

Tarixin t dريسində
 oxtar fli yanaşma.
M alliml r    n v sait
Dr. Robert Stradling

Avropa Şurası

Avropa Şurası Avropa parlament demokratiyaları arasında daha sıx əlaqələrin yaradılması məqsədilə 1949-cu ildə təsis olunmuşdur. Bu təşkilat 45 ölkəni¹, o cümlədən Avropa İttifaqının 15 üzv ölkəsini birləşdirən Avropanın birinci siyasi institutudur. Bu Avropanın ən böyük hökumətlərarası və parlamentlərarası təşkilatıdır. Avropa Şurasının mənzil qərarı Strasburq şəhərində yerləşir.

Milli müdafiə məsələləri istisna olmaqla Avropa Şurası aşağıdakı istiqamətlər üzrə fəaliyyət göstərir:

demokratiya, insan hüquqları və fundamental azadlıqlar, kütləvi informasiya vasitələri və rabitə, sosial və iqtisadi məsələlər, təhsil, irs və idman, gənclik, səhiyyə, ətraf mühit regional planlaşdırma, yerli demokratiya, qanunvericilik sahəsində əməkdaşlıq.

Avropa Mədəniyyət Konvensiyası 1954-cü ildə qoşulmaq üçün açıq elan olunmuşdur. Bu beynəlxalq saziş Avropa Şurasına üzv olmayan ölkələrə də açıqdır və onlara Avropa Şurasının təhsil, mədəniyyət, idman və gənclik sahələrində proqramlarda iştirak etməyə imkanlar yaradır. Hal-hazırda kimi 48 ölkə Avropa Mədəniyyət Konvensiyasına qoşulmuşdur - Avropa Şurasının üzv ölkələri, Belarus, Vatikan və Monako.

Avropa Mədəni Konvensiyası çərçivəsində təhsil və mədəniyyət məsələləri ilə məşğul olan dörd Rəhbər Komitə, o cümlədən Təhsil üzrə Rəhbər Komitə, Ali təhsil və tədqiqatlar üzrə Rəhbər Komitə, Mədəniyyət üzrə Rəhbər Komitə və Mədəni İrs üzrə Rəhbər Komitə fəaliyyət göstərir. Bu komitələr təhsil, mədəniyyət və mədəni irs üzrə Nazirlərin Konfransı ilə sıx işgüzar əlaqələr saxlayırlar.

Dörd komitə tərəfindən hazırlanmış proqramlar Avropa

Bu nəşrdə ifadə olunmuş fikirlər müəllifə məxsusdur və bu fikirlərinin Avropa Şurası tərəfindən təsdiq və ya qəbul edilməsi demək deyil.

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system or transmitted, in any form or by any means - whether electronic (CD-ROM, Internet, etc.), mechanical, photocopying, recording or otherwise - without the prior permission of the Publishing Division, Directorate of Communication and Research.

¹ Albaniya, Andora, Ermənistan, Avstriya, Azərbaycan, Belçika, Bosniya və Herseqovina, Bolqarıstan, Xorvatiya, Kipr, Cexiya Respublikası, Danimarka, Estoniya, Finlandiya, Fransa, Gürcüstan, Almaniya, Yunanıstan, Macarıstan, İspaniya, İrlandiya, İtaliya, Latviya, Lixtenşteyn, Litva, Luksemburg, Malta, Moldova, Niderland, Norveç, Polşa, Portuqaliya, Rumıniya, Rusiya Federasiyası, San Marino, Serbiya və Monteneqro, Slovakiya Respublikası, Sloveniya, İspaniya, İsveç, İsveçrə, "səbiq Yuqoslaviyanın Makedoniya Respublikası", Türkiyə, Ukrayna, Birləşmiş Krallıq.

Şurasının fəaliyyətinin ayrılmaz bir hissəsidir və digər sektorların proqramları ilə birlikdə onlar Avropa Şurasının əsas üç siyasi istiqamətinin həyata keçirilməsinə öz töhfəsini verirlər.

- insan hüquqları, fundamental azadlıqları, plüralist demokratiyanın qorunması, təbliği və dəstəklənməsi.

- Avropaya mənsub olunma haqqında informasiyanın yayılması.

- Avropa cəmiyyəti tərəfindən qarşılaşdığı problemlərə birgə cavabların axtarışı.

Hal hazırda Təhsil üzrə Rəhbər Komitənin və Ali təhsil və tədqiqatlar üzrə Rəhbər Komitənin təhsil proqramları orta, məktəbdənkənar və ali təhsili əhatə edir. Hazırda demokratik vətəndaşlıq üzrə təhsil, tarix, müasir dillər, məktəblərarası mübadilə, təhsil sahəsində islahatların strategiyası, dillərarası və mədəniyyətlərarası dialoq, təhsil işçiləri üçün treyninqlər, kvalifikasiyaların qarşılıqlı tanınması, bərabərlik və sosial anlaşma naminə ömür boyu təhsil, universitetlər vətəndaşlıq məkanı kimi, kommunikasiya cəmiyyətində öyrənmə və tədris, Avropada qaraçı uşaqlar üçün təhsil, Holokostın və Avropa universitetlərinin irsi sahəsində layihələr həyata keçirilir.

Avropa Şurası 2010-cu ilə qədər Avropada Vahid Ali Təhsil Məkanının yaradılmasını nəzərdə tutan Boloniya prosesi çərçivəsində həyata keçirdiyi islahatlara öz töhfəsini verir.

Bu çoxşahəli tədbirlər yeni üzv ölkələrə öz təhsil sistemlərinin Avropanın qaydalarına və müsbət praktikaya uyğunlaşdırılması sahəsində yardım göstərilməsinə yönəldilir. "Təhsilin yeniləşməsi naminə əməkdaşlıq" strategiyası çərçivəsində həyata keçirilən layihələr əsasən təhsil qanunvericiliyi və təhsil strukturları ilə bağlı məsələləri əhatə edir. Üstünlük Cənub-Şərqi Avropa və sabiq Sovet İttifaqı dağıldıqdan sonra yaranmış ölkələrə verilir.

MÜNDƏRİCAT

Ön söz.....	7
Giriş və ümumi məlumat	9
Çoxperspektivlik nədir?.....	15
Tarixin tədrisində çoxperspektivlik ilə bağlı qarşıya çıxan biləcək bir neçə problemlər	
Çoxperspektivliyinin təməli.....	
Öyrətmə	prosesi
Opportunizist olmaq	
Şagirdləri tarixşünaslıq ilə tanış etmək	
Tarixin tədrisi prosesinə çoxperspektivlik anlayışının daxil edilməsi	
Tarixi faktların interpretasiyasını genişləndirmək	
Yekun mülahizələr	
Əlavələr: Şəkillər	
Qış Sarayına hücum	
A French postcard of the myth of "the severed hands"	
A German artist's impression of a "franc-tireur" attack on German soldiers	...
Almanlar tərəfindən törədilmiş vəhşilikləri əks etdirən poçt kartı	.
5	

ÖN SÖZ

Stabilitet Paktı çərçivəsində Avropa Şurası Cənub-Şərqi Avropada Tarix və Tarixin Tədrisi üzrə İşçi Qrupunun fəaliyyətini əlaqələndirməyə dəvət almışdır. Bundan əlavə olaraq, Avropa Şurası Cənub-Şərqi Avropada tarixin tədrisi ilə bağlı öz tədbirlərinin həyata keçirilməsi üçün bir neçə üzv ölkələrdən maliyyə dəstəyi almışdır.

İsveçrənin tarix müəllimləri üçün təkmilləşdirmə kurslarının təşkil edilməsi məqsədi ilə maliyyə dəstəyi vermiş və qalan vəsaitin hesabına Avropa Şurası tərəfindən "Tarixin tədrisində çoxperspektivlik" üzrə vəsaitin nəşr olunmasına razılıq vermişdir. Bu vəsait Cənub-Şərqi Avropa ölkələrinin dillərinə də tərcümə olunacaqdır.

Bu kitabın yazılması ideyası "Cənub-Şərqi Avropada 2-ci Dünya Müharibəsinin başlanması" (Bled, Sloveniya, 2001-ci ilin oktyabr ayı) və "XXI əsrdə regional kontekstdə tarix müəllimlərinin qarşılaşdığı problemlər" (Budapeşt, 2001-ci ilin noyabr ayı) üzrə Regional seminarlarda keçirilmiş müzakirələrdən sonra meydana gəlmişdir. Bütün Cənub-Şərqi Avropa ölkələrindən iştirak edən tarix müəllimləri sinif otaqlarında istifadə oluna biləcək çoxperspektivlik ilə bağlı konkret nümunələrin hazırlanması haqqında ehtiyac olduğunu bildiriblər.

Eyni zamanda onlar bildiriblər ki, onların öz ölkələrində mövcud olan vəziyyət ilə birbaşa bağlı olmayan nümunələrdən ehtiyacları var. Təklif olunmuş nümunələri cənubi-şərqi Avropa ölkələrində mövcud olan vəziyyətə uyğunlaşdırmaq olar. Bu kitabda təklif olunan bir neçə nümunə artıq istifadə olunur, lakin onların təqdim olunma metodikasını innovativdir və çoxperspektivlik məsələsi Sabitlik Paktında üzv ölkələr və keçmiş Sovet İttifaqının respublikaları üçün təşkil olunmuş bir neçə regional seminarlarda müzakirə olunmuşdur. Vəsait gələcəkdə müəllimlər üçün keçiriləcək treyninqlərdə istifadə

oluna bilər.

Vəsaitin müəllifi Dr Robert Stradling XX-ci əsrin Avropa Tarixi üzrə vəsaitin müəllifi idi və Stabilitet Paktı çərçivəsində Cənub-Şərqi Avropa ölkələrində tarixin tədrisi üzrə tədqiqatlar aparmışdır. O Avropa Şurasının bir çox simpoziumlarda və seminarlarda məruzəçi olmuş və 2003-cü ildə başlanacaq Tarixin Tədrisində Avropa Faktoru üzrə təhsil layihəsi çərçivəsində məsləhətçi kimi çalışacaqdır.

GİRİŞ VƏ ÜMUMİ MƏLUMAT

1990-cı illərdən əvvəl "çoxperspektivlik" termini məktəblərdə tarixin tədrisi kontekstində nadir hallarda istifadə olunurdu, lakin professor Bodo fon Borris 1970-ci illərin əvvəlində bu konsepsiyanın bir neçə alman tarixçiləri tərəfindən müzakirə olunması və fəal şəkildə təbliğ etdiyini qeyd edir². Bu termin 1990-cı illərin əvvəlində Avropada, xüsusilə Avropa Şurası, EUROCLIO, Tarix Müəllimlərinin Assosiasiyasının Avropa Daimi Konfransı tərəfindən təşkil olunmuş tarix üzrə konfranslarda, seminarlarda və müəllimlərin təkmilləşdirmə kurslarında daha geniş şəkildə istifadə edilməyə başlanmışdır³. Eyni zamanda, "çoxperspektivlik" ideyası arxasında orta təhsildə baş vermiş konkret və bir biri ilə əlaqəli olan dəyişikliklər durur.

Bu dəyişikliklərdən biri 1970-ci və 1980-ci illərin əvvəllərində ilk öncə Qərbi və Şimali Avropada meydana gələn "müasir tarixə" yeni yanaşmadır və sonrakı illərdə bu yanaşma Avropanın digər ölkələrində, xüsusilə 1989-1990 - cı illərdə baş vermiş hadisələrdən sonra, Mərkəzi və Şərqi Avropa ölkələrində tarixin tədrisi prosesinə təsir göstərmişdir. "Müasir tarixə" yeni yanaşma orta məktəblərdə tarixin tədrisində istifadə olunan ənənəvi yanaşmaya alternativ metodologiya kimi meydana gəlmişdir. Tarixin tədrisində istifadə olunan ənənəvi yanaşma əsasən aşağıdakı məqsədlərə yönəldilmişdir:

- biliyin ötürülməsi;
- tədris proqramlarının məzmununda əsas diqqət siyasi və

² Bodo fon Borris, (2001) "Çoxperspektivlik" - Utopiya və ya Avropada tarixin tədrisinin yeni fundamenti; Coke van der Leuv-Rurd, Tarix bu gün və sabah üçün: Məktəb tarixində Avropa anlayışı . Hamburq, Korber Stiftung.

³ "XX-ci əsrdə Avropa tarixinin öyrənilməsi və tədrisi" üzrə Avropa Şurasının Layihəsində çoxperspektivlik ideyasına xüsusi yer verilir və layihənin nəticəsi kimi dərc olunmuş müəllimlər üçün vəsaitdə bu ideyaya ayrı bölmə həsr olunur. Bax, Robert Stradling, (2000), Teaching 20th-Century European history, Strasbourg, Council of Europe Publishing.

konstitusional tarixə yetirilirdi;

- məzmun əsasən hadisələrə və şəxsiyyətlərə fokuslaşdırdı;
- tədris proqramlarının quruluşunda milli tarixin xronologiyasına böyük yer verilirdi;
- ölkənin tarixi bu ölkədə milli, linqvistik və mədəni çoxluğu təşkil edən xalqın tarixi kimi təqdim olunurdu.

Bu yanaşmadan fərqli olaraq, yeni yanaşma xronologiyasının və tarix biliyinin vacibliyini təkzib etməyərək tarixin tədrisi prosesində uşaqlara keçmiş haqqında məlumatın verilməsi ilə bərabər olaraq onları keçmiş haqqında "tarixi" düşünmək bacarıqlarının öyrədilməsinə yönəldilir. Başqa sözlə, sınıfdə şagirdləri orijinal və ya digər mənbələrdən əldə olunmuş məlumatın təhlil edilməsini, interpretasiyasını və ümumiləşdirilməsini öyrədirlər.

"Tarixi düşünmək" ifadəsi bildirir ki, şagirdlər tarixçilərin və tarixi təsvir edən digər mütəxəssislərin, o cümlədən muzey işçilərin, rejissorların, televiziya prodüserlərinin və jurnalistlərin tarixi mənbələrini əldə etmək imkanları məhdud olmasını anlamalı və buna görə onlar eyni tarixi hadisələri fərqli şəkildə interpretasiya edirlər (yozurlar) və bu hadisələri müxtəlif nöqtəyi nəzərdən təqdim edirlər. Başqa sözlə, konkret tarixi hadisə haqqında kifayət qədər məlumatın olmamasını, bu hadisəni yozan və təqdim edən şəxsin subyektiv maraqlarının olmasını və mədəni dəyərlərin dəyişməsinə nəzərə alaraq əksər (bəlkə də bütün) tarixi hadisələr müxtəlif perspektivlərdən (rakurslardan) yozula bilər. Öz növbəsində, çoxperspektiv yanaşmaya marağı artıran təhsil sahəsində baş vermiş digər dəyişiklik ondan ibarətdir ki, keçmişdə konkret ölkənin tarixi bu ölkədə milli, linqvistik və mədəni çoxluğu təşkil edən xalqın tarixi kimi, yeni mono-mədəni, etnosentrik və ekskluziv formada təqdim olunurdu. Bu tendensiyaları akademik tarixə də şamil etmək olar. Eyni zamanda qeyd etmək lazımdır ki, son 25 il ərzində akademik tarixi, xüsusilə sosial və antropoloji tarix, mədəniyyətin tarixi və gender tarixi sahəsində aparılmış tədqiqatlar sosial kateqoriyaların və keçmişdə məhəl

qoyulmayan əhali qruplarının (qadınlar, yoxsullar, etnik azlıqlar, uşaqlar və emiqrantlar) tarixinin araşdırılmasına yönəldilmişdir. Hazırda bu tendensiyaların orta məktəblərdə tarixin tədrisi prosesinə daxil olunması müşahidə olunur. Məsələn, bu yaxınlarda Avropa Şurası və EUROCLIO, Corc Ekert İnstitutu və Korber Stiftung kimi bir neçə qeyri-hökumət təşkilatları tarix müəllimləri üçün qadınların tarixi, müasir həyatın tarixi və milli tarixin tədrisində etnik azlıqların yeri mövzuları üzrə konfranslar, seminarlar və treyninq kursları təşkil etmişlər. Avropa Şurası həmçinin, qadınların tarixi üzrə metodik vəsaiti hazırlamışdır⁴. Lakin keçmişdə təcrid olunan sosial kateqoriyaların və qrupların tarixini orta məktəb kurrakulurlarına necə daxil etmək məsələsi hələ də gündəmdədir.

