

Task Force
Education
And Youth



Enhanced Graz Process Working Table 1, Stability Pact for South Eastern Europe

MULTIPERSPEKTIVIZEM
PRI POUČEVANJU ZGODOVINE:
VODIČ ZA UČITELJE

Dr. Robert Stradling

Fotografija na naslovnici: Komični zemljevid Evrope, ki prikazuje države kot različne osebnosti. Copyright Mansell/Timepix.

Stran 63: Napad na Zimski dvorec, oktober 1917, V. K. Bulla. Copyright State Central Museum of Contemporary History of Russia.

Stran 65: Copyright Contemporary History Museum and Library of Contemporary International Documentation (Musée d'Histoire Contemporaine-BDIC), Pariz.

Stran 67: Vtisi nekega nemškega umetnika o napadu ostrostrelcev (franc-tireur) na nemške vojake, datirano: 31. avgust 1914, iz: "Illustrierte Weltkriegschronik der Leipziger Illustrierten Zeitung, 1914".

Stran 69: Copyright AKG London.

Mnenja, izražena v tej knjigi, so avtorjeva in v celoti ne odražajo uradne politike Sveta Evrope.

Svet Evrope je bil ustanovljen leta 1949, da bi dosegel večjo povezanost med evropskimi parlamentarnimi demokracijami. Je najstarejša evropska politična inštitucija in ima 45 držav članic¹, vključno s 15 članicami Evropske unije. Je najboljšežnejša medvladna in medparlamentarna organizacija v Evropi, s središčem v Strasbourgu.

Razen vprašanj, povezanih z obrambo, se Svet Evrope ukvarja z naslednjimi področji dela: demokracija, človekove pravice in osnovne svoboščine, mediji in komunikacije, socialne in ekonomske zadeve, izobraževanje, kultura, dediščina in šport, mladinske zadeve, zdravstvo, okoljevarstveno in regionalno planiranje, lokalna demokracija in pravno sodelovanje.

Evropska kulturna konvencija je bila podpisana leta 1954 in je odprta za podpisovanje. Ta mednarodna pogodba je odprta tudi za evropske države, ki niso članice Sveta Evrope ter jim omogoča, da sodelujejo v njegovih programih, ki pokrivajo izobraževanje, kulturo, šport in mladinske zadeve. Do sedaj je k Evropski kulturni konvenciji pristopilo 48 držav: polnopravne članice Sveta Evrope, Belorusija, Sveti sedež in Monako.

V skladu z Evropsko kulturno konvencijo izvajajo naloge povezane z izobraževanjem in kulturo štirje koordinacijski odbori: Koordinacijski odbor za izobraževanje, Koordinacijski odbor za visokošolsko izobraževanje in raziskovanje, Koordinacijski odbor za kulturo in Koordinacijski odbor za kulturno dediščino. Le-ti imajo tesen delovni odnos s konferencami specializiranih evropskih ministrstev za izobraževanje, kulturo in kulturno dediščino.

Programi teh štirih odborov so bistven del dela Sveta Evrope, ter, tako kot programi drugih sektorjev, prispevajo k trem glavnim političnim ciljem organizacije:

- varovanje, krepitev in spodbujanje človekovih pravic in temeljnih svoboščin ter pluralistične demokracije;
- spodbujanje zavedanja o evropski identiteti;
- iskanje skupnih odgovorov na velike izzive, pred katerimi je evropska družba.

Izobraževalni program Koordinacijskega odbora za izobraževanje in Koordinacijskega odbora za visokošolsko izobraževanje in raziskovanje trenutno pokriva šolo, izvenšolske dejavnosti in visokošolsko izobraževanje. Trenutno se izvajajo projekti o izobraževanju za demokratično državljanstvo, zgodovini, modernih jezikih, šolskih povezavah in izmenjavah, strategijah o izobraževalnih reformah, medreligioznem in medkulturnem dialogu, izobraževanju kadrov v šolah, priznavanju kvalifikacij, življenjskem učenju za pravičnost in družbeno kohezijo, univerzah kot prostorih državljanstva, učenju in poučevanju v komunikacijski družbi, izobraževanju romskih otrok v Evropi, poučevanju o holokavstu in dediščini evropskih univerz. Svet Evrope prispeva tudi k bolonjskem procesu reforme visokošolskega izobraževanja, ki stremi k vzpostavitvi evropskega visokošolskega prostora do leta 2010.

Te mnogostranske dejavnosti dopolnjuje še pomoč novejšim državam članicam, ki je usmerjena v uskladitev njihovih izobraževalnih sistemov z evropskimi normami in najboljšo prakso. V skladu s strategijo "partnerstvo za izobraževalno prenovo" se izvajajo razni projekti, predvsem o izobraževalni zakonodaji in šolskih strukturah, državljanstvu in poučevanju zgodovine. V teh projektih imajo prednost regije jugovzhodne Evrope in držav, ki so nastale iz nekdanje Sovjetske zveze.

¹ Albanija, Andora, Armenija, Avstrija, Azerbajdžan, Belgija, Bosna in Hercegovina, Bolgarija, Hrvaška, Ciper, Češka republika, Danska, Estonija, Finska, Francija, Gruzija, Nemčija, Grčija, Madžarska, Islandija, Irska, Italija, Latvija, Liechtenstein, Litva, Luksemburg, Malta, Moldavija, Nizozemska, Norveška, Poljska, Portugalska, Romunija, Ruska federacija, San Marino, Srbija in Črna gora, Slovaška republika, Slovenija, Španija, Švedska, Švica, Nekdanja jugoslovanska republika Makedonija, Turčija, Ukrajina, Velika Britanija.

VSEBINA

	Stran
Predgovor	7
Uvod in ozadje	9
Kaj je multiperspektivizem?	13
Nekateri možni problemi multiperspektivističnega pristopa pri poučevanju zgodovine.....	20
Temelji multiperspektivizma	24
Učne aktivnosti	27
Bodimo prilagodljivi	27
Uvajanje učencev v historiografijo.....	30
Vključevanje multiperspektivizma v zgodovinsko pripoved	40
Povečajmo širino in domet zgodovinske interpretacije.....	47
Zaključne misli	55
Priloga: Fotografije	57
Zavzetje Zimskega dvorca	59
Francoska razglednica z mitom “odsekanih rok”	61
Propagandna razglednica z domnevnimi nemškimi grozodejstvi.....	63
Vtisi nekega nemškega umetnika o ostrostrelskem napadu na nemške vojake ...	65

Predgovor

V okviru Pakta stabilnosti so Svet Evrope povabili, da usklajuje Delovno skupino za zgodovino in poučevanje zgodovine v jugovzhodni Evropi. Hkrati je Svet Evrope od nekaterih držav članic prejel tudi finančna sredstva za nekatere lastne dejavnosti, povezane s poučevanjem zgodovine v jugovzhodni Evropi.

Švica je prispevala finančna sredstva za dejavnosti povezane z medslužbenim izobraževanjem učiteljev zgodovine in privolila, da lahko Svet Evrope s preostalimi sredstvi izda publikacijo, ki je pred vami: "Multiperspektivizem pri poučevanju zgodovine: vodič za učitelje". Delo bo prevedeno tudi v jezike držav jugovzhodne Evrope, nato pa ga bodo ponudili čim širšemu krogu učiteljev zgodovine.

Vodič, ki je pred vami, je nastal kot odgovor na razprave na dveh regionalnih izobraževalnih seminarjih, prvi je imel naslov "Začetki druge svetovne vojne v jugovzhodni Evropi" (Bled, Slovenija, oktober 2001) in drugi "Izzivi, pred katerimi stojijo učitelji zgodovine v 21. stoletju v povezavi z regionalizacijo" (Budimpešta, november 2001). Tu so učitelji zgodovine in pedagogi iz vseh držav jugovzhodne Evrope izrazili željo po ponujenih primerih, kako uvajati multiperspektivizem v poučevanje.

Nakazali so tudi, da ne potrebujejo primerov, ki bi bili neposredno povezani z razvojem v njihovih državah, saj lahko primere prilagodijo razmeram v njihovih državah. Nekateri primeri so zelo znani, vendar je način njihove predstavitve nov. Z multiperspektivizmom pa so se ukvarjali na nekaterih regionalnih izobraževalnih seminarjih tako v državah Pakta stabilnosti kot v republikah nekdanje Sovjetske zveze. Vodič ponuja osnove za katere koli bodoče izobraževalne seminarje za učitelje.

Avtor vodiča, dr. Robert Stradling, je napisal tudi priročnik *Poučevanje evropske zgodovine 20. stoletja* in je bil vključen v dejavnosti povezane z zgodovino in poučevanjem zgodovine v jugovzhodni Evropi v okviru Pakta stabilnosti. Poročal je s številnih simpozijev in seminarjev Sveta Evrope in bo svetovalec projekta v novem Koordinacijskem odboru za izobraževalni projekt evropski dimenziji pri poučevanju zgodovine, ki se bo začel leta 2003.

Uvod in ozadje

Pred začetkom devetdesetih let 20. stoletja se je izraz “multiperspektivizem” le redko uporabljal v povezavi s poučevanjem zgodovine v šolah, čeprav profesor Bodo von Borries ugotavlja, da so nekateri nemški zgodovinarji, vključno s profesorjem von Borriesom, o multiperspektivizmu razpravljali in ga aktivno podpirali že v sedemdesetih letih.² Izraz so v Evropi začeli širše uporabljati v zgodnjih 90. letih, predvsem na zgodovinskih konferencah, seminarjih in medslužbenih izobraževalnih delavnicah za učitelje, ki sta jih organizirala Svet Evrope in EUROCLIO, stalna evropska konferenca društev učiteljev zgodovine.³ Kakor koli že, zamisli, ki stojijo za ‘multiperspektivizmom’, če ne že izraz sam, imajo veliko daljšo zgodovino in so trdno zakoreninjene v treh različnih, vendar močno povezanih usmeritvah v šolskem izobraževanju.

Prva od teh usmeritev je bil pristop, imenovan ‘nova zgodovina’, ki je najprej nastal v zahodni in severni Evropi v sedemdesetih in zgodnjih osemdesetih letih 20. stoletja in ima vse od tedaj vedno večji vpliv na poučevanje zgodovine v ostalih delih Evrope, najprej v državah Južne in kasneje, po dogodkih v letih 1989-90, v večini držav Srednje in Vzhodne Evrope. ‘Nova zgodovina’ je odražala nezadovoljstvo s tradicionalnejšim pristopom k poučevanju zgodovine v šolah, ki predvsem poudarja:

- posredovanje znanja;
- vsebina učnega programa daje veliko prednost politični in ustavni zgodovini;
- osredotočanje predvsem na dogodke in osebnosti;
- oblikovanje učnega načrta okoli vsebinsko bogatega, kronološkega pregleda narodne zgodovine in
- osnovni predpostavki, da se je nacionalna zgodovinska pripoved večinoma skladala z zgodovino največje nacionalne skupine in dominantne jezikovne in kulturne skupnosti.

Nasprotno pa je ‘nova zgodovina’ pri poučevanju zgodovine, čeprav ni zanimala pomena kronologije in zgodovinskega znanja, stremela k vzpostavitvi boljšega ravnotežja med poučevanjem učencev o preteklosti in tem, da bi jih naučili o preteklosti razmišljati zgodovinsko. Tako je bil pri pouku zgodovine večji poudarek na tem, da bi učence naučili, kako analizirati, interpretirati in sintetizirati dokaze, ki so jih pridobili iz zelo različnih primarnih in sekundarnih virov.

Naučiti se razmišljati historično pomeni tudi spoznati, da so zgodovinarji in drugi, ki poskušajo rekonstruirati preteklost, vključno z muzejskimi kustosi, filmskimi režiserji,

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

³ Multiperspektivizem je spodbujal tudi projekt Sveta Evrope z naslovom *Učenje in poučevanje evropske zgodovine v 20. stoletju*. Poglavlje o tem je vključeno v priročniku za učitelje, ki je bil rezultat tega projekta. Glej: Robert Stradling, (2000), *Teaching 20th-Century European history*, Strasbourg, Council of Europe Publishing.

televizijskimi producenti in novinarji, omejeni s tistimi viri, do katerih imajo dostop, da iste dokaze interpretirajo in uporabljajo na različne načine, ter da izbirajo in poudarjajo različne vidike le-teh. Ali, z drugimi besedami, da lahko večino, če ne vse, zgodovinske pojave interpretiramo in rekonstruiramo iz zelo raznolikih vidikov, odvisno od omejitev, ki nam jih postavljajo dokazi, subjektivnih interesov tistih, ki te dokaze interpretirajo in rekonstruirajo, ter spreminjajočih se kulturnih vplivov, ki do neke mere določajo, kaj v preteklosti ima vsaka nova generacija za pomembno.

Druga široka izobraževalna usmeritev, ki je v zadnjem času prispevala k zanimanju za multiperspektivizem, je naraščujoče spoznanje, da so v preteklosti zgodovino vse prepogosto poučevali z vidika, ki je bil monokulturn, etnocentričen, bolj ekskluziven kot inkluziven in je temeljil na predpostavki, da se je nacionalna pripoved skladala z zgodovino največje nacionalne skupine in dominantne jezikovne in kulturne skupnosti. Ista tendenca je bila pogosto vidna tudi v pristopih do akademske zgodovine. Vendar je razvoj v akademski zgodovini v približno zadnjih 25 letih, predvsem pri socialni, antropološki in kulturni zgodovini ter raziskovanju spolov, težil k usmeritvi na zgodovino družbenih kategorij in skupin, ki so bile prej v veliki meri prezrte: žensk, revežev, narodnih manjšin, otrok, družin in migrantov.

Tako so na primer v zadnjem času Svet Evrope in nekatere nevladne organizacije, kot EUROCLIO, Georg Eckert Institute in Körber Stiftung, organizirale konference, delavnice in medslužbene izobraževalne seminarje za učitelje zgodovine o temah, kot je zgodovina žensk, zgodovina vsakdanjega življenja in položaju manjšin v okviru poučevanja narodne zgodovine. Svet Evrope je izdelal tudi usmeritve za poučevanje zgodovine žensk.⁴ Vendar še vedno ostaja vprašanje, kako v šolske programe uvesti zgodovino skupin in družbenih kategorij, ki so bile prej marginalizirane ali prezrte. Vključevanje posameznih gradiv ali tém o osebnostih ali dogodkih, ki so pomembni za skupino, kot je boj za žensko volilno pravico, lahko povzroči le, da jih bomo še bolj marginalizirali. Če pa bi takšne skupine popolnoma vključili v učne programe zgodovine, na primer tako, da bi priznali, da ima lahko vsaka določen vidik pri dogodkih in razvoju, ki so bistveni za nacionalno zgodovino (takšen pristop poznamo kot 'poudarjanje glavnih tokov' (mainstreaming), lahko pa bi ga opisali tudi kot multiperspektivističen), bi se to lahko izkazalo za zelo težavno v okoliščinah, kjer so učni programi že močno natrpani z vsebinami, ki jih morajo učitelji predelati v dokaj kratkem času.⁵

Tretji od teh obsežnih izobraževalnih usmeritev je nastal zaradi vedno večjega prizadevanja, da morajo šole narediti več, da bodo pripravile mlade ljudi za življenje v svetu, za katerega je značilna etnična, kulturna, jezikovna in verska raznolikost. Ta težnja se je najprej ponovno pojavila v Zahodni in Severni Evropi v 70. letih 20. stoletja, predvsem v državah s kolonialno preteklostjo ali tistih državah, ki so v bližnji preteklosti v nekaterih vejah industrije in v nekvalificiranih poklicih zaposlovali 'tuje delavce'. Nadaljnja skrb je nastala, ko so zaradi vedno večje družbene mobilnosti, postali prebivalci v državah članicah Evropske unije kulturno in etnično vedno bolj raznoliki.

V šolah so na vedno večjo kulturno raznolikost najprej odgovarjali predvsem s poudarjanjem asimilacije in integracije. Osredotočali so se na to, da so otroke emigrantskih družin učili domačega jezika, običajev in kulturnih 'norm', da bi se z lahkoto stopili v

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

⁵ Za natančnejšo razpravo o teh problemih v povezavi z zgodovino žensk, glej: Tudor, (2000) op. cit.

gostujoči skupnosti. V zgodnjih 80. letih so začeli vedno bolj dvomiti o tej politiki, saj so se pojavili problemi z naraščajočimi medkulturnimi napetostmi (v šoli in izven nje) in s sistematičnim nizkim uspehom številnih otrok etničnih manjšin. Hkrati se je vedno bolj utrjevalo spoznanje, da imajo manjšine, vključno z migrantskimi manjšinami, pravico ohranjati svojo lastno kulturno dediščino.⁶

Novejši vzgojnoizobraževalni pristopi so začeli predstavljati kulturno raznolikost kot nekaj, česar naj bi se veselili vsi učenci, ne le tisti, ki pripadajo kulturnim, jezikovnim, etničnim in narodnim manjšinam. Vedno bolj so se začeli uporabljati izrazi 'multikulturalizem' in 'medkulturno izobraževanje' in sestavljalci učnih programov so začeli iskati načine, s katerimi bi lahko različni predmeti in programska področja razvili multikulturno razsežnost. Tako so pri nekaterih učnih načrtih zgodovine v Zahodni Evropi popravili vsebino določenih uveljavljenih snovi in tem tako, da so se učenci, ki so na primer jemali križarske vojne naučili tako nekaj o pogledih muslimanov kot o pogledih kristjanov. Ko pa so se pogovarjali o velikih odkritjih, o imperialni preteklosti njihovega naroda in obdobju dekolonizacije, pa so se naučili tudi nekaj o ljudstvih, ki so jih 'odkrili', kolonizirali ali jim je bila 'dana' neodvisnost.

Ta usmeritev je imela pomen tudi za poučevanje svetovne in evropske zgodovine. Pred letom 1989 so v mednarodnih organizacijah, kot je Svet Evrope, v razpravah o tem, kako naj se poučuje evropsko zgodovino, prevladovali udeleženci iz Zahodne Evrope. Mogoče, kar ni nič nenavadnega, je bil poudarek na neki Evropi, ki jo določa njena skupna zgodovina in kulturna dediščina, torej grško-rimska in judovsko-krščanska tradicija, skupna umetniška in arhitekturna dediščina, nastanek nacionalnih držav in takšnih skupnih zgodovinskih izkušenj, kot je fevdalizem, križarske vojne, renesansa, reformacija in protireformacija, razsvetljenstvo, industrijska revolucija, nacionalizem in svetovne vojne ter politične in ekonomske krize 20. stoletja. Po letu 1989 pa je nedavni in še trajajoči razvoj v Srednji in Vzhodni Evropi in nekdanji Sovjetski zvezi poudaril pomen razširitve obsega vidikov, ki jih lahko vključimo v poučevanje evropske zgodovine. To je vodilo tudi k vedno večjemu spoznanju, da je za širšo Evropo veliko bolj značilna njena raznolikost (etnična, jezikovna, verska, socialna in kulturna) kot pa njena skupna zgodovina in kulturna dediščina.⁷

Vse tiste države, ki so bile v devetdesetih letih 20. stoletja v fazi politične in gospodarske tranzicije, so reformirale svoje učne programe zgodovine. V nekaterih državah, na primer v Ruski federaciji, so morali sestaviti nove učne programe zgodovine in napisati knjige, ki bodo odražale raznovrstnost kultur, etničnih skupin in religij, ki jih lahko najdemo v njihovih mejah. Spoznali so, da bodo morali narediti več kot le nekaj sprememb v vsebini učnega programa. Posvetiti bi se morali tudi pristopom k poučevanju: kako vključiti vire, ki bi odražali različne poglede, kako predstaviti nasprotujoče si interpretacije istih dogodkov in razvojev ter kako naj obravnavajo teme in snovi, ki bodo po vsej verjetnosti sporne in občutljive v takšni multinacionalni in multikulturni družbi.⁸ V nekaterih drugih državah, ki so bile dolgo časa pod okriljem druge države ali so bile zasedene, so si reformisti prizadevali oživiti ali celo ponovno odkriti svoje narodne zgodovine, še posebej tiste "bele

⁶ Več o tem glej: M. Craft (1984), *Education and Cultural Pluralism*, Brighton, Falmer Press.

⁷ Za natančnejšo razpravo o tem glej: R. Stradling, (2000) *Teaching 20th-Century European history*, 2. poglavje.

⁸ Več o tem glej: Robert Stradling, (1999) *The Secretary General's New Initiative: The reform of history teaching and the preparation of new history textbooks*, Strasbourg, Council of Europe publishing.

lise” v svojih zgodovinskih pripovedih, ki so jih prezrle generacije in generacije zgodovinarjev, ki so več skrbi posvečali propagiranju najprej stališč cesarske Rusije, kasneje pa Sovjetske zveze.⁹

Čeprav so v večini teh držav v prvi vrsti poudarjali razvoj učnih programov nacionalne zgodovine in knjig, jih je precej zanimala tudi zgodovina odnosov med nacionalnimi, etničnimi in verskimi manjšinami in večinskimi narodi ter zgodovina odnosov s sosednjimi državami, ter kako le-te teme obravnavati uravnoteženo in z občutkom. Konflikti v delih Jugovzhodne in Vzhodne Evrope v 90. letih 20. stoletja, med republikami nekdanje Jugoslavije, med Srbijo in Albanijo zaradi Kosova, med Rusi in Čečeni, mejna nesoglasja in napetosti med Armenijo in Gruzijo, ter med Azerbajdžanom in Armenijo zaradi Gorskega Karabaha, so le poudarili potrebo, da poučevanja zgodovine ne smemo izrabljati, da bi še krepili nenaklonjenost in sovraštvo do tujcev.

