un

număr în creștere de situri web dedicate istoriei, în special cele create în Europa mai degrabă decât cele din SUA, care pot fi accesate în mai multe limbi, iar unele dintre acestea utilizează facilități de traducere oferite de principalele motoare de căutare cum ar fi Alta Vista²⁹.

Alături de aceste probleme de ordin practic, multiperspectivitatea poate ridica un număr de probleme potențiale pentru cel ce învață. Așa cum am văzut, multiperspectivitatea solicită din partea elevului și o abordare empatică. La sfârșitul anilor 1990, în Europa a fost realizată o anchetă trans-națională de amploare cu privire la atitudinea tinerilor față de predarea istoriei³⁰. O întrebare solicita celor chestionați să se pună în locul unui tânăr bărbat sau al unei tinere femei din secolul al XV-lea, forțat(ă) să se căsătorească cu cineva care nu era ales de el(ea). Li s-a cerut să indice ce ar fi făcut dacă ar fi trăit în acea epocă, alegând una din șase variante:

- să refuze, căci este inuman, imoral și ilegal să forțezi pe cineva să se căsătorească fără dragoste adevărată;
- să se supună, fiindcă o gospodărie bogată este mai importantă pentru o familie decât o dragoste pasională între soț și soție;
- să fugă la mânăstire, pentru că viața spirituală este mai valoroasă decât cea lumească;
- să accepte, fiindcă toți tinerii s-au căsătorit în conformitate cu deciziile tatălui;
- să se opună, căci este dreptul natural al fiecăruia să se căsătorească din dragoste;
- să se supună, fiindcă revolta împotriva voinței părinților este o revoltă împotriva legii lui Dumnezeu.

Deși au existat diferențe între țările participante, majoritatea tinerilor păreau să aibe dificultăți în a reconstitui, recunoaște și accepta tipurile de motivații în favoarea supunerii care au fost obișnuite în secolul al XV-lea (tradiția, autoritatea parentală susținută de tradiție sau de comandamentele biblice și calculul economic). În schimb, majoritatea lor au exprimat o preferință modernă pentru neascultare și rezistență în numele dragostei și al drepturilor naturale.

Una din interpretările date acestor rezultate, preferate de unii membri ai echipei care a analizat și prezentat datele chestionarului, a fost că majoritatea elevilor nu erau capabili să se transpună în situația altei persoane din trecut și să aplice procesele mentale care ar fi fost folosite atunci.

Aceasta este o concluzie pesimistă. Andreas Körber, de exemplu, pornind de la teoria dezvoltării cognitive a lui Kohlberg, se întreabă dacă nu cumva elevii de nivel secundar au probleme cu exercitarea empatiei de acest tip fiindcă se află în procesul

²⁹ Unul din site-urile românești dedicat istoriei și care oferă accesul la o bibliotecă virtuală este oferit de Net4U.

³⁰ M. Angvik & B. von Borries (1997), *A Comparative European Survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*, Körber Stiftung, Hamburg 1997.

de dezvoltare a propriei lor moralități și nu pot sau nu vor să realizeze operațiile cognitive care le solicită să facă abstracție de propria lor morală³¹.

O concluzie mai optimistă formulată de unii observatori a fost aceea că acest răspuns din partea multor tineri nu este surprinzător, căci întrebarea a fost pusă în afara oricărui context. Pentru a putea avea empatie în răspunsul lor la această întrebare, aceștia trebuiau să fi studiat recent și în profunzime secolul al XV-lea, să aibe perspectivă bună în mentalitățile medievale și să li se fi dat câteva informații contextuale cu privire la așteptările oamenilor din acea perioadă³². Fără această informație contextuală, nu este surprinzător faptul că mulți studenți recurg la o gândire anacronistică, transpunând asupra trecutului propriile structuri morale contemporane, atitudinile, prejudecățile, sentimentele și stereotipurile.

Problematic sau nu, iar atât pesimiștii cât și optimiștii sunt de acord că empatia (și gândirea cauzală) poate fi dificilă pentru adolescenți, este clar că atunci când studiem istoria încercăm să recreem sentimentele și experiențele oamenilor care au trăit în trecut și că pentru a realiza aceasta trebuie adesea să încercăm să suspendăm presupuzițiile și perspectivele noastre moderne. Empatia nu este la libera alegere; profesorii de istorie trebuie să găsească modalități de a-și ajuta elevii să exerseze aceste abilități – o problemă la care vom mai reveni pe parcurs³³.

O altă problemă pe care multiperspectivitatea o poate ridica pentru cei ce învață istorie, în special pentru elevii aflați la începutul învățământului gimnazial și pentru elevii mai puțin apti, este că poate contribui la accentuarea sentimentului de frustrare și chiar scepticism cu privire la procesul de analiză istorică. Într-adevăr, aceasta poate fi o problemă legată de abordarea axată pe surse pentru predarea-învățarea istoriei în general, iar aceasta ridică probleme cu totul deosebite pentru unii elevi atunci când dovezile existente sunt contradictorii și nu pare să existe o variantă corectă a evenimentelor, sau când această informație poate fi interpretată diferit de către mai mulți istorici, ori atunci când aceiași declarație în aparență clară și fără ambiguități poate totuși avea înțelesuri diferite pentru oameni în funcție de perspectiva și situația particulară în care se află; în sfârșit, atunci când selecții diferite de dovezi despre aceleași evenimente pot fi la fel de relevante și de valide.

Acei elevi care caută informații definitive la fiecare disciplină și care văd învățarea în termenii achiziției de cunoaștere pozitivă care poate fi “stăpânită” și memorată vor

³¹ Andreas Körber, *Can our pupils fit into the shoes of someone else?*, în Joke van der Leeuw-Roord, *The State of History Education in Europe*, Körber Stiftung, Hamburg 1998.

³² Tony McAleavy, comentariu la studiul lui A. Körber, în Joke van der Leeuw-Roord, *The State of History Education in Europe*, Körber Stiftung, Hamburg 1998, pp. 123-128.

³³ O dezbateră similară a avut loc între profesioniștii istoriei cu privire la gândirea cauzală. Unii, de exemplu, consideră că gândirea cauzală este o abilitate care este contra-intuitivă pentru mulți adolescenți. Intuiția lor le spune că factorul cauzal care are impactul cel mai aproape de începutul unui eveniment sau proces (de exemplu, asasinarea arhiducelui Franz Ferdinand și a soției sale, Sofia, în Sarajevo pe 28 iunie 1914) trebuie să fie cel mai important. Aceasta se potrivește cu percepția lor asupra cauzalității în viața de zi cu zi. Alții afirmă că, pentru a contracara aceasta, elevul trebuie să învețe cum să organizeze informația cu privire la factori potențial cauzali și factori contributori (de exemplu, în acțiuni individuale, factori politici, economici, factori legați de diferențele sociale, culturale sau religioase etc.), iar apoi să evalueze argumentele opuse care dau prioritate unuia sau mai multora din aceste cauze asupra altora. Vezi, de exemplu, discuția despre gândirea cauzală în P. Lee, R. Ashby & R. Dickinson, *Progression in children's ideas about history*, în M. Hughes (ed.), *Progression in Learning*, Multilingual Matters, Clevedon 1996.

considera foarte dificilă adaptarea la această abordare destul de diferită a predării-învățării. Aceste probleme pot apărea și atunci când profesorul de istorie se află la începutul tranziției de la o abordare a predării istoriei axată pe transmiterea de informații la cea care a fost descrisă mai devreme ca abordare a “noii istorii”.

O altă problemă poate să apară în cazul unor elevi atunci când aceștia abordează relația dintre mai multe perspective, conexiunile, interacțiunile și interdependențele dintre acestea. Această afirmație este valabilă chiar și pentru acei elevi care au învățat cum să analizeze și să interpreteze sursele istorice și să elaboreze judecăți cu privire la validitatea, originea și relevanța acestora pentru înțelegerea unui anumit eveniment sau proces istoric. Totuși, înțelegerea istorică le cere să meargă un pas mai departe și să reflecteze asupra modului în care diferite informații pe care le iau în considerare se potrivesc una cu alta. Cu alte cuvinte, procesul de elaborare a unei narațiuni istorice prin impunerea unui tip de structură asupra dovezilor disponibile. În stilul tradițional de predare a istoriei, axat pe transmiterea de informații, calitatea dovezilor era considerat delat sine înțeles, iar structura era asigurată de către profesor și manual. Prin abordarea axată pe surse a istoriei, elevul este învățat să evalueze statutul fiecărei surse, iar apoi să reflecteze asupra modului în care poate să construiască o descriere pornind de la dovezile la dispoziție (deși, în practică, majoritatea manualelor oferă o structură gata construită).

Totuși, multiperspectivitatea mai adaugă o complicație. Cu cât sunt introduse mai multe niveluri și perspective în narațiunea istorică, cu atât mai complexă devine aceasta, iar elevilor le este tot mai greu să elaboreze judecăți și să tragă concluzii, mai ales atunci când au de-a face cu perspective, interpretări și concluzii divergente și contrastante. Aceasta devine chiar mai dificilă dacă ei încearcă să descopere diferitele căi prin care diferitele perspective răspund și interacționează una cu alta. Profesorul trebuie să găsească mijloacele prin care să facă conexiunile și interdependențele mai tangibile și mai puțin abstracte pentru studenți, cum ar fi, de exemplu, ajutându-i să realizeze o friză cronologică și o narațiune istorică multilaterală (cuprinzând atât “în timp ce” cât și “atunci”/”apoi”), sau prin examinarea felului în care percepția oamenilor despre ceilalți se schimbă de-a lungul unui anumit eveniment cu ajutorul analizei comunicatelor de presă, a propagandei și a caricaturilor, și așa mai departe.

Punctul până la care aceste probleme diferite pot fi rezolvate, în special potențialele dificultăți asociate cu multiperspectivitatea, este dependent de abordarea generală a istoriei de către profesor și de modul în care acesta își pregătește elevii.

Pregătirea fundației pentru multiperspectivitate

Utilizarea multiperspectivității în predarea istoriei nu presupune cu necesitate ca elevii să fie experimentați în analiza surselor, interpretarea dovezilor și sintetizarea informației pentru a construi propriile narațiuni istorice, dar poate fi util.

Elevii vor observa că este mult mai ușor să compare și să diferențieze perspectivele din diferite surse dacă sunt antrenați să aplice un cadru de întrebări analitice fiecărei surse cu care au de-a face, fie că este scrisă, vizuală sau audio-vizuală. Într-un alt studiu, autorul a creionat o varietate de căi prin care elevii pot fi ajutați să învețe cum

să analizeze diferite tipuri de material documentar³⁴. O serie de întrebări sunt fundamentale pentru această abordare și pot fi grupate în cinci mari procese analitice:

Descriere: ce fel de sursă este? Cine a produs-o? Care a fost implicarea producătorului în evenimente (participant, martor ocular, reporter, comentator, persoană oficială etc.)? Când a fost produsă? Cât de curând după evenimente a fost produsă? Ne spune care era publicul/adresantul intenționat? Ne spune care era scopul? Ce ne spune/arată cu privire la un anumit eveniment sau proces istoric?

Interpretare: dacă nu știm cine a produs sursa, putem infera ceva despre el/ea din sursă (nivelul de implicare, apropierea de evenimente, poziția, contactele, rolul etc.)? Există indicații cu privire la validitatea informației? Putem diferenția între fapte verificabile, opinie competentă/expertă și opinie personală? Putem detecta o anumită orientare a perspectivei sursei (de exemplu, sprijin pentru o anumită poziție, prejudecăți împotriva altei poziții etc.)? Oferă producătorul sursei concluzii? Sunt acestea susținute de dovezi sau de opinii?

Legături cu cunoștințe anterioare: informația prezentă în sursă confirmă sau contrazice informațiile disponibile în alte surse relevante?

Identificarea lacunelor din cadrul informațiilor: sunt nume, date sau alte fapte care lipsesc și care ar putea ajuta la construirea răspunsului la întrebările de mai sus?

Identificarea de surse pentru informații suplimentare: unde poți căuta ca să verifici informația din sursă sau interpretare celui care a produs-o?

Totuși, deși abordarea axată pe surse plasează metoda și investigația istorică în miezul predării istoriei, există un număr de riscuri potențiale legate de acest accent (toate aceste pericole pot avea un impact negativ asupra abordării de tipul multiperspectivității) și trebuie luate măsuri pentru a le contracara cu eficiență.

În primul rând, procesul de extragere de informații verificabile și descrierea a ceea ce sursa ne spune sau ne arată este mai ușor de înțeles decât procesele asociate cu interpretarea, realizarea inferențelor, redactarea concluziilor cu privire la reliability surselor. Unii elevi au nevoie de ajutor în

Exemplul C		
Extras din sursa:		
Această sursă îmi spune	Această sursă sugerează	Nu menționează

³⁴ Robert Stradling, *Teaching 20th Century European History*, în special capitolele 8, 10, 15, 16 și 17.

clarificarea și utilizarea acestor distincții analitice. Profesorii au dezvoltat pentru aceasta o serie de strategii.

Una dintre abordări este de a da elevilor o grilă, **Exemplul C**, care le cere să facă distincția dintre ceea ce spune o sursă, ce sugerează (ce poate fi dedus din aceasta) și cenu menționează sursa³⁵. Odată ce se obișnuiesc cu această abordare, elevii pot merge mai departe spre o analiză mai sofisticată care, de exemplu, îi ajută să compare și contrasteze diferite surse, incluzându-le pe cele care utilizează aceeași bază de dovezi pentru a formula interpretări și concluzii diferite.

O altă strategie este de a-i pune pe studenți să marcheze afirmațiile factice și descriptive, respectiv inferențele, folosind markere sau diferite creioane colorate pentru a le sublinia.

O strategie suplimentară pentru a-i ajuta pe elevi să facă aceste distincții cruciale este de a le da scheme de completat care copiază procesul analitic (vezi **Exemplul D**). Subliniem că aceasta este o strategie creată în primul rând ca un mijloc de a introduce elevii în analiza bazată pe surse și care poate fi abandonată pe măsură ce aceștia devin mai experimentați în realizarea acesteia.

Exemplul D: redactarea cadrelor pentru analiza bazată pe surse

Sursa A a fost scrisă de _____, care era diplomat american la Moscova în 1946. Este un raport despre _____.

Raportul său a fost trimis lui _____.

El arată că guvernul sovietic vroia să _____.

El sugerează că motivele din spatele acestei politici sunt _____.

El recomandă ca guvernul american să ____>

Un al doilea risc potențial legat de învățarea axată pe surse, așa cum au observat unii profesori de istorie, este că unii studenți – în special cei mai puțin competenți sau cei care nu sunt interesați în mod special de istorie – au tendința de a vedea acest proces în primul rând ca produs, ca un scop în sine, mai mult decât un mijloc pentru atingerea unui scop: înțelegerea istorică. De exemplu, unii elevi utilizează o abordare pseudo-evidențială a sarcinii de analiză a surselor, în care folosesc limbajul tehnic (dovezi, stereotipuri, surse primare și secundare etc.), dar cu o înțelegere limitată. În consecință, ei nu se gândesc că o sursă este utilă sau validă dacă sunt motive pentru a presupune că anumite afirmații din interiorul acesteia ar putea fi “biased”; ei presupun automat că o sursă primară este “mai bună” pentru că a fost produsă în momentul desfășurării evenimentelor și așa mai departe. În astfel de situații este probabil de preferat să se descurajeze unor termeni ca “stereotip” și promovarea unei reflecții formulate în termeni de motive, scopuri, intenții, puncte de vedere și perspective.