Təhsilin inkişafında müşahidə olunan 3-cü tendensiya ondan ibarətdir ki, məktəblər daha fəal şəkildə uşaqları etnik, mədəni, linqvistik və dini müxtəlifliyi ilə xarakterizə olan dünyada yaşamağa hazırlamalıdır. Bir də qeyd etmək lazımdır ki, bu problem 1970-ci illərdə Qərbi və Şimali Avropada, xüsusilə müstəmləkə keçmişinə malik olan ölkələrdə və ya müasir tarixdə sənaye sektorunda və qeyri-kvalifikasiya işlərində "gəlmə fəhlələrin" əməyindən istifadə edən ölkələrdə meydana gəlmişdir. Əmək ehtiyatları mobilliyinin genişləndirilməsi ilə əlaqədar olaraq Avropa Birliyinə uzv olan ölkələrdə əhalinin mədəni və etnik cəhətdən daha da müxtəlif olması narahatlıq doğuran digər bir amildir. Əvvəlki zamanda təhsil sistemləri artmaqda olan mədəni müxtəliflik problemlərini emiqrantların assimilyasiyası və inteqrasiyası vasitəsilə həll etməyə çalışırdılar və emiqrantların yerli icmaya daha asan inteqrə olunması məqsədilə məktəblər emiqrant ailələrindən olan uşaqları ölkə dilinin, ənənələrinin və mədəni "normalarının" öyrədilməsinə diqqət yetirirdilər. Məktəblərdə və məktəb xaricində güclənən mədəniyyətlərə gərginlik və etnik azlıqları təmsil edən

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

uşaqlar arasında müvəffəqiyyətin aşağı olması haqqında faktların üzə çıxmasından sonra 1980-ci illərin əvvəlində bu siyasət daha tez-tez şübhə altına qoyulurdu. Eyni zamanda daha tez-tez etiraf olunurdu ki, milli azlıqlar, o cümlədən emiqrant azlıqlar öz mədəni irsini qoruyub saxlamaq hüququna malikdirlər⁵.

”Çoxperspektivlik” və ”mədəniyyətlərarası təhsil” terminləri daha geniş istifadə olunmağa başlamış və kurikulum üzrə mütəxəssislər çoxmədəniyyətlik anlayışını kurikulumlara və müxtəlif fənlərə daxiletmə yollarını araşdırmasına başlamışlar. Araşdırmaların nəticəsi kimi, bir neçə Qərbi Avropa ölkələrinin kurikulumlarında bir sıra mövzuların məzmununa yenidən baxılmışdır. Məsələn, dərs zamanı Səlib yürüşünü öyrənən uşaqlar eyni zamanda İslam və Xristianlıq haqqında məlumatı əldə edir və ya şagirdərə ilk kəşf edənlərin səyahətləri, millətin imperiya keçmiş və dekolonizasiya dövrünü keçəndə ”kəşf olunan”, müstəmləkələşdirilmiş və ya ”müstəqillik verilmiş” xalqlar haqqında da müəyyən məlumat verilir.

Bu tendensiya dünya və Avropa tarixinin tədrisinə də təsir göstərmişdir. 1989-cu ildən əvvəl Avropa tarixini necə tədris etmək məsələsi beynəlxalq təşkilatlar, o cümlədən Avropa Şurası çərçivəsində əsasən Qərbi Avropa mütəxəssisləri tərəfindən müzakirə edilirdi. Təəcubli deyil ki, əsas diqqət oxşar tarixə və ümumi mədəni irsə malik olan Avropaya yetirilirdi. Bunlar Yunan-Roman və Yahudi-Xristianlıq ənənələri, ümumi incəsənət və memarlıq irsi, milli dövlətlərin yaradılması və həmçinin feodalizm, Səlib yürüşü, Renesans, İslahatlar və Anti-İslahatlar dövrü, Maarifçilik dövrü, sənaye inqilab, millətçilik və dünya muharibələri və XX-ci əsrin siyasi və iqtisadi böhranlar ilə bağlı tarixdir. 1989-cu ildən sonra mərkəzi və şərqi Avropada, sabiq SSRİ-də baş vermiş və baş verməkdə olan hadisələr Avropa tarixinin tədrisi çərçivəsində təqdim olunan məlumat həcmnin genişləndirilməsi zəruriyyəti

⁵ For one account of the issues, see M. Craft (1984), *Education and Cultural Pluralism*, Brighton, Falmer Press.

meydana gəlmişdir.

Bu, genişlənmiş Avropa artıq ümumi tarix və mədəni irslə deyil, daha çox etnik, dil, din, sosial və mədəni müxtəlifliyi ilə xarakterizə olduğunun etiraf etməsinə gətirib çıxarmışdır⁶.

1990-cı illərdə siyasi və iqtisadi keçid dövrünü yaşayan bütün bu ölkələr öz tarix üzrə kurikulumlarda islahatların aparılmasına başlayıblar.

Bir neçə ölkələrdə, o cümlədən Rusiya Federasiyasında onun ərazisində mövcud olan mədəniyyətlərin, etnik qrupların və dinlərin müxtəlifliyini əks etdirən yeni kurikulumların və dərsliklərin hazırlanması zəruriyyəti meydana gəlmişdir. Eyni zamanda etiraf olundu ki, dəyişikliklərin ancaq kurikulumların məzmununda aparılması kifayət deyildir. Üstünlüyü tədris metodologiyası yanaşmalarına da vermək lazımdır: müxtəlifliyi əks etdirən materiallar necə integrə olunmalı, eyni hadisələrin bir birini təkzib edən yozulmalar necə təqdim olunmalı, çoxmillətli və çoxmədəniyyətli cəmiyyətlərdə mübahisəli və incə məsələlər və müvzular necə əks etdirməli⁷.

Bu ölkələrin əksəriyyətində əsas diqqət milli tarix üzrə kurikulumların və dərsliklərin hazırlanmasına yönəldildi. 1990-ci illərdə Cənub-şərqi və Şərqi Avropa ölkələrində baş vermiş hadisələr, o cümlədən sabiq Yaqoslaviya Respublikasında münaqişələr, Kosovo üzərində Serbiya ilə Albaniya arasında və Ruslar ilə Çeçenlər arasında münaqişələr, sərhəd üzərində Gürcüstan ilə Ermənistanın mübahisəsi və Dağlıq Qarabağ üzərində Azərbaycan - Ermənistan münaqiçəsi göstərdi ki, tarix təhsilinin düşmənçilik və ksenofobyanın qızışdırılması məqsədilə istifadə edilməməsi çox vacib amildir...

Bu kontekstdə, təəcubli deyil ki Avropa Şurası, YUNESKO, Avropa Birliyi və Cənub-şərqi Avropa üçün Stabilitet Paktı kimi beynəlxalq təşkilatlar Cənub-Şərqi Avropa ölkələrində

⁶ For a more detailed discussion of this issue, see R. Stradling, (2000) *Teaching 20th-Century European history*, Chapter 2.

⁷ For further discussion of these issues, see 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.

qarşılıqlı anlaşma və sosial əminamanlıq ideyalarının təbliğində tarix təhsilinin xüsusi rolunu vurğulayırlar. Avropa Şurasının 1994-cü ildə keçirilmiş seminarında tarixin tədrisinə çoxperspektivlik elementinin daxil olunmasının fəal tərəfdarlarından biri professor Gita Ştayner-Xamsi qeyd etmişdir ki, "sosial əminamanlıq, sülh və demokratiya keçmişə, bu günə və gələcəyə razılaşıdırılmış baxışı nəzərdə tutur."

Eyni zamanda Professor Ştayner-Xamsi vurğuladı ki, tarixə razılaşıdırılmış baxışı hakimiyyətdə olan və ölkənin etnik, linqvistik və dini çoxluğunu təmsil edən fərdlər tərəfindən zorla qəbul etdirilə bilməz. Əsas diqqət çoxmədəniyyətliliyin və çoxperspektivliliyin tədrisinə yetirilməli və tarixin mövcud kurikulumlarının qiymətləndirilməsi prosesində "kimin (hansı xalqın) tarixi tədris olunur və kimin tarixi öz əksini tapmamışdır" sualına cavab verilməlidir .

Çoxtərəfli yanaşma nədir?

Çoxtərəfli yanaşmanın mahiyyəti o qədər müəyyənləşməsə də, çox işlənən bir termindir. Bununla belə, onun başlıca cəhətlərini müəyyənləşdirmək üçün bir sıra cəhdlər edilmişdir. K. Peter Fritzeche onun belə bir cəhətini vurğulayır ki, çoxtərəfli yanaşma "anlama strategiyasıdır", bu zaman məsələyə öz yanaşmamızdan əlavə digər bir şəxsin, yaxud şəxslərin də yanaşmalarını nəzərə alırıq¹. Bu proses belə bir anlamı nəzərdə tutur ki, hər kəsin müəyyən bir məsələdə öz qənaəti var və bu qənaət həmin şəxsin mədəni kontekstinin süzgəcindən keçəndən sonra əldə olunur, bu qənaət məsələyə həmin şəxsin mövqeyini əks etdirir, bu, hadisənin nədən ibarət olması, nə üçün baş verməsi haqqında öz şərhimiz, öz münasibətimiz, nəyin məsələyə dəxli olub-olmaması haqqındakı fikrimizdir, o, həm də hadisə barədə qərəzli və mahiyyətinə varılmadan yanlış kimi qəbul edilmiş fikirləri də əks etdirə bilər. Bu baxımdan çoxtərəfli yanaşma yalnız bir proses, yaxud strategiya deyil, həm də düz, yaxud yalan olmasından asılı olmayaraq nəyəsə əvvəlcədən meyillidir, *bu, məsələyə, situasiyaya müxtəlif prespektivlərdən yanaşmağa qadir olmaq, ona arzusu olmaq deməkdir*. Bunun üçün ilkin şərtlər əvvəla dünya insanın öz baxışından, öz yanaşmandan da fərqli yanaşmaların olduğunu qəbul etməkdir, bu fərqli yanaşmalar eyni dərəcədə tam və eyni dərəcədə qismən düzgün ola bilər; ikincisi, insanın özünü digərlərinin yerinə qoyub dünyaya onun gözü ilə baxmaq və onun kimi görmək istəyidir, yəni, empatiyadır, yəni özünü digərinin yerinə qoymaqdır.

Ann Low-Beer tarixdə və *tarixi prosesdə çoxtərəfli yanaşmanı tarixi hadisələrə bir neçə yönümdən baxmaq prosesi* kimi təsvir edir. Digər bir yerdə isə o, Avropa

¹ K. Peter Fritzeche, in D. Harkness, (1994), *History of teaching and European awareness. Strasbourg, Council of Europe.*

Şurasının məktəbdə tarixin tədrisi ilə bağlı işini tarixi baxımdan nəzərdən keçirərkən təsdiq edir ki, çoxtərəfli yanaşma tarixi metodun özündə dərin kök salmışdır:

Mahiyyət etibarilə çoxtərəfli yanaşma tarix fənninin özündən və tarixi hadisələri müxtəlif yönümdən qiymətləndirmək ehtiyacından doğur. Bunu bütün tarixçilər edirlər... Tarixdə çoxtərəfli yanaşma adi haldır, tarixi hadisənin düzgünlüyünü müəyyən etmək üçün faktlar yoxlanmalı, müəllifin mövqeyi mühakimə və nəticələrdə öz əksini tapmalıdır².

Gita Steiner-Khamsi çoxtərəfli yanaşmanı tarixi metodla əlaqələndirərək heç də Ann Low-Beer kimi əmin deyil ki, bütün tarixçilər hökmən, yaxud adətən bu üsuldən istifadə edirlər. O xatırladır ki, öyrənilən və öyrədilən tarix çox vaxt pluralistdən çox mədəniyyətə məxsus, etnokratik, ekskluzivdən çox inklusiv səciyyə daşıyır.

Məsələyə geniş spektrdən yanaşsaq, onda belə çıxır ki, tarixdə və tarixin tədrisində çoxtərəfli yanaşmanı müəyyənləşdirən əsas cəhətlər hadisələrə yanaşma üsuludur, bir fənn kimi tarix üçün vacib olan prosedura və proseslərdən çıxış edərək müəyyən tərəfə, tarixi hadisəyə, şəxsiyyətlərə, baş verənlərə, mədəniyyət və cəmiyyətlərə əvvəlcədən meyilli olmaq və onlara müxtəlif yönümdən yanaşmadır.

Aydın, düz, qeyri-problematik və başa düşülən bir tərifdir. Bununla belə, çoxtərəfli yanaşmaya verilən təriflərin sayı artdıqca cavabdan çox suallar da meydana çıxır. Məsələn:

- kontekstdə yanaşma nə deməkdir?
- tarixçinin, yaxud tarix müəllimi müəyyən bir mövzunu tədqiq, tədris edərkən ona bütün yönümlərdən, yaxud yalnız birindənmi yanaşmalıdır?
- əgər ancaq bir yönümdən yanaşılırsa, onda hansı yönümü saxlayıb, hansını atmaq üçün hansı meyardan çıxış etmək lazımdır?
- çoxtərəfli yanaşma mənbənin seçilməsi və şərhinə, yoxsa tarixi təhlilin bütün səviyyələrinə, o cümlədən, məsələn,

² Ann Low-Beer, (1997), *The Council of Europe and School History, Strasbourg, Council of Europe*, pp. 54-55.

təhkiyyə formasına, izahlara, nəticə və tarixi hadisənin əhəmiyyətinə qiymət verilməsinə də tətbiq olunmalıdır?

- müxtəlif yönümlər bir-biri ilə ziddiyyət təşkil edərsə, onda tarixçi, yaxud müəllim nə etməlidir?
- çoxtərəfli yanaşma müəyyən bir hadisə haqqında daha doğru, yaxud ədalətli məlumatı, həqiqəti, yaxud hər ikisini təmin edirmi?
- çoxtərəfli yanaşma hadisə haqqında daha tam və ətraflı, yaxud daha mürəkkəb məlumatı, yaxud hər ikisini təmin edirmi?
- çoxtərəfli yanaşma hər bir mötəbər tarixçinin istifadə etdiyi müəyyən bir prosesin bir hissəsi, yaxud üsullar məcmusudurmu, yaxud birisinin digərlərindən daha səmərəli istifadə etdiyi bir bacarıqdır?

Yanaşma məsələyə bir baxışdır, o, yanaşma sahibinin nöqtəyi-nəzəri ilə məhdudlaşır. Bununda əlbəttə ki, məxəz materialı ortaya qoyanlara (keçmiş hadisələrin iştirakçıları, hal-şahidləri, səlnaməçilər, rəsmi şəxslər və məlumatları tutuşduranlara) nə qədər dəxli varsa, tarixçilərə də o qədər dəxli var.