Tako ni presenetljivo, da so mednarodne institucije, kot Svet Evrope, UNESCO, Evropska unija in Pakt stabilnosti za jugovzhodno Evropo, spoznale potencialno pomembno vlogo, ki jo mora odigrati pouk zgodovine pri vzpodbujanju medsebojnega razumevanja in sprave v Vzhodni in Jugovzhodni Evropi. Leta 1994 je na seminarju Sveta Evrope ena od vodilnih zagovornic multiperspektivizma pri poučevanju zgodovine, profesorica Gita Steiner-Khamsi, dejala, da “*predpostavljajo družbena kohezija, mir in demokracija skupno vizijo preteklosti, sedanosti in prihodnosti*”. Sama po sebi to ni prav nič sporna izjava. To je stavek, s katerim bi se strinjala večina učiteljev zgodovine, tudi tisti, ki trdijo, da ima pouk zgodovine pomembno vlogo pri spodbujanju javnega občutka za narodno identiteto in lojalnost državi. Vendar se je njen stavek ‘končal slabo’, saj je profesorica Steiner-Khamsi trdila še, da takšne skupne vizije ne morejo vsiljevati tisti, ki imajo oblast in ki hkrati predstavljajo tudi večinsko (ali dominantno) etnično, jezikovno ali versko skupino v družbi. Njena misel je nastala iz poudarka na multikulturalnosti in multiperspektivizmu, ne pa univerzalizmu, in hkrati vključuje vrednotenje obstoječih učnih načrtov zgodovine, da bi ugotovili “*čigavo zgodovino se pripoveduje in čigavo se je izpustilo*”.¹⁰ Trdila je tudi, da je potreba “*da zapolnimo praznine in prekinemo molk v zgodovinskih knjigah s spodbujanjem nasprotnih pripovedi, ki ni etnično ekskluzivna in ki manjšine ne označuje za grešne kozle*” prav tako pomembna v tistih zahodnoevropskih državah, kjer so imigrantske manjšine, kot v tistih vzhodnoevropskih državah, kjer živijo avtohtone in močno uveljavljene manjšine – trditev, za katero se zdi, da ima še poseben pomen v prvem desetletju 21. stoletja.¹¹

Če razmišljamo na ta način, predstavljajo multiperspektivizem, multikulturalizem in pluralističen pristop pri poučevanju zgodovine pomemben izziv statusu quo v večini evropskih državah. Kot je poudaril Robert Phillips, pa zavzemanje za vključitev pluralnosti glasov in stališč v nacionalne zgodovinske pripovedi običajno vodi k političnem prerekanju. V svoji knjigi Phillips opisuje ostre razprave o tej zadevi med politiki, javnimi občili, zgodovinarji, pedagogi in učitelji zgodovine, ko so v 90. letih 20. stoletja predlagali, da bi v Nacionalni učni program za Anglijo in Wales uvedli bolj multikulturen pristop pri pouku zgodovine.¹²

⁹ Op. cit. str. 31 in sledeče strani.

¹⁰ O tem piše D. Harkness, (1994), *History teaching and European awareness*, Strasbourg, Council of Europe.

¹¹ Gita Steiner-Khamsi, (1994) ‘*History, democratic values and tolerance in Europe: the experience of countries in democratic transition*’, simpozij Sveta Evrope, Sofija.

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

Zdi se, da izrazi, kot je 'multiperspektivizem' in drugi pojmi, ki jih z njim pogosto povezujemo, kot npr. 'multikulturalizem', lahko različnim ljudem pomenijo nekaj zelo različnega in jih pogosto skušamo ponovno opredeliti, da bi ustrezali določenim političnim in ideološkim stališčem. Preden bomo pogledali praktična vprašanja, ki so povezana z uvajanjem multiperspektivnih pristopov v pouk zgodovine, si zato vzemimo nekaj časa, da pogledamo, kaj izraz pomeni in kaj poskušamo doseči s takšnimi pristopi.

Kaj je multiperspektivizem?

Multiperspektivizem je termin, ki ga veliko pogosteje uporabljamo, kot definiramo. Pa vendar poznamo nekaj poskusov, da bi opisali njegove glavne značilnosti. K. Peter Fritzsche je poudaril, da je to proces, "strategija razumevanja", pri kateri poleg svojega lastnega vidika upoštevamo tudi pogled drugega (ali poglede drugih).¹³ Ta proces vključuje spoznanje, da imamo tudi sami nek pogled, ki se je prečistil skozi naš lasten kulturni kontekst, odraža naše lastno stališče in interpretacijo tega, kaj se je zgodilo in zakaj, naše lastno videnje, kaj je in kaj ni pomembno, ter lahko odraža tudi druge predsodke in pristranosti. V tem smislu multiperspektivizem ni le proces ali strategija, ampak je tudi nekakšno nagnenje, "ki pomeni, da smo sposobni in pripravljeni pogledati neko situacijo iz različnih vidikov".¹⁴ Predpogoji za to so: prvič, pripravljenost sprejeti dejstvo, da obstajajo tudi drugi možni načini gledanja na svet kot le naš lastni ter da so le-ti lahko enako utemeljeni in enako pristranski; in drugič, pripravljenost, da se postavimo v kožo nekoga drugega in poskušamo videti svet z njegovimi očmi, torej da smo se zmožni živeti se v čustva drugega.

Ann Low-Beer je multiperspektivizem pri zgodovini in poučevanju zgodovine opisala kot proces, pri katerem 'zgodovinske dogodke opazujemo z več vidikov'.¹⁵ V svoji drugi knjigi, zgodovinskem pregledu dela Sveta Evrope o zgodovini v šoli, pa je trdila, da je 'multiperspektivizem' trdno zakoreninjen v zgodovinski metodi:

*Po svojem bistvu multiperspektivizem izvira iz same zgodovine kot discipline in iz potrebe po ocenjevanju zgodovinskih dogodkov iz različnih perspektiv. Vsi zgodovinarji počnejo to. /.../ Pri zgodovini je množica vidikov nekaj povsem običajnega in jih moramo preveriti z dokazi ter utemeljiti z ocenami in zaključki.*¹⁶

Čeprav tudi Gita Steiner-Khamsi povezuje multiperspektivizem s historično metodo, pa ni tako zelo prepričana, da jo nujno in običajno uporabljajo vsi zgodovinarji, kot to trdi Ann Low-Beer.¹⁷ Opozarja nas, da je zgodovina, kot se jo uporablja in uči, pogosto monokulturna in etnokratična, večkrat bolj univerzalistična kot pluralistična, ter bolj ekskluzivna kot inkluzivna.

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

¹⁴ Fritzsche, *ibid.*

¹⁵ Ann Low-Beer, (1994), *The Reform of History Teaching in Schools in European Countries in Democratic Transition*, seminar Sveta Evrope v Gradcu v Avstriji.

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

¹⁷ Citirano v: Harkness, (1994), *History teaching and European awareness*, Strasbourg, Council of Europe.

Če govorimo na splošno, se torej zdi, da so glavne značilnosti, ki opredeljujejo multiperspektivizem pri zgodovini in poučevanju zgodovine: da je to način razumevanja in dovtetnost za opazovanje zgodovinskih dogodkov, osebnosti, procesov, kultur in družb in različnih vidikov, pri čemer uporabljamo postopke in procese, ki so bistveni za zgodovino kot disciplino.

To je zelo enostavna, navidezno neproblematična in samoumevna opredelitev. Pa vendar, kot je pri definicijah običajno, verjetno postavlja več vprašanj, kot na njih odgovarja. Na primer:

- Kaj smo v tej povezavi mislili z besedo vidiki?
- Ali naj bi zgodovinar ali učitelj zgodovine vključil vse vidike ali le nek izbor?
- Če naj vključi le izbor, katera merila naj uporabi, ko se odloča o tem, kaj naj vključi in kaj naj izpusti?
- Ali multiperspektivizem uporabljamo zgolj za izbor in interpretacijo virov, ali je vključen v vse stopnje historične analize, vključno, na primer, z zgradbo pripovedi, razlago, zaključki in sodbo o zgodovinskem pomenu?
- Kaj naredita zgodovinar in učitelj, ko si različni vidiki nasprotujejo?
- Ali multiperspektivističen pristop zagotavlja verodostojnejšo ali bolj nepristransko zgodovinsko poročilo ali oboje?
- Ali zagotavlja popolnejšo in izčrpnjšo poročilo ali bolj raznovrstno ali oboje?
- Ali je multiperspektivizem le del procesa ali niz postopkov, ki jih uporablja vsak strokovno podkovan zgodovinar, ali je večšina, ki jo nekateri uporabljajo bolj učinkovito kot drugi?

Vidik je pogled, ki ga omejuje stališče osebe, ki ga izraža. To seveda velja tako za 'ustvarjalce' virov (udeležence preteklih dogodkov, očividce, letopisce, uradnike in zbiratelje podatkov) kot za zgodovinarje.

Prav tako kot je perspektiva figurativnega umetnika omejena s praktičnimi oziri, kot sta tehnika in pozicija, s katere se odloči, da bo narisal določen predmet, tako se tudi zgodovinarji znajdejo pred številnimi praktičnimi omejitvami. Njihovo gledanje (oz. perspektiva) na določen zgodovinski dogodek ali razvoj bo omejeno z jeziki, ki jih obvladajo, z njihovim poznavanjem pisav, ki so jih uporabili tisti, ki so dokumente, ki jih morajo uporabiti, napisali, količino podatkov in dokazov, ki so na voljo, vrsto virov, ki jih lahko uporabijo (prav poseben problem, ko skušamo določiti ali razumeti poglede in izkušnje ljudi, ki so nepismeni ali polpismeni), in dostopnost teh virov. Vse to so praktične omejitve, ki v veliki meri določajo, da je večina zgodovinskih poročil odvisna od *izbora dokazov* iz potencialne množice podatkov, ki bi domnevno lahko bili pomembni.

Podobne časovne in prostorske omejitve vplivajo na vire, ki jih uporablja zgodovinar. Tako učence, ki se učijo delati s kombinacijo primarnih in sekundarnih virov, učijo, naj upoštevajo naslednje:

kako blizu dogodkom, ki jih proučujemo, je bil vir: udeleženec, očividec, novinar, ki je udeležence in očitve intervjuval kmalu po dogodku, časopisni fotograf, televizijski reporter, uradnik, ki je dokaze zbiral iz raznolikih virov, zgodovinar, ki je o dogodku pisal kasneje, itd.

in

kako kmalu po dogodku so bila v viru zapisana zapažanja.

Hkrati tudi upamo, da se bodo naučili, da neposredna bližina dogodkov, tako časovna kot prostorska, nujno ne zagotavlja bolj zanesljivo in verodostojno poročilo o dogajanju. Kot prikazuje *primer A*, se lahko poročila zanesljivih očitve še zmeraj razlikujejo. Tu je moderni zgodovinar Harvey Pitcher primerjal poročila nekaj ameriških in britanskih očitve, ki so bili navzoči na sestanku Drugega kongresa Sovjetov 25. oktobra 1917 v dvorcu Smolny v takratnem Petrogradu, ko je streljanje, ki je oznanilo boljševistični državni udar in zavzetje Zimskega dvorca, povzročilo, da so številni poslanci iz drugih strank zapustili sestanek. Primer jasno kaže, da se lahko tudi zapažanja profesionalnih opazovalcev na istem kraju in v istem času močno razlikujejo. Poudarja še drug potencialno pomemben nauk za učence, to je, da vir, ki temelji na poročilu iz prve roke, ni nujno bolj zanesljiv kot poročilo, ki ga napiše mnogo kasneje zgodovinar, ki je imel priložnost primerjati in vzporejati različne vire. Kot je dejal Pitcher sam:

*“Jasno je, da noben očividec, pa naj je še tako dobro obveščen in podjeten, ali ima še tako dober izhodišči položaj, ne more videti več kot le majhen del dogajanja; če pa pritegnemo razne očitve z različnimi izhodiščnimi položaji, lahko dobimo veliko bolj celostno sliko”.*¹⁸

Izraz ‘izhodiščni položaj’ je tu v veliko pomoč. Opisuje en način, s katerim je lahko vidik na določen zgodovinski dogodek ali razvoj omejen z glediščem osebe, ki ga izraža. Omejitve so fizične in se nanašajo na prostor in čas.

Vendar pa ima tudi izraz ‘gledišče’ drug pomen kot ‘stališče’ – oba sta omejena in odražata pričakovanja, vnaprej ustvarjena mnenja in zanimanja neke osebe, ki so ji lastna.

Primer A

“Mnenja o tem, koliko poslancev je v tistem trenutku zapustilo kongres, se razlikujejo od očitve do očitve: ‘petdeset’ (Reed), ‘okoli osemdeset’ (Rhys Williams), ‘sto ali več konzervativnih revolucionarjev’ (Bryant), ‘dvajset odstotkov poslancev celotnega kongresa’ – torej preko sto (Philips Price)”.

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

OPOMBE:

John Reed, ameriški novinar in pisec dela *Ten Days that Shook the World*, prva izdaja leta 1919.

Albert Rhys Williams, kongregacijski duhovnik iz Bostona v ZDA, ki je bil v tistem času v Rusiji.

Louise Bryant, tudi Američanka in žena Johna Reeda. Avtorica dveh knjig o dogodkih v takratni Rusiji, *Six Red Months in Russia* (1918) in *Through the Russian Revolution* (1923).

Morgan Philips Price, britanski novinar, ki je poročal za Manchester Guardian. Tudi avtor dela *My Reminiscences of the Russian Revolution*, ki je bilo izdano leta 1921.

¹⁸ Pitcher, op. cit., str.xiii.

Če še enkrat navedemo Pitcherja:

*“Kaj vidimo, je manj pomembno kot, kako to vidimo. Prvi očividec vidi tolpo neotesanih posameznikov, ki po cestah dela nadlego; drugi vidi herojske ljudske demonstracije; medtem ko tretjega navdušujejo predvsem barve in spektakel Različni očividci pristopijo k nekemu prizoru z različnimi pričakovanji in pristranostmi. Mladi ameriški očividci so s seboj prinesli pričakovanje, da bodo videli nastanek popolnoma nove človeške družbe, medtem ko večino britanskih očividcev ni toliko zanimala Revolucija sama kot pa njene posledice za prvo svetovno vojno”.*¹⁹

Kaj so torej očividci za zgodovino? Ne opisujejo le, kar vidijo, ampak le-to tudi interpretirajo; torej pripisujejo določen pomen temu, kar so videli, in to mnenje odraža njihov osebni sestav predpostavk, vnaprej ustvarjenih mnenj, predsodkov, stereotipov in pričakovanj.

Tudi zgodovinarji imajo svoja vnaprej ustvarjena mnenja in zanimanja. Njihove poglede ne oblikujejo le dokazi v virih, do katerih imajo dostop. Včasih so ti predsodki in zanimanja osebni in strokovni. Zgodovinar, ki skuša prikazati politični vidik dogodkov, bo verjetno predstavil dogodke na drugačen način, poudarjal druge dejavnike, pripisoval večji pomen določenim posledicam in procesom kot na primer gospodarski ali socialni zgodovinar.

Podobno tudi osebna in strokovna pričakovanja in vnaprej ustvarjena mnenja drugih razlagalcev zgodovine, na primer televizijskih producentov, ki delajo dokumentarne filme o določenih dogodkih, ne odražajo le skrbi, da bi povedali gledalcem, kaj se je zgodilo in zakaj, ampak to naredijo na takšne načine, ki lahko odražajo trenutne zamisli o tem, kaj je dober zgodovinski dokumentarec. Včasih ob tem dajejo več poudarka dobri televizijski oddaji kot pa temu, kaj je kakovostna zgodovinska oddaja.²⁰

Hkrati pa so zgodovinarji in drugi razlagalci preteklosti, tako kot mi vsi, otroci svojega časa, kar običajno kažejo zgodovinske preglednice. Na njihov pogled vpliva generacija, ki ji pripadajo, in tako bodo nagnjeni k temu, da bodo preteklost interpretirali skozi sodobna očala.

Kot prikazuje **primer B**, tudi zgodovinarji uporabljajo pojmovne obrazce in okvirje, ki so do neke mere kulturno določeni in jih mogoče udeleženci dogodkov, ki jih zgodovinarji skušajo opisati in razložiti, ne bi

Primer B

30. januarja 1923 je lausanski protokol določil obvezno izmenjavo manjšin med Grčijo in Turčijo. Pisci nekaterih zahodnoevropskih in ameriških zgodovinskih učbenikov (pa tudi nekateri zgodovinarji) opisujejo ljudi, na katere se protokol nanaša, z etničnimi in nacionalnimi izrazi. Govorijo torej o premeščanju Grkov iz Turčije v Grčijo in Turkov iz Grčije v Turčijo. Vendar sam protokol prizadetih ljudi ne označuje tako. Tam osebe, ki naj bi jih izmenjali, zelo natančno imenujejo 'turške državljane grške ortodoksne vere, ki prebivajo v Turčiji' in 'grške državljane muslimanske vere, ki prebivajo v Grčiji'.

Z drugimi besedami, posameznike, ki naj bi jih premestili, v protokolu niso označili za narodne manjšine, ampak kot pripadnike določene vere in državljane določene države.

¹⁹ Ibid. str.xiii.

²⁰ Zgodovinar s precejšnjimi izkušnjami pri uporabi televizije pri pouku zgodovine je na podlagi svojih izkušenj zaključil, da "se televizija v prvi vrsti ukvarja z logistiko svojega programa in skorajda nič z vsebino". Felipe Fernández-Armesto, v: D. Cannadine (2002), *What is History Now?*, London, Palgrave Macmillan.

uporabili na enak način (ali pa jih sploh ne bi uporabili).

Do sedaj smo tako prepoznali tri sorodne razsežnosti, ki so pomembne za multiperspektivizem:

1. Zgodovinske dogodke in procese lahko gledamo iz mnogoterih izhodiščnih položajev. Da bi to naredili, moramo vedeti, kaj so ljudje slišali, videli ali čutili. Vedeti moramo tudi, kako zanesljiv je posamezen vir. Deloma to naredimo tako, da primerjamo dokaze vira z drugimi viri, pa tudi tako, da ovrednotimo kontekstualne podatke o vsakem viru: kdo so bili, kakšno vlogo so igrali, kje so bili takrat, kaj so takrat počeli, kako so dobili podatke itd. Predvsem pa mora ta proces ovrednotenja upoštevati okoliščine, ki so mogoče vsilile omejitve temu, kar je posamezen vir videl, slišal ali čutil, pa naj bodo te omejitve fizične, tehnične, ali pa si jih je vir zadal sam.
2. Zgodovinske dogodke in procese lahko opazujemo iz mnogoterih stališč. Zato moramo razumeti nagibe, ki stojijo za temi različnimi stališči, pa naj bodo to vidiki ustvarjalcev različnih virov, ali vidiki osebe ali ljudi, na katere se ti viri nanašajo. Na splošno so v tem procesu trije sestavni elementi. Prvič, poskušamo razumeti logiko za izraženim mnenjem. Zakaj so tako razmišljali? Kako so utemeljevali svoje mnenje? Zakaj so mogoče verjeli nekaterim podatkom, drugim pa ne? Zakaj so se jim zdeli nekateri podatki sprejemljivi, druge pa so zavrgli? Kakšne možnosti so imeli? Zakaj so se, izmed vseh drugih možnosti, odločili izbrati prav to ravnanje itd.? Drugi element vključuje razčlenitev jezika v tekstu (to pomeni, na primer, da razlikujemo med dokazanimi dejstvi, strokovnim mnenjem, neutemeljenim mnenjem in nepotrjeno govorico, da zabeležimo, kaj je iz poročila spuščeno, zabeležimo uporabo čustvenega jezika, uporabo napačnih analogij in stereotipov). Enak proces razčlenitve se uporablja tako pri dokumentih kot pri drugih virih, kot so ustna pričevanja, fotografije, filmi, posterji in karikature. Tretjič, pregledamo in analiziramo kontekstualne podatke vsakega vira, saj nam to omogoča, da bolje razumemo od kod "prihaja" oseba, ki izraža mnenje, njen izvor, njena znanstva, privrženosti in zveze.
3. Zgodovinske dogodke in razvoje lahko opazujemo tudi preko mnogoterih zgodovinskih poročil in interpretacij (vključno s poročili, ki so nastala v različnih časovnih obdobjih, za različne namene in za različne poslušalce). To pomeni, da opazujemo podobnosti in razlike glede osredotočanja, strukturo pripovedi, interpretacije in poudarke in glavne točke soglasja in nesoglasja, t.j. historiografska analiza.²¹

Ali to pomeni, da je multiperspektivizem le beseda, ki, kot pravi Ann Low-Ber, opisuje to, kar tako ali tako dela vsak zgodovinar (ali vsaj vsak dober zgodovinar)? Po mojem mnenju multiperspektivizem obsega še drugo razsežnost, ki je še nismo omenili. Tehtno in zaupanja vredno zgodovinsko študijo lahko izvedemo na več različnih ravneh. Zgodovinar, ki se na primer ukvarja s špansko državljansko vojno, se lahko odloči, da bo pisal pripovedno zgodovino vojaških operacij, ali se osredotoči le na eno borbo, na primer obrambo Madrida. Lahko predstavi le eno skupino, na primer falangiste ali komuniste, ali

²¹ Za še drug pogled na multiperspektivizem pri poučevanju zgodovine glej Bodo von Borries, (2001) op. cit. Najina pogleda se v nekaterih zadevah skladata, v drugih pa razlikujeta. Do neke mere so razlike med nama povezane s terminologijo in odražajo najino različno izobraževalno preteklost.

naredi komparativno študijo uporabe terorja na obeh straneh. Lahko si ogleda, kaj se je dogajalo v neki španski pokrajini, na primer v Baskiji, napiše biografijo ene od ključnih osebnosti, ali se osredotoči le na en sam dogodek. Vsak zgodovinar bo moral izbirati iz vseh možnih podatkov, ki so na voljo o španski državljanski vojni. Zaskrbelo bi nas lahko le, če bi lahko dokazali, da je določen zgodovinar izpustil pomembne dokaze, ali namerno prezrl bistvene vire, ker le-ti ne bi podkrepili njegovih sklepov.

Multiperspektivizem ni le uporaba zgodovinske metode. Prizadeva si povečati širino in domet historične analize določene teme ali pojava. To lahko naredimo na zelo različne načine.

Začnemo lahko na primer tako, da podvomimo o ustaljenih predstavah o tem, kateri vidiki so in niso pomembni za naše zgodovinsko razumevanje določenega dogodka ali procesa. Vedno bolj to vključuje tudi vidike skupin in družbenih kategorij, ki so jih včasih radi prezrli, razen ko so povzročile težave eliti ali dominantni skupini – vidiki nevidnih skupin in družbenih kategorij, kot so ženske, reveži, sužnji, priseljenci, ter jezikovne, verske in etnične manjšine. Zagovorniki vključevanja vidikov teh skupin niso trdili, da je monokulturna ali monoetnična zgodovina neveljavna, ampak da ji je primanjkovalo 'ravnotežja'. McCullagh zelo dobro razloži to razliko, ko pravi:

*“Če rečem, da ima moj pes uho, oko, nogo in rep, je to čisto res. Vse to ima. Vendar stavek ne opisuje mojega psa jasno, saj ima dve ušesi, dva očesa, štiri noge in en rep”.*²²

Ne gre toliko za resnico, kot za poštenost in nepristranskost.

Multiperspektivizem lahko razširi obseg zgodovinskega poročila tudi tako, da prouči, v kakšni medsebojni povezavi so ti različni vidiki; kako so se oblikovali in kako so oblikovali drug drugega. To je razsežnost multiperspektivizma, ki se osredotoča predvsem na **dinamiko** zgodovinskih dogodkov in procesov: kako so tisti, ki predstavljajo različne vidike, vplivali drug na drugega; to so medsebojni vplivi, povezave in medsebojne odvisnosti, ki dajejo zapletenejšo in celostno poročilo o tem, kaj se je zgodilo in zakaj. Štiri možne prednosti govorijo v prid sprejemanju takšnega mnogostranskega, dinamičnega pristopa do proučevanja dokazov, ki se nanašajo na določen dogodek ali proces.