În al treilea rând, unii profesori au observat că deși studenții învață – după exerciții – cum să analizeze sursele, aceștia au încă dificultăți în realizarea conexiunilor între diferitele informații pe care le-au extras din diferite surse și să le lege de cunoștințele

³⁵ Această schemă este bazată pe abordările create de C. Riley, *Evidential understanding, period knowledge and the development of literacy*, în *Teaching History* 99/1999 și T. Wiltshire, *Telling and suggesting in the Conwy valley*, în *Teaching History* 100/2000.

pe care deja le au pentru a putea să producă o descriere istorică coerentă. Așa cum observa un cercetător, în cazul abordării “noii istorii” există un adevărat risc ca elevii să fie învățați să obțină informații la întrebări pe care nu le-au luat în considerare sau nu au învățat să le pună³⁶. Așadar, la început ei au nevoie și de ajutor în organizarea și structurarea investigațiilor lor. Aceasta este valabilă în special în două situații:

- atunci când elevii au nevoie de ajutor pentru a face conexiunile dintre tema sau problema pe care o studiază și dovezile specifice și detaliate pe care le examinează; și
- atunci când sursele utilizate oferă perspective și interpretări contrastante sau conflictuale ale evenimentelor.

În prima situație, elevii pot fi ajutați să devină mai competenți dacă sunt încurajați să folosească rețele de probleme și diagrame-rețea sau dacă li se oferă diagrame care îi conduc printr-o problemă cu ajutorul întrebărilor cu răspuns sau/sau ori da/nu în puncte strategice pentru a stabili dacă dovezile disponibile susțin o anumită aserțiune despre trecut. Aceasta poate să-i ajute să vadă cum este transformată informația în dovadă. Și exerciții de sortare de cartonașe pot fi de ajutor aici: diferite dovezi sunt scrise pe cartonașe separate, iar elevii investighează căi de sortare și de asociere a unora cu altele pentru a construi o argumentație sau o descriere coerentă a ceea ce s-a întâmplat. Atunci când tema poate fi construită ca o narațiune, elevii pot fi ajutați să facă conexiuni prin intermediul frizelor cronologice paralele și al “exercițiilor de scenografie”. De exemplu, elevii pot fi încurajați să gândească în termenii elaborării unui scenariu de film sau de televiziune bazat pe un anumit eveniment istoric. Acest exercițiu nu numai că îi ajută, asemeni frizelor cronologice paralele, să folosească dovezi din surse diferite pentru a înțelege evenimentele în succesiune cronologică, ci le oferă și posibilitatea să analizeze felul în care actori cheie au reacționat unii față de ceilalți și față de evenimente.

Sun și alte strategii care pot fi adoptate atunci când suntem interesați să antrenăm elevii pentru primul lor contact cu situația în care sursele oferă perspective contrastante sau contradictorii. O posibilitate este aceea de a utiliza exemplul unui proces cunoscut din istorie sau din contemporaneitate (poate pe baza unui film artistic sau de televiziune) și să-i facem pe elevi să analizeze felul în care:

- martorii au diferite funcții (martori oculari, martori secundari, martori experți, martori pentru apărare sau pentru acuzare);
- martorii se contrazic;
- dovezile pe care le oferă pot confirma și sau infirma afirmațiile altor martori;
- avocații apărării și ai acuzării folosesc selectiv dovezile sau folosesc aceleași dovezi pentru a elabora argumentații opuse;
- juriul ia o decizie bazată pe dovezi și argumente aflate în contradicție.

³⁶ D. Shemilt, *Adolescent ideas about evidence and methodology in History*, în C. Portal (ed.), *The History Curriculum for Teachers*, Lewes, Falmer Press 1987.

O altă posibilitate este aceea de a începe un demers multiperspectival după ce au ascultat mărturii orale și le-au supus unei analize amănunțite. Aceasta le va putea da o experiență directă a modului în care memoria influențează mărturia orală și cum oamenii care vorbesc despre aceleași evenimente le pot descrie și interpreta foarte diferit.

Odată ce elevii sunt familiari cu abordarea bazată pe surse a istoriei, și-au dezvoltat abilitățile necesare pentru aceasta și le-au aplicat pentru a înțelege evenimente și evoluții din ce în ce mai complexe, atunci vor fi căpătat suficientă încredere pentru a lucra eficient cu o multitudine de perspective folosind o combinație de surse, interpretări contrastante și narațiuni istorice opuse. Segmentul final al acestei broșuri prezintă o varietate de activități de învățare create în jurul ideii de multiperspectivitate.

Activități de învățare

Într-o broșură relativ redusă cum este aceasta, este posibil să oferim doar câteva exemple de activități de învățare și de abordări didactice care ar putea ajuta la dezvoltarea înțelegerii de către elevi a perspectivelor istorice multiple. Din motivele prezentate mai sus și fiindcă cred că multiperspectivitatea în predarea-învățarea istoriei înseamnă mai mult decât “o bună predare a istoriei”, încă nu există un “corpus de bună practică” care să poată fi identificat și incorporat în pregătirea inițială și continuă a profesorilor de istorie. În consecință, ceea ce urmează trebuie privit mai degrabă ca un stimul pentru discuții și dezbateri decât ca un plan propus pentru practica școlară.

A utiliza oportunitățile

Ținând cont de faptul că pentru mulți profesori există limitări importante cu privire la cât de mult și cât de frecvent pot aborda evenimentele și procesele istorice dintr-o perspectivă multiperspectivală, există argumente serioase cu privire la utilizarea tuturor oportunităților.

Probabil că mulți profesori de istorie din lume au avut de-a face cu același tip de întrebări ad-hoc din partea elevilor lor după evenimentele din 11 septembrie 2001. Ei trebuiau să știe nu numai cum și de ce s-a putut întâmpla așa ceva, dar trebuiau să explice rațiunea și motivele din spatele acțiunilor celor care au deturnat avioanele șile-au pilotat în turnurile gemene ale World Trade Center și în Pentagon. Acesta a fost momentul în care unii profesori de istorie au ales să iasă din limitele ale programei cronologice și să încerce să facă conexiuni de-a lungul timpului și a spațiului căutând căi de a arăta elevilor lor cum evoluții și procese care au fost studiate mai devreme cu un semestru, un an sau mai mulți au dus la apariția sau au influențat evenimentele contemporane. Aceasta este foarte dificil de atins fără adoptarea unei abordări multiperspectivale.

Emisiunile televizate, reacțiile publice, încercările comentatorilor de a găsi sensul a ceea ce s-a întâmplat au fost pline de referințe istorice legate de relațiile dintre Occident și Orientul Apropiat în trecutul apropiat sau mai îndepărtat. Chiar și limbajul

în care au fost făcute aceste referințe era plin de rezonanțe istorice. Astfel, de exemplu, doar la câteva zile după evenimente, președintele Bush a făcut prima sa referire la “o cruciadă” împotriva terorismului, formulă care – după presiuni din partea unora dintre consilierii și diplomații săi și a unor țări – a fost schimbată în “războiul împotriva terorismului”. S-a considerat că termenul “cruciadă” nu este numai inadecvat, ci și riscant din punct de vedere politic și diplomatic. Totuși, aici au apărut posibilități pentru ca în lecțiile de istorie să se discute utilizarea acestui termen în acest context și să se analizeze diferitele conotații pe care cuvântul le-ar putea avea pentru cei implicați. Aceasta a oferit posibilitatea de a vedea la cum cuvântul “cruciadă” a fost însușit în alte contexte istorice.

De exemplu, în epoca modernă, termenul de “cruciadă” a fost folosit de propagandiști de ambele părți în timpul Primului și celui de-al Doilea Război Mondial. . Primul Ministru britanic din Primul Război Mondial l-a descris drept “o mare cruciadă”, iar generalul Eisenhower și-a intitulat memoriile din cel de-al Doilea Război Mondial *Cruciadă în Europa*. Cuvântul a fost frecvent folosit de către britanici în contextul campaniilor din Palestina și Siria în 1917-1918, când Ierusalim și Damasc au fost capturate de la armata turcă. Falangiștii din Spania vorbeau în 1936 de o “cruciadă” sau de un război sfânt împotriva guvernului republican, iar unii membri ai Brigăzii Internaționale pro-republicane afirmau, și ei, că purtau o cruciadă împotriva fascismului. În anii 1980, conducătorul libian, colonelul Gadaffi, a invocat un război sfânt sau djihađ împotriva “cruciaților” americani. Mai recent, în timpul războiului din Golf din 1991, strategii americani făceau referințe la o cruciadă morală împotriva lui Saddam Hussein care, la rândul său, se identifica public cu un Saladin modern care îi va alunga din Orientul Apropiat.

Sunt și alți termeni istorici care generează astfel de rezonanțe și care ar trebui să fie analizate dintr-o varietate de perspective atunci când evenimente contemporane ridică semne de întrebare și dezbateri. Uciderile în masă din Rwanda și din alte părți ale lumii au dus câțiva observatori să folosească termenul de “holocaust”, în timp ce alții, cum ar fi profesorul Lipstadt, au afirmat că Holocaustul sau Shoah a fost un eveniment unic cu semnificație universală³⁷. Din acest punct de vedere, termeni ca “genocid” și “diaspora” ridică, și ei, probleme care necesită o abordare multiperspectivală pentru a ajuta elevii noștri să înțeleagă modul în care acești termeni sunt folosiți în contexte diferite. În fiecare caz, sunt termeni folosiți de un grup pentru a descrie tratamentul la care au fost supuși de către unul sau mai multe grupuri care neagă corectitudinea utilizării acestor termeni pentru a califica ceea ce s-a întâmplat. Așa cum s-a menționat mai sus, o dimensiune importantă a oricărei analize multiperspectivale o reprezintă sensul dat cuvintelor și felul în care acestea sunt folosite în contexte istorice specifice.

Aniversările, centenarele și alte sărbători publice prezintă, la fel, oportunități ad hoc pentru utilizarea multiperspectivității istorice. Bi-centenarele revoluției americane și a celei franceze au oferit oportunități bune pentru acest tip de analiză. Acestea au fost aniversări mondiale cu prilejul cărora mulți oameni, nu numai americanii sau francezii, au reevaluat semnificația pe termen lung al acestor evenimente pentru ei înșiși și pentru lume în general. Aceste ocazii oferă oportunități fascinante pentru analize istoriografice făcute de către elevi care, de exemplu, să analizeze cum au

³⁷ D. Lipstadt, *Denying the Holocaust: The Growing Assault on Truth and Memory*, Free Press, 1993.

evaluat istoricii semnificația unor evenimente de acest tip la 50, 100, 150 și 200 de ani după evenimente.

Majoritatea țărilor și multe minorități etnice și culturale au evenimente în trecutul lor care să posede acest tip de rezonanță pentru membrii lor. **Exemplul E** oferă un exemplu, destul de particular, dar de un anumit interes pentru autor, care este în parte irlandez și a studiat istorie irlandeză ca studii aprofundate.

A treia modalitate de a utiliza oportunitățile pentru utilizarea multiperspectivității poate fi oferită de utilizarea manualelor vechi care nu mai sunt utilizate în școli. Unii profesori pot fi suficient de norocoși să găsească astfel de cărți în biblioteca școlii, în centrele de resurse educaționale sau în propriile biblioteci. Alții pot găsi exemplare în bibliotecile publice sau în bibliotecile universităților care pregătesc viitori profesori. În absența acestor posibilități, este posibil să se solicite ajutorul Institutului Georg Eckert pentru Analiza Manualelor. O comparație între abordarea unui eveniment particular din istoria națională sau internațională într-un manual modern și manuale produse în momente diferite de-a lungul secolului XX este un punct de plecare util pentru a-i introduce pe elevi în analiza istoriografică³⁸. Posibilitatea de a utiliza analiza multiperspectivală este și mai mare dacistă șansa schimbului de manuale cu colegi din țările vecine. În acest caz există posibilitatea de a compara modificarea perspectivelor în timp și spațiu.

Exemplul E: revolta irlandeză din 1798

În Irlanda, stiriile despre Revoluția Franceză au radicalizat unele mișcări, cum ar fi Societatea Irlandezilor Uniți, care își recruta membrii din cadrul comunității presbiteriene din Belfast și al protestanților și catolicilor din Dublin. Conducătorul acestora, Wolfe Tone (1763-1798), un protestant din Dublin care căuta să elimine dominația britanică, s-a dus la Paris și a obținut angajamentul Directoratului Francez de a organiza o expediție pentru a susține o revoltă în Irlanda. Dar corăbiile primei expediții au fost distruse de o furtună în largul coastelor irlandeze în Decembrie 1796. O expediție mai mică, comandată de generalul Humbert, a ajuns pe țărmul nord-vestic al Irlandei cu o armată de doar 1000 de soldați. Humbert se aștepta să găsească o armată irlandeză organizată așteptându-l. De fapt, el de-abia a reușit să-și dubleze numărul soldaților cu ajutorul voluntarilor irlandezi. În mai puțin de o lună, el a fost înfrânt de o forță britanică mai mare. Wolfe Tone a fost ulterior capturat purtând o uniformă franceză și s-a sinucis în timp ce aștepta să fie executat. Revolta și invazia franceză au dus la Actul de Uniune din 1800, prin care Irlanda a devenit o parte a statului britanic, care și-a schimbat numele în "Regatul Unit al Marii Britanii și Irlandei".

Evenimentele din 1798 au fost rememorate și celebrate de către naționaliștii irlandezi un secol mai târziu, iar apoi de către Republica Irlanda. Scriitorul irlandez Diarmaid Ferriter (*The Irish Famine, A Documentary*, Profile Books, 2001, p. 41), a descris felul în care evenimentele din 1798 au fost diferit interpretate cu ocazia celor două aniversări:

"O parte din ceea ce dă caracterul straniu al istoriei irlandeze este modul în care evenimentele sunt deschise interpretării. În 1898, de exemplu, Irlanda naționalistă avea nevoie de 1798 ca o rebeliune naționalistă și catolică împotriva englezilor condusă de către preoți. În 1998, pro-europeană și semi-pluralistă, Irlanda avea nevoie de 1798 ca o rebeliune condusă de intelectuali protestanți și care își avea rădăcinile în raționalismul european. De fiecare dată, rebeliunea din 1798 a stat, lăsând apele politicii contemporane să treacă peste ea".

³⁸ În istoriografia românească, aceste preocupări sunt de dată ceva mai recentă și acoperă o arie cronologică mai largă. Vezi Mirela Murgescu, *De la bunul creștin la bunul român...*

Familiarizarea elevilor cu istoriografia

Așa cum a fost menționat mai devreme, analiza istoriografică este un element central al multiperspectivității. Ceea ce urmează analizează câteva modalități prin care acesta poate fi atins atât cu ajutorul familiarizării elevilor cu scrierile istoricilor, cât și prin familiarizarea lor cu perspectivele celor care produc istorie publică: muzeografi, regizori, producători de televiziune, jurnaliști și scriitori.

Primul exemplu din această categorie se axează pe controversa dintre istorici. Interpretările contrastante ale așa-numitului Memorandum Hossbach au constituit sursa uneia dintre cele mai controversate dezbateri între istorici cu privire la intențiile și politica externă ale lui Hitler. Memorandumul a fost scris de către colonelul Hossbach, care a notat minuta unei întâlniri în Cancelaria Reichului din Berlin la 5 noiembrie 1937. La întâlnire au participat Hitler, Goering, Neurath, Raeder, Blomberg și Fritsch. Pe durata întâlnirii, Hitler a schițat poziția sa cu privire la afacerile externe, în special decizia sa de a obține “spațiu vital” (Lebensraum) pentru poporul german. Unele din punctele cheie sunt rezumate în **Exemplul F**.