Şəkil çəkən rəssamın yanaşmasını onun texnikası və müəyyən əşyanı hansı mövqedən çəkmək istəməsi kimi mülahizələr məhdudlaşdırdığı kimi, tarixçilər də bir sıra açıq-aydın məhdudiyyətlərlə üzləşirlər. Dil səlisliyi, sənədlərin yazıldığı xətt, əlyazması, məlumatın həcmi və bilinməsi mümkün olan faktlar, istifadə olunacaq mənbələr, bu mənbələrdən istifadənin mümkünlüyü tarixçilərin müəyyən bir hadisə, yaxud vəziyyət haqqında perspektivini məhdudlaşdırır (savadsız, yaxud yarı-savadlı insanların fikir və baxışlarını başa düşmək və müəyyənləşdirmək daha bir problemdir). Bütün bunlar praktik məhdudiyyətlərdir və əksərən belə bir fikri təsdiqləyir ki, tarixi hadisələr haqqında yazılan əksər məlumatlar müvafiq potensial informasiya kütləsindən seçilmiş faktlara əsaslanır.

Zaman və məkanla bağlı oxşar məhdudiyyətlər tarixçilərin istifadə etdiyi və şagirdlərin birinci və ikinci dərəcəli mənbələrdən birgə istifadə etməklə öyrəndikləri mənbələrə də

mənfi təsir etdiyini nəzərə almaq lazımdır:

Mənbə tədqiq olunan məkana nə qədər yaxındır: mənbə hadisənin iştirakçısı, hal-şahidimi, hadisədən dərhal sonra iştirakçılardan, şahidlərdən müsahibə götürən jurnalistimi, qəzet fotoreportyorumu, televiziya reportyorumu, müxtəlif mənbələrdən tutuşdurulmaq üçün toplanmış rəsmi faktlarını, hadisəni qələmə alan tarixçimi və s.

Və hadisədən nə qədər keçəndən sonra müşahidə edilənlər mənbədə öz əksini tapıb.

Təəssüb ki, hadisənin baş verdiyi həm zaman, həm də məkana yaxınlığı heç də nə baş verdiyi barədə mötəbər, düzgün bir məlumat üçün zəmanət vermir. Nümunə A göstərir ki, etibarlı şahidlərin belə nə baş verdiyi barədə fikirləri fərqli ola bilər. Bu mənada müasir tarixçi Harvey Pitcher bir neçə ABŞ və İngiltərə vətəndaşı 25 oktyabr 1917-ci ildə ikinci sovetlər qurultayında Smolnı sarayında (onda şəhərin adı Petroqrada idi) olmuş, bolşevik çevrilişinin başladığını bildiren atəş səslərini eşitmiş, Qış sarayının alındığını, digər partiyalardan olmaların da tətilliklərini görmüşlər. Bu misal aydın göstərir ki, bir vaxtda və bir yerdə olmuş ən yaxşı müşahidəçilər belə öz müşahidələrində çox fərqlənə bilərlər. Bu, şagird üçün potensial cəhətdən daha qiymətli bir məsələni işıqlandıra bilər, daha dəqiq desək, hadisənin baş verdiyi zaman onu görən şəxsin verdiyi məlumat heç də o haqda müəyyən vaxtdan sonra yazan tarixçinin verdiyi məlumatdan etibarlı deyil, çünki tarixçinin müxtəlif imkanları var.

Pitcher-in özü belə bir müşahidə aparmışdır:

"Heç bir şahid, nə qədər enerjili və məlumatlı, imtiyazlı və üstün olsa, sərfəli mövqə tutsa da, baş verən hadisənin ancaq müəyyən bir hissəsini görə bilər; lakin çox sayda belə müxtəlif mövqəli müşahidəçilərin məlumatı hadisənin daha tam mənzərəsini yarada bilər"¹.

"Sərfəli mövqə" terminin işlədilməsi burda kara gəlir. Bu, hadisəni, baş verəni elə bir yönümdən təsvir edir ki, məlumat

¹ Pitcher, *op. cit.* p. XIII

onu götürənin yönümü ilə məhdudlaşır. Bu məhdudiyyət fiziki səciyyəlidir, zaman və məkana bağlıdır.

Bununla belə, "yönüm", "yanaşma" terminlərinin "nöqtəyi-nəzər" mənası da var, bu termin bir nəfərin müəyyən bir tarixi hadisə, yaxud baş vermiş olay ilə bağlı gözləntilərini, əvvəlcədən yaranmış fikir və yanaşması ilə məhdudlaşır, onları əks etdirir.

Nümunə A.

"Hər şahidə görə bu anda neçə nümayəndə konqresi tərk edib: "Əlli" (Reed), "səksənə yaxın" (Rhys Williams), "mühafizəkar inqilabçılardan yüz, ya daha çox" (Bryant), "bütün konqresin iyirmi faizə yaxını" yeni, "yüzdən çox" (Philips Price). Harvey Pitcher, (2001), Rus inqilabının şahidləri, London, Pimlico, səh. 201.

Qeydlər: John Reed - ABŞ jurnalisti "Dünyanı lərzəyə gətirən on gün", 1919-cu ildə yazılıb, ilk dəfə nəşr olunub.

Albert Rhys Williams - Bostonlu keşiş, həmin vaxt Rusiyada olub.

Loise Bryant - ABŞ-ly, Con Ridin arvadı. O vaxtkı Rusiyadakı hadisələr haqqında iki kitabın müəllifi. **Rusiyada Altı Qırmızı Ay** (1918), Rus inqilabının içində (1923).

Morgan Philips Price - İngilis jurnalisti, Mançester Qardian qəzetində işləyib. "Rus inqilabı haqqında xatirələrim" kitabının (1921) müəllifi.

Pitcher-ə bir də müraciət edək:

"Nəyi görməyiniz onu necə görməyinizdən az önəmlidir. Bir şahid bir dəstə səliqəsiz geyinmiş, daranmamış qaba kütlənin özlərini küəçədə çox nalayiq apardıqlarını görür; digər bir şahid bir qəhrəman kütlənin nümayişini görür; üçüncü bir şahid isə onların rəngi və hərəkətləri təsir edir... Müxtəlif şahidlər bir mənzərəyə müxtəlif bəkləntilərlə və yönümlərlə yanaşırlar. Cavan amerikalı şahidlər belə hesab edirlər ki, tamamilə yeni bir cəmiyyət yaranmaqdadır, ancaq ingilis şahidlərini inqilabın özü yox, onun Birinci Dünya Müharibəsinə təsiri maraqlandırır"².

Bunlar hamısı tarixi bir hadisənin şahididirlər, ancaq onlar

² *ibid.*, p. XIII

gördüklerini təsvir etmir, onu həm də şərh edirlər; yəni onlar gördüklərinə bir məna verir, bu məna onların şəxsi fərziyyələrini, ehtimallarını, əvvəlcədən əxz etdikləri ideya və formalaşmış fikirlərini, stereotip və bəkləntilərini əks etdirir.

Tarixçilərin də özlərinin qabaqcadan formalaşmış fikirləri, ehtimalları var. Onların hadisəyə yanaşması əlləri çatan mənbələrdəki məlumatla ölçülür. Bəzən onların fərziyyə və ehtimalları şəxsi və professional səciyyə daşıyır. Hadisələrin siyasi perspektivlərini vermək istəyən tarixçi sosial, yaxud iqtisadi tarixdən yazanlara nisbətən yəqin ki, baş verənləri tam başqa bir yönümdə təqdim edir, müəyyən amilləri gücləndirir, müəyyən nəticə və hadisələrin inkişafına daha çox əhəmiyyət verir.

Eynilə, tarixi şərh edən öz fikirlərinin, məsələn, spesifik hadisələr barədə sənədli film çəkən produserin şəxsi, professional bəklənti və ehtimalları, nəyin baş verdiyini, nə üçün baş verdiyini əks etdirmir, tarixi daha yaxşı əks etdirməkdənsə, tarixi mövzuda daha yaxşı sənədli film onları daha çox maraqlandırır, onlar həmin hadisənin müəyyən cəhətlərini öz məqsədlərinə uyğun şəkildə vurğulamaqla məqsədlərinə çatırlar¹.

Eyni zamanda, tarixi tədqiqatların həmişə üzə çıxardığı kimi, tarixçilər və keçmişdəki hadisələri şərh edən digərləri bizim hamımız kimi öz dövrlərinin uşaqlarıdır. Onların hadisələrə yanaşmasına məxsus olduqları nəsəl təsir göstərir, ona görə də keçmişin hadisələrinə müasirlərinin gözü ilə baxırlar.

Nümunə B göstərir ki, tarixçilər də özünəməxsus kontekstual sxem və çərçivələrdən istifadə edir. Bu sxem və çərçivələr mədəniyyət baxımından müəyyən olmuş və hadisələrin iştirakçıları tərəfindən eynilə təsvir və izah edilə, yaxud tamamilə işlənilə bilməz.

Nümunə B.

¹ *Teletarixə öz töhvəsini verməkdə kifayət qədər təcrübəsi olan bir tarixçi belə bir çənaəfə gəlmişdir ki, televiziya proqramın məzmunu haqqında yox, ancaq onun maddi-texniki təminatı barədə düşünür" (Felipe Fernandez-Armesto-nin D. Cannadine (2002), what is History now? London, Palgrave Macmillan.*

30 yanvar 1923-cü il Lüzanna protokolu Türkiyə ilə Yunanıstan arasında azlıqların mübadiləsini nəzərdə tuturdu. ABŞ və qərbi Avropada yazılmış bəzi tarix kitabları (yəqin ki, bəzi tarixçilər də) bu protokola istinad etdikdə həmin insanları etnik, yaxud milli adları ilə göstərir. Yəni, onlar Yunanların Türkiyədən və türklərin Yunanıstandan köçürülməsindən danışıq. Əslində isə potokolda insanların kimliyi göstərilir. Burda mübadilə olunacaq insanların mübadiləsindən xüsusi bir qaydada: "Türkiyədə yaşayan yunan provoslav dinindən olan türk təbələri" və "Yunanıstanda yaşayan və İslam dinində olan yunan təbələri" kimi bəhs olunur. Başqa sözlə, mübadilə olunan şəxslər milli azlıq kimi yox, müəyyən bir dinin nümayəndələri və müəyyən bir dövlətin təbəsi kimi təqdim edilir.

Belə olduqda çoxtərəfli yanaşma ilə bir başa potensial üç müxtəlif və bir-biri ilə bağlı ölçülər müəyyən olunur.

1. Tarixi hadisə və baş verənləri çoxsayda sərfəli mövqelərdən nəzərdən keçirə bilərik. bunun üçün nə eşidilib, nə görülüb və nə hiss olunduğunu bilmək lazımdır. Həm də bu mənbələrin hər birinin nə qədər etibarlı olduğunu bilmək vacibdir, bunu faktları tutuşdurmaq yolu ilə, həm də hər mənbənin kontekstual məlumatını dəyərləndirməklə əldə etmək olar: yəni bu mənbələr kimlərdir, hadisə baş verən anda onlar harada olmuş, hadisədə hansı rolu oynamışlar, məlumatı necə əldə etmişlər və s. və i..a. Hər şeydən əvvəl, bu dəyərləndirmə prosesi hər mənbənin gördüyü, eşitdiyi, duyduğu (fiziki, texniki, özbaşına) hadisələrin baş verdiyi vəziyyətin həmin mənbələrə təsirini və onların məhdudlaşdırdığını nəzərə alması lazımdır.

2. Tarixi hadisə və baş verənləri bir çox sərfəli mövqedən nəzərdən keçirə bilərik. Bunun üçün müxtəlif mənbə müəlliflərinin, yaxud mənbədə istinad olunan şəxslərin yönümləri olmasından asılı olaraq onların motivlərini bilmək lazımdır. Geniş şəkildə danışsaq, bu prosesi təşkil edən üç element var. Birincisi, ifadə olunmuş yanaşmanın arxasında dayanan məntiqi anlamağa çalışmaqdır. Niyə müəllif belə

düşünür? Bu cür yanaşma nəyə əsaslanır? Nə üçün bəzi məlumatlara inanılır, bəzilərinə yox? Nə üçün bəzi məlumatlar münasib sayılır, qalanları isə kənara atılır? Onlar üçün hansı seçimlər açıq olub? Mümkün imkanlardan nə üçün məhz bunları seçmişlər? və s. və i. a. İkincisi, mətnin dilinin konstruksiyasızlaşdırılmasıdır (məsələn, faktlar arasındakı fərqləri müəyyən etmək, ekspert rəyləri, əsaslandırılmamış fikir, yaxud şaiyə, hadisə haqqında məlumatda nəyinse buraxılması, emosional dilin işlədilməsinin qeyd edilməsi, saxta analoqların və stereotiplərin işlədilməsi). Eyni konstruksiyasızlaşma prosesi eyni dərəcədə digər mənbələrə, məsələn, şifahi şəhadət, fotosəkillər, afişalar, karikaturalara və sənədlərə aiddir. Üçüncüsü, bura həm də hər bir mənbədəki kontekstual məlumatın tutuşdurulması və təhlili daxildir, çünki, o, məlumatı özünəməxsus bir mövqedən verən adamın "haralı" olması, mənşəyi, əlaqələri, sadıqlığı, daxil olduğu qurum haqqında müfəssəl biliklər əldə etməyə imkan verir.

3. Tarixi hadisələr və baş verənlər haqqında məlumatı çoxsaylı tarixi hesabat və şərhərdən (o cümlədən müxtəlif vaxtlarda, müxtəlif məqsədlərlə və müxtəlif auditoriya üçün hazırlanmış hesablardan) əldə edə bilərik. Bu isə öz növbəsində oxşarlıq və fərqləri, təhkiyə forması, şərh və müəyyən cəhətin vurğulandığını, konsensus və narazılığın əsas cəhətlərini müəyyən etməyə imkan verir, yəni, tarixi-qrafik təhlilin aparılmasına gətirib çıxarır¹.

Onda Ann Low Beer-in təklif etdiyi kimi çoxtərəfli yanaşma hər bir tarixçinin (yaxud ən azı hər bir yaxşı tarixçinin) etdiyi bir şey deyilmi? Bizim fikrimizcə, çoxtərəfli yanaşmanın onu hələ nəzərdən keçirmədiyimiz başqa bir ölçüsü də var. Əsaslı və mötəbər tədqiqat bir sıra müxtəlif səviyyələrdə aparıla bilər. Məsələn, İspaniyada vətəndaş müharibəsindən bəhs edən tarixçi hərbi əməliyyatlardan yaza, ya diqqəti tək bir

¹ Tarixin tədrisində digər bir çoxtərəfli yanaşma üçün Bodo von Borries-ə (2001) bax. İstinad etdiyimiz kitabda belə yazılıb: Bizim fikrimiz bir sıra məsələlərdə üst-üstə düşür, digərlərində fərqlənir və müəyyən dərəcədə termin müxtəlifliyi var, bu da bizim müxtəlif təhsil ənənələrimizdən irəli gəlir.

əməliyyata, məsələn, Madridin mühafizəsinə yönəldə, ya da bir qrupuna, məsələn, falanqistlər, yaxud kommunistlərə nəzər yetirə, hər bir tərəfin törətdiyi terror aktlarını müqayisəli şəkildə tədqiq edə, ya İspaniyanın bir bölgəsində (məsələn Basklar ölkəsində) nələr baş verdiyinə nəzər sala, ya bu müharibədə iştirak edən görkəmli şəxslərdən biri haqqında, ya da burda baş verən bir hadisə, bir əməliyyat haqqında yaza bilər. Hər bir tarixçi İspaniyada vətəndaş müharibəsi haqqında bütün mümkün məlumatlardan ancaq əlində olanından istifadə edir. Tarixçi istədiyi qənaətləri dəstəkləməyən faktlara toxunmayanda, müvafiq mənbələrə göz yumduqda bizim öz narazılığımızı bildirməyə haqqımız var.

Çoxtərəfli yanaşma təkə tarixi metodun tətbiqi deyil. Onun məqsədi müəyyən bir mövzu, yaxud hadisə ilə bağlı tarixi təhlilin miqyasını və əhatəsini genişləndirməkdir. Bunu müxtəlif yollarla etmək olar.