Prvič, zgodovinski pripovedi dodamo še eno razsežnost. Na nek način lahko obliko pripovedi opišemo kot zaporedje 'in nato-jev' (t.j. zgodilo se je to ... in nato... se je zgodilo to...in nato). Multiperspektivizem temu linearnemu procesu doda zaporedje 'medtem ko-jev', ki prenaša odzive in posledična dejanja 'pomembnih drugih'. Rezultat je bogatejše in zapletenejše poročilo, ki temelji na med seboj tesno povezanih pripovedih. Takšno poročilo naj bi ne prikazovalo le, kako so se vidiki različnih udeležencev, kot odgovor na okoliščine, spremenili ali izkristalizirali, ampak tudi, kako so se ti vidiki oblikovali zaradi pomanjkanja informacij, kakšno je bilo stališče drugih, ali kaj so drugi počeli. Dober primer za to so pogajanja o premirju ob koncu prve svetovne vojne. Če želimo razumeti pogajanja, moramo vedeti, da se različne vlade in vojaška poveljstva niso vedno posvetovala, ali se obveščala o tem, kaj so počela, ter da so se njihova lastna stališča spreminjala s tokom dogodkov. Tako lahko razumemo tudi Wilsonovo nepripravljenost, da bi se o pogojih premirja posvetoval s svojimi zavezniki, različne zadržke ali prioritete

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

posameznih vlad, naraščujočo napetost med nemškim glavnim poveljstvom v Spaju in civilno vlado v Berlinu o potrebi po premirju, zaostrovanje javnega menja v ZDA in Veliki Britaniji potem, ko so nemški torpedi potopili Leinster; vedno večje politične napetosti v sami Nemčiji itd. Pripoved ni preprosto linearna (beseda 'medtem ko' je prav tako sestavni del razumevanja dogodkov kot 'in nato').

Drugič. S takšnim mnogostranskim, dinamičnim pristopom lahko osvetlimo medsebojne vplive različnih skupin v neki državi, med sosednjimi državami, zavezniki, tekmeci ali okupatorji in okupiranci. Tako lahko na primer v zadnjih dveh tisočletjih evropske zgodovine naštejemo številne primere regionalnih, kontinentalnih in medkontinentalnih imperijev, zasedb ozemelj, mejnih sporov, državljskih vojn in podreditve raznih vrst manjšin. Številni zgodovinarji so prikazali vpliv imperialnih sil in okupatorjev na ljudi in deželo, ki so si jo le-ti prisvojili. Številni zgodovinarji, še posebej iz držav, ki so bile kolonizirane ali zasedene, so napisali pripovedi iz vidikov ljudi, ki so bili poraženi in zasedeni. Veliko manj pa je primerov mnogostranskih poročil, ki raziskujejo tudi vpliv kolonizacije ali zasedbe na samega kolonizatorja ali okupatorja in ki proučujejo neštete načine, s katerimi so okoliščine in vidiki v okupiranih ali koloniziranih ozemljih vplivale ali omejevale možnosti tistih, ki so kot okupatorji ali kolonizatorji odločali.²³

Tretjič. S takšnim pristopom lahko bolje osvetlimo konfliktne situacije, tako da skušamo razumeti, da le-te pogosto nastanejo, trajajo in se oblikujejo zaradi nasprotujočih si interpretacij, saj vsak udeleženec ob nesoglasju z dejanjem drugega pripiše razloge in namene, ki ne temeljijo na kakšnem določenem dokazu, ampak odražajo zakoreninjene predpostavke, vnaprej ustvarjena mnenja, predsodke in stereotipe. Drug primer tega procesa je nastanek mitov v konfliktnih situacijah. Primer tega sem opisal v delu o Učnih dejavnostih. Primer temelji na nasprotujočih si mitih, ki so nastali med prvo svetovno vojno o grozodejstvih, ki sta jih zagrešili obe strani (na primer dejavnosti ostrostrelcev (francs-tireurs) in zgodbe o francoskih in belgijskih civilistih, ki so jim odsekali roke).

Četrtič. Pristop lahko prikaže, da so vidiki v nekaterih zgodovinskih okoliščinah simbiotično povezani. Pristop je še posebej primeren za raziskovanje zgodovinskih odnosov med manjšinami in večinskimi narodi, med različnimi manjšinskimi skupinami ali med močnimi državami in njihovimi manj močnimi sosedi, zavezniki ali satelitskimi državami. Ali kot poudarja Gita Steiner-Khamsi:

*“Prikazovanje manjšin kot ‘tistih drugih’, ki naj bi bili kulturno in zgodovinsko tujci, pogosto pomaga ljudem, ki sestavljajo večino, da se vidijo kot člani neke skupnosti in da se počutijo doma. /.../ Pripadnost in občutek, da si doma, pogosto ustvarijo skupine, ki se skušajo istovetiti in ki naj ne bi pripadale in naj se ne bi počutile doma v državi – priseljenci in avtohtone manjšine.”*²⁴

²³ Za podrobnejšo razpravo o mnogoplastnih in večstranskih pristopih do raziskovanja odnosov med imperialnimi silami in njihovimi kolonijami glej Linda Colley, 'What is Imperial History Now?' v: D. Cannadine, (2002) op. cit. in Henk Wesseling, 'Overseas History' v: P. Burke (1991) *New Perspectives on Historical Writing*, Cambridge, Polity Press.

²⁴ Gita Steiner-Khamsi, 'History, democratic values and tolerance in Europe: the experience of countries in democratic transition', simpozij Sveta Evrope, Sofija, oktober 1994.

V zgodovini imamo tudi številne primere, ko manjša država v takšnem odnosu dejansko piše svojo nacionalno zgodovino okoli svojega odnosa z močnejšim in dominantnim sosedom, medtem ko dominanten narod običajno piše svojo nacionalno zgodovino okoli odnosov z drugimi močnimi državami.

To je bila precej dolga razprava o tem, kaj multiperspektivizem je in kaj ni, predvsem za publikacijo, ki se v prvi vrsti ukvarja s poučevanjem zgodovine, ne pa s pisanjem zgodovine. Pa vendar. Preden pogledamo v razred, moramo razumeti, zakaj je dostop do različnih virov in do različnih vidikov sicer bistveno orodje, ki pa samo po sebi še ne zagotavlja multiperspektivnega pristopa. Pomembno je tudi, da razumemo, zakaj multiperspektivizem potrebuje tudi analizo, v kakšnem odnosu so različni vidiki, pa tudi zavedanje, da je vsak vidik del nečesa večjega: zapletenejše, pa tudi popolnejše slike.

Zavedati pa se moramo tudi, da so številni praktični problemi, ki lahko ovirajo uporabo multiperspektivističnega pristopa pri pouku zgodovine.

Nekateri možni problemi multiperspektivističnega pristopa pri poučevanju zgodovine

Začnimo z dejstvom, da so številni praktični problemi in zadržki, ki lahko omejujejo obseg, do katerega je lahko pouk zgodovine v šolah multiperspektivističen. Ti problemi se vrtijo okoli časa, prostora, stroškov, okvirjev in stopnje fleksibilnosti učnega programa.

S stališča učitelja zgodovine obstajata dva povezana problema – problem **časa** in problem **fleksibilnosti učnega programa**. Če želi učitelj pri poučevanju resnično uporabljati množico vidikov in hkrati še zagotavljati, da imajo učenci priložnost vsakega od teh vidikov analizirati in kontekstualizirati, potrebuje za to čas. V okoliščinah, ko je učni program zgodovine vsebinsko bogat in mora učitelj pokriti veliko tem v precej kratkem času, je težko doseči resnično pluralističen pristop do narodne zgodovine. Multiperspektivizem potrebuje takšno strukturo učnega programa zgodovine, ki je do neke mere fleksibilna. V deželah, za katere je značilna etnična, nacionalna in kulturna raznolikost, lahko to zagotovimo tako, da veliko več obravnavajo družbene kategorije in manjšine, ki so jih včasih marginalizirali ali so bile v nacionalni pripovedi nevidne, predvsem s strukturo učnega programa, ki zagotavlja, da je jedro programa sestavljeno iz nacionalne zgodovine in izbirnih vsebin o različnih manjšinah. Zdi se, da je to še posebej primerno za tiste dežele, kjer so posamezne manjšine geografsko skoncentrirane. Tako o tem že nekaj let razpravljajo v Ruski federaciji.²⁵

Čeprav takšna fleksibilnejša struktura učnega programa lahko pomaga vključiti v tradicionalen program zgodovine v šolah zgodovino manjšin, zgodovino žensk, 'zgodovino od spodaj' in zgodovino vsakdanjega življenja, pa mogoče ne zadane srčike problema, ki je tako pomembna za multiperspektivizem: odnose med temi raznolikimi skupinami ter njihove različne vidike in izkušnje.

²⁵ Za razpravo o tem glej R. Stradling (1999), *The Secretary General's New Initiative: the reform of history teaching and the preparation of new history textbooks*, Strasbourg, Council of Europe Publishing, 2. poglavje.

Pa vendar bi moral biti v še tako natrpanem učnem načrtu zgodovine cilj, da se vsako leto vključi eno ali dve študiji primerov. To bi učencem pomagalo, da se bolje seznanijo z delom z raznolikimi viri, interpretacijami in mnenji, ter da oblikujejo čim popolnejše poročilo o nekem dogodku ali procesu. V ostali čas programa pa lahko v pouk zgodovine vključimo nekatere vidike multiperspektivizma, vendar v manjši meri in manj popolno. Naš cilj je, da učencem pomagamo, da se naučijo analizirati in interpretirati različne nasprotujoče si vidike, na pa da jim vedno ponudimo čim popolnejšo sliko dogodka.

S stališča publiciranja knjig pa je multiperspektivizem pogosto omejen s **prostorom in stroški**. Če želimo snov ali temo približati iz številnih vidikov, potrebujemo za to veliko več strani kakor v običajnem učbeniku. To je resen problem, če je učbenik strukturiran okoli kronološkega pregleda. Veliko lažje je, če je knjiga le učni pripomoček ali pomožna knjiga o določeni temi ali snovi. Vsak pisec, ki je poskušal uporabiti resnično multiperspektivističen pristop do neke teme ali snovi, ve tudi, da je to naloga, za katero se porabi veliko časa in dela.

Multiperspektivizem lahko omejuje tudi prevladujoč način pisanja učbenikov. Izvlečki iz virov so običajno precej kratki. Še vedno je za avtorja neobičajno, da o vsakem izbranem viru zagotovi tudi veliko kontekstualnih podatkov. Od učencev lahko tako zahtevamo, da primerjajo ali iščejo dokaze iz drugih virov. Vendar v nekaterih delih Evrope še vedno najdemo takšno tradicionalno obliko učbenikov, ki od učenca zahteva le, da povzame podatke iz virov, na pa, da bi jih resnično analiziral s stališča vidikov in interpretacij. Vse prepogosto v učbenikih prevladuje pristop 'glej viri A–F', ki od učenca zahteva, da oblikuje zelo široke ocene in posplošitve, ki temeljijo na precej omejenih dokazih (običajno so to ocene in posplošitve, ki jih je tako ali tako oblikoval pisec učbenika in temeljijo na ustrezni zgodovinski literaturi, ki jo je zgodovinar prebral). Na ta način ilustrativno gradivo neopazno spremenimo v 'trdne dokaze'. Še vedno je redko vključevanje primerjalnih virov, ki so jih napisali drugi zgodovinarji, iz drugih dežel in ki so pisali v različnih časih. Namen tega je, da bi učence uvedli v nekatere osnove historične analize.

Zadnja praktična omejitev pa je, da ko obravnavamo snovi in teme z regionalnimi, evropskimi ali globalnimi razsežnostmi, je multiperspektivistični pristop lahko omejen s številom jezikov, ki jih zna učitelj zgodovine in njegovi učenci. Veliko gradiva, še posebej o zgodovini 19. in 20. stoletja, je sedaj na volja na internetu in vključuje zelo različne vidike, tako uradne kot neuradne, sodobne in tiste, pri katerih so imeli avtorji vpogled v ozadje. Poleg primarnih virov z opombami in brez njih lahko na internetu najdemo tudi poglede različnih zgodovinarjev. Vendar je veliko teh spletnih strani ameriških, izbor gradiva odraža ameriške interese in predsodke, uporabnik pa mora obvladati angleščino. Pa vendar se položaj počasi izboljšuje, saj imamo vedno večje število spletnih strani o zgodovini, predvsem tistih, ki so bile narejene v Evropi in ne v Ameriki, in ki jih lahko odpremo v več jezikih. Pri nekaterih spletnih straneh pa lahko uporabimo prevodne storitve, ki jih ponujajo pomembnejši iskalniki, kot je Alta Vista.

Poleg teh praktičnih problemov pa lahko multiperspektivizem povzroča veliko možnih problemov tudi za učenca. Kot smo videli, od učenca zahteva empatijo. Konec 90. let 20. stoletja je bila v Evropi izvedena obsežna meddržavna raziskava o odnosu mladih ljudi do poučevanja zgodovine.²⁶ Pri enem vprašanju so anketirance prosili, naj se postavijo v kožo

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

mladega moškega ali ženske v 15. stoletju, ki so ga prisilili v poroko z nekom, ki ni bil po njegovi oziroma njeni izbiri. Prosili so jih, naj povejo, kaj bi storili oni, če bi živeli v tistem času. Dali so jim šest možnih odgovorov:

- Da poroko odklonijo, ker je nečloveško, nemoralno in nepravilno nekoga prisiliti v poroko brez resnične ljubezni.
- Da se pokorijo, ker je dober gospodarski položaj za družino pomembnejše kot strastna ljubezen med možem in ženo.
- Da pobegnejo v samostan, ker je vera pomembnejša kot posvetno življenje.
- Da pristanejo, ker so se skoraj vsi mladi ljudje poročali v skladu z očetovo odločitvijo.
- Da se uprejo, ker je naravna pravica vsakega posameznika, da se poroči iz ljubezni.
- Da se pokorijo, ker je upor volji staršev tudi upor proti božjim zakonom.

Čeprav so bile med udeleženi državami razlike, pa se zdi, da se je večina mladih ljudi težko vživela, priznala in sprejela razloge za pokornost, ki bi bili v 15. stoletju običajni (tradicija, moč staršev, ki sta jo krepila tradicija ali svetopisemske zapovedi, ter ekonomska preračunljivost). Namesto tega so večinoma izrazili moderno nagnjenost do nepokornosti in upora v imenu ljubezni in naravnih pravic.

Ena razlaga teh rezultatov, ki so jo zagovarjali nekateri v skupini, ki je ugotovitve analizirala in o njih poročala, je bila, da se večina učencev ni mogla postaviti v kožo druge osebe v preteklosti in ni bila zmožna uporabiti miselni proces, ki bi bil za to potreben.

To je zelo pesimističen zaključek. Andreas Körber, na primer, se sklicuje na Kohlbergovo kognitivno razvojno teorijo in se sprašuje, ali je srednješolskim učencem težko uporabiti zgodovinsko empatijo te vrste, ker so sami sredi razvoja lastnih moralnih načel in niso sposobni ali pripravljene izvajati kognitivnih operacij, ki od njih zahtevajo, da povzemajo iz svojih lastnih moralnih načel.²⁷

Bolj optimistične zaključke so ponudili nekateri opazovalci, ki so trdili, da ni bilo nič nenavadnega, da smo od številnih mladih ljudi dobili takšne odgovore, ker so jim vprašanje postavili povsem brez povezave. Če bi želeli, da učenci pri tem vprašanju uporabijo empatijo, bi morali pred kratkim nekoliko natančneje obravnavati družbo 15. stoletja, se poglobiti v srednjeveško mentaliteto in priskrbeti bi jim morali nekatere osnovne kontekstualne informacije o tem, kakšna pričakovanja so imeli ljudje v tistem času.²⁸ Brez teh kontekstualnih informacij ni prav nič čudno, da se je veliko učencev zateklo k napačnem razmišljanju ter so svoja sodobna moralna načela, izkušnje, vedenje, predsodke in stereotipe prenesli na preteklost.

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

²⁸ Tony McAleavy, komentar članka Andreasa Körberja, v: Joke van der Leeuw-Roord (1998), op. cit str. 139-142.

Oboji, tako pesimisti kot optimisti, se strinjajo, da je lahko empatija (in vzročno razmišljanje) za najstnike težka. Naj bo le-ta težavna ali ne, jasno je, da ko raziskujemo zgodovino poskušamo ponovno doživljati čustva in izkušnje ljudi v preteklosti. Ob tem moramo poskusiti opustiti svoje moderne predpostavke in poglede. Empatija ni možnost, ampak nuja, in učitelji zgodovine morajo poiskati načine, da učencem pomagajo razvijati to večino – tema, katero bom v tej knjigi obravnaval kasneje.²⁹

Drug problem, ki ga lahko multiperspektivizem predstavlja za učence zgodovine, predvsem za mlajše srednješolce in tiste, z manjšimi sposobnostmi, pa je, da lahko prispeva k povečanemu občutku nelagodja in celo skepticizma o procesu zgodovinskega raziskovanja. To je resnično lahko velika težava pri poučevanju zgodovine, ki temelji na pristopih, ki uporabljajo vire, in pri učenju na splošno. Nekaterim učencem je še posebej težavno, ko so si dokazi, ki so na voljo, nasprotujoči in se zdi, da nimamo ene pravilne različice dogodkov, ko lahko isti dokaz različni zgodovinarji razlagajo različno, ali ko ima lahko ista, na prvi pogled jasna in nedvoumna izjava, še vedno različne pomene za ljudi, ki se zanašajo na svoje vidike in na določene situacije, ali ko so lahko različni izbori dokazov o istem dogodku enako pomembni in verodostojni.

Tistim učencem, ki v vsakem šolskem predmetu iščejo gotovosti in vidijo učenje kot pridobivanje vnaprej določenega znanja, ki ga je mogoče 'obvladati' in priklicati v spomin, se bo težko prilagoditi takšnemu drugačnemu pristopu do poučevanja in učenja. Ti problemi lahko nastanejo tudi, ko učitelj zgodovine šele začenja spreminjati svoj pristop do poučevanja zgodovine iz pristopa, ki temelji na podajanju znanja k pristopu, ki smo ga že prej opisali kot 'nova zgodovina'.

Nekateri učenci imajo lahko težave, ko se osredotočajo na odnose med različnimi vidiki: na stike, medsebojno vplivanje in odvisnosti. Te težave lahko nastanejo tudi pri tistih učencih, ki so se naučili analizirati in interpretirati vire, presojati njihovo zanesljivost in izvor, ter njihovo pomembnost za razumevanje določenega zgodovinskega dogodka ali procesa. Pa vendar razumevanje zgodovine od učencev zahteva, da gredo še korak naprej in razmislijo, kako se skladajo različni deli dokazov, ki jih vrednotijo. Z drugimi besedami, je to proces oblikovanja zgodovinskega poročila, tako da dokazom nadanemo neko vrsto strukture. Pri tradicionalnem načinu poučevanja zgodovine, kjer smo prenašali znanje, so imeli dokazi določen status, strukturo pa sta zagotovila učitelj in učbenik. Pri pristopu do zgodovine, ki temelji na virih, pa učenca učimo, da vrednoti status vsakega posameznega vira in nato razmisli, kako iz dokazov oblikovati poročilo (čeprav v praksi večina zgodovinskih učbenikov še vedno vsebuje že pripravljene strukture).

Multiperspektivizem pa prinaša še eno težavo. Čim več plasti in vidikov vključimo v zgodovinsko poročilo, tem bolj zapleteno postaja in za učenca postaja vedno težje

²⁹ Podobna razprava teče med učitelji zgodovine o vzročnem razmišljanju. Nekateri npr. trdijo, da je vzročno razmišljanje večšina, ki je za številne najstnike neintuitivno. Njihova intuicija jim pove, da je vzročni dejavnik, ki ima največji vpliv na začetek dogodka ali procesa (npr. atentat na nadvojvodo Franca Ferdinanda in njegovo ženo Sofijo 28. junija 1914 v Sarajevu), tudi najpomembnejši. To se sklada z njihovim zaznavanjem vzročnosti v vsakdanjem življenju. Drugi trdijo, da se mora učenec, če hoče temu ugovarjati, naučiti organizirati podatke o možnih vzročnih in dodatnih dejavnikih (npr. v posamezna dejanja, politične dejavnike, gospodarske dejavnike, dejavnike, ki so povezani z družbenimi, kulturnimi ali verskimi razlikami, itd.) in nato ovrednotiti nasprotujoče si dokaze, ki dajejo prednost enemu ali večim vzrokom in ne upoštevajo drugih. Glej na primer razpravo o vzročnem razmišljanju avtorjev Lee, P., Ashby, R. & Dickinson, A. (1996), 'Progression in children's ideas about history' v: M. Hughes (ed), *Progression in Learning*, Cleveden, Multilingual Matters.

oblikovati sodbe in zaključke, še posebej, ko se ukvarjajo z različnimi in nasprotujočimi si vidiki, interpretacijami in zaključki. Proces postane še težji, ko poskušamo pojasniti različne načine, s katerimi se različni pogledi odzivajo in vplivajo drug na drugega. Učitelj mora najti načine, da učencem približa povezave in medsebojne odvisnosti na bolj otipljiv in manj abstrakten način. To lahko naredi na primer tako, da jim pomaga razvijati večstranski časovni trak in pripovedno poročilo (ki vključuje tako 'medtem ko-je' kot 'in nato-je'), ali da s pregledovanjem časopisov, propagandnega materiala ali karikatur raziščejo, kako se človeško dožemanje drug drugega spreminja med potekom določenega dogodka.

Stopnja, do katere lahko razrešimo te različne probleme, predvsem možne učne težave povezane z multiperspektivizmom, je odvisna od celotnega učiteljevega pristopa do zgodovine in kako bo pripravil svoje učence.

Temelji multiperspektivizma

Čeprav multiperspektivizem pri poučevanju zgodovine ne predpostavlja, da imajo učenci za oblikovanje svojih lastnih zgodovinskih poročil izkušnje z analiziranjem virov, interpretiranjem dokazov in sintetiziranjem podatkov, vendar je to znanje koristno.

Učencem bo veliko lažje primerjati in soočiti vidike v različnih virih, če so navajeni uporabljati neko ogrodje analitičnih vprašanj pri vsakem viru, na katerega naletijo, pa naj bo to dokumentarna oddaja, ali vizualen oziroma avdiovizualen vir. V svoji drugi knjigi sem orisal različne načine, s katerimi lahko učencem pomagamo, kako analizirati različne vire.³⁰ Pri tem pristopu je bistven niz vprašanj, ki jih lahko uvrstimo v pet obsežnih analitičnih procesov:

Opis: Kakšen vir je to? Kdo ga je ustvaril? Kako je bil ustvarjalec vpleten v dogodka (udeleženec, očividec, poročevalec, komentator, uradnik itd.)? Kdaj je bil vir ustvarjen? Kako dolgo po dogodku je bilo to? Ali nam vir pove, komu je bil namenjen? Ali nam pove, kakšen je bil njegov namen? Kaj nam pove o določenem zgodovinskem dogodku ali procesu?