Astăzi este posibilă descărcarea întregului Memorandum Hossbach de pe site-ul Proiectului Avalon³⁹, iar dezbaterile dintre istorici este prezentată astăzi în multe manuale. Principala problemă o reprezintă modul în care poate fi utilizată eficient în clasă. Una dintre posibilități este ca elevii să citească materialul, apoi să compare a diferitelor poziții adoptate de către istorici și, în sfârșit, să facă apel la cunoștințele deja dobândite și oricare surse primare și secundare pentru a elabora propriile concluzii.

Dar, o altă posibilitate, este solicitarea ca un coleg să prezinte situația din perspectiva unei din grupurile opuse de istorici, în timp ce dumneavoastră prezentați o poziție alternativă, fie în cadrul unei dezbateri deschise, fie cu un profesor care prezintă o poziție alternativă și răspunde la întrebări în prima oră, iar celălalt profesor prezintă alternativa într-o lecție ulterioară. În ambele cazuri, profesorii trebuie să fie pregătiți să se afle în poziții incomode și să “între în pielea personajului”. Obiectivul educațional general în acest caz nu este atât elaborarea unei concluzii ferme în legătură cu o poziție sau alta, cât înțelegerea mai clară a motivelor pentru care tema este controversată, natura dezbaterii, baza fiecărei interpretări și punctele tari și slabe ale acestora. O evaluare a fiecărei poziții poate fi făcută de elevi în perechi sau în grupe mici, poate cu ajutorul “hot seat” și evaluarea reciprocă a argumentelor fiecăruia.

³⁹ Memorandumul și alte materiale utile sunt disponibile în cadrul Proiectului Avalon, pagina web cu privire la procesul de la Nürnberg.

Exemplul F: Memorandumul Hossbach

Führerul [a afirmat că]

Ținta politicii germane este să asigure securitatea, să păstreze și să mărească comunitatea rasială. Ca urmare, este o problemă de spațiu. Comunitatea rasială germană cuprinde peste 85 de milioane de oameni și constituie, datorită numărului mare și al limitelor înguste ale spațiului locuibil din Europa, un nucleu rasial dens așa cum nu se întâlnește în oricare altă țară și care presupune un spațiu de viață mai mare decât în alte țări și prin urmare implică dreptul la un spațiu mai mare de viață decât este [necesar] în cazul altor popoare...

Odată cu ridicarea generală a nivelului de viață în comparație cu cel de acum 30 sau 40 de ani, a apărut o creștere a cererii și a consumului domestic chiar și din partea producătorilor, a fermierilor ... Pe termen lung și pe un continent care se bucură practic de un standard de viață comun, nu este posibil să se facă față dificultăților de aprovizionare cu alimente prin diminuarea acestui standard și prin raționalizare ...

Există o slăbiciune militară în cazul statelor care depind de comerțul extern pentru existența lor. Cum comerțul nostru extern s-a desfășurat pe rutele maritime dominate de către Marea Britanie, a fost mai degrabă o chestiune de securitate a transportului decât una de comerț extern care a scos în evidență, în timp de război, adevărata dimensiune a slăbiciunii situației noastre alimentare. Singurul remediu, unul care ar putea să ni se pară vizionar, se află în dobândirea de spațiu de locuit mai mare ... Nu este vorba de a dobândi mai multă populație, ci de a câștiga spațiu pentru agricultură. Mai mult, zone producătoare de materii prime pot fi căutate mai cu folos în Europa, în vecinătatea Reich-ului, decât peste mări ... Pentru Germania, întrebarea era unde putea obține cel mai mare câștig cu prețul cel mai mic. Politica germană trebuia să țină cont de doi adversari mânați de ură, Marea Britanie și Franța, pentru care un colos german în centrul Europei reprezenta un spin în trup, iar ambele țări erau opuse oricărei consolidări pe mai departe a poziției Germaniei, fie în Europa sau peste mări ...

Problema Germaniei putea fi rezolvată doar prin mijloace de forță, iar aceasta nu a fost niciodată fără riscuri ... Dacă acceptăm ca bază a discuției care urmează apelul la forță și riscurile sale asociate, atunci mai rămâne de răspuns la întrebările "când" și "cum" ... Sunt trei cazuri de care trebuie să ne ocupăm:

Primul caz: perioada 1943-1945

După această dată poate fi prevăzută doar o înrăutățire, din punctul nostru de vedere, a situației ... Puterea noastră relativă va descrește în relație cu reînarmarea care va fi fiind încheiată până atunci de către restul lumii. Dacă nu acționăm până în 1943-45, orice an poate, ca urmare a lipsei de rezerve, să producă criza alimentară pentru rezolvarea căreia nu există schimbul comerțului extern necesar, iar aceasta trebuie considerat a fi "punctul de declin al regimului" ... Nimeni nu știe în acest moment care va fi situația în 1943-1945. un singur lucru este sigur, anume că nu putem să mai așteptăm.

Cazul al doilea:

dacă tensiunea internă din Franța se va dezvolta într-o asemenea criză internă încât să absoarbă complet armata franceză, punând-o în imposibilitatea de a fi folosită într-un conflict împotriva Germaniei, atunci a sosit momentul pentru acțiunea împotriva cehilor.

Cazul al treilea:

dacă Franța este atât de implicată într-un război cu un alt stat încât nu poate să "lucreze" împotriva Germaniei. Primul nostru obiectiv, în cazul în care suntem implicați în război, trebuie să fie eliminarea simultană a Cehoslovaciei și Austriei pentru a elimina amenințarea la adresa flancului nostru în orice posibilă acțiune împotriva Vestului ... Dacă Germania utilizează acest război pentru a rezolva problema cehă și austriacă, este de presupus că Marea Britanie – ea însăși în război cu Italia – va decide să nu acționeze împotriva Germaniei. Fără sprijin britanic, o acțiune militară a Franței împotriva Germaniei nu este probabilă.

Exemplul F (continuare): dezbateră dntre istorici

Memorandumul a fost ulterior prezentat de procurorii Aliaților la procesul de la Nuremberg ca dovadă a implicării acuzaților în planificarea celui de-al Doilea Război Mondial. Controversa dintre istorici s-a concentrat pe problema dacă Memorandumul oferă dovezi clare și directe cu privire la planurile lui Hitler în 1937 și, în mod special, dacă demonstrează că obiectivele generale schițate treisprezece ani mai devreme în Mein Kampf au fost regândite într-un plan clar de acțiune.

Unii istorici (de exemplu, istoricul german Hildebrand și istoricul britanic Trevor Roper) au afirmat că există o legătură coerentă între țelurile expansioniste ale lui Hitler formulate în Mein Kampf, acțiunile sale din prima etapă a național-socialismului și politica externă conturată în Memorandumul Hossbach. Ca o dovadă în sprijinul poziției lor, aceștia au precizat că la mijlocul lunii decembrie 1937 directivele armatei germane au fost schimbate pentru a pregăti agresiunea armată împotriva Austriei și a Cehoslovaciei.

Alți istorici, în special britanicul A. J. P. Taylor, au afirmat că, judecând după cariera sa, Hitler a fost mai degrabă un oportunist care aștepta evenimentele degrabă le exploata decât un om care avea un program stabilit dinainte și care dădea formă tuturor acțiunilor și politicilor sale:

Expunerea lui Hitler era în mare parte o visare cu ochii deschiși ... El nu își dezvăluia gândurile sale cele mai ascunse ... Memorandumul ne spune ceea ce știm deja, anume că Hitler (ca oricare alt om politic german) intenționa să devină puterea dominantă în Europa. Ne spune și că făcea speculații cu privire la cum s-ar putea ajunge la aceasta. Speculațiile sale au fost greșite. Ele aproape că nu au nici o relație cu declanșarea reală a războiului, în 1939.

Norman Davies, treizeci de ani mai târziu, nota că toți participanții la dezbateră, inclusiv Taylor, s-au limitat la o discuție asupra intențiilor Germaniei și nu au luat în considerare intențiile U.R.S.S. și modul în care acțiunile ambelor state au depins într-o anumită măsură de presuposițiile lor cu privire la obiectivele și planurile celuilalt.

Războiul de Treizeci de Ani reprezintă o altă posibilitate de a introduce elevii în dezbaterile istoriografice. Este un subiect care nu este limitat la o singură țară, îl ajută pe elev să privească la secolul al XVII-lea ca un întreg; de-a lungul ultimilor trei sute de ani, diferite generații de istorici l-au abordat și interpretat în moduri foarte diferite. Pentru unii istorici, acesta a fost o parte a unui conflict prelungit în lumea germană dintre principii și împărat. Pentru alții a fost o extindere a războaielor religioase dintre catolici și protestanți. Pentru un alt grup a fost o etapă importantă în conflictul pentru supremație pe continent dintre marile puteri europene. În sfârșit, pentru alții a fost toate acestea.

Exemplul G cuprinde punctele de vedere a cinci istorici, care scriu în momente diferite din ultimii 150 de ani. Cu elevi mai mari, care poate au parcurs deja un ciclu cronologic al istoriei naționale sau europene și deci au mai analizat secolul al XVII-lea, ca și secolele XVIII-XX, ar fi posibil să îi facem să reflecteze cu privire la contextul din spatele acestor cinci poziții diferite. Altfel spus, să fie capabili – cu ajutorul profesorului și al unor materiale suport – să analizeze probleme cum ar fi:

ce evenimente și fenomene contemporane ar fi putut avea o influență asupra unui istoric german care scrie în jurul anului 1860, astfel încât să influențeze reflecția sa asupra secolului al XVII-lea; o sesiune de brainstorming în cadrul grupului ar putea pune în evidență factori ca unificarea Germaniei, problema principatului Schleswig-Holstein, expansionismul Prusiei și relațiile acesteia cu Austria, naționalismul, politica puterilor regionale etc.;

ce evenimente și procese contemporane ar fi putut avea asupra unui istoric britanic care scrie la începutul anilor 1950, astfel încât să-i influențeze reflecția cu privire la secolul al XVII-lea; din nou, o sesiune de brainstorming ar putea reliefa preocupări contemporane, cum ar fi sfârșitul unei conflagrații mondiale care a avut urmări devastatoare asupra celei mai mari părți a Europei, cincizeci de ani de conflicte și crize, Războiul Rece și așa mai departe;

ce evenimente și procese contemporane ar fi putut avea asupra unui istoric care scrie în anii 1960, astfel încât să influențeze reflecția cu privire la secolul al XVII-lea; aici, discuția ar putea duce la identificarea apariției celor două superputeri și a celor două blocuri, lupta pentru hegemonie, în special în Europa Centrală etc.

Cu elevi mai tineri, mai ales dacă nu au studiat anterior secolele XIX-XX, ar putea fi necesar să se ofere unele informații legate de cadrul general, pentru a-i ajuta să înțeleagă contextul politic, social și economic care ar fi putut influența sau da culoare perspectivelor diferiților istorici. O posibilitate este aceea de a da elevilor, organizați în perechi sau în grupuri mici, câte cinci cartonașe, fiecare cu un citat din unul dintre istorici, sarcina de a nota asemănările și deosebirile dintre punctele de vedere exprimate. Concluziile lor ar trebui să fie discutate de către clasă pentru a se putea stabili niște concluzii.

Apoi, tot în perechi sau în grupuri mici, elevii trebuie să examineze un al doilea set de cartonașe, similar cu cel din **Exemplul H**, care pun în evidență evenimente și procese cheie care au avut loc în Europa în perioada în care fiecare istoric își scria opera. Este util să se le prezentăm atât informație contextuală relevantă, cât și mai puțin relevantă. Profesorii trebuie să decidă dacă elevii au nevoie de ajutor suplimentar prin includerea de date și de descriptori. Aici, sarcina constă în selectarea acelor cartonașe care pot fi în legătură cu perioada în care scrie fiecare istoric și ordonarea lor în teancuri alături de cartonașul cu punctul de vedere al unui istoric. A treia sarcină o constituie răsfoirea cartonașelor din fiecare teanc și selectarea acelor care ar fi putut avea o influență asupra gândirii istoricului. Elevii trebuie apoi solicitați să discute și să-și justifice în clasă opțiunile.

Este extrem de important ca elevii să înțeleagă faptul că acest proces implică *interpretarea* punctului de vedere al unui istoric, mai degrabă decât *explicarea* acestuia. Ce învață elevii dintr-un exercițiu ca acesta? În primul rând, că istoricii sunt copii ai timpului lor și a căror gândire este, într-o anumită măsură, filtrată prin preocupările și problemele contemporane. Dar, în al doilea rând, că aceștia au moștenit și cadre de interpretare a trecutului de la generații anterioare de istorici care le influențează, la rândul lor, reflecția. În sfârșit, și poate cel mai important, ei învață că opera istoricilor recenți nu este cu necesitate “mai bună”, “mai validă”, “mai sigură” sau “mai completă” decât opera istoricilor mai vechi – este doar diferită.

Aplică criteriile și cadre diferite pentru a decide ce este important sau relevant pentru înțelegerea unui anumit eveniment sau a unei epoci.

Exemplul G: Războiul de Treizeci de Ani

Gustav Freytag, un istoric german din secolul al XIX-lea, a descris războiul ca un conflict dintre principii teritoriale din Germania și casa imperială a Habsburgilor, dar și ca un război între protestanți și catolici: "Opoziția dintre interesele Casei de Habsburg și cele ale națiunii germane și dintre vechea și noua credință au dus la o catastrofă sângeroasă"

G. Freytag, *Pictures of German Life in the XVth, XVIth, and XVIIth Centuries* (ed. a doua)

La sfârșitul secolului al XIX-lea, Gardiner a interpretat evenimentele ca o luptă pentru toleranța religioasă în cadrul statelor europene; acelor conducători care, asemeni Habsburgilor, refuzau să tolereze diferențele religioase li s-au fragmentat regatele, în timp alții, asemeni regilor Franței – în care Richeleu promitea libertate religioasă dizidenților – și-au păstrat intacte regatele. Cu alte cuvinte, el nu s-a concentrat pe război ca atare, ci pe procesele care aveau loc atunci și care dădeau sens conflictului.

S. R. Gardiner, *The Thirty Years War, 1618-1648* (ed. a opta), London, Longman 1889

În anii 1950, C. V. Wedgwood scria că aproape toți combatanții "erau motivați mai degrabă de frică decât de dorința de cucerire sau de feroarea credinței. Ei vroiau pace și s-au luptat treizeci de ani pentru a fi siguri de ea. Ei nu au înțeles atunci, cum nu au înțeles nici de atunci încolo, că războiul naște doar război"

C. V. Wedgwood, *The Thirty Years War*, London 1957, p. 460

S. H. Steinbeck a preluat disputa cu Freytag și a prezentat Războiul de Treizeci de Ani ca o etapă în "lupta mai amplă pentru hegemonia în Europa dintre Bourbonii și Habsburgii" și care a durat din 1609 până în 1659. Bourbonii aflați la conducere în Franța au luptat să rupă încercuirea habsburgică a țării lor.