Məsələn, müəyyən bir hadisə haqqında məlumatın bizim tarixi anlamımıza münasib olub-olmaması yönündən çəki-çevir etmək olar. Bu isə yönümləri nəzərə alınmayan qrup və sosial kateqoriyaların da hadisələrə yanaşmalarını tarixi hesablara salınması tələb olunur. Elita, yaxud ölkədəki dominant qruplar üçün narahatlıq, başağrısı yaratmışlarsa belə qrupların - gözəgörünməz qrup və sosial kateqoriyalar, məsələn, qadınlar, yoxsullar, qullar, mühacirlər, dil, din və etnik cəhətdən azlıq təşkil edənlərin yönümü tarixi hesablarda nəzərə alınmır. Məsələ mono-kultral, yaxud mono-etnik tarixin yaxşı olub-olmamasında deyil, məsələ onda "tarazlığın" olmamasındadır. McCullagh bu fərqi aşağıda daha aydın göstərir:

"Əgər deyirəm ki, itimin qulağı, gözü, ayağı, quyruğu var, bu dediklərim hərfən düzdür. Doğrudan da itdə bu şeylər var. Lakin bu fikir itimin düzgün təsvirini vermir, çünki onun iki qulağı, iki gözü, dörd ayağı və bir quyruğu var"¹.

¹ C.B.McCullagh, (1999), *The Truth of History*, London, Routledge p. 58

Burda söhbət həqiqətdən çox, düzgünlükdən gedir.

Müxtəlif yanaşmaların bir-biri ilə əlaqəsini, onların dəyərini və bir-biri tərəfindən dəyərləndirilməsini öyrənməklə çoxtərəfli yanaşma tarixi məlumatların miqyasını artırma bilər. Bu, diqqəti xüsusi olaraq tarixi hadisələrin və proseslərin dinamikasını üzərində cəmləyən çoxtərəfli bir yanaşmadır: bu müxtəlif yanaşmaların bir-birinə qarşılıqlı təsiri, əlaqəsi, qarşılıqlı asılılığı, nə baş verdiyi və nə üçün baş verdiyi haqqında tam bir məlumat verir.

Birincisi, çoxtərəfli yanaşma tarixi təhkiyyəyə əlavə bir ölçü daxil edir. O mənada ki, təhkiyyənin forması müəyyən bir ardıcılıq şəklində, yəni, "sonra", "və sonra" təsvir edilir (məsələn, filan hadisə baş verdi, sonra filan şey, sonra filan və s. və i. a.). Çoxtərəfli yanaşma bu xətti prosesə (yəni hadisələrin bir-birinin ardınca baş verib bir xətt əmələ gətirməsini) bir ardıcılıq (məsələn, eyni zamanda, halbuki, o zamanki, və s.) əlavə edir, bu da hər bir hadisənin öz əhəmiyyətinə görə ardıcıl düzülüşünü təmin edir. Nəticədə hadisələrin baş verməsi haqqında zəngin, bütöv, bir-birini tamamlayan bir təhkiyyə alınır. Bu da hadisə iştirakçılarının yanaşmalarının vəziyyətlə bağlı təkcə necə dəyişmələrini, yaxud möhkəmləndiklərini yox, həm də onların necə dəyərləndirildiyini, kimin harda olduğunu, yaxud nə etdiyini bilməyə imkan verir. Buna ən yaxşı nümunə Birinci Dünya Müharibəsinin qurtarması üçün belə bir şeyi bilmək lazımdır ki, müxtəlif hökumət və hərbi komandanlar heç də həmişə bir-biri ilə məsləhətləşməmiş, yaxud nə etdikləri barədə bir-birini məlumatlandırmırdılar, hadisələr dəyişdikcə onların mövqei də dəyişirdi. Burda barışıqın şərtləri barədə Vilsonun öz müttəfiqləri ilə könülsüz məsləhətləşmələri, hər bir hökumətin özünün qayğı və prioritetləri, Almaniya hərbi komandanlığı (Belçikanın kurort şəhəri Spada yerləşirdi) ilə Berlindəki ümumi hökumət

arasında barışıqın lüzumu üstündə artan gərginlik, alman tarpedolarının "Leynster" gəmisini batırırdıqdan sonra ABŞ və İngiltərədə sərtləşən ictimai rəy, Almaniya ilə onlar arasında artan siyasi gərginlik və s. və i. a. daxildir. Təhkiyyə düz xətt üzrə qurulmayıb ("eyni zamanlar" və "sonralar" anlamın tərkib hissəsini təşkil edir).

İkincisi, bu, ölkədə müxtəlif qruplar, qonşu ölkələr, müttəfiqlər, rəqiblər, yaxud işğalçılar və işğal olunanlar arasındakı qarşılıqlı təsirləri işıqlandıra bilər. Məsələn, Avropa tarixinin son iki minilliyində çox sayda bölgə, qitə və qitələrarası imperiyalar, ərazi işğalı, sərhəd müharibələri, vətəndaş müharibələri, istilalar olub. Bir çox tarixçilər imperiya və istilaların ərazidə yaşayan əhaliyə və ölkəyə təsirindən bəhs etmişlər, bu zaman onlar işğala, istilaya məruz qalmış, məğlub olmuş xalq və ölkələrin mövqeyini əsas tutmuşlar. Müstəmləkə və işğalın müstəmləkəçi, yaxud işğalıya təsirini öyrənən çoxtərəfli yanaşmaya əsaslanan tədqiqatlar azdır. Onlar da işğal, yaxud müstəmləkə ölkələrində müstəmləkəçi, yaxud işğalçı qüvvələrin qərarlar qəbulu seçimini necə məhdudlaşdırdığını göstərmirlər¹.

Öyrənmə fəaliyyəti bölməsində belə bir misal əks-mifə əsaslanır. Bu mif Birinci Dünya Müharibəsi zamanı hər iki tərəfin törətdiyi vəhşiliklər (yəni, fransız hərbiçilərinin fəaliyyəti və əlləri kəsilmiş fransız və belçikalı mülki şəxslərin hekayələri) barədədir.

Dördüncüsü, bu, göstərə bilər ki, bəzi tarixi məqamlarda yanaşmanın hadisə ilə rəmzi bağlılığı var. Azlıqlar və əksəriyyət təşkil edən müxtəlif qruplar, güclü dövlətlərlə onlara nisbətən gücsüz qonşuları, müttəfiqlər və onların əlaltıları arasındakı tarixi əlaqələri öyrənəndə bu xüsusilə münasib bir üsuldur. Gita Steiner-Khamsi yazır:

"Mədəniyyət baxımından və tarixən bir ölkəyə gəlmə, yad

¹ *İmperiya dövlətləri və onların müstəmləkələri arasındakı əlaqələrin daha müfəssəl, çoxqatlı və çoxtərəfli baxımdan öyrənilməsi üçün bax: Linda Colley, "What is Imperial History Now?" in D. Cannadine, (2002); Henk Weseling, "Overseas History", P. Bruke (1991) New Perspectives on Historical Writing, Cambridge Polity Press.*

olan azlıqları, başqaları” kimi təqdim edərkən, bu, ölkədə əksəriyyəti təşkil edən insanlara özlərini bir icmanın üzvü kimi görməyə, onlara özlərini doğma evlərində hiss etməyə... kömək edir. Vətənin bir hissəsi olmaq və özünü doğma evində hiss etmək kimi fikirlər özlərini orda o cür hiss etməyən qruplar-mühacirlər və ənənəvi olaraq özlərini azlıq sayanlar tərəfindən yaradılır”¹.

Tarixdə çox sayda nümunələr var ki, kiçik ölkə daha güclü və dominant qonşusu ilə əlaqədə özü özünün milli tarixini yazır, yaxud güclü dövlət başqa güclü ölkələrlə əlaqədə özünün milli tarixini yazır.

Çoxtərəfli yanaşma nədir, yaxud nə deyil? Bu barədə uzun müzakirələr olmuşdur, bu xüsusilə tarixi öyrətmək məqsədi güdən, bu kitabçaya daha çox aiddir, nəinki, onun yazılmasına. Məktəb təcrübəsinə baxmazdan əvvəl, başa düşmək lazımdır ki, müxtəlif mənbələrə giriş və müxtəlif yanaşmalar ilkin şərt olsa da, onlar yanaşmanın çoxtərəfli olmasına zəmanət vermir. Bunu da başa düşmək vacibdir ki, çoxtərəfli yanaşma müxtəlif yanaşmaların bir-biri ilə əlaqəsinin təhlilini, hər bir yanaşmanın daha böyük yanaşmanın bir hissəsi olduğunu tanımağı tələb edir.

Bir sıra praktik problemlərin tarix dərslərində çoxtərəfli yanaşmanın tətbiqini məhdudlaşdırdığını da bilmək vacibdir.

Tarixin tədrisində çoxtərəfli yanaşma ilə bağlı bəzi potensial problemlər

Bir sıra praktik problem və təsirlər var ki, onlar tarixin tədrisində çoxtərəfli yanaşmanın tam tətbiqini müəyyən qədər məhdudlaşdırır. Bunlar tədris proqramındakı zaman, məkan, qiymət, həcm və kurikulumun çevikliyi ilə bağlı məsələlərdir.

Tarix müəlliminin nöqtəyi-nəzərincə zaman və kurikulumun çevikliyi əks bir problemdir. Tədrisdə əsl çoxtərəfli yanaşmadan istifadə etməklə müəllim əmin olmalıdır ki,

¹ Gita Steiner-Khamsi, "History, Democratic Values and Tolerance in Europe: the experience of countries in democratic transition", Council of Europe Symposium, Sofia, October 2004.

şagirdlərin hər birinin məsələni təhlil etməyə və onu müəyyən kontekstə salmaq imkanı vaxtla bağlıdır.

Tarix üzrə kurikulumun məzmunca zəngin olduğu bir şəraitdə milli tarixə əks pluralist yanaşma çətindir, bu, müəllimdən çox məhdud vaxt çərçivəsində bir neçə mövzunu əhatə etməyi tələb edir. Çoxtərəfli yanaşma tarix üçün müəyyən qədər çevik bir kurikulum tələb edir. Etnik, milli və mədəniyyət müxtəlifliyi olan ölkələrdə elə etmək lazımdır ki, sosial kateqoriyalar və milli tarixdə marginal edilmiş gözəgörünməz və azlıqlar daha çox əhatə olunsun, bu da kurikulum vasitəsilə yerinə yetirilir, bu da milli tarixin əsaslarını və müxtəlif azlıqların tarixi ilə bağlı seçmə mövzuları tədris etməyə imkan verir. Spesifik azlıqlar coğrafi baxımdan kompakt yaşadıqda daha yaxşı bəhrə verir, bu məsələ ilə bağlı Rusiya Federasiyasında artıq bir neçə ildir ki, müzakirələr gedir¹.

Bu cür çevik kurikulum azlıqların, qadınların tarixini, aşağıdan tarixi, gündəlik məişət tarixini məktəbdə keçilən ənənəvi tarix proqramında birləşdirə bilər, ancaq o, çoxtərəfli yanaşmanın əsas problemi olan müxtəlif yönümlü və həyat təcrübəsi fərqli qruplar arasında əlaqələri onların fərqli yönüm və təcrübələri ilə birlikdə əhatə edə bilməz.

Bununla belə, bütün, lakin lap çox qarışıq silabusunda bir, yaxud iki mövzu üçün hər il yer olmalıdır, bu şagirdlərə çoxsaylı mənbələrlə, şərhələrlə, nöqtəyi-nəzərlə tanış olmağa, hadisə, yaxud olay barədə tam bir məlumat hazırlamağa imkan verir. Qalan vaxt isə çoxtərəfli yanaşma nisbətən kiçik və natamam formada tarixin öyrədilməsinə tətbiq oluna bilər. Hər bir hadisənin tam mənzərəsini mümkün qədər tam şəkildə şagirdlərə təqdim etməkdənsə, onlara müxtəlif və əks qütblərdən yanaşmaqla təhlil və şərh etməyi öyrətmək lazımdır.

¹ Bax: R. Stradling (1999), *Secretary-General's New Initiative: The Reform of History Teaching and the Preparation of New History Textbooks*. Strasbourg, Council of Europe Publishing, Chapter 2.

Yeni dərslər kitablarının nəşrinə gəldikdə isə, çoxtərəfli yanaşmanın miqyası çox vaxt kitabın həcmindən və dərslərə məxsus adı qaydadan daha çox yer tutur. Kitabda hadisələr xronoloji ardıcılıqla verildikdə və hadisələr xronoloji qaydada nəzərdən keçirildikdə əsl problem yaranır. Müəyyən bir mövzu barədə ayrıca bir mənbə, yaxud yardımçı vəsait olduqda məsələ asanlaşır. Hər hansı bir mövzunu çoxtərəfli yanaşma yolu ilə təqdim etmək istəyən hər bir dərslər müəllifi bilməlidir ki, bu çox vaxt aparan və gərgin zəhmət tələb edən bir işdir.

Dərslərin yazılmasında geniş yayılmış təcrübələrdən biri də çoxtərəfli yanaşmada təsir potensialının olmasıdır. Mənbələrdən verilən məlumatlar adətən çox qısa olur. Müəlliflər hər seçilmiş mənbə haqqında daha çox kontekstual məlumat verməyə adət etməmişlər. Avropanın bəzi yerlərində kitab tərtibində hələ belə bir ənənə var ki, mənbələrdən alınmış məlumatlara yanaşma və onların şərhini tələb olunmaqdan əlavə tələb etmədən ancaq məlumatı əldə etmək tələb edilir. Çox vaxt kitablarda tələb etmədən tələb olunur ki, məhdud material əsasında çox geniş mühakimə yürütsünlər, ümumiləşdirmə aparsınlar (çox vaxt dərslər müəllifin özünün mülahizələri özünün tarixdən oxuduğu biliklərə əsaslanır). İllüstrativ material tarixi hadisənin içində verilir. Müxtəlif tarixçilərin mənbələrdən götürdüyü və müqayisəli səciyyə daşıyan, müxtəlif ölkələrdən əldə edilmiş və müxtəlif dövrlərdə yazılmış materialların tarixi təhlillər aparılması üçün kitablara daxil edilməsinə çox nadir hallarda rast gəlinir.

Son praktika bundan ibarətdir ki, müəyyən regional, Avropa, yaxud qlobal bir mövzunun əhatəsi zamanı materialların bir neçə dildə olması, müəllim və şagirdlərin bu dillərin hamısını bilməməsi çoxtərəfli yanaşmanın imkanlarını məhdudlaşdırır. Xüsusilə XX-XIX əsr tarixinə dair külli miqdarda mənbə materialları indi internetdə var, onlar rəsmi və qeyri-rəsmi, müasir və keçmişə yönəlmiş bir çox fərqli yönümləri əks etdirir. Xam və redaktə olunmuş əsas mənbə

materiallarına əlavə olaraq internetdə müxtəlif tarixçilərin fərqli yönümlərini əks etdirən çoxlu materiallar tapmaq mümkündür. Veb-saytların çoxu amerikalılara məxsusdur, materiallar Amerika mövqeyini və ehtimallarını əks etdirir, onlardan istifadə etmək üçün ingilis dili səlissə bilinməlidir. Buna baxmayaraq, vəziyyət tədricən yaxşılaşmaqdadır. İndi çox sayda tarixə dair ABŞ yox, Avropa mənşəli veb-saytlar var, bir neçə dildədir, bəziləri Alta Vista-dan istifadə edilməklə tərcümə də olunmuşdur.

Bu praktik problemlərdən əlavə, çoxtərəfli yanaşma şagird üçün bir sıra potensial problemlər də yarada bilər. Gördüyümüz kimi bu, tarixi öyrənmə şagirddən empatiya (özünü kimsəninə yerinə qoymaq) tələb edir. 1990-cı illərin sonlarında gənclər Avropa tarixinin tədrisi ilə bağlı müqayisəli bir tədqiqat aparmışlar¹.