Interpretacija: Če ne vemo, kdo je bil ustvarjalec, ali lahko kaj o ustvarjalcu sklepamo iz vira samega (stopnjo vpletenosti, bližino dogodkom, stališče, povezave, vlogo itd.)? Ali je v viru nakazano, kako je ustvarjalec dobil podatke? Ali izvemo kaj o zanesljivosti podatkov? Ali lahko razlikujemo med dokazljivimi dejstvi, strokovnim mnenjem in osebnim mnenjem? Ali lahko v viru odkrijemo nek vzorec vidika (npr. podporo določenemu stališču, predsodek do drugega stališča itd.)? Ali ustvarjalec ponuja kakšne zaključke? Ali le-te utemeljuje z dokazi ali mnenjem?

Povezave s prejšnjim znanjem: Ali informacije v viru potrjujejo ali nasprotujejo informacijam v drugih relevantnih virih?

³⁰ Robert Stradling (2000), *Teaching 20th Century European history*, še posebej poglavja 8, 10, 15, 16 in 17.

Iskanje vrzeli v dokazu: Ali v viru manjkajo kakšna imena, datumi in druga dejstva, ki bi pomagala odgovoriti na omenjena vprašanja?

Določitev virov za iskanje nadaljnjih informacij: Kje bi lahko preverili podatke v tem viru ali interpretacijo ustvarjalca?

Čeprav postavlja pristop, ki temelji na virih historično metodo in raziskovanje v jedro poučevanja zgodovine, pa prinaša tudi več možnih tveganj (ki bi lahko negativno vplivala na multiperspektivističen pristop) in ukreniti moramo nekaj, da jih učinkovito odpravimo.

Prvič. Proces povzemanja dokazljivih podatkov in opisovanja, kaj nam vir pove ali pokaže, je lažje doumeti kot proces interpretacije, sklepanja in oblikovanja zaključkov o zanesljivosti virov. Nekateri učenci pri pojasnjevanju in uporabi teh analitičnih razlik potrebujejo pomoč. Učitelji zgodovine so za to razvili več strategij.

Eden od načinov je, da učencem ponudimo nekakšno razpredelnico, **primer C**, ki od njih zahteva, da razlikujejo, kaj jim vir pove, kaj namiguje (kaj iz vira lahko sklepamo) in česa vir ne omenja.³¹ Ko se učenci na takšen pristop navadijo, lahko začnejo z bolj zapleteno analizo, ki jim na primer pomaga primerjati in soočati različne vire, tudi tiste, ki uporabljajo isto bazo podatkov, njihove interpretacije in zaključki pa so različni.

Pri drugem načinu učenci s svinčniki ali s flomastri različnih barv podčrtavajo ali označujejo dejanske in opisne izjave in sklepanja.

Še drug način, s katerim učencem pomagamo razlikovati med temi bistvenimi dokazi, je, da jim ponudimo opisna ogrodja, ki so podobni procesu analize (glej **primer D**). Tudi to je seveda strategija, ki jo uporabimo predvsem kot sredstvo za uvajanje učencev v analizo virov in jo lahko opustimo, ko jo učenci že bolj obvladajo.

Primer C

Izveček iz vira:

Ta vir mi pove:	Ta vir namiguje:	Ta vir ne omenja:

Primer D: opisno ogrodje za analizo virov

Vir A je napisal, ki je bil leta 1946 ameriški diplomat v Moskvi. To je poročilo o

Njegovo poročilo je bilo poslano

V poročilu razlaga, da je sovjetska vlada hotela

Misli, da so razlogi za takšno politiko

Predlaga, da ameriška vlada

³¹ Primer temelji na pristopih, ki sta jih razvila C. Riley (1999), 'Evidential understanding, period knowledge and the development of literacy', Teaching History, 99 in T. Wiltshire, (2000), 'Telling and suggesting in the Conwy Valley', Teaching History, vol.100.

Kot so ugotovili nekateri učitelji zgodovine, je druga možna težava, na katero lahko naletimo, če pri pouku veliko uporabljamo vire, da nekateri učenci, še posebej manj sposobni in tisti, ki jih zgodovina ne zanima preveč, vidijo ta proces zgolj kot nalogo, kot cilj sam po sebi, ne pa kot sredstvo za doseganje določenega cilja: razumevanje zgodovine. Tako na primer nekateri učenci sicer osvojijo nekakšen psevdodokazen pristop do naloge analiziranja virov, pri kateri uporabljajo strokovne izraze (dokaz, predsodek, primarni in sekundarni viri, itd.), vendar jih ne razumejo povsem. Zato ne mislijo, da je vir uporaben ali verodostojen, če lahko domnevajo, da so nekatere navedbe v njem 'pristranske'; tako avtomatično domnevajo, da je primaren vir "boljši", ker je bil napisan v času dogodka itd.. V teh primerih je verjetno bolje, da ne spodbujamo uporabo izrazov, kot je 'pristranski', ampak uporabo izrazov, kot so razlogi, cilji, nameni, stališča in vidiki.

Tretjič. Nekateri učitelji so opazili, da čeprav se učenci sčasoma naučijo analizirati vire, pa jim je težje povezovati informacije iz različnih virov in jih nato še povezati z že pridobljenim znanjem, da bi lahko kasneje oblikovali skladno zgodovinsko poročilo. Ali kot je izjavil nek raziskovalec, pri pristopu, ki ga imenujemo 'nova zgodovina', se kaj lahko zgodi, da učence naučimo pridobivati informacije, da bi odgovorili na vprašanja, o katerih še niso premišljevali, ali se jih še niso naučili vprašati.³² Tako učenci že v začetku potrebujejo pomoč tudi pri organiziranju in strukturiranju svojih raziskovalnih nalog.

To še posebej velja v dveh določenih primerih:

- ko učenci potrebujejo pomoč pri povezovanju med snovjo ali temo, ki jo jemljejo in določenimi in podrobnimi dokazi, ki jih raziskujejo; in
- ko viri, ki jih uporabljajo, prinašajo nasprotujoča si ali sporna stališča in interpretacije dogodkov.

V prvem primeru lahko učencem pomagamo, da postanejo pri tem spretnejši, če uporabijo mreže o določeni temi in mrežne sheme ali tabele, ki jih z vprašanji *ali/ali* oziroma *da/ne* pri pomembnih točkah popeljejo skozi temo, da bi ugotovili, ali mislijo, da dokaz, ki je pred njimi, dokazuje določeno trditev o preteklosti, ali ne. To jim pomaga videti, kako se informacija spremeni v dokaz. Tu si lahko pomagamo tudi z vajami sortiranja kartic. Pri tej vaji so različni dokazi (ali različna stališča ali interpretacije zgodovinarjev itd.) napisani na posameznih karticah in učenci jih skušajo razvrščati in povezovati, da bi poiskali vzrok ali oblikovali jasno poročilo o dogodku. Če je tema primerna za narativno obliko, lahko učencem pomagamo delati primerjave s paralelnimi časovnimi trakovi in 'vajami zapletov'. Lahko jim na primer pomagamo, da oblikujejo zasnovo filmskega ali televizijskega scenarija, ki temelji na določenem zgodovinskem dogodku. Pri razumevanju zaporedja dogodkov jim to pomaga (tako kot paralelni časovni trakovi) uporabljati dokaze iz različnih virov; hkrati pa imajo tudi možnost, da opazujejo, kako so se ključni akterji odzivali drug na drugega in na dogodka.

Ko učence prvič pripravljamo, da se soočajo z okoliščinami, kjer viri ponujajo nasprotujoče si in sporne vidike, imamo na voljo več načinov. Ena možnost je, da uporabimo primer znanega sodobnega ali zgodovinskega kriminalnega primera (mogoče filmsko ali televizijsko dramo), kjer učenci raziskujejo, kako:

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

- imajo priče različne funkcije (očividci, priče o značaju, ekspertne priče, obremenilne priče in priče obrambe);
- si priče nasprotujejo;
- lahko pričanja nasprotujejo in/ali potrjujejo izjave drugih prič;
- odvetnik obrambe in tožitelja uporabljajo dokaze selektivno, ali uporabljajo iste dokaze za dokazovanje nasprotnih trditve; in
- se odziva porota na nasprotno dokaze in trditve, ki temeljijo na teh dokazih.

Druga možnost je, da učenci, potem ko so si ogledali ustno pričanje in so ga natančno analizirali, začnejo z multiperspektivističnim delom. Tako bodo pridobili izkušnje iz prve roke, kako vpliva spomin na ustno pričanje in kako lahko ljudje opisujejo in interpretirajo isto dogajanje zelo različno.

Ko učenci enkrat poznajo pristope, ki temeljijo na virih, in razvijejo veščine, ki so potrebne za te pristope, ter ko uporabijo te veščine za razumevanje vse bolj zapletenih dogodkov in procesov, si bodo pridobili tudi samozavest za uspešno delo z množico pogledov in pri tem uporabljali različne vire, nasprotujoče interpretacije in zgodovinske ocene, ki si nasprotujejo. Zadnji del te knjige opisuje različne učne aktivnosti, ki temeljijo na multiperspektivizmu.

Učne aktivnosti

V sorazmerno kratki publikaciji, kot je ta, lahko ponudimo le nekaj primerov učnih aktivnosti in pristopov, ki lahko pomagajo razvijati učenčevo razumevanje mnogovrstnih zgodovinskih perspektiv. Zaradi razlogov, ki sem jim orisal že prej, in zato, ker verjamem, da multiperspektivizem pri poučevanju in učenju zgodovine pomeni več kot le 'dobro poučevanje zgodovine', še nimamo 'izbora dobrih praktičnih vaj', na katere bi lahko pokazali in jih vključili v začetno in medslužbeno izobraževanje učiteljev zgodovine. Zato so naslednje vrstice bolj spodbuda za razmišljanje in razpravo kot pa predlagani načrt za praktični pouk.

Bodimo prilagodljivi

Ker je večina učiteljev pod tremi glavnimi pritiski glede na to, kako obsežno in kako pogosto lahko obravnavajo zgodovinske dogodke ali procese na multiperspektivističen način, je zelo priporočljivo, da so prilagodljivi.

Po dogodkih 11. septembra 2001 so verjetno številni učenci svojim učiteljem zgodovine po vsem svetu zastavljali enaka vprašanja, na katera niso bili pripravljeni. Vedeti so morali, ne le kako in zakaj se je lahko zgodilo kaj takega, ampak so morali razložiti tudi razloge in motive dejanj tistih, ki so ugrabili letala in se z njimi zaleteli v dve stolpnici Svetovnega trgovskega centra in Pentagon. V takih primerih se nekateri učitelji zgodovine odločijo,

da prekoračijo meje kronološkega učnega programa in poskušajo iskati povezave v času in prostoru, ter iščejo načine, da bi svojim učencem pokazali, kako so pomagali razvoji in procesi, ki so jih obravnavali prejšnjo konferenco, ali pa pred enim ali več leti, oblikovati in vplivati na sodobne dogodke. To naredijo le stežka, če ne uporabijo multiperspektivističnega pristopa.

Televizijska poročila, reakcije javnosti in poskusi komentatorjev, da bi razložili, kaj se je zgodilo, so bili polno zgodovinskih sklicevanj na odnose med Zahodom in Srednjim Vzhodom v bližnji in bolj oddaljeni preteklosti. Tudi jezik, s katerim so izražali ta sklicevanja, je bil poln zgodovinskih povezav. Tako je na primer predsednik Bush le nakaj dni po napadu prvič mimogrede omenil 'križarsko vojno' proti terorizmu, ki pa so jo, po pritisku nekaterih njegovih svetovalcev in diplomatov ter drugih držav, spremenili v 'vojno proti terorizmu'. Izraz 'križarska vojna' se jim je zdel ne le neprimeren, ampak tudi politično in diplomatsko nespameten. Kakor koli že, to je bila priložnost, da so pri pouku zgodovine razpravljali o uporabi te besede v tej povezavi in da so raziskali različne stranske pomene, ki bi jih izraz lahko imel za vse vpletene. To je bila tudi priložnost za raziskavo, kako so besedo 'križarska vojna' uporabili v drugih zgodovinskih povezavah.

V moderni dobi so na primer izraz 'križarska vojna' uporabljali propagandisti na vseh straneh tako v prvi kot v drugi svetovni vojni. Britanski ministrski predsednik med prvo svetovno vojno je vojno opisal kot 'veliko križarsko vojno', general Eisenhower pa je svoje spomine na drugo svetovno vojno naslovil *Križarska vojna v Evropi*. Izraz so veliko uporabljali tudi Britanci v vojskovanjih v Palestini in Siriji v letih 1917-18, ko so turški vojski odvzeli Jeruzalem in Damask. Leta 1936 so falangisti v Španiji govorili o 'križarski vojni' ali sveti vojni proti republikanski vladi in nekateri člani prorepublikanske Mednarodne brigade so tudi govorili, da vodijo križarsko vojno proti fašizmu. V 80. letih 20. stoletja je libijski voditelj polkovnik Gadaffi pozval na sveto vojno ali džihad proti ameriškim 'križarjem'. V času Zalivske vojne leta 1991 so ameriški strategji omenjali moralno križarsko vojno proti Sadamu Huseinu, ki pa se je, nasprotno, odkrito oklical za modernega Saladina, ki bo Američane izgnal iz Srednjega Vzhoda.

Obstajajo pa tudi drugi zgodovinski izrazi, ki tudi povzročajo takšne odzive in bi jih morali raziskati iz različnih vidikov, kadar sodobna dogajanja razvnemajo razprave in vprašanja. Ob masovnih pokolih v Ruandi in drugje po svetu so nekateri opazovalci uporabili izraz 'holokavst', medtem ko so jim drugi, na primer profesor Lipstadt, oporekali, da je bil holokavst ali Šoah edinstven dogodek z univerzalnim pomenom.³² Tako tudi izrazi, kot sta 'genocid' in 'diaspora', povzročajo razprave, ki, če želimo učencem pomagati razumeti, kako se te izraze uporablja v različnih kontekstih, zahtevajo multiperspektivističen pristop. Kakorkoli že, to so izrazi, ki jih uporablja neka skupina za opisovanje ravnanja s strani druge skupine ali več skupin, ki običajno zanikajo primernost tega izraza za dogodek. Kot smo omenili že prej, je pomembna dimenzija kakršne koli multiperspektivistične analize pomen besed in njihova uporaba v določenih zgodovinskih kontekstih.

Tudi obletnice, stoletnice in druga javna praznovanja predstavljajo primerne priložnosti za uporabo multiperspektivističnega pristopa do zgodovine. Dvestoletnica ameriške revolucije in kasneje francoske revolucije sta bili dobri priložnosti za takšne analize. Ta sta bili pomembni svetovni obletnici, ko se je mnogo ljudi, ne le Američani in Francozi, ponovno spraševalo o dolgoročnem pomenu teh dogajanj za njih same in za svet na splošno. Takšni

³² D. Lipstadt (1993), *Denying the Holocaust: The Growing Assault on Truth and Memory*, Free Press.

dogodki ponujajo učencem izjemne priložnosti za zgodovinske analize, s katerimi lahko na primer raziščejo, kako so zgodovinarji 50, 100, 150 ali 200 let po dogodku ocenjevali zgodovinski pomen takšnih dogodkov.

Večina držav in veliko etničnih in kulturnih manjšin ima v svoji preteklosti dogodke, ki imajo za njih takšen odmev. V *primeru E* predstavljam takšno ponazoritev, ki je precej lokalnega pomena, vendar je avtorja tega dela še posebej zanimala, saj je deloma Irec in je kot podiplomski študent raziskoval irsko zgodovino.

Tretja vrsta prilagodljivega načina uvajanja učencev v multiperspektivizem je, da jim omogočimo vpogled v stare učbenike, ki jih v šolah ne uporabljajo več. Nekateri učitelji jih bodo mogoče lahko našli kar v šolski knjižnici, med učnimi pripomočki ali pa na lastni knjižni polici. Drugi lahko najdejo izvode v javnih knjižnicah in v knjižnicah pedagoških fakultet. Če vam spodleti vse naštetu, se lahko mogoče zatečete po pomoč v Inštitut Georga Eckerta za analizo učbenikov. Primerjanje obravnavanja določenega dogodka v narodni ali mednarodni zgodovini v modernem učbeniku in v učbenikih, ki so bili izdani v različnih obdobjih 20. stoletja, je učinkovit začetek seznanjanja učencev z zgodovinsko analizo. Priložnost za multiperspektivistično analizo se še poveča, če lahko vzpostavimo izmenjavo učiteljev iz sosednjih držav. Tako najdemo priložnosti za primerjanje vidikov v času in prostoru.

Primer E: Irski upor leta 1798

Na Irskem so novice o francoski revoluciji radikalizirala gibanja, kot je bila Družba združenih Ircev, ki so pritegnila člane iz prezbiterijanske skupnosti v Belfastu in protestante in katoličane v Dublinu. Njihov voditelj Wolfe Tone (1763-1798), protestant iz Dublina, ki si je prizadeval za konec nadvlade Britancev, je odšel v Pariz, kjer je dobil zagotovilo francoskega direktorija, da bo le-ta sestavila vojaško odpravo za pomoč vstaji na Irskem. Vendar so ladje prve ekspedicije leta 1796 potonile v viharju pred irsko obalo. Avgusta 1798 so ladje manjše ekspedicije, ki ji je poveljeval general Humbert, pristale na severozahodni obali Irske z vojsko le tisočih mož. Humbert je pričakoval, da ga bo pričakala organizirana irska vojska. Dejansko pa je komaj podvojil svojo vojsko z irskimi prostovoljci. V manj kot mesecu ga je porazila močnejša britanska vojska. Wolfa Tona so kasneje ujeli v francoski uniformi in je naredil samomor, medtem ko je čakal na usmritev. Vstaja in francoska invazija sta povzročili sprejetje Listine združenja leta 1800, s katerim je Irska postala del britanske države, ki je spremenila svoje ime v 'Združeno kraljestvo Velike Britanije in Irske'.

Stoletje kasneje so se dogodkov leta 1798 spomnili in jih praznovali irski nacionalisti, kasneje pa Irska republika leta 1998. Irski pisatelj Colm Tóibín in zgodovinar Diarmaid Ferriter [*The Irish Famine, A Documentary*, London, Profile Books (2001) str.41] sta opazila, kako različno so interpretirali dogodke leta 1798 ob obeh obletnicah:

"Del nenavadnosti irske zgodovine je način, pri katerem dogodki ostajajo na široko odprti za interpretacijo. Leta 1898 na primer je nacionalistična Irska potrebovala leto 1798 kot katoliški nacionalistični upor proti Angležem, ki so ga vodili duhovniki. Leta 1998 pa je evrofilaska in deloma pluralistična Irska potrebovala leto 1798 kot kmečki upor, ki so ga vodili protestantski intelektualci in je imel svoje korenine v evropskem racionalizmu. Vsakokrat je bil upor leta 1798 žrtvovan in dopustili so, da so ga preplavile vode trenutne politike".

Uvajanje učencev v historiografijo

Kot smo dejali že prej, je historična analiza bistvo multiperspektivizma. V naslednjem delu knjige bom prikazal več načinov, kako lahko to naredimo, tako s seznanjanjem učencev s pisanji zgodovinarjev kot s seznanjanjem z vidiki tistih, ki oblikujejo zgodovino v javnosti: direktorji muzejev, filmski režiserji, televizijski producenti, novinarji in romanopisci.

Prvi primer se osredotoča na polemiko med zgodovinarji. Nasprotujoče si interpretacije tako imenovanega Hossbachovega memoranduma so vir ene od najbolj kontraverzних razprav med zgodovinarji o Hitlerjevih namenih in njegovi zunanji politiki. Memorandum je napisal polkovnik Hossbach, ki si je delal zapiske na sestanku kanclerstva Reicha v Berlinu, 5. novembra 1937. Sestanka so se udeležili Hitler, Goering, Neurath, Raeder, Blomberg in Fritsch. Med sestankom je Hitler orisal svoje stališče do zunanje politike, še posebej svojo odločenost po zagotovitvi življenjskega prostora (Lebensraum) za Nemce. Nekatero glavne točke so povzete v *primeru F*. Sedaj lahko celoten Hossbachov memorandum prenesemo k sebi s spletne strani projekta Avalon³³, razpravam med zgodovinarji pa lahko sledimo v številnih knjigah. Bistveno vprašanje pa je, kako to temo učinkovito obravnavati v razredu. Ena možnost je, da učenci najprej preberejo gradivo, nato primerjajo različna stališča zgodovinarjev, ter končno uporabijo že pridobljeno znanje in vse pomembne primarne in sekundarne vire za oblikovanje lastnih zaključkov.

Druga možnost je, da prosite kolega, da primer predstavi s stališča enega dela zgodovinarjev, medtem ko vi predstavite alternativno stališče. To lahko izvedete z odprto razpravo ali pa tako, da en učitelj predstavi primer in odgovarja na vprašanja pri prvi uri, drug učitelj pa predstavi nasprotno stališče pri naslednji uri. V obeh primerih bosta učitelja morala biti pripravljena, da sedeta na 'vroči sedež' in 'vztrajata pri tipičnem značaju'. Celoten učni cilj tu ni toliko, da dosežemo dokončno odločitev v prid enega ali drugega stališča, ampak da bolje razumemo, zakaj je vprašanje sporno, naravo spora, kako je določen dokument odprt za alternativne interpretacije, temelje posamezne interpretacije ter njihove relativne močne in šibke točke. Vrednotenje posameznega stališča lahko naredimo v parih ali majhnih skupinah, če je mogoče še tako, da učenci dokazovanje drug drugega ocenjujejo tako, da sedejo na 'vroči sedež'.

³³ Memorandum in drugo uporabno gradivo sta na voljo pri projektu Avalon: stran o nürnberških procesih proti vojnim zločinom.

Primer F: Hossbachov memorandum

Führer [je izjavil]

Cilj nemške politike je bil, da zavarujemo in ohranimo rasno skupnost in jo razširimo. Šlo je torej za vprašanje prostora. Nemška rasna skupnost je vključevala preko 85 milijonov ljudi in zaradi njihovega števila in tesnih meja naselitvenega prostora v Evropi predstavljajo zgočeno rasno jedro kakršne ne najdemo v nobeni drugi državi. Zaradi tega sledi, da imajo Nemci pravico do večjega življenjskega prostora kot druga ljudstva. /.../

Skupaj s splošnim dvigom življenjskega standarda v primerjavi s tistim pred 30imi ali 40imi leti, je skokovito naraščalo tudi povpraševanje in domača potrošnja, celo pri proizvajalcih, kmetih. /.../ Ob zmernem uživanju pravzaprav običajnega življenjskega standarda na dolgi rok ni bilo mogoče rešiti težave preskrbe s hrano z zniževanjem tega standarda in z racionalizacijo.