S. H. Steinberg, *The 'Thirty Years War' and the Conflict for European Hegemony 1600-1660*, London, Edward Arnold, 1966

Ceva mai recent, un număr de istorici au considerat că Războiul de Treizeci de Ani a fost parte a unei "crize generale" dintr-o mare parte a Europei în prima parte a secolului al XVII-lea. Această criză a fost caracterizată de o serie de recolte slabe, inflație, stagnare și declin demografic, nemulțumiri legate de creșterea impozitelor și a cheltuielilor publice, armate permanente mari, corupția birocrăției, toate acestea ducând la frământări politice și tensiuni majore în cadrul sistemului politic european.

Vezi, de exemplu, G. Parker, *Europe in Crisis, 1589-1648*, Glasgow, Fontana, 1979

Exemplul H: cartonașe de context pentru istoriografia Războiului de Treizeci de Ani

Războiul Crimeii 1854	Unificarea Italiei
Ascensiunea naționalismului în secolul al XIX-lea	Unificarea Germaniei
Apariția adunărilor naționale în cea mai mare parte a Europei	Războiul austro-prusac din 1866
Creșterea industrializării în secolul al XIX-lea	Dezvoltarea orașelor și a târgurilor în secolul al XIX-lea
Dezvoltarea căilor ferate în secolul al XIX-lea	Războiul franco-prusac din 1870
Goana pentru coloniile africane în secolul al XIX-lea	Primul Război Mondial
Al Doilea Război Mondial	Bomba atomică
Constituirea Organizației Națiunilor Unite	Începuturile Războiului Rece
Planul Marshall pentru ajutorarea refacerii economice a Europei	Formarea NATO și a Pactului de la Varșovia
Războiul din Coreea 1950-1953	Decolonizarea din anii 1940-1960
Formarea și extinde-rea Comunității Eco-nomice Europene	Creșterea nemulțu-mirilor în blocul țărilor comuniste
Apariția destinderii între superputeri	Dezagregarea Uniunii Sovietice și tranziția spre democrație

Trebuie subliniat faptul că aceste cartonașe de context din **Exemplul H** sunt doar ilustrative. Intenția lor nu a fost de a fi complete, iar diferiți profesori de istorie probabil că vor dori să le modifice în funcție de programa lor de studiu și de țara în care predau. Ele au fost incluse aici mai degrabă pentru a demonstra abordarea decât pentru a oferi un material “de-a gata” pentru a fi folosit în clasă. Totuși, o abordare similară va fi la fel de bună și în cazul altor probleme și teme care au o istoriografie interesantă și pe care doriți ca elevii să o înțeleagă, cum ar fi cruciadele, Renașterea sau Revoluția Franceză.

Al treilea exemplu este “asaltul Palatului de Iarnă” din Petrograd în noaptea de 25 octombrie și în primele ore ale zilei de 26 octombrie 1917. Am inclus acest exemplu în primul rând din două motive. Întâi, sunt un număr mare de descrieri directe făcute de observatori, incluzând observatori externi, și de participanți și există câteva discrepante interesante între acestea. În al doilea rând, jurnaliștii raportau evenimentele, uneori ca martori oculari, dar și prin discuțiile cu oamenii la scurt timp după ce Palatul fusese cucerit. În al treilea rând, diplomații prezenți raportau ministerelor lor de externe, oferind propriile lor interpretări. În al patrulea rând, cunoașterea publică a evenimentelor a fost influențată (și continuă, în limite, să fie influențată) de filme cum este *Octombrie* de Serghei Eisenstein, de imaginea romantică a evenimentului realizată de pictorul adept al realismului socialist Tamara Danilenko și de scenografia lui Iuri Annenkov pentru grandiosul spectacol teatral care a avut loc în piața din fața Palatului de Iarnă cu ocazia celei de-a treia aniversări, în 1920.

Activitățile de învățare conturate mai jos pornește de la premisa că studenții se pregătesc sau se află pe punctul de a începe să studieze Revoluția Rusă din 1917, sau au încheiat analiza Revoluției din Februarie și discută evenimentele care au dus la lovitura de stat bolșevică din octombrie a aceluiași sau, în sfârșit, se ocupă de evoluțiile din Rusia ca parte a analizei Marelui Război. Dacă se desfășoară în succesiune, aceste activități îl ajută pe elev să înțeleagă cum noi informații va schimba modul în care se uită la un eveniment istoric particular, în care își testează propriile noastre presupuziții cu privire la o sursă particulară, aduce noi niveluri de înțelegere și interpretare și oferă o oportunitate de a reflecta asupra însuși procesului de investigație istorică. procesul pornește cu o fotografie (vezi **Exemplul I**). În acest moment, elevilor nu li se spune nimic despre această fotografie, nici măcar faptul că pretinde că arată asaltul Palatului de Iarnă în octombrie 1917. Dacă resursele o permit, ei ar trebui să lucreze în grupe mici, fiecare cu câte o foaie de hârtie pe care sunt reprezentate fotografia – pe partea dreaptă a paginii – și chenare cu întrebări pe partea stângă. Aceste chenare solicită elevilor să descrie ce văd, să sugereze ceea ce cred că are loc, cine ar putea fi implicat și să ghicească dacă este o fotografie sau un cadru dintr-un film (de fapt, este o fotografie din timpul comemorării din 1920).

Acest exercițiu ar trebui să dureze aproximativ 20 de minute. Odată completat, ar fi nevoie de ceva timp pentru a compara observațiile pentru a vedea dacă elevii au identificat suficiente indicii în fotografie pentru a ghici corect ceea ce se întâmplă. Dacă un profesor are acces la filmul lui Eisenstein pe castet video sau DVD, atunci ar fi util în acest moment să prezentăm cele 10-15 minute din film care prezintă perioada de așteptare care a dus la focurile de semnal trase de pe vasul Aurora și din fortăreața petru și Pavel, schimbul de focuri dintre Gărzile Roșii și câțiva marinari cu cadeții și

“batalionul morții” de femei, urmate de spargerea baricadelor, forțarea porților principale și intrarea în Palat.

Exemplul J: descrieri ale martorilor oculari ale asaltului Palatului de Iarnă

A intervenit un moment de liniște; apoi, trei focuri de armă au spart liniștea. Stăteam amuțiți, așteptând o salvă de răspuns, dar singurul zgomot era scrâșnetul sticlei sparte împrăștiate asemenea unui covor pe caldarâm. Geamurile Palatului de Iarnă fuseseră sparte în bucăți. Deodată, un marinar a apărut din beznă. “S-a terminat, a spus el, s-au predat!”

“Asemeni unui râu negru umplând toate străzile, fără cântec sau urale, ne revărsam prin Arcul Roșu, când cel din fața mea a spus cu voce scăzută: ‘fiți atenți, tovarăși! Să nu aveți încredere în ei. Cu siguranță că vor trage’. În spațiul deschis am început să alergăm, aplecați și îngrămădiți și brusc ne-am înghesuit în spatele pedestalului Columnei lui Alexandru. ‘Pe câți dintre voi i-au ucis?’ am întrebat. ‘Nu știu. Cam zece ...’”

Grupuri de atacatori au pătruns pe intrările laterale în căutare de pradă. La început, aceste grupuri erau mici și dezarmate, dar au fost urmate de bande mai mari de marinari, de Regimentul Pavlovsky ... muncitori înarmați, iar aceștia au răsturnat situația, dezarmând garnizoana. Garnizoana a tras puține focuri de armă și se spune că au avut doar trei iunkerii răniți. La ora 2.30 dimineața ... Palatul era cucerit.

La șase după amiaza, un mesaj a fost trimis miniștrilor din Guvernul Provizoriu, cerându-le să se predea imediat, dar cum nici un răspuns nu a fost primit, atacul asupra Palatului a fost deschis de câteva focuri oarbe trase din Fortăreața ca atenționare preliminară. Aceasta a fost urmată de un măcel în masă din toate părțile; mașini blindate și mitraliere trăgând asupra Palatului de sub arcadele pieții, în timp ce, din timp în timp, tunurile Fortăreței sau ale crucișătorului Aurora tunau și bubuiau deasupra haosului general.

Volodea Averbackh mergea pe strada Gogol spre casă, la nici o sută de metri de Piața Palatului, în jurul orei 23.00, chiar în momentul asaltului final asupra Palatului de Iarnă. “Strada era complet pustie. Noaptea era liniștită, iar orașul părea mort. Puteam chiar să auzim ecoul propriilor noștri pași pe caldarâm”.

“Pe la ora 23.00 am spart ușile și am pătruns pe mai multe scări, câte unul sau în grupe mici. Când am ajuns în capul scărilor, ofițerii cadeți ne-au luat armele; dar camarazii noștri continuau să urce puțin câte puțin, până când am avut majoritatea. Atunci ne-am întors și i-am luat armele cadetilor”.

Următoarea activitate, Exemplul J, solicită elevilor să examineze câteva descrieri a ceea ce s-a întâmplat. Patru dintre acestea sunt descrieri ale unor martori oculari, trei de către persoane care se aflau chiar în piața din fața Palatului în momentul desfășurării evenimentelor. Doi dintre acești martori oculari erau jurnaliști americani, al treilea era un marinar de la baza navală din Kronstadt⁴⁰, care a participat la grupul de asalt. Cel de-al patrulea martor ocular, Volodea Averbakh, nu se afla în piață, dar a fost martor ocular la cum arăta situația în zona din jurul Palatului de Iarnă. A cincea descriere, a lui Meriel Buchanan, s-a bazat pe lucruri auzite. În momentul în care Palatul a fost atacat, ea se afla în interiorul Ambasadei Britanice ascultând rapoartele venite de la membrii personalului diplomatic și de la alții. Cel de-al șaselea martor ocular a fost un ofițer trimis de către comandantul militar al Districtului să facă un raport asupra apărării Palatului, iar el face o descriere din perspectiva “taberei opuse”.

Surse pentru Exemplul J

1. Bessie Beatty, jurnalist american la San Francisco Bulletin și martor ocular
2. John Reed, jurnalist american și martor ocular
3. Meriel Buchanan, fiica ambasadorului britanic la Petrograd
4. Volodea Averbakh, citat în Orlando Figes, *A People's Tragedy*, p. 493
5. Un marinar care a luat parte la asaltul Palatului de Iarnă
6. Un ofițer rus, Ragosin, care se afla în Palat în momentul atacului

Poate cea mai bună cale de abordare a acestor descrieri făcute de martori oculari este de a le acoperi la început cu hârtii autocolante. Apoi asocierea acestei foi cu cea care cuprinde opiniile elevilor și evidențierea și examinarea unuia câte unul a fiecărui citat⁴¹. După ce au stabilit din ce categorie face parte sursa (de exemplu, martor ocular, participant, zvon etc.), elevii ar trebui să stabilească ce lumină aruncă aceste “noi” informații asupra evenimentelor reprezentate în fotografie. Odată ce au descoperit toate cele șase surse, ei trebuie să le compare. De exemplu, Beatty și Reed au fost practic în același loc și în același timp, dar există discrepanțe minore între descrierile lor. Dar poate principala diferență este una de stil și de limbaj. Descrierea lui Reed este mai dramatică. Există diferențe mai clare între descrierea lui Meriel Buchanan și cele ale lui Reed și Beatty, deși narațiunea ei este, interesant, destul de similară cu cea a lui Troțki (vezi **Exemplul K**). Este dificil să legăm narațiunea ei de cea a lui Volodea Averbakh, care, deși aflat aproape de Piață, nu aude mitralierele, nu vede mașinile blindate sau masele de oameni. Marinarul și ofițerul din garnizoană, deși aflați pe poziții opuse, par să-și coroboreze unul celuilalt informațiile.

A treia și ultima activitate, Exemplul K, oferă elevilor o posibilitate de a compara concluziile lor cu cele ale lui Troțki și Kerenski, care scriu curând după aceste evenimente, și cele ale istoricilor care scriu decenii mai târziu dar care, asemeni elevilor, se bazează pe surse și dovezi foarte asemănătoare.

Așa cum apare el, este fundamental un exercițiu de diferențiere între trei tipuri de perspective, așa cum au fost ele schițate mai sus: punctul de perspectivă, punctul de vedere și interpretarea istorică. Este posibilă și introducerea altor dimensiuni pentru a da un și mai amplu spectru de perspective. De exemplu, este posibil să se adauge Exemplului K câteva extrase din comentariile scrise de istorici din diferite țări, reacția liderilor politici din alte țări și care au fost contemporani cu Kerenski, Troțki, Lenin și alții, precum și extrase din istorici care au scris la momente diferite în timp. Este

⁴⁰ Azi, Kaliningrad.

⁴¹ Această activitate se bazează pe o abordare elaborată de Suzie Bunyan și Anna Marshall, *Let's see what's under the blue square*, în *Teaching History* 102, 2001.

posibil să se mai adauge un nivel de interpretare prin oferirea de detalii suplimentare cu privire la martorii oculari, motivele pentru care se aflau acolo, simpatiile lor politice etc. Simpatiile lui John Reed, de exemplu, se aflau mai degrabă de parte bolșevicilor, după cum se poate vedea din filmul *Roșii*, care tratează viața sa și a soției sale, Louise Bryant. Bessie Beatty, pe de altă parte, deși o suporteră a revoluției ruse, era mai puțin angajată de partea bolșevicilor. Domnișoara Buchanan, după cum ne putem aștepta ținând cont de mediul din care provine, avea puțină sau nici o simpatie pentru cauza bolșevică⁴².

Exemplul K: alte perspective asupra asaltului Palatului de Iarnă

Existau atâtea intrări în Palatul de Iarnă încât Gărzile Roșii și-au croit drumul destul de ușor; n-au fost nici încleștări – nu s-au tras focuri de armă pe coridoare și în galeriile de picturi. Când au ocupat Palatul de Iarnă au fost doar șase morți.

Norman Stone, istoric britanic, în *The Times*, 24 octombrie 1987

În cele trei zile câte au fost necesare pentru ca orașul să ajungă sub controlul bolșevicilor, au fost surprinzător de puține lupte. Se pare că nu au fost mai mult de cinci victime pe parcursul întregului episod. Pur și simplu Guvernul Provizoriu nu avea resurse militare pe care să le mobilizeze. Dezertările reduseseră garnizoane din Petrograd la câțiva ofițeri-cadeți loiali, un grup mic de cazaci și un batalion de femei soldați (cunoscute ca “amazoanele”), pe care Kerenski le recrutase la începutul anului ca exemplu al spiritului de luptă al poporului rus. Confrunțați cu Gărzile Roșii, cazacii au dezertat, în timp ce cadeții și amazoanele au fost convinși că o încercare de a rezista este inutilă. Când Gărzile Roșii s-au apropiat de Palatul de Iarnă, acestea au întâlnit o rezistență minimă. Declanșarea tunurilor de pe crucișătorul Aurora, amarat pe râul Neva și al cărui echipaj își declarase sprijinul pentru Soviete, a convins pe membrii guvernului rămași în Palat că poziția lor era lipsită de speranță. Cei care au putut să scape neobservați din clădire.

Michael Lynch, *Reaction and revolutions: Russia 1881-1924*, 1992, p. 94

Puținele fotografii ale zilelor din Octombrie care au supraviețuit arată cu limpezime dimesiunile reduse ale forței insurgente. Ele arată o mână de Gărzi Roșii și marinari stând pe străzi pe jumătate pustii. Nici una din imaginile familiare ale unei revoluții populare – mulțimi pe stradă, baricade și lupte – nu sunt vizibile ... Imediata vecinătate a Palatului de Iarnă a fost singura parte a orașului care a fost serios tulburată în 25 octombrie. În alte locuri, viața Petrogradului s-a desfășurat normal. Mașini și taxiuri circulau ca de obicei; bulevardul Nevski era plin de mulțimile obișnuite, iar în timpul serii magazinele, restaurantele, teatrele și cinematografele chiar au rămas deschise.