Bir sözlə, respondentlərdən belə bir suala cavab vermək xahiş olunmuşdur ki, özlərini XV əsrdə yaşamış və istəmədiyi insanla evlənmək, yaxud ona ərə getməyə məcbur edilmiş gənc oğlan, yaxud qızın yerinə qoysunlar. Onlardan xahiş edilir desinlər ki, həmin əsrdə yaşasaydılar nə edərdilər. Bunu müəyyənləşdirmək üçün onlara altı seçim imkanı verilir:

- İmtina edərdim, çünki kimsəni sevmədən onu nigaha məcbur etmək qeyri-insani və əxlaqsız bir hərəkətdir.
- Qəbul edərdim, çünki iqtisadi cəhət ailə üçün ər və arvad arasındakı ehtiraslı məhəbbətdən daha vacibdir.
- Monastıra qaçardım, çünki mənəvi-dini həyat dünyəvi həyatdan daha irəlidir.
- Razılaşardım, çünki cavanların hamısı atanın qərarı ilə nigaha girmişlər.
- Müqavimət göstərərdim, çünki məhəbbətlə evlənmək hər kəsin təbii hüququdur.
- İbadət edərdim, çünki valideynin iradəsinə qarşı üsyan allaha qarşı üsyandır.

1. M. Angvik & B. von Borries, (1997). *A comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes Among Adolescents*. Hamburg, Körber Stiftung.

Sorğuda iştirak edən ölkələr arasındakı cavablarda fərqlər olsa da, gənclərin əksəriyyəti XV əsrdə adi hal olan mütilik (ənənə, valideyn iradəsinə tabe olmaq, zor və ənənələr, İncil əhkamları, iqtisadi marağ) üçün səbəb tapmaq, onu qəbul etməkdə çətinlik çəkmişdilər. Bunun əvəzinə onlar məhəbbət və təbii hüquqlar naminə itaətsizlik və müqavimətə üstünlük vermişdilər.

Sorğunun nəticələrini təhlil edib təqdim edəndən sonra bu nəticələrin şərhini göstərir ki, gənclərin çoxu özlərini keçmişdəki bir adamın yerinə qoya bilmir, tətbiq oluna bilən fikirlərlə məhdudlaşırlar.

Bu bədbin bir nəticədir. Andreas Korver, məsələn, Kohlberdin koqnitiv inkişaf nəzəriyyəsindən çıxış edərək göstərir ki, nə üçün orta məktəb uşaqları tarixi empatiyanı yerinə yetirməkdə çətinlik çəkirlər, halbuki onlar öz mənəviyyatlarının inkişafının orta dövründədirlər, nə üçün onlar koqnitiv əməliyyatları yerinə yetirməyə qabil deyil, yaxud bunu istəməzlər, bu isə onlardan öz mənəviyyatlarından uzaqlaşmağı tələb edir¹.

Daha nikbin nəticəli bir neçə müşahidəçi təqdim etmişlər, belə ki, bu cavanların çoxundan cavab almamaq təəccüblü deyil, çünki sual kontekstdən kənar verilmişdi. Suallara cavabda onlar özlərini kiminsə yerinə qoysa idilər, onda gərək XV əsr cəmiyyəti haqqında müəyyən qədər oxuya, orta əsr mentalitetinə nüfuz edə idilər, başlıca kontekstual məlumatla təmin edilə idilər ki, onlar itaətsizlik edən şəxsi həmin dövrdə nə gözlədiyini bilsinlər².

Bu kontekstual məlumat olmadan təəccüblü deyil ki, çox şagirdlər anaxronist təkəkkürə əsaslanaraq öz hazırki mənəviyyat, təcrübə, münasibət, əhkam, hiss və stereotiplərini keçmişə şamil etmişlər.

¹ Andreas Körber, "Can Our Pupils Fit into the Shoes of Someone else?", in Joke van der Leeuw-Roord (1998), *The State of History Education in Europe*, Hamburg, Körber Stiftung, pp. 123-138.

² Tony McAleavy, commentary on the paper by Andreas Körber, in Joke van der Leeuw-Roord (1998), cit pp. 139-142.

Problematik olub-olmamasından asılı olmayaraq həm optimist, həm də pessimistlər bir şeydə razılaşırlar ki, empatiya (və kausal düşüncə) yeniyetmələr üçün çətin ola bilər, məlumdur ki, tarixi öyrənəndə keçmişdə yaşamış insanların hiss və təcrübəsini yenidən yaratmağa cəhd edirik, bunu etmək üçün biz çox vaxt öz müasir, hazırki güman və yanaşmalarımızdan əl çəkirik. Empatiya fikir deyil, tarix müəllimləri şagirdlərin bu bacarığa yiyələnməsi üçün yollar axtarmalıdır, bu fikrə sonra yenidən qayıdacağıq³.

Çoxtərəfli yanaşmanın tarixi öyrənənlər (xüsusilə orta məktəbin aşağı sinif şagirdləri və daha balacalar) üçün doğurduğu problemlərdən bir budur ki, o yüksək məyyusluq hissi və hətta tarixi proseslərin öyrənilməsinə şübhə yaradır. Yəqin ki, bu, mənbə əsasında tarixin öyrədilməsində eləcə də ümumiyyətlə tədrisdə potensial bir problemdir. Əldə olan mənbədə tarixi hadisə haqqında fikirlər ziddiyyət təşkil edirsə, içərisində heç biri düz deyilsə, müxtəlif tarixçilər eyni faktı müxtəlif cür şərh edirlərsə, tam aydın fikir, fakt insanların öz yanaşma və məxsusi vəziyyətlərindən asılı olaraq fərqli mənada başa düşünlərsə, yaxud hadisə haqqında müxtəlif seçimlərin hamısı eyni dərəcədə münasib və doğru isə onda bunlar bəzi şagirdlər üçün xüsusilə problematik səciyyə daşıyır.

Hər bir məktəb fənnində müəyyənlik, dəqiqlik axtaran, öy-

³ Kazual düşüncə haqqında tarix müəllimlərinin mübahisəsi davam etməkdədir. Bəziləri iddia edir ki, kausal düşüncə bir bacarıqdır, bir çox yeniyetmələrdə əks fəhmdir. Fəhməri onlara deyir ki, hadisənin, yaxud olayın başlanmasına (məsələn, Frans Ferdinand və arvadı Sofinin Sarayevada 28 iyun 1914-cü ildə öldürülməsi) çox böyük təsir göstərir, buna görə də o çox böyük əhəmiyyətə malikdir. Bu onların gündəlik həyatda səbəb anlayışına uyğundur. Digərləri isə iddia edirlər ki, bunun öhdəsindən gəlmək üçün şagird potensial kausal və köməkçi amillər (məsələn, fərdi fəaliyyət, siyasi amillər, iqtisadi amillər, ictimai və mədəni amillər, dini fərqlərlə bağlı amillər və s.) haqqında məlumat toplamağı öyrənməli, sonra isə bu amillərin birinin digərinə nisbətən üstün prioritetinin olmasının səbəbini müəyyənləşdirən arqumentləri dəyərləndirməlidir. Məsələn, kausal düşüncə haqqında müzakirələr üçün bax: Lee, P., Ashby, R. & Dickinson, A. (1996), "Progression in Children's Ideas about History" in M. Hughes, (ed) *Progression in Learning*, Clevedon, Multilingual Matters.

rənməni mümkün biliklərin əxzi və yada salınması kimi qəbul edən şagirdlər öyrətmə və öyrənmədə müəyyən qədər çətin və fərqli olan bu yönümə çətinliklə uyğunlaşa bilərlər. Tarix müəllimi biliyin ötürülməsi yönümündən tarixin tədrisinə yenidən keçməyə başlayanda da bu problemlər ortaya çıxır. Bu, hadisə "yeni tarix" yönümü kimi əvvəllər təsvir olunmuşdu.

Diqqəti müxtəlif yanaşmalar arasında əlaqələr, qarşılıqlı əlaqələr və qarşılıqlı asılılıq üzərində cəmləndirəndə də müəyyən şagirdlər üçün problem yarana bilər. Bu hətta o şagirdlərdə də yarana bilər ki, onlara mənbəni təhlil və şərh etmək, onların etibarlılığı və mənbə barədə mühakimə yürütmək, onların müəyyən tarixi hadisəyə, yaxud olayın başa düşülməsinə aidiyyəti olduğu öyrədilmişdir. Bununla belə, tarixi anlam onlardan daha bir mərhələ irəli gedib dəyərləndirdikləri hadisələrin ayrı-ayrı hissələrinin bir-birinə necə uyğun gəldiklərini nəzərdən keçirməyi tələb edir. Başqa sözlə, bir proses barədə tarixi hesabat hazırlayarkən hadisənin özü strukturlaşdırılmalıdır. Tarixin tədrisində biliyin ənənəvi yolla ötürülməsi üsulu, hadisənin statusu qəbul edilir, müəllim və dərslər isə onun strukturunu təmin edir. Tarixi mənbə əsasında yanaşmada şagird hər hadisənin statusunu dəyərləndirmək, sonra isə hadisə barədə hesabat üzərində düşünmək öyrədilir (ancaq təcrübədə məlum olur ki, əksər tarix dərsləri şagirdi hazır strukturla təmin edir).

Bununla belə, çoxtərəfli yanaşma daha bir mürəkkəblilik yaradır. Tarixi məlumat daha çox qat və yönümlər əlavə etdikdə şagird üçün mühakimə yürütmək, xüsusilə müxtəlif, ziddiyyətli yanaşma, şərh və nəticələrlə məşğul olduqda nəticə çıxarmaq daha da çətinləşir. Müxtəlif yanaşmaların məqsədyönlü və bir-birinə təsirini aydınlaşdırmaq istədikdə məsələ daha da mürəkkəbləşir. Müəllim çalışmalıdır ki, hadisələr arasında əlaqə və qarşılıqlı asılılıq daha anlaşılqı və dəqiq, lakin mücərrəd olmasın, müəllim şagirdlərdə çoxtərəfli zaman xətti və təhkiyyə üsulunu ("eyni zamanda", "sonra" kimi ardıcılıq, eyni zamanlılıq bildiren sözlər işlətməklə)

inkışaf etdirməli, yaxud müəyyən hadisə zamanı insanların bir-biri haqqında anlamlarının dəyişdiyini press-riliz, təbliğat, karikatura və s. vasitəsilə yoxlamalıdır.

Bu problemlərin həlli, xüsusilə çoxtərəfli yanaşma ilə bağlı potensial öyrənmə çətinlikləri, müəllimin tarixə yanaşmasından və şagirdləri hazırlamalarından asılıdır.

Çoxtərəfli yanaşmanın əsasının qoyulması

Tarixin tədrisində çoxtərəfli yanaşma heç də o demək deyil ki, şagirdlərə mənbələri təhlil etmək, hadisələri şərh etmək və məlumatı sintez etmək bacarığı öyrədilir ki, onlar tarix üzrə öz məlumatlarını tərtib edə bilsinlər, ancaq bunların hamısı çoxtərəfli yanaşmanın formalaşmasına yardım edir.

Əgər şagirdlər qarşılaşdıqları hər bir mənbəyə, sənədə, vizual, yaxud audiovizuallığından asılı olmayaraq, bir analitik suallar çərçivəsi tətbiq etməyə adət etmişlərsə, onda müxtəlif mənbələrdəki yanaşmaları tutuşdurmaq və müqayisə etmək, onları qarşı-qarşıya qoymaq onlar üçün çox asan olar. Digər bir əsərdə müəllif şagirdlərin müxtəlif mənbə matirallarını təhlil etməyi öyrətmək üçün bir sıra üsullar müəyyənləşdirilmişdir¹.

Həmin üsullarda əsas cəhət budur ki, burda işlənən suallar beş geniş analitik proseslər qrupuna daxil edilir:

Təsvir: Neçə mənbədir? Mənbənin müəllifi kimdir? Mənbə müəllifinin hadisə ilə nə əlaqəsi var (iştirakçımı, şahidmi, reportyormu, şərhçimi, rəsmi şəxsmi və s.)? Mənbə nə vaxt yazılıb? Hadisədən nə qədər sonra yazılıb? Orda göstərilirmi ki, kimin üçün, hansı auditoriya üçün yazılıb? Deyilirmi ki, nə məqsədlə yazılıb? Müəyyən bir tarixi hadisə, olay haqqında bizə nə deyir, nə göstərir?

Şərh: Əgər mənbə müəllifinin kim olduğunu bilmiriksə, onda biz mənbənin özündən bu barədə nəse (hadisə ilə

1. Robert Stradling (2000), *Teaching 20th Century European History, especially Chapter 8, 10, 15, 16 and 17.*

əlaqəsi, hadisəyə yaxınlığı, nöqteyi-nəzəri, əlaqələri, rolu və s.) öyrənə bilirikmi? Müəllifin məlumatı hansı yolla əldə etməsi barədə orda hər hansı bir ipucu varmı? Məlumatın etibarlılığı barədə orda hər hansı ipucu varmı? Doğruluğunu yoxlanmasına ehtiyac olan faktları, ekspert rəyi və şəxsi fikri bir-birindən fərqləndirə bilirikmi? Mənbədə hər hansı bir yönümü (məsələn, hər hansı bir mövqenin dəstəklənməsi, digər bir mövqeyə qərəzli yanaşma və s.) tapa bilirikmi? Mənbənin sahibi hər hansı bir nəticə təklif edirmi? Mənbə fakta, yaxud kiminsə fikrinə əsaslanır?

Əvvəl əxz edilmiş biliklə əlaqə: Mənbədəki məlumat digər müvafiq mənbələrdəki məlumatı təsdiqləyirmi, yaxud onunla ziddiyyət təşkil edir?

Məlumatdakı boşluqların müəyyən edilməsi: Yuxarıdakı suallara cavab verməyə kömək üçün məlumatda göstərilməmiş ad, tarix və digər faktlar varmı?

Sonrakı məlumatlar üçün mənbələrin müəyyənləşdirilməsi

Bu mənbədəki məlumatı, yaxud onun müəllifinin şərhini yoxlamaq üçün hara gedə bilərsiniz?

Bununla belə, mənbəyə əsaslanan tarixi metod və sorğu tairixin tədrisində başlıca prinsipə çevrilsə də, bu prinsipdə bir sıra potensial risklər də var (bunların da hamısı çoxtərəfli yanaşmaya mənfi təsir göstərir), bu riskləri azaltmaq üçün təsirli addımlar atılmalıdır.

Birincisi, düzgün, təsdiqlənə bilən məlumatın əldə edilməsi prosesi, mənbədə nə deyildiyinin, nəyi göstərdiyinin təsvirini başa düşmək, onun şərhini ilə bağlı prosesləri, nəticə çıxarmağı, mənbənin etibarlılığı barədə qənaətə gəlməkdən asandır. Bəzi şagirdlərin bu analitik fərqlərin aydınlaşdırılmasında və tətbiqində köməyə ehtiyacları var. Tarix müəllimləri bunun üçün bir sıra strategiyalar işləyib hazırlamışlar.

Yönümlərdən biri şagirdi müəyyən bir çərçivə ilə təmin

Misal C

Mənbədən bir hissə

Bu mənbə deyir ki	Bu mənbə təklif edir ki	Mənbə toxunmur

Misal D. Mənbəyə əsaslanan təhlildə yazı çərçivəsi

Mənbə A 1946-cı ildə Moskvada olmuş ABŞ diplomatı tərəfindən yazılmışdır.