V tistih državah, katerih obstoj je bil odvisen od trgovanja s tujino, smo zaznali izrazito vojaško šibkost. Ker se je naša trgovina s tujino odvijala po vodnih poteh, ki jih obvladuje Velika Britanija, je bilo bolj vprašanje varnosti transporta kot pa izmenjave s tujino, ki je v vojnem času razkrilo, popolno slabost našega položaja v preskrbi s hrano. Edino zdravilo, in nam sem mogoče zdi vizionarsko, leži v pridobitvi večjega življenjskega prostora. /.../ Ne gre za pridobitev prebivalstva, ampak za pridobitev prostora za kmetijsko uporabo. Še več, področja, ki pridelujejo surovine, so lahko bolj uporabna, če jih poiščemo v Evropi v neposredni bližini Reicha kot pa preko morja. Vprašanje za Nemčijo se glasi: kje si lahko pridobi čim več za čim manjše stroške. Nemška politika mora računati na dva sovražno nastrojena antagonista, Veliko Britanijo in Francijo, katerima je nemški orjak v osrčju Evrope trn v peti, in obe državi sta nasprotovali kakršni koli nadaljnji krepitvi položaja Nemčije v Evropi ali preko morja.

Nemško vprašanje se lahko reši le z uporabo sile in to ni bilo nikoli brez hkratnega tveganja. /.../ Če sprejmemo kot temelj sledečega tolmačenja zatekanje k sili skupaj s hkratnim tveganjem, moramo še zmeraj odgovoriti na vprašnji "kdaj" in "kako". Ukvarjati se moramo s tremi primeri:

Primer 1: obdobje 1943-1945

Z našega stališča lahko po tem datumu pričakujemo le spremembo na slabše. Naša relativna moč se bo zmanjšala glede na ponovno oborožitev, ki jo bo preostanek sveta izvedel do takrat. Če ne bomo ukrepali do let 1943-45, bo vsako nadaljnje leto lahko, kot posledica pomanjkanja zalog, prineslo krizo s hrano, katere ne bomo mogli reševati s potrebno trgovino s tujino, in to moramo smatrati za "slabitev režima". Danes nihče ni vedel, kakšen bo položaj v letih 1943-45. Nekaj pa je bilo gotovo, da ne moremo več čakati.

Primer 2:

Če se bo notranji razdor v Franciji razrasel v takšno notranjo krizo, da bo popolnoma zaposlil francosko vojsko in bo tako nezmožna začeti vojne proti Nemčiji, potem je prišel čas za ukrepanje proti Čehom.

Primer 3:

Če je Francija tako zapletena v vojno z drugo državo, da se ne more "lotiti" Nemčije. V primeru, da smo tudi sami zapleteni v vojno, je naš prvi cilj, da istočasno uničimo Češkoslovaško in Avstrijo, da odstranimo nevarnost na našem boku, če bi se lotili operacije proti Zahodu. Če bi Nemčija izrabila to vojno, da reši češko in avstrijsko vprašanje, lahko domnevamo, da se Velika Britanija – sama v vojni z Italijo – ni bi odločila ukrepati proti Nemčiji. Brez britanske podpore pa ni pričakovati vojne akcije Francije proti Nemčiji.

Kasneje so tožitelji zavezniških sil predstavili memorandum na nürnberških procesih kot dokaz, da so bili obtoženci vpleteni v načrtovanje druge svetovne vojne. Polemika med zgodovinarji se je osredotočila na vprašanje, ali memorandum zagotavlja jesen in nedvoumen dokaz o razmišljanju Hitlerja leta 1937, in predvsem, ali jasno kaže, da so široki cilji, ki jih je trideset let prej opisal v delu *Mein Kampf*, tu oblikovani v jasen načrt delovanja.

Primer F- nadaljevanje: Razprava med zgodovinarji

Nekateri zgodovinarji (npr. nemški zgodovinar Hildebrand in britanski zgodovinar Trevor Roper) so trdili, da obstaja nekakšna skladnost med Hitlerjevimi ekspanzionističnimi cilji v *Mein Kampf*, njegovim delovanjem v začetni fazi nacionalsocializma in zunanjo politiko, orisano v Hossbachovem memorandumu. Kot dokaz za podporo svojemu stališču so zapisali, da so sredi decembra 1937 spremenili navodila nemški vojski tako, da je lahko obsegala vojaško agresijo proti Avstriji in Češkoslovaški.

Drugi zgodovinarji, predvsem britanski zgodovinar A. J. P. Taylor, so trdili, da Hitlerjeva kariera razkriva, da je bil bolj oportunist, ki je čakal dogodke in jih potem izkoristil, kot pa nekdo, ki bi imel že vnaprej oblikovan program, ki bi določal vsa njegova dejanja in njegovo politiko:

Hitlerjeva razlaga je bila v veliki meri sanjaška. Svojih najglobljih misli ni razkril. Memorandum nam pove to, kar že vemo, da je Hitler (tako kot vsi drugi nemški državniki) nameraval postati dominantna sila v Evropi. Pove nam tudi, da je razmišljal, kako bi se to lahko zgodilo. Njegove domneve so bile napačne. Skoraj nikakršne povezave nimajo z dejanskim izbruhom vojne leta 1939.

Norman Davies, ki je pisal 30 let kasneje, je poudaril, da so se vsi udeleženci, tudi Taylor, omejili na razpravo o ciljih Nemčije, niso pa si ogledali namer Sovjetske zveze in kako so bila dejanja obeh držav do neke mere odvisna od predpostavk, kakšne cilje in načrte ima druga država.

Tridesetletna vojna je druga priložnost, da učence seznanimo z razpravami med zgodovinarji. To je téma, ki ni omejena le na eno državo ter učencu pomaga, da si ogleda 17. stoletje kot celoto. V zadnjih 300 letih so jo različne generacije zgodovinarjev obravnavale in interpretirale zelo različno. Za nekatere zgodovinarje je bila del podaljšanega nemškega spora med knezi in cesarjem. Za druge je bila razširitev verskih vojn med katoličani in protestanti. Spet za tretje pa je bila pomembna stopnja v boju za prevlado med velikimi silami Evrope. Za četrte pa je bila vse naštet.

Primer G prinaša poglede petih zgodovinarjev, ki so o tridesetletni vojni pisali v različnih obdobjih zadnjih 150ih let. Starejše učence, ki so narodno in evropsko zgodovino kronološko enkrat že obdelali, torej tudi 17. ter 18., 19. in 20. stoletje, bi lahko pripravili k razmišljanju o miselni povezanosti, ki leži za temi petimi različnimi stališči. Torej bi lahko, ob pomoči učitelja in dodatnega gradiva, razmišljali o vprašanjih, kot so:

Kateri sodobni dogodki in procesi bi lahko do takšne mere vplivali na nemškega zgodovinarja, ki je pisal v 60. letih 19. stoletja, da bi to lahko vplivalo na njegovo razmišljanje o 17. stoletju? Uporaba tehnike viharjenja možganov (brainstorming) v skupini bi lahko navrgla takšne dejavnike, kot je združitev Nemčije, vprašanje pokrajine Schleswig-Holstein, pruski ekspanzionizem in odnosi z Avstrijo, nacionalizem, politiko regionalne moči itd.

Kateri sodobni dogodki in procesi bi lahko do takšne mere vplivali na britansko zgodovinarjo, ki je pisala v zgodnjih 50. letih 20. stoletja, da bi to lahko vplivalo na njeno razmišljanje o 17. stoletju? Tehnika viharjenja možganov v skupini bi lahko navrgla takšne sodobne probleme, kot je konec svetovne vojne, ki je imela uničujoče posledice za večino Evrope, 50 let konfliktov in sporov, zgodnja faza hladne vojne itd.

Kateri sodobni dogodki in procesi bi lahko do takšne mere vplivali na zgodovinarja, ki je pisal v 60. letih 20. stoletja, da bi to lahko vplivalo na njegovo razmišljanje o 17. stoletju? Tu bi s tehniko viharjenja možganov v skupini lahko določili dejavnike, kot so oblikovanje dveh super sil in dveh blokov moči, boj za hegemonijo, predvsem v srednji Evropi itd.

Mlajšim učencem, še posebej, če še niso obravnavali 19. in 20. stoletja, bomo mogoče morali priskrbeti nekatere kontekstualne informacije. Tako jim bomo pomagali razumeti političen, socialni in gospodarski kontekst, ki bi lahko vplival na poglede teh različnih zgodovinarjev ali jim dal prizvok. Ena možnost je, da učence razporedimo v pare ali majhne skupine in vsakemu paru ali skupini damo pet kartic. Na vsaki od teh kartic je navedek enega zgodovinarja. Nato učenci zabeležijo podobnosti in razlike med mnenji zgodovinarjev. O zaključkih posameznih parov ali skupin nato razpravlja celoten razred, da bi prišli do zaključkov, o katerih bi se vsi strinjali.

Nato si učenci, še vedno razporejeni v pare ali majhne skupine, ogledajo drugo skupino kartic, podobno tisti v *primeru H*, ki prinašajo ključne evropske dogodke in procese, ki so se dogajali približno v času, ko je posamezen zgodovinar pisal. Koristno je, da učencem ponudimo tako relevantne kot manj relevantne kontekstualne informacije. Učitelj se sam odloči, ali učenci tu potrebujejo dodatno pomoč tako, da na kartice poleg opisov napiše tudi datume. Učenci dobijo nalogo, da izberejo tiste kartice, ki se nanašajo na obdobje, v katerem je pisal posamezen zgodovinar, in jih postavijo v kupčke poleg kartic, ki predstavljajo stališče nekega zgodovinarja. Tretja naloga je, da učenci pregledajo vsak kupček opisnih kartic in se odločijo, če bi katera lahko imela kakšen posreden vpliv na razmišljanje zgodovinarja. Na koncu učenci v večji skupini ali celem razredu razpravljajo o svojih izbirah in jih zagovarjajo.

Zelo pomembno pa je, da učenci razumejo, da ta proces vključuje bolj *interpretiranje* mnenj zgodovinarjev kot pa *pojasnjevanje* le-teh. Kaj se učenci naučijo iz takšnih vaj? Prvič, da so zgodovinarji otroci svojega časa in da je njihovo razmišljanje do neke mere prečiščeno skozi sodobne probleme in dogodke. Drugič, da so zgodovinarji hkrati podedovali tudi okvirje za interpretiranje preteklosti od prejšnjih generacij zgodovinarjev ter da tudi ti vplivajo na njihovo razmišljanje. In končno, kar je mogoče najpomembneje, učenci se naučijo tudi, da delo sodobnih zgodovinarjev ni nujno 'boljše', 'verodostojnejše', 'zanesljivejše' ali 'popolnejše' kot delo starejših zgodovinarjev, le drugačno je. Uporablja drugačne okvirje in kriterije za odločanje, kaj je pomembno ali relevantno za razumevanje določenega zgodovinskega dogodka ali obdobja.

Primer G: Tridesetletna vojna

V 19. stoletju živeči nemški zgodovinar Gustav Freytag je vojno opisal kot spor med lokalnimi vladarji v Nemčiji in Habsburško cesarsko hišo, pa tudi kot spor med protestanti in katoliki: "Nasprotje med interesi Habsburžanov in interesi nemškega naroda ter med staro in novo vero je vodilo v krvavo katastrofo."

G. Freytag, (1862), *Pictures of German Life in the XVth, XVIth and XVIIth Centuries*, (2. izdaja).

Konec 19. stoletja je Gardiner interpretiral dogodke kot boj za versko toleranco v evropskih državah: tistim vladarjem, kot na primer Habsburžanom, ki niso bili strpni do verskega razkolništva, so njihova kraljestva razpadla, medtem ko so drugi, na primer Francija, kjer je Richelieu odpadnikom obljubil versko svobodo, obdržali svoja kraljestva nedotaknjena. Ali z drugimi besedami, Gardiner se ni osredotočil na vojno kot tako, ampak na procese, ki so se dogajali v tistem času in so konfliktu dajali pomen.

S.R. Gardiner, (1889), *The Thirty Years War, 1618-1648* (8. izdaja) London, Longman.

V 50. letih 20. stoletja je C.V. Wedgwood pisal, da je skoraj vse, ki so bili vpleteni v vojno "podžigal strah, ne pa sla po zavojevanem ozemlju ali verska strast. Želeli so si mir in borili so se trideset let, da bi si ga zagotovili. Takrat se niso naučili, pa tudi nikoli kasneje ne, da vojna rodi le vojno".

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

S.H. Steinberg je nasprotoval Freytagu in tridesetletno vojno predstavil kot fazo v "veliko obsežnejšem boju med Bourboni in Habsburžani za hegemonijo v Evropi", ki je trajala od 1609 do 1659. Bourbonska vlada v Franciji si je prizadevala zlomiti habsburško obkrožitev njihove dežele.

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

Pred nedavnim je več zgodovinarjev menilo, da je bila tridesetletna vojna del 'splošne krize', ki je v prvi polovici 17. stoletja zajela večino Evrope. Za to krizo je bila značilna vrsta slabih žetev, ekonomska inflacija, stagnacija in upad prebivalstva, nezadovoljstvo zaradi povečanja davkov in javne potrošnje, velike stalne vojske, birokratska korupcija, ki je povzročala politične upore in velike napetosti v evropskem političnem sistemu.

Glej na primer: G. Parker, (1979) *Europe in Crisis, 1589-1648*, Glasgow, Fontana.

Primer H: Kontekstualne kartice za zgodovino tridesetletne vojne

Krimska vojna 1854	Združitev Italije
Vzpon nacionalizma v 19. st.	Združitev Nemčije
Nastanek parlamentarnih skupščin v ve Evrope	Avstrijsko-pruska vojna leta 1866
Porast industrializacije v 19. st.	Razvoj krajev in mest v 19. st.
Razvoj železnic v 19. st.	Francosko-pruska vojna leta 1870
Boj za afriške kolonije v 80. letih 19. s	Prva svetovna vojna
Druga svetovna vojna	Atomska bomba
Nastanek Združenih narodov	Začetek hladne vojne
Marshallov plan za zagotovitev pomo evropski gospodarski obnovi	Ustanovitev organizacije NATO in Varšavskega pakta
Korejska vojna 1950-53	Dekolonizacija od 1940 do 1969
Ustanovitev in širjenje Evropske gospoda skupnosti	Naraščanje nezadovoljstva v komunistič bloku
Popuščanje napetosti med super silan	Razpad Sovjetske zveze in demokratič tranzicija

Poudariti moramo, da so kontekstualne kartice v *primeru H* zgolj ponazoritev. Ni mišljeno, da so vsestranske in učitelji zgodovine jih bodo verjetno želeli spremeniti, glede na njihov učni načrt in deželo, v kateri učijo. Tu smo jih vključili predvsem zato, da bi prikazali pristop, ne pa toliko, da bi priskrbeli gradivo, ki bi ga učitelji 'vzeli s police' in uporabili v razredu. Vendar lahko podoben pristop deluje dobro tudi pri drugih temah in snoveh, ki imajo zanimivo zgodovino, za katero učitelj želi, da jo njegovi učenci razumejo, na primer križarske vojne, renesansa ali francoska revolucija.

Moj tretji primer je 'napad na Zimski dvorec' v Petrogradu ponoči 25. oktobra in v jutranjih urah 26. oktobra leta 1917. Primer sem vključil predvsem zaradi dveh razlogov. Prvič, o dogodkih je precej poročil opazovalcev, tudi tujih opazovalcev, udeležencev in med njimi je nekaj zanimivih protislovij. Drugič, o dogodkih so poročali novinarji, včasih kot očitvidci, včasih pa so govorili z ljudmi kmalu po zavzetju dvorca. Tretjič, diplomati so poročali svojim ministrstvom za zunanje zadeve in nam zapustili svoj lasten pogled na 'klopčič' dogodkov. Četrto, izoblikovano je bilo tudi javno mnenje o dogodkih (in do neke mere še vedno je), tudi s filmi kot *Oktober* Sergeia Eisensteina; romantizirano podobo dogodka izpod čopiča socialistično realistične slikarke Tamare Danilenko in oblikovalskimi dosežki Yurija Annenkova za množični komemorativni gledališni spektakel, ki se je odvijal leta 1920 na trgu pred Zimskim dvorcem ob tretji obletnici dogodka.

Učne aktivnosti, ki jih orisujem v nadaljevanju, predpostavljajo, da bodo učenci pravkar začeli ali so pravkar začeli obravnavati rusko revolucijo leta 1917 ali pa so že obdelali februarско revolucijo in se sedaj ukvarjajo z dogodki, ki so povzročili boljševistični državni udar oktobra istega leta, ali se poglobljajo v procese v Rusiji kot del njihovega proučevanja prve svetovne vojne. Če jih izvedemo v zaporedju, pomagajo učencem razumeti, kako bodo novi podatki spremenili način našega gledanja na določen zgodovinski dogodek, kako bomo preverili naše domneve o določenem viru. Aktivnosti bodo učencem prinesle tudi nove plasti pomenov in interpretacij, ter jim zagotovile priložnost, da bodo razmišljali o samem procesu zgodovinskega raziskovanja. Aktivnosti se začnejo s fotografijo [glej Prilogo, stran 63, *primer I*]. Na tej stopnji učencem ne povemo popolnoma ničesar o tej fotografiji, niti tega ne, da naj bi dozdevno prikazovala napad na Zimski dvorec oktobra leta 1917. Če je mogoče, naj učenci delajo v majhnih skupinah, vsaka skupina pa ima pred seboj list papirja, na katerem je fotografija na desni strani in 'okvirji z vprašanji' na levi strani. Ti okvirji z vprašanji od učencev zahtevajo, naj opišejo, kaj mislijo, da se dogaja, kdo naj bi bil vpleten in ugibajo, ali je to fotografija ali izsek iz filma (dejansko je to fotografija komemoracije leta 1920).

Za ta del naj bi učenci porabili približno 20 minut. Ko so učenci to nalogo opravili, si vzamemo nekaj časa za primerjanje njihovih zapažanj, da ugotovimo, ali so iz fotografije ugotovili dovolj, da bodo lahko pravilno sklepali o dogajanju. Če ima učitelj dostop do Eisensteinovega filma na videu ali DVD-ju, bi bilo na tej stopnji koristno, da jim pokaže 10 do 15 minut filma, ki prikazuje čas čakanja, izstrelitev signalnih strelcev iz Aurore in trdnjave Petra in Pavla, rdečo gardo, ki skupaj z nekaterimi mornarji izmenjuje strele s kadeti in ženski "smrtonosni" bataljon, ki mu nato sledi prebitje barikad, prodor skozi glavni vhod in vstop v dvorec.

Primer J: Poročila očitvidcev o napadu na Zimski dvorec

“Nastal je trenutek tišine; nato so trije streli pretrgali tišino. Stali smo brez besed in čakali na odgovor; vendar je bil edini zvok hreščanje razbitega stekla, ki se je razširil kot preproga po tlakovcu. Okna Zimskega dvorca so bila razbita v majhne koščke. Nenadoma je iz teme stopil mornar. ‘Vsega je konec!’ je dejal, ‘Predali so se.’”

“Kot črna reka, ki je napolnila celo ulico, brez pesmi ali vzklikanja, smo se valili skozi rdeči obok, ko je moški tik pred mano dejal z nizkim glasom: ‘Pazite, tovariši! Ne zaupajte jim. Zagotovo bodo streljali!’ Na odprtem smo začeli teči, držali smo se sklonjeno in se zadevali drug ob drugega ter se nato nenadoma vsi stisnili za podnožje Aleksandrovega stebra. ‘Koliko so jih ubili?’ sem vprašal. ‘Ne vem. Okoli deset...’”

“Ob šestih zvečer je bilo ministrom začasne vlade poslano sporočilo, v katerem so jih pozvali, naj se takoj predajo. Ker pa niso prejeli nobenega odgovora, so začeli z napadom na dvorec. Najprej so kot opozorilo iz trdnjave izstrelili nekaj slepih salv. Temu je sledil silen množičen napad iz vseh strani, oklepniki in brzostrelke pa so streljale na dvorec izpod oboka na trg. Medtem so od časa do časa zagrmeli tonovi iz trdnjave ali

Prav v trenutku zadnjega naskoka na Zimski dvorec je Volodya Averbakh ob približno 11.00 ponoči hodil proti domu po Gogoljevi ulici, niti 90 metrov od trga ob dvorcu. “Ulica je bila popolnoma prazna. Noč je bila mirna in mesto se je zdelo mrtvo. Slišali smo celo odmev naših korakov na pločniku.”

“Ob približno 11.00 smo razbili vrata in se posamezno ali v majhnih skupinah povzpeli navzgor po različnih stopniščih. Ko smo prišli na vrh stopnic, nam je častnik kadetov odvzel orožje; naši tovariši so še naprej prihajali navzgor, vse dokler nismo imeli večine. Nato smo se obrnili in odvzeli kadetom orožje.”

Skupine napadalcev so prodirale skozi stranske vhode in iskale plen. V začetku so bile te skupine majhne in niso bile oborožene, vendar so jim sledile večje trupe mornarjev, Pavlovskijev regiment, oboroženi delavci in ti so spremenili situacijo in razorožili posadko. Posadka je le malo streljala in pravijo, da imajo ranjene le tri junkerje. Ob 2.30 zjutraj je bil dvorec zavzet.

Naslednja aktivnost, **primer J**, od učencev zahteva, da proučijo nekatera poročila o dogajanju. Štirje primeri so poročila očitvidcev, tri od teh so napisali ljudje, ki so bili na trgu pred Zimskim dvorcem, ko so se dogodki odvijali. Dva od teh očitvidcev sta bila ameriška novinarja, tretji je bil mornar iz pomorske baze v Kronstadtu, ki se je udeležil napada. Četrti očitvidec, Volodya Averbakh ni bil na trgu, vendar je opazoval dogajanje v okolici Zimskega dvorca. Peto poročilo je napisala Meriel Buchanan in temelji na nepotrjenih govoricah. V času napada na Zimski дворец je bila Meriel Buchanan v prostorih britanske ambasade, kjer je poslušala poročila britanskega diplomatskega osebja, vojaških opazovalcev in drugih. Četrti očitvidec je bil častnik, ki ga je poslal vojaški komandant okrožja, da bi poročal o obrambi dvorca. Podaja nam poročilo 'druge strani'.

Podatki za primer J:

1. Bessie Beatty, ameriška novinarka pri časopisu San Francisco Bulletin in očitvidka.
2. John Reed, ameriški novinar in očitvidec.
3. Meriel Buchanan, hčerka britanskega ambasadorja v Petrogradu.
4. Volodya Averbakh, kot ga citira Orlando Figes v delu *A People's Tragedy*, str. 493.
5. Mornar, ki se je udeležil napada na Zimski дворец.
6. Ruski častnik Ragosin, ki je bil v času napada v dvorcu.