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

Miniștrii care au căutat refugiu în Palatul de Iarnă ... erau păziți doar de o companie de din batalionul de femei și câțiva cadeți ai școlilor militare ... un mesaj le-a fost trimis solicitându-le să se predea imediat, dar cum nu a fost primit nici un răspuns, atacul asupra Palatului a fost deschis de câteva focuri de manevră trase din Fortăreața ca avertisment. Acestea au fost urmate de un asalt de masă din toate părțile, mașinile blindate și mitralierele trăgând asupra Palatului de sub arcadele din piață, în timp ce din când în când tunurile Fortăreței sau ale crucișătorului tunau și fulgerau pe deasupra haosului general ... Atât femeile soldați, cât și cadeții au opus o rezistență curajoasă, dar au fost copleșiți numeric și când bolșevicii au reușit să intre ... miniștrii, adunați în una din camerele din interior, și-au dat seama că singura lor speranță era să se predea.

L. D. Troțki, *The History of the Russian Revolution*

⁴² Pentru mai multe detalii, vezi capitolul introductiv al cărții lui Harvey Pitcher, *Witnesses of the Russian Revolution*, London, Pimlico 2001.

Noaptea a fost o perioadă de așteptare încordată. Așteptam trupele să vină de pe front. Ele fuseseră chemat de mine la timp și trebuiau să ajungă la Petrograd în zori. Dar, în loc de trupe, tot ceea ce am primit au fost telegrame și mesaje telefonice care ne informau despre sabotarea căilor ferate. Orele nopții treceau cu greutate. Așteptam întăriri din toate părțile, dar n-au apărut. Au fost negocieri telefonice nesfârșite cu cazacii. Sub diferite pretexte, însă, cazacii au rămas cu încăpățănare în cazărmile lor.

Alexander Kerensky (conducătorul Partidului Social Revoluționar, prim ministru al guvernului de coaliție înlăturat de către bolșevici în octombrie 1917)

În momentul în care elevii au completat această succesiune de activități, ei ar trebui să aibe o imagine mai clară asupra proceselor pe care trebuie să le parcurgă cel ce studiază istoria pentru a putea corobora dovezile și, în final, a determina dacă o anumită perspectivă asupra unui anumit eveniment istoric (în acest caz viziunea populară asupra ceea ce s-a întâmplat în noapte de 25 octombrie 1917, așa cum este descris în filelele sovietice, picturi și fotografiile din manual) pot fi sau nu susținute.

Integrarea multiperspectivității în narațiunea istorică

În prima parte a acestei broșuri am sugerat că o narațiune multiperspectivală ar fi una care adaugă succesiunii obișnuite de “și apoi” dintr-o descriere istorică anumită și o serie de “în acest timp”. Aceasta sugerează o abordare comparativă, dar în orice demers multiperspectival mai avem o dimensiune de luat în considerare: contextul în care contextul în care sunt luate deciziile și puse în practică, precum și motivele factorilor de decizie. Aceasta necesită introducerea a două componente importante ale multiperspectivității. Prima este empatia. A doua este dimensiunea relațională. Altfel spus, deciziile și acțiunile oamenilor sunt influențate nu numai de circumstanțele obiective, dar și de înțelegerea și presupunerile cu privire la posibilele reacții și intenții ale “celorlalți” – fie aceștia aliați sau dușmani, suporteri sau opozanți, colegi sau străini, concetățeni sau străini.

Aceasta implică sprijinirea elevilor pentru ca ei să sesizeze că procesul de interpretare istorică implică examinarea critică a unui număr de paliere de dovezi și de surse pentru a înțelege ceea ce se întâmpla de-a lungul unei perioade de timp. Ca în cazul oricărei narațiuni, primul palier este cel cronologic: ce s-a întâmplat și când și ce a urmat. Acest palier este ilustrat în **Exemplul L**. El prezintă succesiunea de evenimente care au dus la semnarea armistițiului care a adus sfârșitul Marelui Război, pe 11 noiembrie 1918. manualele școlare adesea doar schițează armistițiul, preferând să treacă la deliberările Conferinței de Pace de la Paris din ianuarie 1919. Cu siguranță este suficient spațiu pentru a angaja elevii în activități de jocuri de rol sau chiar într-o simulare a Conferinței de Pace⁴³. Totuși, pentru ca o simulare de acest fel să fie eficientă, este esențial ca elevii să fi dobândit suficientă informație generală și contextuală nu numai despre ceea ce s-a întâmplat și când, dar și despre perspectivele diferitelor părți reprezentate la Conferință. O investigație a corespondenței și a negocierilor care au dus la armistițiu oferă acel cadru contextual.

O diagramă secvențială, de tipul celei ilustrate în **Exemplul L**, poate fi un mod util de subliniere a cronologiei evenimentelor sau, în cazul nostru, a deciziilor luate și

⁴³ Detalii ale unei simulări a Conferinței de Pace de la Paris, realizată de către Sean Lang, pot fi

poate fi și o cale de demonstrare a legăturilor dintre diferitele părți implicate în procesul de luare a deciziilor. Scema reprezintă și o serie de frize cronologice paralele care reflectă ceea ce se întâmpla în acest timp la Berlin, Paris, Londra și Washington. Activitatea poate fi transformată într-una mult mai axată pe investigație dacă elevii utilizează manualele, internetul sau alte resurse pentru a adăuga date la succesiunea de evenimente din diagramă.

A doua etapă implică un exercițiu de aranjare de cartonașe în care elevii utilizează informație contextuală scrisă pe cartonașe pentru a-i ajuta să (a) înțeleagă de ce au fost luate anumite măsuri, (b) care au fost aceste măsuri și (c) factorii care au influențat pe cei ce au luat deciziile. Câteva din aceste cartonașe sunt incluse în Exemplul M, pentru a ilustra tipul de abordare. Ca și în cazul Exemplului H, acestea nu sunt înțelese ca fiind complete. Ele sunt extrase din manuale și lucrări recente ale diferiților istorici specializți în istoria Marelui Război și urmărilor acestuia. O mare parte din acest material poate fi descărcat de pe diferite siteuri internet. Obiectivul aici este de a căpăta o perspectivă mai adâncă asupra gândirii și a logicii diferiților factori de decizie din acel moment: presupuzițiile lor, așteptările, țelurile și motivele. Activitățile de sortare de cartonașe dau elevului sentimentul proprietății asupra cunoașterii istorice, astfel încât ei au libertatea de a explora căi alternative de analiză a unui eveniment sau proces particular, de a clasifica informația în termenii semnificației acesteia și de a gândi critic asupra surselor care au oferit acele dovezi.

Ultima activitate de învățare din această succesiune oferă elevilor posibilitatea de a se folosi de informațiile cronologice și contextuale pentru a putea “intra în pantofii” diferiților actori cheie din procesul care a dus la semnarea armistițiului. Abordarea propusă este adesea cunoscută ca “scaunul fierbinte”⁴⁴. Lucrând în grupuri mici, fiecare elev își asumă pe rând rolul unuia din actorii cheie, iar apoi răspunde întrebărilor care i se pun din partea celorlalți membri ai grupului. Dacă elevii nu sunt obișnuiți cu această abordare, este recomandabil ca profesorul să ofere un model prin preluarea de către ei înșiși a “scaunului fierbinte”. Este posibil ca elevii să aibe nevoie de ajutor și la pregătirea rolului și luarea deciziei cu privire la întrebările pe care să le pună celui aflat pe “scaunul fierbinte”. Ca o abordare pedagogică generală, aceasta îi ajută pe elevi să învețe cum să organizeze cunoașterea lor istorică într-o argumentație sau o pledoarie și cum să formuleze întrebări bune pe care să le pună surselor pe care le folosesc.

⁴⁴ *Hot seating* în original (n. trad.).

Exemplul L: negocierea armistițiului din 1918 – o cronologie

Evoluții	Washington	Berlin	Paris	Londra
26.09.1918. lansarea ofensivei comune a Aliaților. Ziua Z				
		28.09.1918. Ludendorff recomandă solicitarea imediată de pace		
		04.10.1918. Guvernul german trimite o notă președintelui Wilson prin care acceptă oficial programul său pentru negocierea unei păci și îi cere să aranjeze un armistițiu imediat		
05.10. 1918. Trupele britanice intră în Cambrai				
	06.10.1918. Wilson primește nota germană. Schițează un răspuns punând trei întrebări: acceptă Germania o negociere bazată pe cele 14 puncte stabilite de el? Se va retrage Germania imediat de teritoriile Aliaților? Cancelarul german a vorbit în numele autorităților legal constituite din Germania?		06.10.1918 Primii miniștri ai Angliei, Franței și Italiei se întâlneau la Paris în momentul în care a fost anunțată știrea despre nota germană către Wilson și răspunsul acestuia fără consultarea cu ei. Ei au redactat o notă către Wilson, subliniind că un armistițiu era un aranjament militar care solicita prezența experților militari pentru a stabili condițiile. În plus, ei nu considerau că evacuarea teritoriilor ocupate va garanta că Germania nu va relua mai târziu ostilitățile.	
10.10.1918. Leinster, un vas care transporta mulți americani și englezi, este scufundat de două torpile germane, iar 527 de vieți sunt pierdute. Aceasta are un efect puternic asupra opiniei publice din SUA și din Anglia.				
		12.10.1918. Berlin răspunde afirmativ la toate cele trei întrebări ale lui Wilson, deși nu este fericită că cele 14 puncte ale sale vor fi o condiție a negocierii, mai degrabă decât o bază pentru acestea		

Evoluții	Washington	Berlin	Paris	Londra
	14.10.1918. Wilson compune un răspuns la cea de-a doua notă germană, atenționând că Aliații nu vor lua un armistițiu în considerare dacă vor mai fi scufundate vase și că condițiile de armistițiu vor fi stabilite de către experți militari “pentru a asigura supremația militară actuală de pe câmpul de luptă a SUA și a Aliaților”			
17.10.1918. Forțele britanice intră în Lille și Douai				
		20.10.1918. Guvernul Germaniei trimite a treia notă prin care anunță încetarea atacurilor cu submarine asupra vaselor de pasageri și că acceptă principiul ca experții militari aliați să decidă termenii armistițiului.		
	Wilson redactează a treia notă către guvernul german, prin care solicită capitularea, schimbări constituționale în Germania, pace pe baza celor 14 Puncte și ca termenii armistițiului să fie stabiliți de către armatele aliate. Toată corespondența sa cu guvernul german să fie înaintată guvernelor aliate.		Clemenceau cere generalilor săi să înceapă redactarea termenilor pentru un armistițiu.	Lloyd George și guvernul său își exprimă îngrijorarea cu privire la cele 14 Puncte ca bază a unei păci negociate – în special punctul 2 cu privire la libertatea mărilor – și că nu se face nici o mențiune în nota lui Wilson cu privire la Alsacia-Lorena.
		27.10.1918. Guvernul german acceptă termenii lui Wilson și anunță că “așteaptă propuneri pentru un armistițiu care va fi primul pas spre o pace justă”.	25.10.1918. Foch adună toți comandanții militari aliați pentru a discuta un plan de ocupare a malului stâng al Rinului, pentru a opri Germania să relanseze ostilitățile și să asigure că reparațiile de război vor fi plătite Franței. Sunt redactați termenii armistițiului. Aceștia sunt trimiși printr-o telegramă lui Wilson.	
	5.11.1918. Wilson trimite termenii armistițiului la Berlin.			

Exemplul M: obiective și intenții pentru aranjamentele post-belice

Cele 14 Puncte ale președintelui Woodrow Wilson:

1. Nu vor fi tratative sau acorduri secrete între state
2. Libertatea mărilor în timp de pace sau de război
3. Liberul schimb între țări
4. Armamentul trebuie redus la un nivel adecvat doar securității domestice
5. Aceiași importanță trebuie acordată revendicărilor popoarelor din colonii în stabilirea viitorului lor cum este acordată guvernelor coloniale
6. Toate țările care au forțe care ocupă teritorii ale Rusiei le vor evacua
7. Forțele de ocupație germane trebuie să părăsească Belgia
8. Forțele germane care ocupă Franța trebuie să se retragă, iar Alsacia-Lorena trebuie retrocedată Franței
9. Frontierele italiene trebuie ajustate în conformitate cu granițele naționale
10. auto-determinare pentru popoarele austro-ungare
11. Forțele de ocupație trebuie să părăsească Balcanii
12. Auto-determinare pentru popoarele non-turce din Imperiul Otoman
13. trebuie constituită o Polonie independentă, cu acces la mare
14. Trebuie formată o Ligă a Națiunilor pentru a garanta pacea și independența politică a tuturor statelor

Primul ministru britanic, David Lloyd George, își prezintă obiectivele într-un discurs din 5 ianuarie 1918:

Noi nu purtăm un război de agresiune împotriva poporului german. Nici nu luptăm pentru a distruge Austro-Ungaria sau pentru a văduvi Turcia de capitala sa sau de teritoriile bogate și renumite al Asiei Mici sau ale Traciei ... Noi vrem să fim alături de Franța democratică până la moarte în dorința lor ca marea nedreptate din 1871 să fie reconsiderată ... Noi nici nu am intrat în război pentru a modifica sau distruge constituția imperială a germaniei, oricât de mult am considera această constituție militară, autocratică, drept un anacronism periculos în secolul XX. Punctul nostru de vedere este că adoptarea unei constituții real democratică de către Germania ar fi cea mai convingătoare dovadă că vechiul spirit de dominație a murit în ea pe parcursul acestui război, și ar face mult mai ușor pentru noi să încheiem o pace largă, democratică cu ea. Dar, la urma urmelor, aceasta este o întrebare la care poporul german trebuie să răspundă.

Prima condiție ... a fost restaurarea completă – politică, teritorială și economică – a independenței Belgiei, și reparații în măsura în care pot fi făcute pentru devastarea orașelor și a provinciilor sale. Apoi urmează restaurarea Serbiei, Muntenegrului și ale părților ocupate din Franța, Italia și România. Retragerea completă a armatelor străine și reparații pentru nedreptatea comisă este o condiție fundamentală pentru pacea permanentă. Intenționăm să stăm alături de democrația franceză până la moarte pentru solicitarea pe care o face ca marea nedreptate din 1871 să fie reconsiderată [retrocedarea Alsaciei Lorenei către Franța].

Considerăm, totuși, că o Polonie independentă, cuprinzând toate acele elemente autentice poloneze care doresc să facă parte din aceasta, reprezintă o necesitate urgentă pentru stabilitatea Europei de Vest ...

Suntem siguri că trebuie depus un mare efort pentru a stabili, prin intermediul unei organizații internaționale, o alternativă la război ca mijloc de rezolvare a disputelor internaționale.

Obiectivele de război ale Germaniei au fost stabilite într-un memorandum redactat pe 2 septembrie 1914, după ce Belgia fusese invadată. Conform istoricului german Fritz Fischer, țelurile de război ale Germaniei au rămas practic neschimbate din 1914 până în toamna anului 1918:

Va fi creată o confederație a Statelor Europene, guvernată de la Berlin. Puterea Angliei în afacerile internaționale va fi eliminată. Polonia și statele baltice vor fi anexate de către Germania, Bielorusiei și Ucrainei li se va acorda independența. Germania va păstra controlul militar asupra Belgiei, Luxemburgului și a coastei franceze până la Boulogne. Coloniile franceze vor fi transferate Germaniei.