Onun hadisə barədə hesabatı göndərilmişdir _____

O izah edir ki, sovet hökuməti istəyir ki, _____

O belə hesab edir ki, siyasətin arxasındakı səbəblər

O tövsiyyə edir ki, ABŞ hökuməti gerek

etməkdir. Misal C şagirddən mənbənin nə deməsi, nə təklif etməsi (ondan nə nəticə çıxıla bilər) və mənbənin nəyə toxunmadığını bir-birindən fərqləndirməyi tələb edir¹.

Bu növ yanaşmalara öyrəşəndən sonra, onlar daha mürəkkəb təhlilə girişə bilərlər, məsələn, bu cür təhlil onlara müxtəlif mənbələri, o cümlədən müxtəlif şərhlər və nəticələr üçün istifadə olunan eyni mənbə və məlumatları müqayisə etməyə və tutuşdurmağa kömək edir.

Digər bir strategiya şagirdlərə müxtəlif rəngli karandaşlardan istifadə etməklə, rəngli qələm, yaxud karandaşla altından xətt çəkməklə, üstünü rəngləməklə faktlarla əsaslanan məlumatları, təsviri materialları və nəticələri işarələməyi öyrətməkdir.

Daha bir strategiya bu əsas, sübut olunmuş, aydın fərqləri bilməyə kömək etməklə şagirdləri analitik prosesi modelləşdirən müəyyən bir yazı çərçivəsi ilə təmin etməkdir (Misal D-yə bax).

Yenə də, bu strategiya başlıca olaraq mənbəyə əsaslanan təhlili şagirdlərə təqdim etmək üçün hazırlanmış bir vasitədir, şagirdlər təcrübələndikcə bu strategiyadan əl çəkirlər.

Bəzi tarix müəllimlərinin aşkarladığı kimi, mənbəyə

¹ Bu C. Riley-in (1999) hazırladığı yönümə əsaslanır. Bax: This is based on approaches by C. Riley (1999), "Evidential understanding, period knowledge and the development of literacy", *Teaching History*, 99 and T. Wilshire, (2000), "Telling and suggesting in the Conwy Valley", in *Teaching History*, vol. 100.

əsaslanan təlimin geniş şəkildə işlənməsi ikinci potensial riski ortaya qoyur, bu da ondan ibarətdir ki, bəzi şagirdlər, xüsusilə az qabiliyyətli, tarixlə maraqlanmayanlar, tapşırıq yönümlü üsulda bu prosesi öz-özlüyündə bir son kimi yox, sona çatmaq üçün bir vasitə kimi görürlər. Məsələn, bəzi şagirdlər mənbələrin təhlili üçün tapşırıq psevdo-məlum yönümü tətbiq edir, bu zaman onlar texniki dildən ancaq məhdud anlamda (sübut, qərəz, birinci, ikinci dərəcəli mənbələr və s.) istifadə edirlər. Buna görə də əgər mənbədə bəzi deyilənlərin "qərəzli" olduğunu qəbul etməyə bir əsas olarsa, onda şagirdlər mənbənin etibarlı, faydalı olması barədə düşünməzlər; onlar avtomatik surətdə hesab edirlər ki, başlıca mənbə "daha yaxşıdır", çünki o, hadisə baş verən zaman yazılıb; və s. və i. a. Belə hallarda şagirdləri "qərəzli" kimi terminləri işlətməkdən çəkindirmək daha yaxşıdır, məqsəd onlara motiv, məqsəd, niyyət, nöqteyi-nəzər və yanaşma kimi kateqoriyalardan çıxış etməklə düşünməyi öyrətməkdir.

Üçüncüsü, bəzi müəllimlər müşahidə etmişlər ki, vaxt keçdikcə şagirdlərin mənbələri təhlil etməyi öyrənmələrinə baxmayaraq, məntiqi cəhətdən əlaqəli bütöv bir tarixi məlumat hazırlamaq istəyərkən müxtəlif mənbələrdən götürdükleri faktları öz mövcud bilikləri ilə əlaqələndirməkdə çətinlik çəkirlər. Bir tədqiqatçının müşahidə etdiyi kimi, şagirdlərə hələ nəzərdən keçirmədikləri, yaxud öyrənmədikləri suallara cavab vermək üçün məlumatı necə əldə etməkdən ibarət olan, "yeni tarix metodu"ndan istifadə etdikdə real bir risk edilmiş olur¹.

Buna görə də onlara öz suallarının təşkilində və strukturlaşmasında kömək etmək lazımdır.

Bu metod xüsusilə iki halda tətbiq olunur:

- öyrəndikləri mövzu ilə nəzərdən keçirdikləri spesifik və təfərrüatlı məlumatı əlaqələndirməkdə şagirdlərin köməyə ehtiyacı olduqda; və
- istifadə olunmuş mənbədə ziddiyyət, yaxud hadisələrlə

¹ D. Shemilt, (1987), "Adolescent Ideas about Evidence and Methodology in History" in C. Portal(ed) *The History Curriculum for Teachers*. Lewes, Falmer Press.

bağlı fərqli fikir və şərhlər olduqda.

İkinci halda əgər şagirdlər mövzu üzrə veb-saytdan, diaqramlardan istifadə etməyə ruhlandırılırsa, onlar hadisələrin ardıcılığını əks etdirən diaqramlarla təmin edilərsə (bu cür diaqramlar "ya", "yaxud", "bəli", "xeyr" ədatları ilə şagirdlərə mövzu ilə başdan ayağadək tanış olmağa, keçmişlə bağlı müəyyən bir hadisənin doğru-düzgün olub-olmamasını əsaslandırmağa imkan verir), onda şagirdlər belə tapşırıqları daha yaxşı yerinə yetirə bilirlər. Bu, şagirdlərə məlumatın fakta çevrilməsini görməyə kömək edir. Kartlardan istifadə də bu iş üçün yararlıdır. Bu zaman hər bir kartın üzərində müxtəlif faktlar (yaxud müxtəlif nöqteyi-nəzərlər, yaxud tarixçilərin şərh və s.) yazılır, şagirdlər kartları seçir, bir-biri ilə əlaqəli şəkildə düzür, bununla nə vaxtsa nəyin baş verdiyi barədə bir mühakimə yaratmış olur. Mövzu təhkiyyə formasında isə, şagirdlərə paralel zaman və "diaqram tapşırıqları" vasitəsilə kömək etmək mümkündür. Məsələn, şagirdləri ruhlandırmaq olar ki, tarixi bir hadisəyə həsr olunmuş bir filmin, yaxud televiziya verilişinin sxemini çəksinlər. Bu onlara (paralel zamanlılıqda olduğu kimi) hadisələrin ardıcılığını, uzlaşmasını başa düşməyə, müxtəlif mənbələrdəki faktlardan istifadə etməyə kömək edir; həm də imkan verir görsünlər ki, hadisənin əsas iştirakçıları bir-birinə və hadisələrə necə reaksiya verirlər.

Daha bir neçə strategiya mövcuddur. Mənbələrdə ziddiyyət olduqda, yaxud fərqli yanaşma müşahidə edilərsə, belə hallarda şagirdlərin bu işin öhdəsindən gəlmək üçün imkanlardan biri məhkəmədə baxılmış məşhur tarixi, yaxud müasir cinayət işlərindən birindən (yəqin ki, o haqda film, yaxud televiziya verilişi) istifadə edilməsidir, bundan sonra şagirdlərə imkan verilir ki, onu təhlil etsinlər:

- şahidlərin müxtəlif funksiyaları var (hal şahidi, ... ekspert şəhadəti, ittiham və müdafiə tərəfinin şahidləri);
- şahidlər özləri bir-birini təkzib edir;
- bu sübut digər şahidlərin dediklərini təkzib edir, yaxud

təsdiq edə bilər;

- müdafiə və ittiham sübutlarından seçmə yolu ilə istifadə edir, yaxud əks arqument yaratmaq məqsədilə eyni sübutdan istifadə edir; və

- juri ziddiyyətli sübutlara və onlara əsaslanmış arqumentlərə cavab verir.

Daha bir imkan şifahi şəhadət və müfəssəl təhlildən sonra bir neçə çoxtərəfli iş aparmaqdır. Bu, şagirdlərə şifahi şəhadətin yaddaşa təsiri haqqında ilk təcrübələrini əldə etməyə, eyni hadisə haqqında danışan insanların onu müxtəlif şəkildə təsvir və şərh etmələrini görməyə imkan verir.

Şagirdlər tarixin tədrisində mənbəyə əsaslanmış yanaşma metodu ilə tanış olduqdan və bunun üçün lazımı bacarıqları əldə etdikdən, onları çətinlik baxımından getdikcə artan mürəkkəb tarixi hadisə və olaylara tətbiq etdikdən sonra, bir neçə mənbədən fərqli şərh və tarixi məlumatlardan eyni zamanda istifadə etməklə çoxtərəfli yanaşmanın tətbiqi ilə səmərəli şəkildə inamla işləyə biləcəklər. Bu kitabçanın son bölməsi çoxtərəfli yanaşmanı nəzərdə tutmaqla bir sıra təlim, öyrətmə və öyrənmə fəaliyyətini təqdim edir.

Bunun kimi nisbətən kiçik həcmli bir kitabçada şagirdlərin tarixi hadisələri bir çox perspektivlərdən başa düşməsinə inkişaf etdirmək üçün öyrənmə fəaliyyəti və öyrətmə yönümləri haqqında ancaq bir neçə misal vermək mümkündür. Əvvəl toxunulmuş səbəblərə görə və eləcə də özüm inanıram ki, çoxtərəfli yanaşma tarixi öyrətmək və öyrənmək "tarixi yaxşı öyrətmək, onu yaxşı təlim etməkdən" daha geniş mənada işlənir. Hələ tanınmış və tarix müəllimlərinin ilkin hazırlığı zamanı tətbiq edilə bilən yaxşı bir praktika mövcud deyil. Buna görə də bundan sonra deyəcəklərimiz tarix dərsləri üçün bir sxem, təlimat deyil, daha çox müzakirə və mübahisələr üçün stimül yaratmaq məqsədi güdür.

Opportunistlik

Tarixi hadisə və olaylara çoxtərəfli yanaşmalar zamanı müəllimlərin çətinliklərlə üzləşdiyini nəzərə alaraq

opportunistliyə, yəni öz hərəkətlərini şəraitə, vəziyyətə uyğunlaşdırmağa çox böyük ehtiyac var.

Dünyanın hər yerində tarix müəllimləri yəqin ki, 11 sentyabr 2001-ci il terror aktı ilə bağlı şagirdləri ilə eyni cür əlüstü sorğu keçirmişlər. Onlara təkcə belə bir hadisənin necə və nə üçün baş verdiyini bilmək yox, həm də bu qaçırılmış təyyarələrin uçaraq Dünya Ticarət Mərkəzinin qoşa binalarına və Pentaqona çırpılmasının arxasında hansı səbəb və motivlərin durduğunu başa düşmək lazım idi. Elə məqamlar var ki, bəzi tarix müəllimləri proqramın xronoloji çərçivəsindən kənara çıxaraq hadisələrdə zaman və məkan əlaqəsi axtarır, bir rüb, bir il, yaxud bir neçə il qabaq keçirilmiş materialların sonrakı hadisələri dəyərləndirilməsinə, təsirini göstərmək üçün yollar axtardığını görürük. Çoxtərəfli yanaşma tətbiq etmədən bu işi görmək çox çətinidir.

Televiziya hadisənin işıqlandırılması, yaxud onun televiziya versiyası, ictimaiyyətin ona reaksiyası, kommentatorların nə baş verdiyini başa salmaq cəhdlərinin hamısında qərb və yaxın şərqin yaxın və uzaq keçmişdəki əlaqələrinə toxunulur. Dili müəyyən qədər pərdələnmiş bu məlumatlar tarixi rezonanslarla, təəssüratlarla dolu idi. Məsələn, hadisədən dərhal bir neçə gün sonra Prezident Buş özünün terrora qarşı ilk dəfə "səlib yürüşü" fikrini açıqladı, bu termin sonralar Buşun məsləhətçiləri, diplomatlar və digər ölkələrin təzyiqi altında dəyişdirilərək "terrora qarşı müharibə" ilə əvəz olundu. "Terrora qarşı səlib yürüşü" nəinki namünasib, həm də siyasi və diplomatik baxımdan ağılsız hesab edildi. Bununla belə, tarix dərslərində bu sözün həmin kontekstdə işlədilməsini müzakirə etmək imkanı yarandı, buna dəxli olanlar üçün hansı konnotasiyalar kəsb etdiyi müəyyənləşdi. Bu, həm də "səlib yürüşü" terminin digər tarixi kontekstlərə uyğun gəlib-gəlmədiyini axtarmağa imkan verdi.

Məsələn, hazırki erada "səlib yürüşü" terminin həm Birinci, həm də İkinci Dünya Müharibəsi zamanı bütün tərəflərin təbliğatçıları işlədirdilər. Birinci Dünya müharibəsi zamanı

İngiltərənin baş naziri həmin sözü "böyük səlib yürüşü" kimi işlətməmişdi. General Eyzenhauer də İkinci Dünya Müharibəsi haqqındakı memuarlarına "Avropada səlib yürüşü" adı vermişdi. Bu sözü ingilislər 1917-1918-ci illərdə Suriya və Fələstindəki əməliyyatları kontekstində geniş şəkildə işlətməmişdilər, bu əməliyyatlar zamanı Türk ordusu Dəməşq və Yerusəlimi tutmuşdu. İspaniyada falanqistlər də "səlib yürüşü"ndən, yaxud respublikaçılar hökuməti üzərinə 1936-cı ildə müqəddəs müharibədən danışmışdılar, Respublikaçı Beynəlmiləl Briqadanın bəzi üzvləri də deyirdilər ki, onlar faşizmə qarşı "səlib müharibəsi" aparırlar. 1980-cı illərdə Livianın başçısı polkovnik Qəddafi ABŞ "səlibçilərinə" qarşı müqəddəs müharibəyə, cihada çağırırdı. Lap yaxınlarda, 1991-ci ildə Körfəz müharibəsi zamanı ABŞ strateqləri Səddam Hüseyinə qarşı "mənevi səlib yürüşündən" danışır, Səddam isə öz növbəsində özünü müasir Sələddin kimi təqdim edərək onları Yaxın Şərqdən çıxaracağını deyirdi.

Bu cür rezonans doğuran digər tarixi terminlər də mövcuddur, müasir məsələ və hadisələrlə bağlı gündəmə gəldikdə onlar çox sayda və müxtəlif yönümlərdən incələnməlidir. Ruanda və dünyanın digər yerlərində kütləvi qətlər bəzi müşahidəçiləri "holokost" terminini işlətməyə təhrik etmiş, digərləri isə, məsələn, professor Lipstadt, iddia edir ki, holokost, yaxud "shoah" dünya əhəmiyyətli unikal bir hadisədir¹.

Bu baxımdan "genosid" (qətlam) və "diaspora" kimi terminlər də elə məsələləri ortaya qoyur ki, onların hansı kontekstlərdə tələbələr tərəfindən başa düşülməsinə kömək etmək üçün çoxtərəfli yanaşma lazımdır. Hər bir halda bir qrupun digər qrupa, yaxud çox sayda qrupa qarşı işlətdiyi terminin baş verənə münasibliyi adətən danılır. Əvvəl qeyd edildiyi kimi, hər hansı çoxtərəfli yanaşmanın mühüm ölçüsü sözlərin mənası və onların müəyyən tarixi kontekstə işlənməsidir.