Mogoče je najboljši način, da začnemo delo s temi poročili očitvidcev, da jih najprej zakrijemo s sporočili 'pošlji naprej'. Nato list papirja prepognemo vzdolžno, kjer so lastne misli učencev. Vsak posamezen citat razkrijemo posebej in ga pregledamo, preden gremo na naslednjega.³² Ko učenci razvrstijo vir v kategorijo (npr. očitvidec, udeleženec, nepotrjena govorica itd.), se odločijo, kakšno luč meče ta 'nova' informacija na dogodke, upodobljene na fotografiji. Ko učenci odkrijejo in raziščejo vseh šest virov, jih primerjajo med seboj. Tako sta bila na primer Beatty in Reed na skorajda istem kraju v istem času, vendar je med njunima poročiloma nekaj manjših razlik. Vendar je mogoče največja razlika povezana s stilom in jezikom, ki sta ga uporabljala. Reedovo poročilo je bolj dramatično. Veliko večja protislovja so med poročilom Meriel Buchanan in poročiloma Reeda in Beattyjeve, čeprav je njeno poročilo, zanimivo, zelo podobno tistemu, ki ga je napisal Trocki [glej **primer K**]. Prav tako je težko povezati njeno poročilo s poročilom Volodya Averbakha, ki, čeprav je bil blizu trga, ni slišal mitraljezov, niti videl oklepnikov ali množice ljudi. Zdi se, da sta mornar in častnik garnizije, čeprav sta bila na nasprotnih straneh, potrdila dokaze drug drugega.

Tretja in zadnja aktivnost, **primer K**, daje učencem priložnost, da svoje zaključke primerjajo z zaključki, ki sta jih kmalu po teh dogodkih zapisala Trotski in Kerenski, in z zaključki zgodovinarjev, ki so pisali desetletja kasneje, vendar so imeli, tako kot učenci, na voljo zelo podobne vire in dokaze.

To je torej v prvi vrsti vaja za razlikovanje med tremi vrstami vidikov, ki smo jih opisali že prej: izhodiščnega položaja, stališča in zgodovinske interpretacije. Lahko bi dodali še druge razsežnosti, da bi uvedli še več vrst vidikov. Tako bi lahko **primeru K** dodali nekaj navedb razmišljanj zgodovinarjev iz različnih držav, odzive političnih voditeljev iz drugih držav, ki so bili sodobniki Kerenskega, Trockega, Lenina in drugih, in nekaj navedb zgodovinarjev, ki so pisali v različnih obdobjih. Lahko bi predstavili še drug sloj interpretacije tako, da bi zagotovili še natančnejše podatke o očitvidcih, njihove razloge, zaradi katerih so bili v Rusiji, njihovo politično privrženost itd. John Reed, na primer, je bil zelo naklonjen boljševikom, kot lahko vidimo v filmu *Reds*, ki govori o njem in njegovi ženi Louise

³² Ta učna aktivnost temelji na pristopu, ki sta ga razvili Suzie Bunyan in Anna Marshall, 'Let's see what's under the blue square', *Teaching History*, 102 (2001).

Bryant. Po drugi strani je bila Bessie Beatty, čeprav je podpirala rusko revolucijo, veliko manj privržena boljševističnim zamislim. Gospodična Buchanan, kot lahko pričakujemo glede na njen izvor, pa je imela le malo ali nič simpatij do boljševistične ideje.³³

Primer K: Drugi pogledi na napad na Zimski dvorec

V Zimski dvorec je bilo toliko vhodov, da je Rdeča garda z lahkoto prodrla vanj; in nobenega prerivanja ni bilo - nobenega streljanja po hodnikih in v galerijah. Ko so zavzeli Zimski dvorec, je bilo le šest smrtnih žrtev.

Norman Stone, britanski zgodovinar, ki je pisal za *The Times*, 24. oktober 1987.

V treh dneh, kolikor je bilo potrebno, da je mesto padlo pod nadzor boljševikov, je bilo zelo malo bojevanja. Zdi se, da celotna epizoda ni zahtevala več kot pet smrtnih žrtev. Preprosto dejstvo je bilo, da je imela začasna vlada komaj kakšna vojaška sredstva, ki bi jih lahko vpoklicala. Pobegi so tako zdesetkali petrograjsko garnizijo, da je ostalo le nekaj zvestih častnikov-kadetov, majhna skupina kozakov in ženski bataljon (znane so bile kot 'Amazonke'), ki jih je Kerenski že prej istega leta posebej rekrutiral kot vzgled bojnega duha ruskega naroda. Ko so se soočili z rdečo gardo, so kozaki dezertirali, kadeti in Amazonke pa so se prepričali, da bi bil poskus odpora jalov. Ko se je tako rdeča garda približala Zimskemu dvorcu, so naleteli na minimalen odpor. Streljanje topov s križarke *Aurore*, ki je bila zasidrana v reki Nevi in čigar posadka je stopila na stran Sovjetov, je prepričala preostale člane vlade, da je njihov položaj brezupen. Tisti, ki so uspeli, so neopazno pobegnili s stavbe.

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

Majhno število ohranjenih fotografij o oktobrskih dneh jasno kaže, da je bil upor majhen. Fotografije prikazujejo peščico pripadnikov rdeče garde in mornarjev, ki postopajo po napol praznih ulicah. Prav nobenih znanih podob ljudske revolucije - množice na ulicah, barikade in borbe - ni videti. Neposredna bližina Zimskega dvorca je bil edini predel mesta, ki je bil 25. oktobra resno razdejan. Drugje v Petrogradu je življenje potekalo običajno. Tramvaji in taksiji so vozili kot običajno; Nevsky je bil poln običajne množice ljudi; in zvečer so ostale odprte celo trgovine, restavracije, gledališča in kinodvorane.

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

³³ Za več podrobnosti glej uvodno poglavje Harvey Pitcher, *Witnesses of the Russian Revolution*, London, Pimlico (2001).

Primer K: nadaljevanje

Na ministre, ki so se zatekli v Zimski dvorec, je pazila le četa ženskega bataljona in nekaj kadetov iz vojaških šol. Njim so poslali sporočilo, ki je od njih zahtevalo, naj se takoj predajo, ker pa ni bilo nobenega odgovora, so začeli napad na dvorec tako, da so kot predhodno opozorilo iz trdnjave izstrelili nekaj slepih salv. Temu je sledil masovni naskok iz vseh strani, oklepniki in mitraljezi pa so streljali na dvorec izpod oboka na trg. Od časa do časa so zagrmeli topovi iz trdnjave ali križarke Aurore in preglasili vsesplošen hrup. Tako ženski bataljon kot kadeti so se pogumno branili, vendar so bili v veliki manjšini in ko so boljševiki zavzeli vhod, so ministri, zbrani v eni od sob v notranjosti, vedeli, da je njihovo edino upanje predaja.

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

Noč je bila čas napetega pričakovanja. Čakali smo, da prispejo čete s fronte. Pozval sem jih pravočasno in naj bi prišli zjutraj v Petrograd. Namesto čet pa smo dobili le telegrame in telefonska sporočila, ki so govorila, da so železniške proge uničene. Nočne ure so se mučno vlekli. Od vsepovsod smo pričakovali okrepitve, vendar ni bilo nikogar. S kozaškimi polki smo imeli neskončna telefonska pogajanja. Vendar so se kozaki z raznoraznimi izgovori trmasto držali svojih vojašnic.

Aleksandr Kerenski, (voditelj Socialne revolucionarne stranke in predsednik koalicijske vlade, ki so jo oktobra leta 1917 strmoglavili boljševiki).

Ko učenci končajo takšen niz aktivnosti, naj bi imeli bolj jasno sliko o procesu, preko katerega gre študent zgodovine, da bi potrdil dokaze in končno, da bi določil, ali je mogoče utemeljiti določen vidik specifičnega zgodovinskega dogodka (v tem primeru popularno predstavo o dogajanju v noči na 25. oktober 1917, kot je predstavljena v sovjetskih filmih, slikah in fotografijah v knjigah) ali ne.

Vključevanje multiperspektivizma v zgodovinsko pripoved

Napisal sem že, da je multiperspektivistična pripoved tista, ki običajno zaporedje “*in nato-jev*” pri nekem zgodovinskem poročilu dopolni z vrsto “*medtem ko-jev*”. To kaže na primerjalni pristop, vendar moramo razmisliti še o eni razsežnosti pri kakršnem koli multiperspektivističnem pristopu do pripovedi: o kontekstu, v okviru katerega se sprejemajo odločitve in po katerem se ravna, in o nagibih tistih, ki odločajo. To zahteva, da uvedemo dva druga pomembna elementa multiperspektivizma: prvi je empatija, drugi pa razsežnost odnosa. Torej, kako na odločitve in dejanja ljudi ne vplivajo le objektivne okoliščine, ampak tudi njihovo razumevanje in domneve o možnih odzivih in namenih ‘drugih’ - pa naj bodo to zavezniki ali sovražniki, privrženci ali nasprotniki, znanci ali neznanci, lastni ljudje ali tujci.

Za razumevanje dogajanja v nekem časovnem obdobju moramo učencem tako pomagati, da spoznajo, da proces zgodovinske interpretacije vključuje kritični pregled številnih plasti dokaznega materiala in virov. Kot pri vsaki pripovedi, je prva plast kronološka: kaj se je zgodilo in kdaj, ter kaj se je zgodilo potem. Prikaz tega je v **primeru L**, ki se ukvarja z zaporedjem dogodkov, ki so vodili do podpisa premirja, ki je 11. novembra 1918 končalo prvo svetovno vojno. Učbeniki pogosto le na kratko prikažejo premirje ter se raje bolj posvetijo posvetovanjem na pariški mirovni konferenci januarja 1919. Seveda je veliko možnosti, da učence pritegnemo v aktivnosti igranja vlog ali celo simulacije celotne

mirovne konference.³⁴ Vendar je za učinkovito delo pri takšnih vrstah simulacij ali igranju vlog bistveno, da so učenci pridobili dovolj znanja o ozadju dogodkov in dovolj kontekstualnih podatkov ne le o tem, kaj se je zgodilo in kdaj, ampak tudi o vidikih različnih udeležencev na konferenci. Prav osredotočenje na diplomatsko korespondenco in pogajanja, ki so vodila k podpisu premirja, zagotavlja takšno kontekstualno ozadje.

Časovna tabela, kot je prikazana v *primeru L*, je lahko zelo primeren način prikaza časovnega poteka dogodkov ali, kot v našem primeru, odločitev, ki so bile sprejete, ter hkrati tudi način prikaza povezav med različnimi stranmi, ki so bile vključene v proces odločanja. Tabela vsebuje tudi vrsto paralelnih časovnih trakov, ki ponazarjajo, kaj se je v tistem času dogajalo v Berlinu, Parizu, Londonu in Washingtonu. Aktivnost lahko naredimo še bolj raziskovalno, če učenci uporabijo knjige, internet ali druge pripomočke, s katerimi zaporedju dejanj v tabeli dodajo datume.

Druga faza vključuje vajo razvrščanja kartic, pri kateri učenci uporabijo kontekstualne podatke, napisane na karticah. Ta vaja učencem pomaga razumeti: (a) zakaj je prišlo do določenih dejanj, (b) katera so bila ta dejanja in (c) dejavnike, ki so vplivali na tiste, ki so odločali. Za prikaz tega pristopa sem nekaj kartic vključil v *primer M*, vendar, tako kot v *primeru H*, niso zamišljene kot vsestranske. Vzel sem jih iz knjig in novejših del različnih zgodovinarjev, ki so se specializirali za prvo svetovno vojno in njene posledice. Veliko takšnega gradiva pa lahko prenesemo tudi z raznih spletnih strani. Cilj te naloge je, da pridobimo vpogled v razmišljanje in logiko različnih oseb, ki so v tistem času sprejemale odločitve: v njihove domneve, pričakovanja, cilje in nagibe. Takšne naloge razvrščanja kartic dajejo učencu občutek, da je lastnik svojega zgodovinskega znanja. Tako lahko svobodno raziskuje alternativne načine gledanja na določen dogodek, informacije razvršča glede na njihovo pomembnost ter kritično razmišlja o virih, iz katerih je te dokaze pridobil.

Zadnja učna dejavnost v tem delu ponuja učencem priložnost, da uporabijo te kronološke in kontekstualne podatke, da 'so v koži' različnih ključnih udeležencev v procesu, ki je pripeljal od podpisa premirja. Pristop, ki ga predlagam, se pogosto imenuje 'vroči sedež'. Učence razporedimo v majhne skupine. Nato posamezni učenci menjaje prevzemajo vlogo enega od ključnih igralcev in odgovarjajo na vprašanja drugih članov svoje skupine. Če učenci takšnega pristopa niso vajeni, naj učitelj najprej sam sede na 'vroči sedež'. Učenci bodo mogoče potrebovali pomoč pri pripravi na vlogo in pri odločanju, katera vprašanja naj postavijo osebi, ki sedi na 'vročem sedežu'. Kot splošen pedagoški pristop naloga učencem pomaga, da se naučijo organizirati svoje zgodovinsko znanje v sklep ali utemeljitev in oblikovati dobra vprašanja, ki si jih potem postavijo ob virih, ki jih uporabljajo.

³⁴ Podrobnosti o simulaciji na primeru pariške mirovne konference leta 1919, ki jo je razvil Sean Lang, lahko prenesete s spletne strani Sveta Evrope (<http://culture.coe.fr/hist20>).

Primer 1: Kronologija pogajanj ob premirju leta 1918

Dogodek	Washington	Berlin	Pariz	London
26.9.18 Skupna ofenziva zaveznških sil. Dan Z.				
		28.9.18 Ludendorff predlaga zahte takojšnjem miru.		
		4.10.18 Nemška vlada pošlje predsedniku Wilsonu, v kateri sprejme njegov program za pogaj miru in ga zaprosi za vzposi takojšnjega premirja.		
5.10.18 Britanske čete prodrlejo v Cambrai.				
	6.10.18 Wilson prejme nemško Njegov odgovor vsebuje tri vprašan Nemčija soglašša s pogajanj, ki teme njegovih 14 točkah? Ali bo Nemčije umaknila svoje čete iz zavez ozemelj? Ali je nemški kancler go inernu ustavodajnih oblasti v Nemčiji?		6.10.18 Kot odgovor na novice o nemški not Wilsonu in njegovem odgovoda bi se posvetoval z njimi, se v Parizu sestanejo predsedniki vlad Velike Br Francije in Italije. Sestavili so noto Wilsonu, v kateri so poudarili, da je pr vojaški sporazum, pri katerem morajo pogoje določiti vojaški strokovnjaki, so tudi dvom, da evakuacija zasedenih ozemelj ne zagotavlja, da N kasneje ne bo ponovno obnovila sovražnosti.	
10.10.18 Dva nemška torpeda potopita ladjo Le na kateri so številni Američani in Britanci. Umr ljudi. Dogodek ima velik vpliv na javno mnenje v z Veliki Britaniji.		12.10.18 Berlin odgovori pritrdilno r tri Wilsonova vprašanja, čepr zadovoljen, da je njegovih 14 točk pč ne temelj za pogajanja.		
	14.10.18 Wilson napiše odgovor na nemško noto, v kateri opozarj zavezniki ne bodo sklenili premirja, potopljena še kakšna ladja, in da pogoje premirja določili strokovnjaki, da se ohrani sedanja v premoč ZDA in zaveznikov na bojišču			

Dogodek	Washington	Berlin	Pariz	London
17.10.18 Britanske sile prodrlejo v Lille in Douai.				
		20.10.18 Nemška vlada pošlje tretjo r kateri oznani konec napadov s torp potniška plovila in v kateri sprejme r da bodo zavezniški vojaški sve odločali o pogojih premirja.		
23.10.18 Wilson napiše tretjo noto r vladi, v kateri zahteva predajo, us spremembe v Nemčiji, mir na temelji točk ter da pogoje premirja določi zaveznikov. Vso njegovo koresponden nemsko vlado naj se pošlje v zaveznikov.			Clemenceau prosi generale, naj z sestavljati pogoje za premirje.	Lloyd George in njegova vlada iz zaskrbljenost, da bi bilo 14 Wilsonov osnovna za pogajanja o miru, pre točka 2 o svobodni plovlji, ter da Willis nota ne omenja Alzacije in Lorene.
		27.10.18 Nemška vlada pošlje Wilsonove pogoje in oznani, da 'pri predloge za premirje, ki bodo prvi k pravičnemu miru'.	25.10.18 Foch zbere zavezniške vrhovne poveljnike, da bi se dogovorili o za zavzeje levega brega Rena. S tem bi Nemčiji preprečili, da bi ob sovražnosti, in zagotovili, da bo Franciji plačala vojne reparacije. Napisajo r za premirje, ki jih brzojavijo Wilsonu.	
	5.11.18 Wilson pošlje pogoje za premirje Berlin.			

M: Cilji in nameni povojne ureditve

Štirinajst točk predsednika Woodrowa Wilsona:

1. Nobenih tajnih dogovorov in pogodb med državami.
2. Svobodna pomorska trgovinska plovba v vojni in miru.
3. Svobodni trgovinski odnosi med narodi.
4. Oborožitev naj se zmanjša do takšne mere, ki bo zagotavljala le notranjo varnost.
5. Zahteve kolonialnih ljudstev po odločanju o svoji prihodnosti morajo imeti enako težo, kot jo imajo zahteve kolonialnih vlad.
6. Vse države, katerih sile zasedajo rusko ozemlje, ga morajo zapustiti.
7. Nemške okupacijske sile morajo zapustiti Belgijo.
8. Nemške sile, ki zasedajo Francijo, jo morajo zapustiti in Nemčija mora vrniti Franciji Alzacijo in Loreno.
9. Italijanske meje se morajo popraviti po narodnostnih črtah.
10. Samoodločba za avstroogrske narode.
11. Okupacijske sile morajo zapustiti Balkan.
12. Samoodločba za neturške narode v osmanskem imperiju.
13. Ustanovitev neodvisne Poljske, ki ima dostop na morje.
14. Ustanoviti se mora Združenje narodov, ki bo poročilo za mir in politično neodvisnost vseh držav.

Britanski ministrski predsednik David Lloyd George je svoje cilje izrazil v govoru 5. januarja 1918:

Ne vodimo agresivne vojne proti nemškemu narodu. Niti se ne borimo, da bi uničili Avstro-Ogrsko, ali da bi Turčiji odvzeli njen kapital/dobiček ali bogate in slavne pokrajine v Mali Aziji in Trakiji. Do smrti bomo zvesti francoski demokraciji glede njihove zahteve po ponovnem pretehtanju velike krivice iz leta 1871. /.../ In tudi nismo stopili v vojno zgolj zato, da bi spremenili ali uničili zakonito ustavo Nemčije, četudi menimo, da je ta militantna in avtokratska ustava nevarna anahronizem dvajsetega stoletja. Naše stališče je, da bi bilo sprejetje resnično demokratične ustave v Nemčiji najprepričljivejši dokaz, da je Nemčija v tej vojni resnično pokopala svoj stari duh vojaške dominacije, in tako bi z njo veliko lažje sklenili obsežen demokratičen mir. Vendar, o tem se mora odločiti nemški narod sam.

Prva zahteva je popolna obnova, politična, ozemeljska in gospodarska, neodvisnosti Belgije ter takšne reparacije, kot so le mogoče za uničenje njenih mest in dežel. Naslednje je obnovev Srbije, Črne gore in zasedenih delov Francije, Italije in Romunije. Popoln umik tujih vojsk in odškodnina za storjene/povzročene krivice je osnoven/brezpogojen pogoj za trajen mir. Do smrti bomo zvesti francoski demokraciji glede njihove zahteve po ponovnem pretehtanju velike krivice iz leta 1871 [t.j. vrnitev Alzacije in Lorene Franciji].

Menimo tudi, da je neodvisna Poljska, ki bo zajemala ves tisti pristno poljski živelj, ki si želi biti njen del, nujna potreba za stabilnost Zahodne Evrope. Prepričani smo, da se moramo zelo potruditi, da preko nekakšne mednarodne organizacije uveljavimo alternativo vojni kot sredstvu za urejanje mednarodnih sporov.

Vojaški cilji Nemčije so bili natančno opredeljeni v memorandumu, ki je bil napisan 2. septembra 1914, ko je Nemčija že vdrla v Belgijo. Kot trdi nemški zgodovinar Fritz Fischer, se nemški vojaški cilji dejansko niso spremenili od leta 1914 vse do jeseni 1918.

Ustanovili bomo Konfederacijo evropskih držav, ki ji bomo vladali iz Berlina. Angleške prevlade nad svetovnimi zadevami bo konec. Poljsko in baltske države bomo priključili Nemčiji, Belorusija in Ukrajina pa bosta postali neodvisni. Nemčija bo obdržala vojaški nadzor nad Belgijo, Luksemburgom in francosko obalo vse do Boulogna. Nemčiji bodo pripadle francoske kolonije.

Francoski premier Georges Clemenceau je jasno izrazil svoje namene ob vzpostavitvi miru v govoru francoskemu senatu 17. septembra 1918.

Kot slišim, se govori, da vojaška odločitev ne more prinesiti miru. Vendar Nemci niso tako govorili, ko so na mir v Evropi izstrelili strahote vojne. Začel se je najstrašnejši obračun naroda narodu. In poravnal bo.

Primer M: Odzivi in odmevi na predloge za premirje

28. septembra je general Ludendorff obvestil nemškega kanclerja grofa Hertlinga, da je stanje v vojski tako slabo, da se je potrebno takoj pogajati o miru. Zaključil je: "Želim, da ostane moja vojska nedotaknjena, vojska potrebuje prostor za dihanje". Hertling je o tem obvestil cesarja in nato odstopil s položaja. Ludendorff je svoje razloge kasneje, 1. oktobra, veliko obširneje pojasnil višjim častnikom, o čemer je poročal polkovnik von Thaer. Ludendorff je pojasnil, da "vojne ni mogoče več dobiti, čakamo lahko le še na neizogiben in dokončen poraz. Bolgarija je že izgubljena. Avstrija in Turčija, obe na koncu svojih moči, bosta tudi kmalu padli. Na žalost je tudi naša vojska močno zastrupljena s spartakističnimi-socialističnimi idejami in čete, je dejal, niso več zanesljive. Od 8. avgusta so se razmere hitro poslabšale. Tako so se nekatere čete izkazale za tako nezanesljive, da bi jih morali hitro odpoklicati s fronte. Dejal je, da ne more izvajati operativne premike z enotami, ki niso več zanesljive. Zato se da napovedati, je nadaljeval, da bo sovražnik v bližnji prihodnosti dosegel veliko zmago, veličasten preboj bojne črte. Zahodna armada bo tako izgubila svoj zadnji položaj in se popolnoma razpuščena umaknila čez Ren ter ponesla revolucijo nazaj v Nemčijo. Tri dni kasneje je novi nemški kancler, knez Max von Baden, poslal predsedniku Wilsonu prvo nemško noto, v kateri je skušal doseči premirje.