Primul ministru francez, Georges Clemenceau, și-a precizat foarte clar intențiile cu privire la pace într-un discurs în Senatul Franței la 17 septembrie 1918:

Am auzit spunându-se că pacea nu poate fi adusă de o decizie militară ... Dar nu asta au spus germanii atunci când au dezlănțuit asupra păcii Europei ororile războiului ... Cea mai teribilă socoteală a oamenilor contra oamenilor a fost deschisă. Va fi plătită.

Exemplul M: reacții și răspunsuri la propunerile de armistițiu

Pe 28 septembrie, generalul Ludendorff l-a informat pe cancelarul german, contele Hertling, că situația militară era așa de gravă încât impunea o cerere imediată de pace. El a conchis: "vreau să-mi păstrez armata intactă, ea are nevoie de spațiu de manevră". Hertling l-a informat pe împărat, iar apoi și-a dat demisia din funcția de cancelar. Ulterior, pe 1 octombrie, Ludendorff a făcut în fața ofițerilor săi superiori o expunere mult mai detaliată a motivelor sale, iar aceasta a fost descrisă de colonelul von Thaer. Ludendorff a explicat că "războiul nu mai putea fi câștigat, ci se pregătea mai degrabă o înfrângere de neevitat și definitivă. Bulgaria a fost deja pierdută. Austria și Turcia, amândouă la capătul puterilor, vor cădea și ele în curând. Propria noastră armată a fost din păcate puternic contaminată de otrava ideilor socialiste spartakiste, iar trupele nu mai erau, a afirmat el, sigure. Din 8 august, situația s-a deteriorat rapid. Ca urmare, unele trupe s-au dovedit a fi atât de nesigure încât au trebuit repede retrase de pe front ... El a spus că nu putea opera cu divizii care nu mai erau de încredere ... Astfel, era previzibil, a continuat el, ca inamicul să obțină în viitorul apropiat ... o mare victorie, o rezolvare în stil mare. Ca rezultat, Armata de Vest își va pierde ultimul punct de rezistență și se va retrage în totală dezorganizare peste Rin și va aduce revoluția înapoi în Germania". Trei zile mai târziu, noul cancelar german, prințul Max von Baden a trimis prima notă germană către președintele Wilson solicitând un armistițiu.

Atunci când președintele Wilson a primit prima notă germană, consilierul său personal, colonelul House, l-a sfătuit să refuze solicitarea Germaniei, spunând: "cu [mareșalul] Foch lovind în Vest și cu dumneavoastră adâncind tășgul diplomației, încheierea războiului războiului până la sfârșitul anului este una dintre posibilități". House l-a sfătuit ca răspunsul să fie o recunoaștere a primirii notei, iar apoi să se sfătuiască cu aliații înaintea oricărui răspuns. Wilson, totuși, a răspuns că nota germană era prea vagă pentru a justifica o consultare cu aliații și că va răspunde notei printr-o serie de întrebări. "Nu este un răspuns, a zis el, ci o investigație".

Se spune că atunci când Lloyd George și consilierii guvernului său au auzit de nota germană și de răspunsul lui Wilson au fost supărați. Ei considerau nota germană ca un instrument care să permită armatei germane să câștige timp și să se retragă pe linie nouă, mai ușor de apărat; reproșau lipsa consultării din partea lui Wilson și erau îngrijorați de câteva din cele 14 Puncte ca fiind baza unei păci negociate, în special punctul referitor la libertatea mărilor. Clemenceau era mai mulțumit de tonul răspunsului lui Wilson, fiindcă nu îi obliga pe Aliați la nimic, în timp ce Germania ar fi trebuit să evacueze teritoriul pe care îl ocupa în prezent. Totuși, ei au trimis împreună o notă lui Wilson care era critică cu privire la faptul că nu vor fi garanții militare care să-i oprească pe germani să se reorganizeze pe noi poziții pentru a continua războiul. Ei i-au cerut lui Wilson să trimită un emisar personal pentru a participa la discuțiile lor de la Paris. Ei au subliniat și faptul că un armistițiu impunea experți militari care să fixeze condițiile. Comandanții șefi de sub comanda lui Foch au fost solicitați să înceapă redactarea condițiilor pentru un armistițiu.

S-a afirmat că Wilson a fost "foarte șocat" de decizia aliaților de a începe redactarea termenilor pentru un armistițiu și s-a plâns colonelului House că aceștia nu l-au consultat. Între timp, după ce a remis presei americane propriul său răspuns la nota germană, el era criticat de opoziția republicană ca fiind prea moale cu germanii. Aceasta dorea o capitulare necondiționată sau, așa cum spunea fostul președinte Theodore Roosevelt, "un armistițiu trebuie obținut cu ajutorul mitralierelor, nu al mașinilor de scris".

În Berlin a existat o anumită satisfacție și ușurare atunci când a fost primit răspunsul lui Wilson. Ei priveau cele 14 Puncte ca fiind negociabile, o bază de discuții, nu exista un calendar propus pentru evacuarea teritoriilor ocupate, astfel că părea să le aducă ceva timp. Ca urmare, germanii au fost mulțumiți să răspundă pozitiv într-o a doua notă, deși unii din cadrul Marelui Comandament German începeau să se întrebe dacă cererea de armistițiu nu a fost prematură în condițiile în care liniile germane rezistau. Între timp, luptele au continuat pe toate fronturile.

Scufundarea vasului Leinster și pierderea atâtor vieți de civili americani și britanici a declanșat furie în America, iar opoziția republicană a președintelui au devenit chiar mai critici la adresa abordării sale. Cu alegerile pentru Congress urmând să aibă loc pe 5 noiembrie, Wilson nu se afla în situația de a ignora opinia publică internă. El se afla și sub presiunea aliaților săi, care doreau ca termenii armistițiului să fie stabiliți de către experții lor militari și nu erau satisfăcuți doar cu evacuarea fără garanții a teritoriului ocupat. Din aceste motive, răspunsul să la a doua notă germană a luat un ton mai ferm. El a decis și să îmbunătățească relațiile sale cu aliații săi, trimițându-l pe colonelul House la Paris în calitate de reprezentant personal. Totuși, în redactarea celei de a doua note remisă Berlinului, el a continuat să nu se consulte cu aliații săi.

Al doilea răspuns al lui Wilson a creat consternare la Berlin. Consilierii politici simțeau că era puțin spațiu de manevră sau deloc, în timp ce cadrele militare superioare erau divizate. Ludendorff devenea mai optimist pe măsură ce toamna avansa, iar vremea schimbătoare frâna ofensiva Aliaților. Sfatul său era de a “continua negocierile de armistițiu ... și de a nu accepta termeni care să facă imposibilă reluarea ostilităților”. Generalii aflați mai aproape de front informau că nu există temeiuri pentru un astfel de optimism, iar trupele germane se predau în masă. Punctul de vedere pesimist domina, astfel că a treia notă germană a fost redactată și trimisă lui Wilson.

Wilson a redactat cel de al treilea răspuns al său după o ședință de cabinet – prima dată când îi consulta cu privire la problema armistițiului. Era nevoie de un răspuns imediat, căci opzanții săi republicani îl criticau public pentru că nu impunea condiții Germaniei, iar alegerile se apropiau tot mai mult. În notă, el a propus să transmită toată corespondența sa cu Germania guvernurilor aliate și să o facă publică, afirmând că dacă erau gata să negocieze pacea pe baza celor 14 Puncte, atunci consilierii lor militari vor fi solicitați să prezinte termenii pentru un armistițiu. Un membru al guvernului a sugerat că publicarea corespondenței sale fără acordul aliaților săi poate fi interpretat de către aceștia ca o coerciție. Wilson a replicat că aceștia trebuie forțați. .

În Berlin, Ludendorff și Hindenburg au remis presei germane un memorandum în care afirmau că ultimul mesaj al lui Wilson era “inacceptabil pentru oricare soldat... [și că] lupta trebuie să continue cu toată forțele noastre”. Împăratul a cerut demisia lui Ludendorff, Hindenburg a rămas în funcție. Între timp, cancelarul german a propus un răspuns către Wilson prin care afirma că “guvernul german așteaptă propuneri pentru un armistițiu, nu sugestii de capitulare”. Oricum, guvernul german nu va accepta așa ceva. Social-democratul Philipp Scheidemann (ulterior cancelar al Germaniei în timpul Republicii de la Weimar), a precizat foarte clar că un astfel de răspuns nu este acceptabil, căci Wilson va întrerupe negocierile dacă va primi un astfel de răspuns.

La Pairs, în cadrul întâlnirii Consiliului Suprem Militar Aliat, discuțiile s-au concentrat pe reparațiile cauzate de către Germania și pe diluarea unora din cele 14 Puncte, în special cel referitor la libertatea mărilor. Până la urmă, colonelul House a acceptat din partea președintelui un compromis în care principiul libertății mărilor era acceptat, dar se recunoștea faptul că existau anumite circumstanțe în care acesta nu putea fi aplicat, cum ar fi blocatele în timp de război.

Așa cum se poate vedea din **Exemplul M**, există două nivele de informație contextuală care sunt oferite aici. Întâi, există informația care conturează obiectivele și intențiile fiecărui guvern: cele 14 Puncte ale lui Wilson, obiectivele generale de război ale guvernului german, preocuparea guvernului britanic cu privire la rezolvarea pretențiilor teritoriale, preocuparea guvernului francez cu privire la reparațiile de război și la prevenirea Germaniei de a relua ostilitățile la o dată ulterioară. Totuși, este la fel de important ca elevii să recunoască faptul că diferitele guverne implicate reacționau la o situație dinamică și în schimbare, adesea pe baza unor informații limitate și incomplete cu privire la intențiile și planurile fiecăruia. Poziția guvernului german se schimba ca răspuns la evoluțiile de pe front și din politica internă. Unul din beneficiile abordării multiperspectivale este că ajută la contracararea sentimentului de inevitabilitate pe care un autor de manual ar putea să-l inducă atunci când scrie despre evenimente care s-au petrecut acum 50, 100 sau 150 de ani.

Informația oferită pe astfel de cartonașe de context este destul de detaliată. Dacă timpul disponibil o permite, este posibil ca activitatea să devină mult mai axată pe investigație, fie prin oferta către elevi a unor documente complete din care aceștia ar putea să extragă informații despre obiective și intenții, fie prin atribuirea sarcinii ca elevii să găsească documente de pe siteuri internet relevante. Dacă timpul nu permite o abordare axată pe investigație, atunci elevii, lucrând în perechi sau în grupuri mici, ar trebui solicitați să facă legătura dintre cartonașele cu “obiective și intenții” și cele cu “răspunsuri și reacții”, în relație cu decizii și acțiuni particulare identificate în **Exemplul L**.

Extinderea amplitudinii și profunzimii interpretării istorice

S-a făcut mai devreme observația că multiperspectivitatea țintește spre o imagine mai completă și mai onestă. Aici prezentăm două teme care au fost alese pentru a ilustra cum ar putea fi realizată aceasta. Prima este o temă care poate fi găsită în majoritatea manualelor și a curricula din Europa: **Cruciadele**.

Vorbind în general, aceasta este o temă care este abordată aproape exclusiv din punctul de vedere al cruciaților, poate cu referințe ocazionale la lideri cum ar fi Saladin (Salah al-Din Yusuf) sau Zangi (Imad al-Din Zangi) și, poate, o scurtă secțiune din manual care să trateze originile și credința islamică. Totuși, un număr de istorii scrise de cronicari arabi ai acelei perioade au fost acum traduse în diferite limbi europene; în plus, a apărut și o serie de lucrări care se bazează foarte mult pe aceste surse⁴⁵. Este posibil ca utilizând aceste surse și materialul mai tradițional care se bazează în principal pe sursele creștine, să analizăm o serie de evenimente cheie din timpul Cruciadelor și să comparăm cum erau acestea percepute atât de către cronicarii creștini, cât și de cei arabi. De exemplu, recucerirea Ierusalimului în 1099, bătălia de la Hattin din 1187, asediul Accrei în 1189-1191, sau căderea orașului Tripoli în 1289.

Totuși, în loc de a începe cu compararea descrierilor făcute de franci și de musulmanilor unor evenimente particulare, există motive serioase în favoarea inițierii abordării acestei teme prin analiza modului în care cele două părți se vedeau una pe cealaltă și cum aceste percepții s-au schimbat în concordanță cu experiența directă și evenimentele în schimbare. Operele cronicarilor arabi de seamă oferă perspective interesante și chiar contrastante asupra invadatorilor creștini sau a francilor, așa cum îi numesc de obicei (vezi **Exemplul N**). Multe manuale școlare noi includ câteva exemple ale percepției creștine asupra Islamului și a musulmanilor, astfel că, din rațiuni de spațiu, am reprodus aici doar câteva, preluate din texte britanice. Sunt sigur că cititorii din alte țări vor avea propriile lor exemple preferate pe care să le adauge acestui grup. Este util să includem aici câteva citate care reflectă câteva din stereotipurile ale fiecăruia și care erau obișnuite în acea perioadă chiar și printre observatorii educați și care au avut o experiență directă de coexistență cu creștini sau musulmani. De exemplu, autorul anonim al *Gesta Francorum*, care vine din sudul Italiei, unde comunicarea cu musulmani era un lucru obișnuit și care a luptat trei ani împotriva turcilor, îi descrie pe musulmani drept “inamicii lui Hristos” – deși Hristos era adorat ca profet în Islam – și îl imaginează pe conducătorul seldgiucid Kerboga jurând pe Mahomed și pe toți zeii, ca și cum acesta ar fi fost politeist. La fel, după cum se poate observa în **Sursa K**, Fulcher de Chartres, care a trăit printre musulmanii din Ierusalim timp de mulți ani, consideră greșit că musulmanii îl adoră pe Mahomed și se închină la idoli creați după chipul său.

În plus, am inclus trei surse (Sursele N, O și P), una redactată de emirul sirian Usama Ibn Munqid, alta aparținând istoricului britanic modern J. M. Roberts, iar a treia redactată de Fulcher de Chartres, care a luptat în Prima Cruciadă și apoi a trăit timp de 27 de ani în Ierusalim, ceea ce oferă o imagine a modului în care unii cruciați, mai ales după recucerirea Ierusalimului în 1099, s-au așezat acolo și, cu anumite limite, au preluat modul de viață și atitudinile locale. Din acest punct de vedere, este interesant

⁴⁵ Vezi, printre alții, Amin Maalouf, *The Crusades through Arab Eyes*, London, Al Saqi Books 1984 (trad de J. Rotschild).

de comparat cele două citate din Fulcher de Chartres (sursele K și L), care reflectă punctele de vedere schimbătoare ale unui cruciat care a fost acolo în momentul recuceririi Ierusalimului (în 1099) și apoi a locuit acolo următorii 27 de ani.

Abordarea propusă aici trebuie să aibe trei seturi de cartonașe: surse ilustrând percepția musulmanilor asupra creștinilor, surse care ilustrează percepția cruciată a musulmanilor și surse care oferă dovezi ale interacțiunii dintre aceștia, influențe mutuale sau chiar integrare (ca în Sursele I și J). lucrând individual sau în perechi, elevii trebuie să folosească “strategii de lectură activă”, nu doar să colaționeze ci să construiască un tablou al felului în care fiecare grup îl vedea pe celălalt, să identifice diferențele de perspectivă dintre sursele individuale aparținând fiecărei comunități și, utilizând datele aproximative ale redactării surselor, să analizeze cum s-ar fi putut schimba percepțiile de-a lungul timpului.