İldönümləri, yüzilliklər və digər ictimai anımlar da çoxtərəfli

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

yanaşma üçün imkan yaradır. Amerika inqilabının ikiyüzlüliyi, sonra isə fransız inqilabı bu tipli təhlillər üçün yaxşı imkandır. Bunların hər ikisi əsas global hadisədir, çox sayda insan, təkcə Amerikalı və fransızlar yox, özləri üçün və bütün dünya üçün bu tarixi hadisələrin əhəmiyyətinə nəzər saldırlar. Bunlar tarixi təhlil etmək istəyən tələbələr üçün çox böyük imkanlar açır, məsələn, tələbələr təhlil yolu ilə tarixçilərin bu hadisələrin əhəmiyyətinə 50, 100, 200 il bundan qabaq verdikləri qiyməti müəyyənləşdirə bilərlər.

Bir çox ölkələr, bir çox etnik və kultral azlıqların keçmişində elə hadisələr ola bilər ki, onlar üçün belə bir rezonans doğura bilər. Misal E ədalətlə lokallaşdırılmış belə bir nümunəni təqdim edir, həmin misal, onun müəllifi xüsusi maraq doğurur, çünki o, yarı İrlanddır və aspirant kimi İrland tarixini tədqiq etmişdir.

Çoxtərəfli yanaşma üçün üçüncü bir opportunistik yol məktəblərdə artıq istifadə edilməyən köhnə dərsliklərdir. Bəzi müəllimlər belə kitabları məktəb kitabxanasında, yaxud resurs mərkəzində, yaxud öz kitab rəflərində tapanda özlərini kifayət qədər xoşbəxt hesab edirlər. Digərləri belələrini ictimai kitabxanalarda və pedaqoji universitetlərin kitabxanalarında tapa bilər. Bu deyilən yerlərdə onları tapmaq mümkün olmadıqda Dərsliklərin Təhlili ilə məşğul olan Qeorq Ekert İnstitutunun köməyindən istifadə etmək olar. XX əsrdə müxtəlif vaxtlarda müəyyən tarixi hadisə milli, yaxud dünya tarixinə aid kitablardakı yanaşmaların müqayisəsi tələbələrin istorioqrafik təhlilə başlaması üçün çox yaxşı başlanğıc bir nöqtədir. Qonşu ölkələrdə tarix dərsi deyən həmkarları ilə mübadilə təşkil etmək mümkün olarsa, çoxtərəfli yanaşmanın məsələsi daha da genişləner. Onda zaman və məkan perspektivində müqayisə üçün imkan olacaq.

Misal E: 1798-ci il İrland üsyanı

Fransada inqilabın baş verməsi xəbəri İrlandiyada üzvləri Belfastdakı Presbiterian icmasından və Dublindəki protestant və katoliklərdən ibarət olan Birləşmiş İrland Cəmiyyətini radikallaşdırdı. Başçıları Dublindən protestant Wolfe Tone (1763-1798) Britaniyanın dominantlığına son qoymağa

çalışaraq Parisə gedib Fransa direktoratından İrlandiya üsyanını dəstəkləmək üçün bir süvari dəstəsi göndərməsini xahiş etdi. Ancaq gəmi ilə göndərilmiş birinci dəstə İrlandiya sahilləri yaxınlığında 1796-cı ilin dekabrında tufana düşərək batdı. Sonra isə General Humbertin başçılıq etdiyi bir dəstə 1798-ci ilin avqustunda İrlandiyanın şimali qərbində sahilə çıxdı, dəstədə cəmi 1000 nəfər var idi. Humbert elə hesab edir ki, İrlandiyada nizami ordu ilə qarşılaşacaq. Onun ordusu İrland könüllüləri hesabına iki dəfə artdı. Bir aydan da az bir vaxtda güclü İngilis ordusu onu məşğul etdi. Wolfe Tone fransız paltarında ələ keçdi, edamını gözlədiyi zaman intihar etdi. Qiyam və Fransanın müdaxiləsi 1800-cü ildə bir müqavilənin bağlanması ilə sona yetdi. Həmin müqaviləyə görə İrlandiya Britaniyanın bir hissəsi olur və dövlətin adı dəyişdirilərək "Böyük Britaniya və İrlandiya Birləşmiş Krallığı" adlandırılır.

1798-ci ilin hadisələri bir əsr sonra İrland millətçiləri, 1998-ci ildə isə İrlandiya Respublikası tərəfindən anıldı və qeyd olundu. İrland yazıçısı Colm Toibin və tarixçi Diarmaid Ferriter qeyd edirdilər ki, 1798-ci il hadisələri hər iki ildönümdə fərqli qeyd və şərh olunub. "İrland tarixinin bir hissəsinin qəribəliyi bundadır ki, ordakı tarixi hadisələr şərh üçün açıq olaraq qalır. Məsələn, 1898-ci ildə millətçi İrlandiyaya 1798-ci il hadisələri ingilislərə qarşı keşişlərin başçılıq etdiyi katolik millətçi qiyamı üçün lazım idi. 1998-ci ildə Avrofil və yarı-pluralist İrlandiyaya 1798-ci il hadisələri protestant ziyalıların başçılıq etdiyi kəndli üsyanı üçün lazım idi, bununda kökündə Avropa millətçiliyi durur. Hər dəfə 1798-ci il üsyanı ortaya atılır və dövrü siyasətin suları onu yuyur".

İstoriografianın şagirdlərə təqdimi

Əvvəl qeyd edildiyi kimi, istoriografik təhlil çoxtərəfli yanaşmada əsas elementdir. Bunu bir neçə yolla, tarixçilərin yazdıqlarını, yaxud tarixi əks etdirən muzey işçiləri, film rejissorları, televiziya produserləri, jurnalist və roman müəlliflərinin tarixi hadisələrə yanaşmalarını tələbələrin ixtiyarına verməklə etmək mümkündür.

Birinci belə misal diqqəti tarixçilər arasında eyni məsələ

barəsində ziddiyyətlər üzərində cəmləyir. Hossbax Memorandumu kimi tanınan sənəddə Hitlerin niyyəti və xarici siyasətlə bağlı fikirləri tarixçilər arasında çox ziddiyyətli mübahisələr mövcuddur. Memorandumu Berlində 5 noyabr 1937-ci ildə Reyxin dəftərxanasında keçirilən iclasın protokolunu tərtib etmiş polkovnik Hossbax yazmışdır. İclasda Hitler, Qering, Nehrath, Raeder, Blomberq və Fritsch iştirak etmişlər. İclasda Hitler xarici siyasət barədə öz mövqeyini, xüsusilə alman xalqının yaşaması üçün torpaqlar əldə edilməsi haqqında qərarını açıqlamışdır. Bəzi əsas cəhətlər misal F-də xülasə şəklində verilmişdir.

İndi Hossbax memorandumunu tam şəkildə Avalon layihəsinin¹ veb-saytından əldə etmək mümkündür. Sənədlə bağlı tarixçilər arasında mübahisələr indi bir çox dərslərdə öz əksini tapıb. Əsas məsələ indi sinifdə bu materialla səmərəli şəkildə işləməkdir. Bu yollardan biri materialı şagirdlərə oxutmaq, sonra isə bu barədə müxtəlif tarixçilərin mövqelərini müqayisə etmək, daha sonra əz olunmuş biliklərdən, eləcə də müvafiq birinci və ikinci dərəcəli mənbələrdən çıxış edərək nəticə çıxarmaqdır.

Digər bir imkan həmkarlardan birindən xahiş edilir ki, məsələni müxalif tarixçilərin mövqeyindən təqdim etsin. Bu zaman müəllim alternativ mövqeyi ya açıq mübahisə zamanı, ya da bir müəllimin təqdimatı ilə eyni zamanda açıqlayır, suallara cavab vermir, sonra isə o biri dərəcə də digər müəllim alternativ bir mövqeyi təqdim edir. Hər iki halda müəllimlər müzakirənin "qaynar yerində", həm də kiminsə rolunda olmağa hazır olmalıdır. Burada təlimin məqsədi müəyyən bir mövqeyi sonadək yox, misalın ortaya nə üçün qoyulmasını aydınlaşdırmaq, mübahisənin xarakterini, sənədin nə dərəcədə alternativ şərhlərə açıq olduğunu, hər bir şərhin əsasını, onun nisbi gücü və zəif cəhətlərini müəyyənləşdirmək üçündür. Hər bir mövqeyin qiymətləndirilməsi iki nəfər arasında, yaxud kiçik qruplarda, çox güman ki, onların arqumentləri əsasında aparıla bilər.

1. Memorandum və Avalon Layihəsi üzrə materiallar üçün bax: Nuremberg War Crimes Trial page.

Misal F: Hossbax Memorandumu

Fürer bəyan etdi ki,

Almaniya siyasətinin məqsədi alman icmasının təhlükəsizliyini təmin etmək, onu qorumaq və genişləndirməkdir. Alman icmasında 85 milyondan artıq adam var, sayının çoxluğu və Avropada onlar üçün yaşayış yerinin azlığı çox sıx bir məkan yaradır ki, bu cür vəziyyət heç bir ölkədə müşahidə olunmur, başqa xalqlarla müqayisədə onların daha geniş məkanda yaşamağa haqqı var...

30-40 il bundan əvvəlki həyat tərzi ilə müqayisədə əhalinin yaşayış səviyyəsi yüksəlmişdir, bununla birlikdə, hətta istehsalçı və fermerlərin tələbatı və mənzilə ehtiyacı artmışdır. Uzun müddət ərzində eyni yaşayış səviyyəsinə malik bir qitədə standartları aşağı salmaq və qənaət hesabına ərzaq tələbatla bağlı çətinlikləri aradan qaldırmaq mümkün olmamışdır. Xarici ticarətimiz Britaniyanın dənizlərdə hökmlər olduğu marşrutlarla aparıldığından məsələ əslində xarici ticarət mübadiləsi deyil, nəqliyyatın təhlükəsizliyini təmin etmək olmuşdur, müharibə zamanı bu da üzə çıxdı ki, bizim ərzaq təminatımız olduqca zəifdir. Yeganə əlaqə, bizə xəyali görünərsə də, daha geniş yaşayış məkanı əldə etməkdir... Məsələ əhali artımı deyil, kənd təsərrüfatı üçün torpaqlar əldə etməkdir. Bundan əlavə, dənizlərin o tayında yox, lap Reyn çayının lap yaxınlığında xammal istehsal edən ərazilər Avropanın özündə də tapıla bilər... Almaniyanın qarşısında belə bir sual durur: Almaniya ən aşağı qiymətə daha çox gəliri harda əldə edə bilər? Almaniyanın siyasəti iki kin-doğuran antoqinistlə, Britaniya və Fransa ilə hesabı çürütməkdir, onlar Almaniyanın mövqeyinin istər Avropada, istərsə də dənizin o tayında güclənməsinə qarşı çıxır...

Almaniya problemi ancaq zor yolu ilə həll edilə bilər, bu da heç vaxt risk etmədən mümkün deyil... Kimsə güc işlədilməsi və riski bunun üçün əsas kimi qəbul edərsə, onda ancaq bu suallara cavab vermək qalır: nə vaxt? Və necə?... müzakirə üçün üç variant var:

I variant: 1943-1945-ci illər

Bizim fikrimizcə bundan sonra vəziyyət ancaq pisə doğru

dəyişə bilər. Silahlanma ilə əlaqədar bizim nisbi gücümüz azalacaq, bütün dünya isə silahlanacaq. 1943-1945-ci ilədək hərəkət etməsək, mənbələrin çatışmazlığı üzündən ərzaq böhranı baş verəcək, onu aradan qaldırmaq üçün xarici mübadilə vəsaitimiz yoxdur, buna da "rejimin yaşayış nöqtəsi" kimi baxılmalıdır... Bu gün heç kəs bilmir ki, 1943-1945-ci illərdə vəziyyət necə olacaq. Yalnız bir şey məlumdur ki, biz artıq gözləyə bilmərik.

II variant:

Əgər Fransada daxili mübarizə ölkədə böhrana gətirib çıxarsa və Fransa ordusu bu böhranın aradan qaldırılmasına yönəldilsə, onda Fransa bizə qarşı vuruşa bilməz, onda çəxlərə hücum etməyin vaxtı gəlib çatıb.

III variant:

Əgər Fransanın başı ayrı bir dövlətlə müharibəyə qarışsa, onda Almaniya qarşı vuruşa bilməz. Müharibəyə qatılmalı olsaq, onda bizim birinci vəzifəmiz Çexoslovakiya, eyni zamanda Avstriyanı devirməkdir ki, cinahlardan bizə qarşı hücum təhlükəsi aradan qalxsın... Əgər Almaniya müharibədən istifadə edib Çex və Avstriya məsələsini həll etsə, onda İngiltərə İtaliya ilə müharibə apara-apara fikirləşər ki, Almaniya qarşı çıxmasın. Britaniyanın köməyi olmadan Fransadan Almaniya qarşı müharibə hərəkəti gözlənilməz.

Tarixçilər arasında mübahisə

Bu memorandumu sonralar müttəfiqlərin ittihamçıları bir sübut kimi Nyuberq Tribunalına təqdim etmişlər ki, Almaniya İkinci Dünya Müharibəsinin planlaşdırması ilə məşğul olmuşdur. Tarixçilər arasında mübahisəyə səbəb belə bir məqam var: Memorandumda 1937-ci ildəki düşüncəsini açıq-aydın əks etdirən bir sübut varmı? Xüsusilə on üç il əvvəl onun "Mənim Mübarizəm" kitabında göstərilmiş geniş məqsədləri dəqiq fəaliyyət planı şəklində formalaşdırmı?

Bəzi tarixçilər (məsələn, alman tarixçisi Hilderbrand və ingilis tarixçisi Trevor Roper) iddia edirlər ki, Hitlerin "Mənim Mübarizəm" kitabındakı ekspansionist məqsədləri ilə onun nasional sosializmin ilk günlərindəki hərəkətləri və Hossbax Memorandumunda göstərilmiş xarici siyasəti arasında bir

ardıcılıq, daimilik var. Öz mövqələrini dəstəkləmək üçün onlar qeyd edirlər ki, 1937-ci il dekabrın ortalarında Almaniya ordusunun direktivləri Avstriya və Çexoslovakiyaya qarşı hərbi təcavüzün tələbinə uyğun olaraq dəyişdirilmişdi.

Digər tarixçilər, xüsusilə ingilis tarixçisi A.C.P.Teylor, iddia edirlər ki, Hitlerin karyerası onun opportunist olduğunu üzə çıxardı, o, məqam gözləyir, hadisələrin gedişini izləyir, bütün hərəkət və siyasətini ölçüb-biçən, əvvəlcədən proqramı olan bir şəxs kimi həmin məqam və hadisələrdən istifadə etmişdir.

Hitlerin fikirləri əksərən xəyaldan başqa bir şey deyildi... O öz daxili fikirlərini büruzə vermirdi... Memorandum artıq bizə məlum olanları deyir: yəni Hitler (hər bir alman dövlət xadimi kimi) Avropada dominant bir dövlət, qüvvə olmaq istəyirdi. Memorandum onu da deyir ki, o bunu necə edəcəkdi. Onun bu dedikləri səhv idi. Onların 1939-cu ildə müharibənin başlanması ilə heç bir əlaqəsi yoxdur.

Müharibədən 30 il sonra yazmış Norman Deyvis qeyd edir ki, iştirakçıların hamısı, o cümlədən Teylor özlərini Almaniyanın niyyətinin müzakirəsi ilə məhdudlaşdırmış, ancaq SSRİ-nin niyyətini nəzərə almamış və bu iki ölkənin hərəkətlərinin müəyyən dərəcədə digərinin məqsəd və planlarından asılı olduğunun fərqi varmamışlar.