Ko je predsednik Wilson prejel prvo nemško noto, mu je njegov osebni svetovalec polkovnik House svetoval, naj zavrne nemško prošnjo in dejal: "Ob tem ko [maršal] Foch tolče na zahodu in vi zabijate diplomatske kline globlje, je le streljaj do možnosti, da se vojna konča do konca leta". House mu je tudi svetoval, naj odgovori le, da je prejel noto, ter se nato še pred kakšnim nadaljnjim odgovorom posvetuje z zavezniki. Vendar mu je Wilson odgovoril, da je nemška nota preveč nejasna, da bi zahtevala posvetovanje z zavezniki in da bo na noto odgovoril z nizom vprašanj. "To ni odgovor", je dejal "ampak poizvedovanje".

Ko so Lloyd George in njegovi vladni svetovalci slišali za nemško noto in Wilsonov odgovor, so bili baje jezni. Nemško noto so imeli za trik, ki bo nemški vojski omogočil, da si bo pridobila čas in se umaknila na novo, boljšo obrambno črto. Wilsonu so zamerili, da se ni posvetoval z njimi, in skrbelo jih je, da bi bile nekatere od 14ih točk osnova za pogajanja o miru, še posebej tista o svobodni pomorski plovbi. Clemenceau je bil bolj zadovoljen s tonom Wilsonovega odgovora, saj zaveznikov ni obvezoval narediti ničesar, Nemčija pa bi morala izprazniti ozemlja, ki jih je trenutno zasedala. Kljub temu so skupno poslali noto Wilsonu, ki je opozarjala, da ni nobenih vojaških jamstev, ki bi Nemcem preprečevala, da bi se prerazporedili na nove položaje in nadaljevali vojno. Wilsona so tudi pozvali, naj pošlje osebnega poslanika, ki bo sodeloval v posvetovanjih v Parizu. Poudarili so še, da morajo vojaški strokovnjaki določiti pogoje za premirje. Od poveljnikov pod vodstvom maršala Focha so zahtevali, naj začnejo sestavljati pogoje za premirje.

Kot poročajo, je bil Wilson 'zelo ogorčen' nad odločitvijo zavezniških voditeljev, da bodo začeli sestavljati pogoje za premirje, in se je pritožil polkovniku Housu, da se o tem niso posvetovali z njim. Hkrati je svoj odgovor na nemško noto posredoval ameriškemu tisku in tako sprožil val kritike republikanske opozicije, da je preveč popustljiv do Nemcev. Opozicija je zahtevala brezpogojno predajo, ali, kot je dejal nekdanji predsednik Theodore Roosevelt, "premirje moramo doseči z mitraljezi, ne s pisalnimi stroji".

Ko so prejeli Wilsonov odgovor, so v Berlinu čutili zadoščenje in olajšanje. Menili so, da se je mogoče o 14ih točkah pogajati, in da so osnova za razpravo. Poleg tega odgovor ni vseboval časovnega predloga za umik z zasedenih ozemelj, torej se je zdelo, da so pridobili čas. Zato so bili zadovoljni, da so v drugi noti lahko odgovorili pritrdilno, čeprav so se nekateri člani nemškega vrhovnega poveljstva začeli spraševati, ali ni bila prošnja za premirje prenačljiva, saj so nemške bojne linije držale svoje položaje. Medtem se je bojevanje na vseh frontah nadaljevalo.

Potopitev ladje Leinster in smrt tolikšnega števila ameriških in britanskih civilistov je v Ameriki povzročila ogorčenje in republikanski nasprotniki so postali še bolj kritični do pristopa, ki ga je imel predsednik. Zaradi volitev v ameriški kongres, ki so bile razpisane za 5. november, je Wilson moral upoštevati domače javno mnenje. Nanj so pritiskali tudi zavezniki, ki so hoteli, da pogoje premirja določijo vojaški strokovnjaki, in niso pristajali na umik iz zasedenih ozemelj brez poroštov. Zaradi tega je bil njegov odgovor na drugo nemško noto ostrejši. Odločil se je tudi, da bo odnose s svojimi zavezniki izboljšal tako, da bo poslal polkovnika Housa v Pariz kot svojega osebnega zastopnika. Vendar se pri sestavljanju drugega odgovora Berlinu še vedno ni posvetoval z zavezniki.

Wilsonova druga nota je v Berlinu povzročila negotovost. Politični svetovalci so menili, da je ostalo le malo ali nič prostora za manevriranje, višje vojaško osebje pa je bilo razdeljeno. Ludendorff je bil tem bolj optimističen, čim bolj globoko v jesen se je nagibal čas in je spremenljivo vreme upočasnjevalo ofenzivo zaveznikov. Svetoval je, "naj se nadaljujejo pogajanja o premirju in naj Nemčija ne sprejme pogojev, ki bi onemogočili obnovitev sovražnosti". Generali, ki so bili bližje fronti, pa so poročali, da za takšen optimizem ni nikakršnih osnov in da se nemške čete množično predajajo. Prevladalo je pesimistično stališče, sestavili so tretjo nemško noto ter jo poslali Wilsonu.

Wilson je oblikoval svoj tretji odgovor Berlinu potem, ko se je sestel s člani kabineta - z njimi se je o premirju posvetoval prvič. Potreben je bil takojšen odgovor, saj so ga njegovi republikanski nasprotniki javno kritizirali, ker Nemčiji ni določil pogojev in ker so bile volitve že zelo blizu. V noti je Wilson predlagal, da preda vso svojo korespondenco z Nemčijo vladam zaveznikov in jo javno objavi. Izjavil je tudi, da če so se pripravljene pogajati o miru na temelju 14ih točk, se bodo morali njihovi vojaški svetovalci podrediti pogojem za premirje. Član njegovega kabineta je pripomnil, da bi javno objavo Wilsonove korespondence brez pristanka zaveznikov le-ti lahko razumeli kot pritisk. Wilson je odgovoril, da je na njih potrebno pritiskati.

V Berlinu sta Ludendorff in Hindenburg v nemškem tisku objavila memorandum, v katerem sta izjavila, da je zadnje Wilsonovo sporočilo "nesprejemljivo za vsakega vojaka..." [in da] "se mora boj nadaljevati z vsemi močmi". Cesar je zahteval, da Ludendorff odstopi, Hindenburg pa je ostal na svojem položaju. Medtem je nemški kancler predlagal, naj Wilsonu odgovorijo, da "nemška vlada pričakuje predloge za premirje, ne pa nasvete za predajo". Vendar nemška vlada tega predloga ni sprejela. Socialni demokrat Philipp Scheidemann (kasneje nemški kancler v weimarski republiki) je jasno povedal, da takšen odgovor ni sprejemljiv, saj bi Wilson pogajanja prekinil, če bi prejel takšen odgovor.

Na sestanku Vrhovnega vojnega sveta zaveznikov v Parizu so se razprave osredotočile na plačilo odškodnin za uničenje, ki ga je povzročila Nemčija, in na spremembo nekaterih določil programa 14ih točk, predvsem o svobodni plovi. V imenu predsednika Wilsona je polkovnik House končno sprejel dogovor, po katerem so sprejeli načelo svobodne plovi, vendar so ugotovili, da ga v nekaterih okoliščinah ni mogoče uveljaviti, na primer v blokadah v času vojne.

V **primeru M** vidimo, da prinaša dve ravni kontekstualnih podatkov. Najprej imamo podatke, ki opisujejo cilje in namene posamezne vlade: štirinajst točk predsednika Wilsona, splošni cilji nemške vlade, zaskrbljenost britanske vlade zaradi dogovora o ozemeljskih zahtevah, zanimanje francoske vlade za odškodnine in za to, da bi onemogočili, da bi Nemčija kasneje obnovila sovražnosti. Vendar je pomembno tudi, da učenci razumejo, da so se različne vpletene vlade odzivale tudi na dinamične in spreminjajoče se okoliščine, pogosto z omejenimi in nepopolnimi podatki o namenih in načrtih druga druge. Tako se je na primer Wilsonovo stališče spremenilo kot odgovor na politični pritisk doma in pritisk zaveznikov. Stališče nemške vlade se je spreminjalo zaradi razvoja na fronti in domače politike. Ena od prednosti multiperspektivističnega pristopa je, da se pomaga upreti občutku neizogibnosti, ki ga lahko predstavi pisec knjige, ko piše o dogodkih, ki so se zgodili pred 50, 100 ali 150 leti.

Podatki, ki jih prinašajo kontekstualne kartice, so precej podrobni. Če ima učitelj dovolj časa, lahko aktivnost naredimo še bolj raziskovalno tako, da učencem priskrbimo celotne dokumente, s katerih nato sami razberejo cilje in namene, ali pa dokumente poiščejo sami na ustreznih spletnih straneh. Če zaradi časovne stiske ne moremo izvesti raziskovalnega pristopa, potem učence razdelimo v pare ali majhne skupine, v katerih skušajo povezovati kartice 'ciljev in namenov' in kartice 'odzivov in odgovorov' z določenimi odločitvami in dejanji na časovnem traku v **primeru L**.

Povečajmo širino in domet zgodovinske interpretacije

Že prej smo napisali, da multiperspektivizem skuša podati tako bolj celovito kot bolj pravično sliko. Za prikaz, kako lahko to naredimo, sem izbral dve temi. Prva je tema, ki jo lahko najdemo v večini evropskih učnih programov zgodovine in v številnih knjigah, to so **križarske vojne**.

Na splošno je to snov, ki jo običajno obravnavamo skorajda izključno s stališča križarjev, le včasih omenjamo tudi voditelje, kot sta Saladin (Salah al-Din Yūsuf) ali Zangī (Imād al-Din Zangī), mogoče pa je v knjigo vključeno še kratko poglavje o izvoru in verskih načelih islama. Vendar je bilo v zadnjem času v različne evropske jezike prevedeno precejšnje število del arabskih kronistov iz tega obdobja in napisanih je bilo tudi kar nekaj knjig, ki se močno naslanjajo na njihova poročila.³⁵ Tako lahko uporabimo to in bolj tradicionalno gradivo, ki črpa predvsem iz krščanskih virov, ter se poglobimo v nekaj ključnih dogodkov križarskih vojn in primerjamo, kako so jih dojemali krščanski in kako arabski kronisti. Na primer ponovno zavzetje Jeruzalema leta 1099, bitka pri Hattinu leta 1187, obleganje Akkona 1189-91 ali padeč Tripolisa leta 1289.

Vendar je bolje, kot da začnemo s primerjanjem frankovskih in muslimanskih poročil o določenih dogodkih, da snov učencem najprej približamo tako, da si pogledamo, kako sta obe strani videli druga drugo in kako so se ta zaznavanja spreminjala glede na neposredne izkušnje in tekoče dogodke. Dela vodilnih arabskih kronistov ponujajo zanimiv in celo nasprotujoč si vpogled v muslimanska dojetanja krščanskih zavojevalcev ali Frankov, kot so jih običajno imenovali (glej **primer N**). Številne moderne knjige vsebujejo primere krščanskega dojetanja islama in muslimanskih ljudstev, zato sem tu zaradi pomanjkanja prostora vključil le nekaj primerov, ki sem jih vzel iz britanskih del. Prepričan sem, da bodo bralci iz drugih dežel z lahkoto zbrali svoje najljubše primere in jih dodali temu izboru. Lahko vključimo tudi nekaj citatov, ki odražajo nekatere napačne predstave o drugem. Le-te so bile v tistem času zelo razširjene celo med dobro izobraženimi opazovalci, ki so imeli neposredne izkušnje življenja s kristjani ali muslimani. Tako anonimni pisec dela *Gesta Francorum*, ki je izhajal iz južne Italije, kjer so bili stiki z muslimani običajni, in ki se je tri leta boril proti Turkom, opisuje muslimane kot 'Kristusove sovražnike', in to kljub temu, da Kristusa v islamu spoštujejo kot preroka. Isti pisec si predstavlja, da seldžuški voditelj Kerbogha prisega pri Mohamedu in vseh bogovih, kot da bi bil mnogobožec. Kot vidimo iz vira K, ima podobno napačno predstavo tudi Fulcher iz Chartresa, ki je mnogo let živel med muslimani v Jeruzalemu, in je napisal, da muslimani častijo Mohameda in malike po svoji izbiri.

Poleg tega sem vključil še tri vire (**vire N, O in P**), enega je napisal sirski emir Usāma Ibn Munqidh, drugega moderni britanski zgodovinar J.M. Roberts in tretjega Fulcher iz Chartresa, ki se je bojeval v prvi križarski vojni in kasneje 27 let živel v Jeruzalemu. Vsi trije primeri prikazujejo, kako so se nekateri križarji, predvsem po ponovnem zavzetju Jeruzalema leta 1099, naselili in do neke mere prevzeli tamkajšnji slog življenja in vedenja. Še posebej zanimivo je primerjati dva navedka Fulcherja iz Chartresa (vir K in L), ki odražata spreminjajoče se poglede križarja, ki je bil navzoč ob ponovnem zavzetju Jeruzalema leta 1099 in je nato v mestu živel 27 let.

³⁵ Glej na primer Amin Maalouf, *The Crusades through Arab Eyes*, (1984), London, Al Saqi Books [v angleščino prevedel Jon Rothschild].

Predlagam, da uporabite pristop s tremi vrstami kartic: vire, ki prikazujejo muslimansko dojemanje križarjev, vire, ki prikazujejo, kako so križarji dojemali muslimane, in vire, ki prinašajo dokaze o njihovih medsebojnih stikih in vplivih ter celo integraciji (kot v virih I in J). Učenci posamezno ali v parih uporabijo 'aktivne strategije branja', ne da zbirali podatke, ampak da bi si ustvarili sliko o tem, kako je posamezna skupina videla drugo, da bi prepoznali razlike med vidiki, ki jih izražajo viri posamezne skupnosti. Hkrati bi učenci uporabili približne datume o nastanku virov ter analizirali, kako so se ta dojemanja sčasoma spreminjala.

Ta proces ne vključuje le analize vsebine posameznega vira, ampak tudi jezika, ki je bil uporabljen, npr. iskanje stereotipov, posplošitev na celotno skupnost, ki temeljijo na govoricah ali posameznih primerih, itd. 'Aktivno branje' tu pomeni, da učenci uporabljajo flomastre različnih barv, ali podčrtavajo fraze ali besede z različnimi barvicami in določijo: izjave, ki jih je mogoče dokazati, primere stereotipskega razmišljanja in posplošitev, ki temeljijo na govoricah, ter primere, ko pisec skuša biti pravičen do 'drugega'.

Primer N: Uvajanje v snov križarskih vojn

Muslimansko dojemanje križarjev

Vir A:

"Kar se tiče ljudi severnega kvadranta, je za njih sonce tem bolj oddaljeno od zenita, čim bolj proti severu so se prebili, kot so na primer Slovani, Franki in tista ljudstva, ki so njihovi sosede. Pri njih je moč sonca šibka, ker je od njih oddaljeno; mraz in vlaga prevladujejo v njihovih pokrajinah in sneg in led si sledijo v neskončnem zaporedju. Manjka jim toplega humorja; njihova telesa so ogromna, njihova nprav je robata, njihovo vedenje osorno, njihov razum omejen in njihovi jeziki trdi. Njihova polt je tako pretirano bela, da izgledajo modri...Tudi njihove oči so modre in se ujemajo z barvo njihove kože; njihovi lasje so gladki in rdečkasti zaradi vlažnih meglic. Njihovim verskim prepričanjem primanjkuje trdnosti in vse to zaradi hladne narave in pomanjkanja toplote. Tem bolj proti severu so, tem bolj neumni, robati in neomikani so."

Al-Mas'ūdī, učenjak, ki je pisal v 10. st. (v francoščino prevedel C. Pellat, Pariz 1971).

Vir B:

Vsi tisti, ki so dobro poznali Franke, so jih videli kot zveri, ki so boljše po pogumu in bojni vnemi, dasiravno po ničemer drugem, tako kot nas živali prekašajo po moči in napadalnosti.

Emir Usāma Ibn Munqidh, pisec in diplomat, ki je živel v 12. st., iz knjige *An Arab-Syrian Gentleman and Warrior in the Period of the Crusades*, prevedel P.K. Hitti, New York, 1929.

Vir C:

Dežela Frankov: njeni ljudje so kristjani in imajo kralja, ki poseduje pogum, veliko število ljudi in moč vladanja. Sredi islamskih dežel ima dve ali tri mesti na naši obali, ki jih brani s svoje strani. Kadar koli muslimani pošljejo vojsko proti tem mestom, ta kralj pošlje s svoje strani vojsko v bran. Njegovi vojaki imajo silen pogum in v borbi niti ne pomislijo na beg, raje izberejo smrt.

Zakariyā ibn Muhammad al-Qazvīnī, pisec iz 13. st.. Navedeno v: Bernard Lewis, *The Muslim Discovery of Europe*.

Vir D:

Franki nimajo občutka za čast. Če eden od njih hodi po ulici s svojo ženo in sreča drugega moža, bo ta možki prijel njegovo ženo za roko, jo povlekel na stran in govoril z njo, medtem ko bo njen mož čakal, da bosta končala pogovor... Pomislite, kakšno protislovje! Ti ljudje nimajo nikakršnega ljubosumja niti časti, po drugi strani pa so tako hrabri. Vendarle pogum izhaja zgolj iz občutka za čast in zaničevanja tistega, kar je slabo!

Emir Usāma Ibn Munqidh. Navedeno v: Maalouf, *The Crusades through Arab Eyes*, str. 39.

Vir E:

Ena od nadlog, ki je prizadela muslimane, je, da se islamski preprosti ljudje pritožujejo nad zatiranjem svojih lastnih vladarjev in hvalijo vedenje svojih nasprotnikov in sovražnikov, Frankov, ki so si jih podjarmili in jih sedaj krotijo s svojo roko pravice. O teh stvareh bi se morali pritožiti Bogu.

Ibn Jubayr, ki je pisal leta 1184. [R.C.J. Broadhurst, (angleški prevod) *The Travels of Ibn Jubayr*, London 1953].

Vir F:

Nikogar ne boste videli, ki bi bil tako umazan, kot so oni. To so premeteni ljudje in prostaškega značaja. Ne umivajo in ne kopajo se več kot enkrat na leto in še takrat v hladni vodi in tudi ne perejo svojih oblačil od takrat, ko jih oblečejo, dokler ne razpadejo. Brijejo svoje brade in po britju si pustijo rasti le gnusno strnišče.

Verjetno Ibrahim ibn Ya'qubh, Jud, mogoče zdravnik, ki je sredi 10. st. potoval po Franciji, Holandiji, Nemčiji in Srednji Evropi.

Vir G:

Poglejte si Franke! Opazujte s kakšno trdovratnostjo se borijo za svojo vero, medtem ko mi, muslimani, ne kažemo prav nobenega navdušenja nad sveto vojno.

Saladin, naveden v: Maalouf, *ibid.*

Vir H:

Po padcu Jeruzalema so se Franki oblekli v črno in odpotovali preko morja, da bi poiskali pomoč in vojaško okrepitev v vseh svojih deželah, še posebej v slavnem Rimu. Da bi ljudi napeljali k maščevanju, so s seboj nosili sliko Mesije, naj bo mir z njim, ki je bil ves krvav od udarcev nekega Arabca. In govorili so: "Glejte, tu je Mesija in tu je Mohamed, muslimanski prerok, ki ga pretepa do smrti!" Franki so bili pretreseni in zbrali so se in tudi ženske so bile med njimi; tisti, ki niso mogli iti zraven, so plačali stroške onim, ki so se šli bojevat namesto njih. Eden od sovražnih ujetnikov mi je dejal, da je on edinec in da je njegova mati prodala svojo hišo, da je lahko kupila opremo zanj.

Ibn al-Athir, pisal v času zavzetja Akkona leta 1189, kronist in pisec dela *Popolna zgodovina*.

Križarsko dojemanje muslimanov

Vir I:

V zgodnjih zapisih križarjev je bil pogled na islam izrazito negativen. Muslimane so prikazovali kot sovražnike boga in služabnike hudiča.

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

Vir J:

Uspehi Saladina so bili za Franke nekaj tako nezaslišanega, da so obupano iskali pojasnilo. Ugotovili so, da mora imeti vsak, ki je tako uspešen, v sebi frankovsko kri.

S. Lambert, *Medieval World*, 1991.

Vir K:

Vsi Saraceni so močno čislali Gospodov tempelj. Raje tu kot kje drugje so molili prošnje svoje vere, četudi so bile te molitvice zaman, saj so bile darovane maliku, ki ga je ustvaril Mohameda.

Fulcher iz Chartresa, *Zgodovina pohoda v Jeruzalem 1095-1127* (v angl. prevedel F.R. Ryan, 1969), okoli 1130.

Vir L:

O dan, po katerem smo tako goreče kopneli! O čas nad vsemi časi, ki je spomina vreden! O junaštvo, ki prekaša vsa junaštva! Prosili so, da bi bil ta kraj, ki ga je tako dolgo skrunilo praznoverje poganov, očiščen njihovega škodljivega vpliva.

Fulcher iz Chartresa, *Zgodovina pohoda v Jeruzalem 1095-1127* (v angl. prevedel F.R. Ryan, 1969), okoli 1130.

Vir M:

Za osvojitve Jeruzalema se ne bojijo umreti. Pomagajo jim tisti iz Babilona z Afričani in tisti iz Etiopije. Sedaj je mračni dan zaradi naših grehov prinesel mavrske horde. Kristijanov je malo, manj kot ovc. Mavri so številni, več jih je kot zvezd.

E. Asensio, *Ay Iherusalem!*, Nueva Revista de Filología Hispánica, 14, str.247-270 (prevod leta 1960), španska pesem, napisana v 13. stoletju.

Dokazi o medsebojnih stikih in vplivih

Vir N:

Med Franki so nekateri, ki so se v tej deželi naselili in se družijo z muslimani. Ti so boljši kot novoprišleki, vendar so oni bolj izjema kot pravilo in po njih ne moremo sklepati. Tu je primer. Nekoč sem poslal svojega človeka po poslih v Antiohijo. Tedaj je bil tam poglavar Teodor Sofijan, s katerim sva bila prijatelja. On je bil tedaj vsemogočen v Antiohiji. Nekega dne je dejal mojemu človeku: "Eden mojih frankovskih prijateljev me je povabil. Pojdi z menoj in videl boš, kako živijo". Moj človek mi je nato pripovedoval: "Z njim sem torej šel in prišli smo v hišo enega od starih vitezov, tistih, ki so prišli v prvem frankovskem pohodu. Le-ta se je že poslovil od državne in vojaške službe in ima v Antiohiji posestvo, od katerega živi. Posadil nas je za bogato obloženo mizo, na kateri je bila hrana okusno in snažno postrežena. Videl je, da nerad jem, in je dejal: "Jej, kar ti srce poželi, kajti jaz ne jem frankovske hrane. Meni kuhajo Egipčanke in ničesar drugega ne jem kot tisto, kar mi one pripravijo in prav tako ni svinjskega mesa nikoli na moji mizi". Torej sem jedel, dasiravno previdno in nato smo se poslovili."