Acest proces implică nu numai analiza conținutului particular al fiecărei surse, dar și limbajul folosit, deci căutarea de exemple de stereotipuri, generalizări cu privire toată comunitatea și bazate pe zvonuri sau pe cazuri izolate etc. “Lectura activă” înseamnă în acest caz utilizarea creioanelor colorate pentru a identifica afirmații care pot fi verificate cu ajutorul unor dovezi, exemple de gândire marcată de stereotipuri și generalizări bazate pe zvonuri, dar și de încercări ale autorului de a fi corect cu “ceilalți”.

Exemplul N: introducerea unei unități de învățare cu privire la Cruciade

Percepția musulmanilor despre cruciați

Sursa A:

“ În ceea ce îi privește pe oamenii din sfertul nordic, aceștia sunt cei pentru care soarele se află, pe măsură ce înaintăm spre Nord, la distanță de zenit, cum ar fi slavii, francii și acele popoare care le sunt vecine. Puterea soarelui este slăbită la aceștia datorită distanței lui față de ei; frigul și umezeala domină în regiunile lor, iar zăpada și gheața urmează una alteia într-o nesfârșită succesiune. Humour cald lipsește la ei; corpurile le sunt mari, firea grosolană, purtarea brutală, intelectul tocit, iar limbile le sunt grele. Culoarea lor este într-atât de albă încât pare albastră ... Și ochii lor sunt albaştri, potrivit cu coloritul lor; părul lor este subțire și roșcat din cauza cețurilor umede. Credințelor lor religioase le pipsește tăria, iar aceasta se datorează naturii frigului și al absenței căldurii. Cu cât sunt mai la nord, cu atât sunt mai proști, mai grosolani și mai brutali”.

Al-Mas’udi, un istoric din secolul al X-lea, tradus în franceză de C. Pellat, Paris 1971

Sursa B:

“Toți cei care sunt bine informați cu privire la franji [franci], i-au văzut ca fiare superioare ca vitejie și ardoare războinică și nimic altceva, tot așa cum animalele sunt superioare în forță și agresivitate”.

Emirul Usama Ibn Munqid, scriitor și diplomat care a trăit în secolul al XII-lea, preluat din An Arab-Syrian Gentleman and Warrior in the Period of the Crusades, traducere de P. K. Hitti, New York 1929

Sursa C:

“Țara francilor: locuitorii săi sunt creștiniși au un rege care are curaj, mulți soldați și puterea de a domni. El are două sau trei orașe pe țărmurile noastre de la mare, în mijlocul Islamului, iar el din partea lui le apără. De fiecare dată când musulmanii trimit forțe împotriva acestora, et trimite forțe din teritoriile lui pentru a le apăra, iar soldații lui au un mare curaj și în ceasul bătăliei nici nu se gândesc să fugă, preferând mai degrabă moartea”.

Zakariya Ibn Muhammad al-Qazvini, scriitor din secolul al XIII-lea. Citat în Barnard Lewis, *The Muslim Discovery of Europe*

Sursa D:

Francii nu au simțul onoarei. Dacă unul dintre ei merge pe stradă însoțit de soția sa și el se întâlnește cu alt om, acesta va lua pe soție demână și o va trage deoparte și îi va vorbi, iar soțul ei va sta așteptând ca ei să-și termine conversația...Imaginați-vă această contradicție! Acești oameni nu au nici gelozie și nici onoare, dar sunt în schimb foarte curajoși. Curajul, însă, vine doar din simțul fiecăruia pentru onoare și pentru disprețul față de ceea ce este rău.

Emirul Usama Ibn Mundiğ, citat de Maalouf, *The Crusades through Arab Eyes*, p. 39

Sursa E:

Este una din nenorocirile care s-au abătut asupra musulmanilor, anume că musulmanii obișnuiți se plâng de opresiunea propriilor lor conducători și laudă comportamentul opozanților și dumanilor lor, francii, care i-au cucerit și i-au îmblânzit cu dreptatea lor. Lui Dumnezeu ar trebui să i se plângă de aceste lucruri.

Ibn Jubayr, scriind în 1184, *The Travels of Ibn Jubayr*, traducere de R. C. J. Broadhurst, Londra 1953

Sursa F:

Nu veți întâlni oameni mai murdari decât ei. Ei sunt un popor perfid și cu un caracter rău. Ei nu se curăță sau se scaldă mai mult de odată sau de două ori pe an, și atunci în apă rece, iar ei nu-și spală hainele din momentul în care le îmbracă până acestea cad în bucăți. Își rad barba și după aceea lasă niște fire revoltătoare de păr scurt și aspru.

Probabil Ibrahim ibn Ya'qub, un evreu care poate a fost medic și care a călătorit în Franța, Țările de Jos, Germania și Europa Centrală la mijlocul secolului al X-lea.

Sursa G:

Priviți-i pe franci! Vedeți cu ce încăpățănare se luptă pentru religia lor, în timp ce noi, musulmanii, nu avem nici un entuziasm în a declanșa războiul sfânt.

Saladin citat în Maalouf, p. V

Sursa H:

După căderea Ierusalimului, francii s-au îmbrăcat în negru și au călătorit dincolo de mări pentru a căuta ajutor și întăriri în toate țările lor, în special în Roma cea Mare. Pentru a incita oamenii la răzbunare, aceștia cărau cu ei un tablou al lui Mesia, pace fie asupra Lui, rănit de un arab care îl lovea. Ei spuneau: “uitați, aici este Mesia și tot aici este și Mahomed, profetul musulmanilor, care îl bate până îl ucide!” Francii au fost mișcați și s-au adunat, chiar și femeile; cei care nu au putut veni au plătit cheltuielile pentru cei care au plecat să lupte în locul lor. Unul din prizonierii inamici mi-a spus că el era fiu unic și că mama sa și-a vândut casa pentru a-i cumpăra echipamentul

Ibn al-Athir, scriind în timpul asediului Accrei din 1189. Cronicar, autor al *Istoriei Perfecțe*

Percepția cruciaților asupra musulmanilor:

Sursa I:

Imaginea Islamului prezentă în scrierile timpurii din perioada Cruciadelor era total negativă, musulmanii fiind descriși ca dușmani ai lui Dumnezeu și ca servitori ai diavolului.

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

Sursa J:

Succesele lui Saladin au fost atât de șocante pentru franci, încât aceștia au căutat cu disperare explicații. Ceea ce a rezultat a fost ideea că oricine are atâta succes trebuie să aibe sânge franc în vine.

S. Lambert, *Medieval World*, 1991

Sursa K:

Toți sarazinii aveau pentru Templul Domnului o mare venerație. Aici, mai degrabă decât în alte părți, preferau ei să spună rugăciunile credinței lor, deși astfel de rugăciuni erau pierdute căci erau oferite unui idol pus în numele lui Mohamed.

Fulcher de Chartres, *A history of the expedition to Jerusalem 1095-1127* (trad. De F. R. Ryan, 1969), scrisă pe la 1130

Sursa L:

O, zi dorită cu atâta feroare! O, clipă a clipelor, atât de memorabilă! O, faptă mai mare decât toate celelalte fapte! ... Ei au dorit ca acest loc, atâta vreme contaminat de superstițiile locuitorilor păgâni, să fie curățat de contagiunea pe care o reprezentau.

Fulcher de Chartres, *A history of the expedition to Jerusalem 1095-1127* (trad. De F. R. Ryan, 1969), scrisă pe la 1130

Sursa M:

Ei nu se tem să moară pentru a cuceri Ierusalimul. Sunt ajutați de cei din Babilon, împreună cu africanii și cu cei din Etiopia ... Acum, din cauza păcatelor noastre, ziua cea întunecată a adus hoardele maure ... Creștinii sunt puțini, mai puțini de cât oile. Maurii sunt mulți, mai mulți decât stelele.

Cântec spaniol scris în secolul al XIII-lea; E. Asensio, *Ay Iherusalem!*, în *Nueva Revista de Filología Hispánica*, 14, pp. 247-270 (trad. 1960)

Dovezi de interacțiune și influențare reciprocă:

Sursa N:

Printre franci sunt unii care s-au așezat în această țară și s-au asociat cu musulmani. Aceștia sunt mai buni decât noii-veniți, dar există excepții de la regulă și nici o concluzie nu poate fi trasă de aici. Iată un exemplu. Odată, am trimis un om cu afaceri la Antiohia. În acel timp, căpetenia Theodoros Sophianos se afla acolo, iar el și cu mine eram prieteni. Pe atunci el era atotputernic în Antiohia. Într-o zi el a spus omului meu: "unul din prietenii mei franci m-a invitat. Vino cu mine ca să vezi cum trăiesc". Omul meu mi-a spus: "așa că m-am dus cu el și am ajuns la locuința unuia din vechii cavaleri, dintre cei care au venit cu prima expediție francă. El se retrăsese deja din serviciul civil și militar, având o proprietate în Antiohia de pe urma căreia trăia. A pus o masă rafinată, cu hrană în același timp gustoasă și curat servită. El a văzut că mă abțin să mănânc și a spus: "mănâncă după placul inimii, căci eu nu mănânc mâncare francă. Am bucătărese egiptene și nu mănânc decât ceea ce ele prepară și nici nu intră vreodată carne de porc în casa mea". Astfel că am mâncat, dar cu o anumită precauție, iar apoi ne-am luat rămas bun".

Usama ibn Munqid

Sursa O:

Căci noi, cei care am fost occidentali, am devenit acum orientali. Cel ce a fost roman sau franc a devenit în această țară un galileean sau palestinian. Cel ce a fost din Reims sau din Chartres a devenit un cetățean al Tirului sau al Antiohiei. Deja am uitat țările noastre de baștină; deja acestea sunt necunoscute pentru mulți dintre noi sau nu le mai pomenim ... Unii bărbați au luat de neveste femei siriene sau armenice, sau chiar sarazine dacă au fost botezate ... unul își cultivă via, altul pământul; vorbesc limbi diferite și deja au reușit să se înțeleagă unul pe celălalt ... rase total neasemănătoare una cu cealaltă trăiesc împreună cu deplină încredere.

Fulcher de Chartres, pe la 1130

Sursa P:

Oriunde a existat contactul cu Islamul, în țările cruciadelor, în Sicilia sau Spania, occidentalii au găsit lucruri pe care să le admire: haine de mătase, utilizarea parfumurilor, băi mai frecvente.

J. Roberts, History of the World, 1980

Dintr-un anumit punct de vedere, abordare sugerată mai sus caută să introducă elevii în studiul mentalităților contrastante dintr-un anumit moment al istoriei. O analiză similară bazată pe selectarea de cartonașe poate fi utilizată pentru a înțelege relația dintre națiuni vecine, dintre grupuri din cadrul națiunilor sau dintre majorități și minorități, poate ca un exercițiu preliminar analizei unui anumit eveniment sau conflict.

Cel de-al doilea exemplu este tot un studiu al mentalităților. Este o încercare de a arăta cum poate ajuta o abordare multiperspectivală să ilustreze modul în care presupunerile și așteptările oamenilor – care adesea își au rădăcinile în evenimente și relații istorice anterioare, dar sunt influențate de propaganda contemporană și prezentările din mass-media – pot structura reacțiile lor față de evenimente. Exemplul se referă la perspectivele contrastante asupra atrocităților raportate ca fiind comise de ambele tabere în 1914, în primele zile ale Marelui Război:

Dezbaterea cu privire la mâinile lipsă

Doar la câteva zile după ce trupele germane au invadat Belgia, pe 4 august 1914, zvonuri cu privire la activități de gherilă ale civililor francezi și belgieni, numiți “francirozi” circulau printre soldații germani. Aceasta a fost repede urmată de povești în ziarele germane despre soldați prinși în ambuscadă iar apoi mutilați de către acești civili. Articolele subliniau de obicei că “regulile războiului” nu erau respectate: soldați împușcați pe la spate, orbiți, castrați sau mutilați în alt chip atunci când erau răniți și incapabili să se apere. Destul de repede după aceasta, povești despre atrocitățile comise de soldații germani împotriva civililor belgieni și francezi au început să apară și în tabăra aliată. Aceste povești au fost repede preluate de către ziarele din Belgia, Franța și Marea Britanie. Jurnaliști care nu erau interesați în a fi ‘corecți’ cu inamicul și care, în orice caz, nu puteau să verifice astfel de zvonuri în timpul luptelor, au publicat aceste povești și afirmații ca și cum ar fi fost descrieri bazate pe fapte. O temă comună a acestora era aceea a atrocităților comise împotriva femeilor și a copiilor, în special tăierea mâinilor de către soldații germani. Câteva exemple de astfel de descrieri și care au fost adunate sunt reproduse în **Exemplul O**.

În conformitate cu dovezile adunate de Horne și Kramer, temerile germane cu privire la francitirori își aveau rădăcinile în războiul franco-prusac, când, după înfrângerea lui Napoleon al III-lea, trupe neregulate franceze, luptând pentru noua Republică, au purtat o luptă de gherilă împotriva armatei prusace⁴⁶. Astfel că teama exista deja în momentul în care trupele germane au trecut frontiera belgiană. Opoziția din partea trupelor în retragere a fost repede interpretată ca activități de gherilă. Rapoartele care se duceau înapoi în Germania de la soldați răniți și jurnale luate de la soldații morți sau capturați ilustrează cum și cât de repede a apărut o anumită mentalitate. Case incendiate nu mai erau interpretate ca pagube colaterale inevitabile în timp de război, ci ca semnale care să trădeze pozițiile germane. Schimburile cu trupele în retragere a dus la capturarea și executarea de civili și la incendierea satelor ca represalii. Au fost și cazuri de civili folosiți ca scuturi umane pentru a proteja trupele de focul gherilelor. După zece zile de la declanșarea războiului, Marele Comandament German era convins de realitatea acestor acțiuni ale civililor, iar împăratul explica într-o notă adresată președintelui Wilson pe 7 septembrie 1914 că *“generalii mei au fost până la urmă obligați să ia cele mai drastice măsuri pentru a pedepsi pe cei vinovați și a înfricoșa populația setoasă de sânge pentru anu mai continua opera de ucidere ticăloasă și oribilă”*. Între timp, presa din Franța și Marea Britanie utiliza și ea extrase din jurnalele soldaților germani capturați ca dovezi ale atrocităților germane comise împotriva civililor.

În septembrie 1914, guvernul francez intezisese deja vehicularea poveștilor despre atrocități în ziarele franceze, fiind îngrijorat că acestea vor crea panică în rândurile populației civile. Anchete oficiale au fost declanșate de către guvernele belgian, britanic, francez și german și care păreau să cadă de acord asupra faptului că au existat represalii împotriva civililor, dar care se contraziceau în problema legitimității acestora. Oricum, niciuna dintre anchete nu a confirmat poveștile foarte răspândite despre mutilarea soldaților germani de către civili sau mutilarea femeilor și copiilor belgieni sau francezi de către trupele germane. Toate poveștile s-au dovedit a fi zvonuri, iar oficialii nu au reușit să găsească vreo urmă de copii mutilați sau de soldați orbiți sau castrați.

După război, în țările aliate, atenția publicului s-a deplasat de la atrocitățile privite ca o justificare pentru a purta un “război just” la oroarea războiului în termenii pierderilor generale de vieți omenești. Guvernele au fost învinuite de utilizarea propagandei pentru a stimula sprijinirea războiului. În Germania a existat și o tendință destul de răspândită de prezentare a atrocităților ca parte a procesului de negare a vinovăției și a responsabilității pentru război și de repudiere a prevederilor Tratatului de la Versailles. Istoricii care au scris în perioada interbelică au fost și ei tentați să se concentreze pe războiul de propagandă din 1914-1915.

⁴⁶ John Horne & Alan Kramer, *German Atrocities, 1914: A History of Denial*, Yale University Press, 2001.

Exemplul O: presupuse dovezi ale atrocităților comise în primele zile ale Primului Război Mondial

Sursa 1

În septembrie 1914, un polițist din Paris a raportat că i s-a spus de către “un martor” că acesta ar fi văzut “o mică fetiță belgiană, în vârstă de șase ani, care se afla cu una din rudele sale, de meserie măcelar pe rue de la Flandre; când soldații germani au ajuns în satul ei, i-au tăiat ambele mâini ... cu o toporișcă”.

Sursa 2

Un refugiat din zona Pas-de-Calais a raportat că jandarmii din acea regiune ar fi capturat câțiva soldați care, când au fost percheziționați, aveau mâini retezate în buzunarele vestoanelor lor cenușii.

Sursa 3

Ziarul francez Le Matin a publicat pe 20 septembrie 1914 o poveste cum că două mâini retezate, una de femeie și una de fetiță, ar fi fost găsite în buzunarele vestoanelor a doi soldați germani care erau tratați într-un spital din Paris.

Sursa 4

Un medic ofițer dintr-un regiment german a raportat cum soldații au început să tragă în toate părțile când au auzit o salvă trasă la înmormântarea unui soldat german. Ei au presupus că se trăgea asupra lor – un exemplu timpuriu de “foc din propriile rânduri”?

Sursa 5

Jurnalul unui ofițer german din Regimentul 178 Infanterie, găsit de francezi, descrie foarte viu sentimentele soldaților când au trecut granița belgiană în august 1914. Primirea inițială a fost amiabilă, o femeie în vârstă spunându-i celui care a făcut adnotările ‘voi nu sunteți barbari, ați cruțat recolta noastră’. Șaizeci de kilometri mai încolo, soldații au început să se teamă de ambuscade și au luat ostăci ca o măsură de siguranță ... adoua zi, era convins că opoziția încrâncenată din momentul intrării în Dinant venea din parte francitorilor, dintre care 200 până la 250 au fost capturați și executați. Memorialistul notează și faptul că au dat foc la primul sat de la intrarea în Franța fiindcă un soldat german a tras un foc de armă din greșală, iar ei au reacționat ca și cum ar fi fost atacați.

Horne & Kramer, *German Atrocities 1914: A History of Denial*

Problematika permite o abordare multiperspectivală fiindcă, alături de lucrările unor istorici moderni cum sunt Horne și Kramer, există foarte multe surse disponibile care prezintă perspectivele soldaților și ale civililor, a diferitelor guverne, rapoartele anchetelor oficiale, propaganda oficială și cea neoficială și diferitele interpretări politice și naționale ale evenimentelor în ziarele din fiecare țară. Totuși, acesta reprezintă un element minor din condamnarea Marelui Război și probabil foarte puțini profesori de istorie vor găsi timpul în limitele constrângerilor programei pentru a se putea uita la această temă în detaliu.

Ași sugera în schimb că ar putea fi importantă prezentarea unui aspect al acestei teme ca introducere a unei unități sau a unui modul despre Primul Război Mondial – un “cârlig” care să captureze interesul și imaginația elevilor înainte de a începe să analizeze cauzele și factorii implicați, evoluția războiului, tratatele și consecințele pe

termen lung. Tema prezentată demonstrează o serie de aspecte interesante ale războiului și care sunt aplicabile la fel de bine în analiza celorlalte conflicte majore sau localizate din secolul XX:

că felul în care se desfășoară un război va reflecta până la un anumit punct nu numai așteptările militatilor, ci și așteptările și presupuzițiile publicului despre comportamentul inamicului și care sunt înrădăcinate în conflicte trecute (în acest caz, războiul franco-prusac din 1870). Civili și soldații francezi și belgieni se așteptau la ‘militarismul prusac’, Marele Stat Major German se aștepta la o rezistență civilă și ‘neregulată’ de tipul celei întâlnite în 1870, trupele germane s-au găsit parcurgând – în primele zile ale războiului – teritoriul inamic mult mai repede decât anticipaseră și cu sentimentul de a fi tăiați de sprijinul militar;

că propaganda nu folosește numai la mobilizare sprijinului public pentru obiectivele războiului, convingerea bărbaților să se înroleze și convingerea potențialilor aliați să intre în război de propria parte (în cazul defață, SUA și Italia), dar că ea răspunde nevoii de a explica evenimentele în moduri care corspund așteptărilor și presupunerilor, valorilor și stereotipurilor publicului despre inamic și despre propria tabără – fenomene care au apărut în propagandă și la începutul celui de-al Doilea Război Mondial, a Războiului rece, a celui din Coreea și, mai recent, a Războiului din Golf;

că propaganda care se concentrează pe un anumit eveniment va fi adesea mai preocupată de sensurile atribuite ‘faptelor’ decât de faptele însele; în acest caz, toată dezbateră cu privire la atrocități s-a concentrat pe mituri care întăreau așteptări, presupuneri și valori specifice; din multe puncte de vedere, acestea au fost contra-productive ca propagandă căci, mai degrabă decât să mobilizeze indivizii să acționeze în sprijinul cauzei, au încurajat panica și teama, chiar isteria, urmate de cinism.

Majoritatea manualelor include de obicei și afișe de propagandă produse în săptămânile de dinaintea declanșării războiului, iar acum este posibil să descărcăm exemple de pe siturile cu reputație care prezintă abordările adoptate în toate țările implicate. Utilizarea acestora și a afișelor și cărților poștale de tipul celor reproduse în paginile următoare permit o abordare comparativă pe două niveluri: o comparație între țări și una între propaganda ‘oficială’ de dinainte de începerea războiului și răspunsul ‘neoficial’ la ‘atrocitățile’ din primele săptămâni de război. Acestea ar putea fi o abordare multiperspectivală utilă în a-i ajuta pe elevi să înțeleagă cum reprezentările mentalităților dominante pot influența reacțiile publice, guvernamentale și militare tot atât cât evenimentele și evoluțiile strategice și tactice.

O astfel de abordare este relevantă și pentru studiul celor mai multe tipuri de conflicte sociale și culturale din interiorul țărilor, ca și dintre țări. Ea ajută elevul să înțeleagă mai bine că în cazul unei situații conflictuale, presupunerile înrădăcinate, nu întotdeauna bazate pe fapte sau pe experiența directă, continuă să influențeze așteptările fiecărei părți cu privire la cealaltă tabără, interpretările afirmațiilor celorlalți și motivele și intențiile atribuite acțiunilor fiecăruia. În aceste circumstanțe, este inutil să încerci să identifici cine a are dreptate și cine a greșit, care acțiuni pot fi justificate și care nu. Obiectivul este de a încerca să înțelegem “de unde vine” fiecare tabără și de ce gândesc și acționează așa cum o fac.

Reflecții de încheiere

Nu a fost intenția mea de a încerca să produc, în această scurtă broșură, un set de materiale pentru clasă pe anumite evenimente și teme istorice și pe care profesorul sau formatorul le-ar putea lua “de-a gata”, traduce într-o limbă la îndemână, ajusta la curriculum-ul specific și apoi utiliza în orele de predare a istoriei. Exemplele prezentate aici sunt instrumente euristice gândite să ilustreze puncte cheie din text și diferitele căi de introducere a unei dimensiuni mult mai multiperspectivale în educația istorică.

Fundamental, aceasta este mai mult o broșură **despre** multiperspectivitate în educația istorică decât o demonstrație a utilizării multiperspectivității. De aceea vreau să închei reiterând câteva puncte care cred că trebuie ținute minte de către profesori sau de autorii de manuale care au în plan adoptarea unei abordări mult mai multiperspectivale a istoriei.

Multiperspectivitatea este, ca intenție, mai pluralistă, inclusivă, integrativă și comprehensivă decât abordările mai tradiționale ale educației istorice, care au fost caracterizate de Gita Steiner-Khamsi drept ‘mono-culturale, etnocratice și universaliste’. Aceasta înseamnă că istoricii, profesorii de istorie și elevii trebuie să evalueze dacă o descriere care se bazează pe o sursă mai largă de surse, incluzând surse care poate au fost ignorate de majoritatea istoricilor este onest (deci, dă mai multă dreptate perspectivelor tuturor acelor implicați în și afectați de un eveniment dat) și mai complet.

Dar aceasta nu înseamnă cu necesitate că cu cât este mai multiperspectivală o descriere istorică, cu atât va fi mai obiectivă. Întâi, este puțin probabil ca toate perspectivele incluse într-o anumită descriere vor fi de greutate și valoare egală. În al doilea rând, trebuie să ținem minte sensul cuvântului “perspectivă” în acest context, deci un punct de vedere limitat de poziția persoanei care îl exprimă, fie că acea persoană este un participant, martor ocular, jurnalist sau istoric, fie că sunt limite fizice, de atitudine, culturale, tehnice sau profesionale. Aceste limitări sau constrângeri asupra punctelor de vedere exprimate nu vor dispărea doar fiindcă o anumită narațiune istorică încorporează mai multe perspective decât alta. Nu putem lua ca fiind de al sine înțeles că prin analiza dovezilor dintr-o multitudine de perspective asupra aceluiași eveniment sau fenomen vom fi în măsură să oferim o descriere mai completă sau o explicație mai solidă a ceea ce s-a întâmplat. Dimpotrivă, o abordare multiperspectivală, în special aplicată conflictelor politice și sociale, ar putea foarte bine să demonstreze cât de dificil este să ajungi la concluzii ferme atunci când diferitele tabere implicate în conflict percep acțiunile, obiectivele, motivele și răspunsurile celorlalte în feluri foarte diferite, chiar contradictorii, bazate pe interpretări, presupuneri, preconcepții și prejudecăți diferite.

Aceasta ne aduce la punctul nodal al problemei. Predarea istoriei poate fi făcută mult mai multiperspectivală și mai puțin mono-culturală, exclusivă și universalistă prin crearea unui conținut mult mai divers, utilizând o gamă mai largă de surse, asigurându-ne că elevii au posibilitatea să citească descrieri contradictorii ale evenimentelor istorice. Dar multiperspectivitatea nu este numai o problemă de schimbare a **conținuturilor** curriculum-ului de istorie și de utilizare a unei game mai

largi de surse; este legată de suținerea elevilor de a gândi în termeni istorici asupra trecutului.

În cadrul contextului specific al educației istorice, multiperspectivitate intenționează să-i introducă pe elevi în studiul unui proces; un mod de a analiza dovezile (sau interpretările date acestora) relevante pentru un anumit eveniment sau proces istoric din perspectiva limitelor impuse de factorii fizici, de fidelitățile surselor din care sunt extrase dovezile, atitudinile și prejudecățile acestora, motivațiile, logica pe care o aplică, așteptările și prejudecățile cu privire la “celălalt”, cadrul cultural și tradițiile care influențează percepțiile și interpretările acestora etc. Așa cum am văzut mai devreme în exemplele prezentate în această broșură, multiperspectivitatea implică și încercarea de a relaționa aceste interpretări diferite una de celelalte.

Aceasta aduce mai multe implicații pentru profesorii de istorie, autorii de curricula, autorii și editorii de manuale. Întâi, trebuie oferite posibilități de exersare a deprinderilor analitice care sunt elementele centrale pentru orice abordare multiperspectivală, dacă vrem ca elevii să câștige încredere și tehnicile care să le permită să lucreze eficient cu o multitudine de perspective. Pentru acest scop, aici au fost descrise o serie de tehnici de predare-învățare, incluzând selectarea de cartonașe, “scaunul fierbinte”, utilizarea diagramelor secvențiale și a frizelor cronologice, compararea perspectivelor fiecăruia în situații de conflict și analiza propagandei și a știrilor din mass-media ca mijloace de înțelegere și interpretare a mentalităților contrastante.

În al doilea rând, multiperspectivitatea solicită oportunități pentru studiul în profunzime a unor teme speciale; este ceva care poate fi foarte dificil în limitele constrângerilor impuse de un cadru curricular care dorește să prezinte elevilor o prezentare cronologică și bogată în evenimente a istoriei. Totuși, chiar și în situația în care profesorii sunt puși în fața unui astfel de curriculum, tot ar trebui să fie posibilă introducerea unei abordări multiperspectivale în tratarea uneia sau a două teme în fiecare an pentru a oferi elevilor posibilitatea de a se familiariza cu procesele analitice implicate. La fel, nu este esențial să asigurăm caracterul exhaustiv al spectrului de perspective prezentate elevilor.

În sfârșit, mulți autori și editori de manuale și chiar profesori care au un angajament față de predarea bazată pe surse, vor trebui să-ți regândească abordările. De prea multe ori elevii sunt confrunțați cu o serie de scurte extrase din diferite surse, iar apoi li se pun întrebări care solicită informații factuale, sau care să consolideze acele concluzii pe care autorul de manual sau profesorul le dorește atinse, sau care să diferențieze între surse care sunt ‘obiective’ și cele care sunt ‘subiective’. Multiperspectivitatea este susținută de presupunerea fundamentală că elevii trebuie să înțeleagă faptul că oricine studiază trecutul trebuie să accepte și să tolereze discrepante, contradicții, ambiguități, voci opuse, jumătăți de adevăruri și puncte de vedere parțiale, subiectivități și idei preconcepute. Această presupunere ar trebui să ghideze reflecția noastră cu privire la tipurile de întrebări și de exerciții care ar trebui să însoțească orice surse care prezintă o multiplicitate de perspective.

Exemplul I: asaltul Palatului de Iarnă, 25 octombrie 1917

Describe exact ceea ce vezi în această imagine

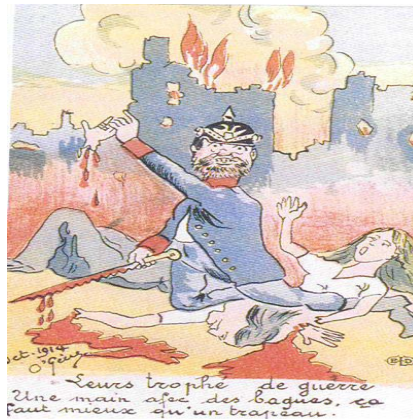
Ce crezi că se petrece?

Cine crezi că sunt acești oameni?

Când crezi că a fost realizată această fotografie?



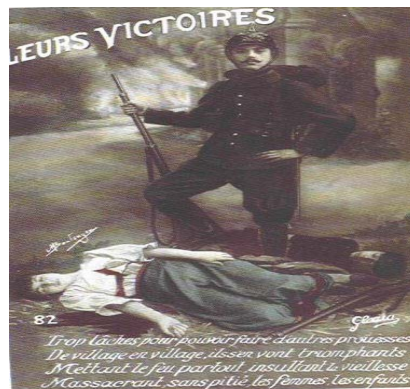
Crezi că este o foto-grafie sau un cadru de film?



Carte poștală franceză din octombrie 1918 prezentând mitul “mâinii tăiate”
(în josul fotografiei se află textul: “Trofeele lor de război – o mână cu inele ește mai bună decât un trapel”)



Viziune a unui artist german asupra unui atac al francirorilor asupra soldaților germani, realizată în august 1914.



Carte poștală franceză produsă cândva în 1914, care prezintă presupuse atrocități comise de germani (textul din josul fotografiei: “Prea lași pentru a face alte dovezi de bărbăție, trec din sat în sat triumfători, punând pretutindeni foc, insultând bătrânețea, amsacrând fără milă femeile și copiii”