Usāma ibn Munqidh

Vir O:

Kajti mi, ki smo bili zahodnjaki, smo sedaj postali orientalci. Tisti, ki je bil nekoč Rimljan ali Frank, je v tej deželi postal Galilejec ali Palestinec. Oni, ki je bil iz Rheimsa ali Chartresa, je postal prebivalec Tira ali Antiohije. Pozabili smo že na naše rodne dežele; le-te številni med nami ne poznajo ali ne omenjajo več... Nekateri moški so za žene vzeli sirske ali armenske ženske ali celo Saracenske, če so bile krščene... Eni gojijo trto, drugi obdelujejo polja; različne jezike govorijo in se že lahko sporazumevajo... Skrajno različne rase živijo skupaj v zaupanju.

Fulcher iz Chartresa, okoli 1130.

Vir P:

Kadar koli so se zahodni Evropejci v sveti deželi, na Siciliji ali v Španiji srečali z islamom, so naši stvari, ki so jih lahko občudovali: svilena oblačila, parfume, pogostejše kopeli.

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

V nekem smislu skuša pristop, ki sem ga predlagal, učence uvesti v raziskovanje nasprotujočih si mentalitet v določenem obdobju zgodovine. Podobno analizo z uporabo razvrščanja kartic lahko uporabimo tudi za poglobljanje v odnose med sosednjimi narodi, med različnimi skupinami v nekem narodu ali med manjšino in večinskimi narodom. Mogoče je najbolje, da to nalogo uporabimo, preden začnemo analizirati določen dogodek ali konflikt.

Moj drugi primer se prav tako ukvarja z mentalitetami. Poskušal bom prikazati, kako multiperspektivistični pristop pomaga prikazati načine, s katerimi različne domneve in pričakovanja ljudi oblikujejo njihove odzive na dogodke. Te domneve in pričakovanja imajo pogosto korenine v prejšnjih zgodovinskih dogodkih in odnosih, na njih pa vplivajo tudi sodobna propaganda in časopisni članki. Primer se ukvarja z nasprotujočimi si pogledi na grozodejstva, o katerih so poročali z obeh strani leta 1914, v prvih dneh prve svetovne vojne: **primer manjkajočih rok** (glej prilogo, fotografija, str. 65).

Le nekaj dni zatem, ko so nemške čete 4. avgusta 1914 vkorakale v Belgijo, so začele med nemškimi vojaki krožiti govorice o gverilskih dejavnostih francoskih in belgijskih civilistov, ki so jih imenovali 'francs-tireurs' ali 'ostrostrelci' (glej prilogo, fotografija, str. 67). Tem govoricam so v nemških časopisih kmalu sledile zgodbe o vojakih, ki so jih ti civilisti napadli iz zasede in nato pohabili. Običajno so v časopisih poudarjali, da ti civilisti niso upoštevali 'pravil vojne': vojake so streljali v hrbet, jih oslepili, kastrirali ali kako drugače pohabili, ko so bili ranjeni ali se niso mogli braniti. Ne dolgo zatem so se tudi na strani zaveznikov začele pojavljati zgodbe o grozodejstvih, ki so jih nemški vojaki prizadejali belgijskim in francoskim civilistom. Zgodbe so hitro izkoristili časopisi v Belgiji, Franciji in Veliki Britaniji. Novinarji, ki jih ni zanimalo to, da bi bili do sovražnika 'pravični', in teh govoric v času vojne tako ali tako niso mogli preveriti, so te zgodbe in trditve objavljali, kot da bi bile potrjeno resnična poročila (glej prilogo, fotografija, str. 69). Običajna tema v teh zgodbah so bila grozodejstva, ki so jih nemški vojaki prizadejali ženskam in otrokom, najpogosteje so jim odsekali roke. Nekaj primerov takšnih poročil, ki so jih zbirali, je prikazanih v **primeru O**.

Kot sta dokazala Horne in Kramer, je imel nemški strah pred 'francs-tireurs' ali ostrostrelci korenine v francosko-pruski vojni, ko so po porazu Napoleona III. francoske iregularne čete, ki so se bojevale za novo republiko, vodile gverilsko borbo proti pruski vojski.³⁶ Ko so nemške čete prestopile belgijsko mejo, je bilo pričakovanje torej že prisotno. Odpor umikajočih se čet so hitro razumeli kot gverilsko dejavnost. Poročila, ki so jih pošiljali v Nemčijo, so prinašala zgodbe ranjenih vojakov ali so bila vzeta iz dnevnikov, ki so jih odvzeli ujetim ali umrlim vojakom. Ponazarjala so, kako hitro je nastala posebna vrsta vzdušja. Goreče hiše niso imeli več za neizogibno stransko škodo v vojnem času, ampak za znake izdaje nemških položajev. Zamenjave z umikajočimi se četami so Nemce pripeljale do tega, da so aretirali in usmrčevali civiliste ter kot povračilo požigali vasi. Obstajali so tudi primeri, ko so civiliste uporabljali kot človeški ščit za zaščito čet pred streli ostrostrelcev. Komaj deset dni po začetku vojne je bilo nemško vrhovno poveljstvo prepričano, da so ta dejanja civilistov resnična in 7. septembra 1914 je cesar v noti predsedniku Wilsonu pojasnil: "*Moji generali so bili nazadnje prisiljeni, da kar najodločneje ukrepajo, da bi kaznovali krivce in prestrašili krvoželjno prebivalstvo do take mere, da ne bi več nadaljevalo z dejanji odvratnih umorov in groze*". Medtem je tudi

³⁶ John Horne & Alan Kramer, *German Atrocities, 1914: A History of Denial*, Yale University Press 2001.

časopisje v Franciji in Veliki Britaniji uporabljalo odlomke iz dnevnikov ujetih nemških vojakov kot dokaz o grozodejstvih, ki so jih le-ti zagrešili nad civilisti.

Do septembra 1914 je francoska vlada časopisom že prepovedala objavljanje zgodb o grozodejstvih, saj jo je skrbelo, da bi le te med civilnim prebivalstvom povzročile preplah. Belgijska, britanska, francoska in nemška vlada, ki so se strinjale, da so se povračilni ukrepi dogajali, ne pa o legitimnosti le-teh, so začele z uradnimi preiskavami dogodkov. Vendar nobena preiskava ni potrdila razširjenih govoric o pohabljenju nemških vojakov, ki naj bi ga izvajali civilisti, ali o nemškem pohabljenju belgijskih in francoskih žensk in otrok. Skoraj vsa poročila so se izkazala za govorice in uradnikom ni uspelo najti nobenih sledi o pohabljenih otrocih ali o oslepljenih ali kastriranih vojaki.

Po vojni se je javno mnenje v zavezniških državah osredotočilo ne toliko na grozodejstva kot opravičilo za bojevanje 'pravične vojne', ampak bolj na vojne grozote v smislu splošne izgube življenj. Vlade so obtoževali, da so uporabljale propagando za razvnanje javne podpore vojni. V Nemčiji je bila močno razširjena težnja, da bi grozodejstva prikazali kot propagando – to je bil del procesa zanikanja krivde in odgovornosti za vojno ter odklanjanja pogojev mirovne pogodbe iz Versaillesa. Tudi zgodovinarji, ki so pisali med obema vojnoma, so se pogosto osredotočali na propagandno vojno v letih 1914-15.

Celotna tema je zelo primerna za obravnavo z multiperspektivističnim pristopom, saj imamo na voljo poleg del modernih zgodovinarjev, kot sta Horne in Kramer, tudi veliko virov, ki predstavljajo vidike vojakov in civilistov, različnih vlad, poročila uradnih preiskav, uradne in neuradne propagande ter raznolike politične in narodno obarvane interpretacije dogodkov v časopisju posameznih držav. Vendarle je to le manj pomemben del pri obravnavi prve svetovne vojne in le malo učiteljev zgodovine ima ob omejitvah, ki jim jih nalaga učni program, dovolj časa za poglobljanje v to temo.

Primer O: Domnevni dokazi o grozodejstvih v začetku prve svetovne vojne

Vir 1:

Septembra 1914 je nek policaj, ki je deloval v Parizu, poročal, da so mu je 'nek očividec' povedal, da je videl "majhno belgijsko deklico, staro šest let, ki je bila z enim od svojih sorodnikov, ki je mesar na rue de la Flandre; ko so nemški vojaki prišli v njeno vas, so ji odsekali obe roki."

Vir 2:

Begunec iz Pas-de-Calaisa je poročal, da so žandarji s te pokrajine ujeli nekaj nemških vojakov. Ko so jih preiskali, so v žepih njihovih vojaških površnikov našli odrezane roke.

Vir 3:

Francoski časopis Le Matin je 20. septembra 1914 objavil zgodbo, da so v vojaških površnikih dveh ranjenih nemških vojakov, ki jih zdravijo v neki pariški bolnišnici, našli dve odrezani roki, eno žensko in eno deklisko.

Vir 4:

Zdravniški častnik v nemškem polku je poročal, kako so vojaki začeli divje streljati, ko so zaslišali salvo strelav, ki so jo izstrelili udeleženci pogreba nekega nemškega vojaka. Domnevali so, da na njih streljajo - zgodnji primer 'prijateljskega ognja'?

Vir 5:

Dnevnik nekega nemškega častnika iz 178. pehotnega polka, ki so ga našli Francozi, odslikava zelo nazoren portret čustev vojakov, ko so avgusta 1914 korakali čez Belgijo. V začetku so jih sprejeli prijateljsko in neka starka je piscu dnevnika celo dejala: 'Vi niste barbari; prizanesli ste našim pridelkom'. Šestdeset kilometrov naprej je moža postalo strah zased in kot varnostni ukrep je s seboj vzel nekaj talcev. Naslednjega dne je bil prepričan, da so močan odpor, na katerega so naleteli ob vstopu v Dinant, povzročali ostrostrelci, od katerih so jih 250 do 200 ujeli in usmrtili. Pisec dnevnika je tudi omenil, da so v Franciji zažgali prvo vas, v katero so prišli, ker je nek nemški vojak po nesreči ustrelil in oni so se odzvali, kot bi bili napadeni.

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

Namesto tega predlagam, da si ogledamo le en vidik te zgodbe kot način, kako uvesti snov prve svetovne vojne - t.j. 'trnek', ki ujame zanimanje in domišljijo učencev, še preden se lotijo raziskovanja vzrokov in dodatnih dejavnikov, poteka vojne, pogodb in dolgoročnih posledic. Ta pristop nam prikaže številne vidike vojne, ki se enako dobro nanašajo na analizo drugih velikih svetovnih in bolj lokaliziranih konfliktov 20. stoletja:

Način, na katerega se vojna razvija, bo do neke mere odražal ne le vojaška, ampak tudi pričakovanja in domneve javnosti o obnašanju sovražnika, ki izvirajo iz preteklih konfliktov (v tem primeru v francosko-pruski vojni leta 1870). Francoski in belgijski civilisti in čete so pričakovali 'pruski militarizem', nemško vrhovno poveljstvo pa je pričakovalo odpor civilistov in 'iregularnih enot' takšne vrste, kot so jo izkusili leta 1870. V prvih dneh vojne so nemške čete ugotovile, da se premikajo skozi sovražnikovo ozemlje veliko lažje, kot so pričakovale, in tako so se včasih počutile odrezane od vojaške podpore.

Propaganda ne pomeni le, da je potrebno mobilizirati javno mnenje za podporo vojnim ciljem, prepričati moške, da se javijo v vojsko, in prepričati možne zaveznike, da se tudi vključijo v vojno na tvoji strani (v tem primeru Združene države Amerike in Italijo), ampak tudi, da je potrebno pojasniti dogodke na tak način, ki se sklada s pričakovanji in domnevami javnosti, njihovimi vrednotami in streatipnimi predstavami o sovražniku in samemu sebi - to so procesi, ki so jasno razvidni tudi pri propagandi ob izbruhu druge svetovne vojne, hladne vojne, korejske vojne in ob izbruhu zalivske vojne.

Propagando, ki se osredotoča na določen dogodek, bo pogosto bolj zanimal pomen, ki se pripisuje 'dejstvom', kot pa sama dejstva. V tem primeru se je celotna zgodba o grozodejstvih osredotočila na mite, ki so le še spodbujali določena pričakovanja, domneve in vrednote. Pogosto so bili kot propaganda kontraproduktivni, saj so bolj kot mobilizirali ljudi za dejanja in podporo stvari, podžigali paniko in strah, celo histerijo, ki ji je sledil cinizem.

Običajno večina knjig vsebuje nekaj propagandnih posterjev, ki so bili izdelani v nekaj tednih pred izbruhom vojne, in danes lahko s splošno znanih spletnih strani prenesemo k sebi primere le-teh, ki odražajo pristope, ki so jih uporabljale vse vpletene države. Z uporabo posterjev in razglednic, kot jih prikazujemo na sledečih straneh, bomo lahko izvedli primerjalni pristop na dveh ravneh: primerjavo preko meja držav in med predvojno 'uradno' propagando in 'neuradnimi' odzivi na 'grozodejstva' v prvih tednih vojne. To je lahko zelo koristen multiperspektivističen način, da učencem pomagamo razumeti, kako lahko predstavitve prevladujočega vzdušja do prav take mere vplivajo na odzive javnosti, vlade in vojske kot dogodki ter strateški in taktični razvoj.

Takšen pristop je primeren tudi za raziskovanje večine družbenih in kulturnih konfliktov v neki državi ali med državami. Učencu pomaga, da bolje razume, da v kateri koli konfliktni situaciji trdno zasidrane predpostavke, ki ne temeljijo zmeraj na dejstvih ali neposredni izkušnji, še naprej vplivajo na pričakovanja o drug drugem, na interpretacije izjav drugega ter na motive in namene, ki jih pripisujejo dejanjem drugega. V takšnih okoliščinah ni prav nič koristno, da poskušamo ugotoviti, kdo je imel prav in kdo ne, katera dejanja je mogoče opravičiti in katera ne. Naš cilj je, da skušamo razumeti, od kod "prihaja" posamezna stran in zakaj razmišlja in deluje tako, kot to počne.

Zaključne misli

Namen te kratke publikacije ni bil poskus narediti zbirko gradiva o določenih zgodovinskih dogodkih in temah, ki bi ga lahko nato učitelji ali pedagogi vzeli 's police', prevedli v svoj jezik, prilagodili določenemu učnem programu in ga uporabili pri pouku zgodovine. Primeri, ki sem jih predstavil, so hevristična sredstva, ki skušajo prikazati ključne točke v besedilu in različne načine, s katerimi lahko v poučevanje zgodovine vključimo več multiperspektivizma.

V bistvu je to bolj knjižica o multiperspektivizmu pri poučevanju zgodovine kot pa prikaz multiperspektivizma v praksi. Zato želim zaključiti tako, da bom ponovno poudaril nekaj točk, za katere mislim, da jih morajo učitelji in pisci knjig upoštevati, če želijo uporabiti bolj multiperspektivističen pristop do zgodovine.

Multiperspektivizem si prizadeva, da bi bil bolj pluralen, inkluziven, integrativen in vseobsežen kot tradicionalnejši pristopi do poučevanja zgodovine, ki jih je Gita Steiner-Khamsi označila za 'monokulturne, etnokratične in univerzalistične'. To pomeni, da morajo zgodovinarji, učitelji zgodovine in učenci razmisliti, ali je poročilo, ki pritegne več različnih vrst virov, tudi vire, ki jih je večina zgodovinarjev mogoče prezrla, pravično (t.j. ali daje priznanje vidikom vseh tistih, ki so vpleteni v nek dogodek in na katere le-ta vpliva) in popolnejše.

Vendar to nujno ne pomeni, da čimbolj multiperspektivistično je neko zgodovinsko poročilo, tembolj bo zato objektivno. Prvič, ni verjetno, da bodo imeli vsi vidiki, ki jih vključimo v neko poročilo, enako težo in vrednost. Drugič, ne smemo pozabiti, kaj tu pomeni izraz 'vidik', to je pogled, ki ga omejuje stališče osebe, ki ga izraža, pa naj bo ta oseba udeleženec, očividec, novinar ali zgodovinar, ter ne glede na to, ali so te omejitve fizične, povezane z odnosom, kulturne, tehnične ali strokovne. Te omejitve ali pritiski na izražena stališča ne bodo izginili zgolj zato, ker določeno zgodovinsko poročilo vključuje več vidikov kot neko drugo. Ne moremo si domišljati, da bomo lahko zato, ker smo dokaze raziskali iz množice vidikov istega zgodovinskega dogodka ali pojava, oblikovali popolnejši opis ali temeljitejšo razlago tega, kar se je zgodilo. Prav nasprotno, multiperspektivističen pristop, predvsem pri političnih in družbenih konfliktih, zelo dobro pokaže, kako težavno je oblikovati jasne zaključke. Različni udeleženci v konfliktu dojemajo dejanja, cilje, nagibe in odzive drugega na zelo različne, celo protislovne načine, ki temeljijo na različnih interpretacijah, domnevah, vnaprej ustvarjenih mnenjih in predsodkih.

To nas pripelje do bistva zadeve. Poučevanje zgodovine lahko naredimo bolj multiperspektivistično in manj monokulturno, ekskluzivno in univerzalistično tako, da je vsebina bolj raznolika: da uporabimo najrazličnejše vire, da učencem ponudimo možnosti za branje nasprotujočih si poročil o zgodovinskih dogodkih. Vendar pri multiperspektivističnem pristopu ne gre le za to, da spremenimo **vsebino** učnega programa zgodovine in uporabimo najrazličnejše vire, ampak predvsem za to, da učencem pomagamo razmišljati o preteklosti historično.

Multiperspektivističen pristop v okviru določenega konteksta poučevanja zgodovine vključuje uvajanje učencev v **nek proces**; v načine analiziranja dokazov ali interpretacij dokazov, ki so povezani z določenim zgodovinskim dogodkom ali razvojem. Ti dokazi so bili na nek način omejeni s fizičnimi dejavniki, zvestobo virom dokazov, njihovim

vedenjem in predsodkom, njihovimi motivi, logiko, ki jo uveljavljajo, ko poskušajo razložiti dogodke in se odločajo, kaj naj naredijo. Sem lahko prištejemo tudi njihova pričakovanja in predsodke o drugem, kulturne okvire in tradicije, ki vplivajo na njihovo dožemanje in interpretacije, in tako dalje. Kot smo videli iz primerov, ki so bili prikazani v tej publikaciji, multiperspektivizem vključuje tudi to, da poskušamo povezati te različne interpretacije.

To ima za učitelje zgodovine, oblikovalce učnih programov, pisce knjig in založnike več posledic. Če želimo, da si učenci pridobijo samozaupanje in znanje, ki jim bo omogočilo, da bodo učinkovito delali z množico vidikov, jim morajo, prvič, ponuditi priložnosti za uporabljanje analitičnih veščin, ki so za kakršen koli multiperspektivističen pristop bistvene. V ta namen sem v tej publikaciji opisal številne učne pristope, tako vaje razvrščanja kartic, sedenja na vročem sedežu, uporabo tabel in časovnih trakov, vaje primerjanja dožemanj drugega v konfliktnih situacijah, analiziranja propagandnega gradiva in časopisja, kot sredstev za razumevanje in interpretiranje nasprotujočih si vzdušij in mentalitet.

Drugič, multiperspektivizmu je potrebno ponuditi priložnost za poglobljene študije določene teme; to je lahko zelo težko pri omejitvah, ki jih nalaga učni program, ki je oblikovan tako, da učencem ponuja vsebinsko bogat kronološki pregled zgodovine. Kljub temu in celo v okoliščinah, ko morajo učitelji upoštevati okvirje učnega načrta, lahko še vedno pri eni ali dveh temah na leto uporabimo multiperspektivističen pristop. Tako učencem ponudimo priložnosti, da se seznanijo z analitičnim procesom. Pri tem ni najpomembnejše, da zagotovimo, da je razpon vidikov, ki smo jih učencem predstavili, celovit.

Nenazadnje bo mnogo piscev knjig in založnikov, pa tudi učiteljev zgodovine, ki si zelo prizadevajo uvajati poučevanje, ki temelji na virih, mogoče moralo ponovno razmisliti o svojem pristopu. Vse prepogosto učencem ponudijo niz kratkih izsekov iz različnih virov, nato pa jim postavljajo vprašanja, ki so oblikovana tako, da zahtevajo zelo točne podatke, ali da utemeljijo tiste zaključke, ki jih avtor ali učitelj želita, da jih učenci dosežejo, ali da razlikujejo med viri, ki so 'objektivni', in viri, ki so 'prikrojeni'. Multiperspektivizem temelji na osnovni predpostavki, da morajo učenci razumeti, da se mora vsakdo, ki se ukvarja s preteklostjo, soočiti in biti strpen do nedoslednosti, protislovij, dvoumnosti, nasprotujočih si glasov, polresnic in pristranskih mnenj, predsodkov in vnaprej ustvarjenih mnenj. To podmeno moramo upoštevati, ko razmišljamo o vprašanjih in vajah, ki jih bomo uporabili pri kakršnem koli gradivu, ki bo predstavljalo množico vidikov.

Priloga : fotografije

Primer I: Napad na Zimski dvorec, 25. oktober 1917

Kaj se po tvojem mnenju dogaja?

Natančno opiši sliko.

Kdo so po tvojem mnenju ti ljudje?



Kdaj misliš, da je nastala ta slika?

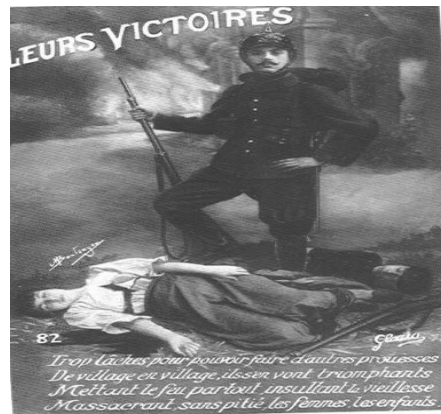
Ali misliš, da je to fotografija ali izsek iz filma?



Francoska razglednica iz oktobra 1914, ki predstavlja mit “odsekanih rok”.



Vtis nekega nemškega umetnika o napadu 'ostrorelcev' (franc-tireur) na nemške vojake, avgust 1914.



Propagandna razglednica, izdelana v letu 1914, ki našteva domnevna nemška grozodejstva.