Otuzillik müharibə şagirdləri istorioqrafik mübahisələrə cəlb etmək üçün daha bir imkandır. Bu, belə bir məsələdir ki, bir ölkə ilə məhdudlaşmır, o, şagirdlərə XVII əsrə bütövlükdə yanaşmağa imkan verir, tarixçilər nəslinin müxtəlif nümayəndələri son 300 ildə bu müharibəyə yanaşmış və onu müxtəlif şəkildə şərh etmişlər. Bəzi tarixçilərə görə, bu müharibə şahzadələrlə imperator arasında uzun sürən alman münaqişəsinin bir hissəsi idi. Digərləri isə belə hesab edirlər ki, bu katoliklərlə protestantlar arasında uzun sürən dini müharibə idi. Üçüncü qrup tarixçilərə görə, bu müharibə Avropa qitəsində hegemonluq üçün böyük dövlətlər arasında gedən mübarizənin əhəmiyyətli bir mərhələsi idi. Daha bir qrup tarixçiyə görə, bu müharibə əvvəl deyilənlərin hamısını özündə ehtiva edir.

Misal G son 150 ildə müxtəlif vaxtlarda bu müharibə barədə

yazmış tarixçilərin fikirlərindən ibarətdir. Öz milli, yaxud Avropa tarixinin müəyyən bir dövrünü artıq öyrənmiş və buna görə də XVII əsr tarixini, eləcə də XVIII, XIX və XX əsrlər tarixini əhatə etmiş nisbətən yuxarı sinif şagirdlərini bu fərqli beş yanaşmanın arxasında duran kontekst haqqında düşündürmək imkanı var. Yəni, müəllimin dəstəyi ilə və bəzi yardımçı materiallarla bu cür sualları nəzərdən keçirmək mümkündür:

Hansı müasir hadisə və olay 1860-cı illərdə yazan alman tarixçisinə müəyyən qədər təsir göstərə bilər ki, onlar da həmin tarixçinin XVII əsr haqqındakı düşüncəsinə təsir etmiş olsun? Qrupda müxtəlif variantların ortaya atılması Almaniyanın birləşməsi, Şlesviq-Holşteyn məsələsi, Prussiyanın işğalçı siyasəti, Avstriya ilə əlaqələr, millətçilik, regional güc siyasəti və s. kimi amillər ortaya çıxara bilər.

Hansı müasir hadisə və olay 1950-ci illərin əvvəllərində yazan ingilis tarixçisinə müəyyən qədər təsir göstərə bilər ki, o da həmin tarixçinin XVII əsr haqqındakı düşüncəsinə təsir etmiş olsun? Yəni də sinifdə beyinlərin işə düşməsi Avropanın əksər ölkələrinə dağıdıcı təsir göstərmiş İkinci Dünya Müharibəsinin bitməsi, əlli ildə baş vermiş böhran və soyuq müharibənin ilkin mərhələsi və s. kimi problemləri ortaya ata bilər.

Hansı müasir hadisə və olay 1960-cı illərdə yazan alman tarixçisinə müəyyən qədər təsir göstərə bilər ki, o da həmin tarixçinin XVII əsr haqqındakı düşüncəsinə təsir etmiş olsun? Burada beyinlərin işə salınması iki fəvqəl dövlətin meydana gəlməsi, iki güc blokunun yaranması, xüsusilə Mərkəzi Avropada hegemonluq üçün mübarizə və s. kimi məsələləri ortaya çıxara bilər.

Nisbətən aşağı sinif şagirdləri, xüsusilə əgər XIX-XX əsrlər tarixini əvvəllər keçməmişlərsə, kömək üçün onlara müəyyən kontekstual material vermək lazımdır ki, müxtəlif tarixçilərin fikirlərinə təsir etmiş, yaxud onlara müəyyən çalar vermiş siyasi, ictimai və iqtisadi konteksti başa düşməyə kömək etsin. Bunun üçün ya iki nəfərə, ya da kiçik qruplara beş kart vermək mümkündür. Bu kartların üzərində müəyyən bir tarixçinin fikirlərindən bir parça yazılır. Şagirdlərə kartların üstündəki

fikirlərdə oxşar və fərqli mövqeləri qeyd etmək tapşırılır. Sonra isə müəyyən bir razılaşıdırılmış nəticə əldə etmək üçün şagirdlərin qənaətləri sinifdə müzakirə olunur.

Sonra, hələ də iki-iki, yaxud kiçik qruplarla işləyərkən, onlar Misal III-də göstərilən kartlara oxşar kartları nəzərdən keçirsinlər. Bu kartların üzərindəkilər Avropada həmin vaxt baş vermiş və hər bir tarixçinin toxunduğu mühüm hadisə və olayları işıqlandırır. Şagirdlərə həm müvafiq, həm də o qədər də müvafiq olmayan kontekstual məlumat vermək faydalı olar. Müəllimlər kontekstual məlumatda hadisələrin baş verdiyi tarix və onların təsvirini də şagirdlərə lazım olub-olmadığını fikirləşməlidirlər. Burada tapşırıq tarixçinin yazdığı dövrlə əlaqəsi olan kartları seçmək və onları dəstə-dəstə yan-yanı düzməkdir, burdakı hər dəst müəyyən bir tarixçinin hadisəyə yanaşmasını əks etdirir. Üçüncü tapşırıq isə tarixçinin düşüncəsinə hadisə ilə bağlı müəyyən təsir göstərmiş hadisələrin yazıldığı kartları həmin kart dəstlərindən seçib çıxartmaqdır. Sonra isə şagirdlərdən öz seçimlərini daha böyük qruplarda, ya da bütün siniflə birlikdə müzakirə edib əsaslandırmaq xahiş olunur.

Çox vacibdir ki, şagirdlər bu prosesin müəyyən bir tarixçinin öz mövqeyini izah yox, şərh etdiyini başa düşsünlər. Bu cür tapşırıqlardan şagirdlər nə öyrənir? Birincisi, tarixçilər öz dövrlərinin uşaqlarıdır, onların düşüncəsi müəyyən dərəcədə müasir dünyanın qayğı və problemlərinin süzgəcindən keçir. İkincisi, onlar da hadisələri şərh etməyi özlərindən əvvəlki tarixçilər nəslindən öyrənmişlər ki, bu da onların düşüncəsinə təsir göstərir. Və nəhayət, bəlkə də ən əhəmiyyətli, şagirdlər öyrənirlər ki, son dövrlərin tarixçilərinin işi heç də əvvəlki tarixçilərin işindən heç də **yaxşı, daha əsaslı, daha etibarlı deyil**. Müəyyən bir tarixi hadisənin, yaxud eranın başa düşülməsi və qiymətləndirilməsi üçün müxtəlif çərçivələr və meyarlar tətbiq olunur.

Misal G: Otuzillik müharibə

XIX əsr alman tarixçisi Qustav Freytag bu müharibəni Almaniyaadakı yerli hakimlərlə Hapsburq imperiyası arasında, həm də protestanlarla katoliklər arasında bir münaqişə kimi

təsvir edir. Hapsburq imperiyasının başçısının maraqlarının alman millətinin maraqları ilə ziddiyyət təşkil etməsi, eynilə katolik və protestanların maraqlarının üst-üstə düşməsi qanlı bir fəlakətə aparıb çıxardı (G. Freytag. 1962). Pictures of German Life in the XV, XVI and XVII centuries. (2nd edn.).

XIX əsrin sonlarına yaxın Qardiner bu hadisələri Avropa ölkələrində dini tolerantlıq (dözümlülük) uğrunda mübarizə kimi şərh edir. Hapsburqlar kimi hökmdarlar dini ayrılığa dözməyi rədd etdiklərindən krallıqları dağıldı, ancaq Fransada Rişelye dissidentlərə dini azadlıq vəd etdiyindən öz krallığını saxlaya bildi. Başqa sözlə, o, diqqətini müharibəyə yox, münaqişənin səbəbi olan iş prosesinə yönəltdi. S. R. Gardiner, (1889). The Thirty Years War, 1618-1648 (8th edn.), London, Longman.

1950-ci illərdə C. V. Wedgwood yazırdı ki, müharibədə iştirak edənlərin əksəriyyəti hansısa ölkəni fəth etmək, yaxud din üçün yox, qorxudan vuruşurdular. Onların hamısı sülh istəyirdi və buna əmin olmaq üçün 30 il vuruşdular. O zaman bilmirdilər, elə indi də bilmirlər ki, müharibədən ancaq müharibə törənir. C. V. Wedgwood. The Thirty Years War, London, 1957, p.460.

C. H. Steynberq də Freytag kimi bu müharibədən danışaraq göstərir ki, otuzillik müharibə Avropada hegemonluq üstündə Burbonla Hapsburq arasında 1609-1659-cu illərdə aparılmış böyük mübarizənin bir mərhələsi idi. Fransanın Burbon hökuməti ölkəni Hapsburqun mühasirəsindən qurtarmaq istəyirdi.

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

Daha sonra bir sıra tarixçilər qeyd etmişlər ki, Otuzillik Müharibə XVII əsrin birinci yarısında bütün Avropanın böyük bir hissəsində yer almış ümumi böhranı bir hissəsi idi. Bu böhran çox ciddi taxıl qıtlığı, iqtisadi infilyasiya, əhalinin artımında durğunluq və tənəzzül, artan vergilərə qarşı narazılıq, sosial xərclərin azalması, çoxsaylı ordunun saxlanmasına çəkilən xərclər, siyasi iğtişaşa aparan bürokratik korrupsiya və Avropa siyasi sistemindəki əsas

gərginliklərdən irəli gəlmişdi. Məsələn, bax: G. Parker, (1979) Europe in crisis, 1589-1648, Glasgow, Fontana.

Məsalə H: Otuzillik müharibənin istioqrafiyası üçün kontekst kartları	
1854-cü il Kırım müharibəsi	İtaliyanın birləşməsi
XIX əsrdə millətçiliyin dirçəlişi	Almaniyanın birləşməsi
Avropanın əksər ölkələrində parlament assambleyalarının əmələ gəlməsi	1866-cı il Avstriya-Prussiya müharibəsi
XIX əsrdə sənayenin inkişafı	XIX əsrdə şəhərlərin inkişafı
XIX əsrdə dəmiryolu şəbəkələrinin inkişafı	1870-ci il Fransa- Prussiya müharibəsi
Afrikada müstəmləkələr uğrunda müharibə	I Dünya Müharibəsi
II Dünya Müharibəsi	Atom bombası
BMT-nin yaranması	Soyuq müharibənin başlanması
Avropada iqtisadi dirçəlişə kömək üçün Marşall planı	Soyuq müharibənin başlanması
Avropada iqtisadi dirçəlişə kömək üçün Marşall planı	Nato və Varşava blokunun yaranması
1950-1953-cü illər Koreya müharibəsi	1940-1960-cı illərdə müstəmləkə sisteminin dağılması
Avropa İqtisadi Birliyinin yaranması və genişlənməsi	Kommunist bloku daxilində narazılıqların artması
Fövqəldövlətlər arasında gərginliyin azalması	SSRI-nin dağılması və demokratiyaya keçid

Məsalə J: Qış Sarayının hücumla alınması barədə şahidlərin dedikləri	
<p>Bir an sakitlik çökdü, sonra tufənglərdən açılan üç atəş səsi sükutu pozdu. Biz lal dayanıb atəşin açılacağını gözləyirdik; ancaq eşitdiyimiz yeganə səs sınımış şüşə qırıntılarının daş döşənmiş küçədə ayaq altında xırıltılaması idi. Qış Sarayı pəncərələrinin şüşələri çilik-çilik edilməmişdi. Birdən qaranlıqdan bir matros peyda oldu. "hər şey bitdi", dedi, "təslim oldular".</p>	<p>Qara bir çay kimi, mahımsız, alqışsız Qırmızı Arkadan sel kimi içəri dolduq, bu zaman mənəndən bir az qabaqda gedən bir kişi alçaqdan dedi: "Yoldaşlar, onlara inanmayın! İhtiyatlı olun! Hələki atəş açacaqlar!" Arkadan keçəndən sonra qaçmağa başladım, ayıla-ayıla, sıxlaşa-sıxlaşa qaçırdım, birdən Aleksandr sütununun pedestalinin arxasında dayandıq. "Sizdən neçəsini öldürdülər?" deyə soruşdum. "Bilmirəm, on nəfərə yaxın"...</p>
<p>"Axşam saat altıda müvəqqəti hökumətin nazirlərinə xəbər göndərildi ki, dərhal təslim olunlar, cavab alınmadığı üçün Petropavlovsk qalasından bir neçə xəbərdarlıq atəşi açıldı və sonra hər tərəfdən hücum başladı. Bundan sonra hot tərəfdən hücum başladı. Meydana çıxan arkalardan zirehli maşınlar və pulemyotlar saraya atəş açdılar. Hərəkət qaladan və "Avrora" kreysindən də atəş səsleri eşidildi.</p>	<p>Həmin vaxt Volodya Averbax Qoqol küçəsində Qış Sarayından təxminən 100 yard aralıda idi. Axşam təxminən saat 11-də Qış Sarayına son hücum zamanı idi. "Küçə bom-həş idi. Gecə sakit, şəhər ələ bil ölü idi. Hətta ayağımızın səkiyə dəyib əks-səda verdiyini də eşidirdik".</p>
<p>Hücum edənlər kənar qapılardan keçərək soyğunçuluğa başladılar. Əvvəl sayca az idilər, dərhal tərkisilah edildilər. Lakin onlara matros dəstələri, Petropavlovsk polku da qoşuldu, onlar mühafizə qarnizonunu tərkisilah etdilər. Qarnizon çox da atəş açmadı, deyilənsə görə cəmi üç yunker yaralanmışdı, saat 14-30-da Saray alındı.</p>	<p>Saat təxminən 11-də qapılardan içəri soxulduq, müxtəlif pilləkənlərlə yuxarı qalxdıq. Pilləkənin başında kadet zabitlər silahlarımızı aldılar, ancaq bizim yoldaşlar kiçik dəstələrlə o qədər gəldilər ki, biz əksəriyyəti təşkil etdik. Sonra biz döndük kadetlərin silahlarını aldığımız.</p>

Sonrakı iş, (Məsalə J), tələbələrə baş vermişlər haqqında bəzi yazıları oxumaq tələb edir. Bu yazılardan dördü hadisəni görünlərində, onlar şübhəsiz ki, hadisələr başlayanda Qış Sarayının yanında meydana olmuşlar. Onlardan ikisi amerikalı jurnalist, üçüncüsü isə Kronştadtdan gəlmiş bir matros idi, hücumda iştirak etmişdi. Dördüncü şahid Volodya Averbax meydana olmamışdı, lakin Qış Sarayı ətrafında baş verənləri görmüşdü. Beşinci şahid Meriel Bukanan dediklərini ondan-bundan eşitmişdi. Saraya hücum anında o, İngiltərə

səfirliyində oturub İngiltərə diplomatlarının, hərbi müşahidəçi və başqalarından gələn xəbərlərə qulaq asırdı. Altıncı şahid rayon hərbi komendantının göndərdiyi zabit idi ki, Sarayın müdafiəsi haqqında məlumat verməli idi, onun şahid kimi verdiyi məlumat digər tərəfin mövqeyidir.

J misalı üçün mənbələr:

1. Bessi Betti, San Fransisko Bülleten qəzetinin müxbiri, şahid.
2. Con Rid, amerikalı jurnalist, şahid.
3. Meriel Bukanan, Petroqradda İngiltərə səfirinin qızı.
4. Volodya Averbax, ondan Orlando Figes-in A People's Tragedy əsərində (səh. 493) sitat gətirilir.
5. Matros, Qış Sarayının alınmasında iştirak etmişdir.
6. Rus zabiti Raqozin, hücum vaxtı Sarayda olmuşdur.

Yəqin ki, bu şahidlərin dediklərinə yanaşmağın ən yaxşı yolu onları büküb üstünü işarələməkdir. Sonra isə digərinə keçməzdən əvvəl şagirdin öz fikirlərini nəzərdən keçirin¹.

Onların hamısını qruplaşdırandan sonra (məsələn, hadisəni özü görüb, hadisənin iştirakçısı olub, hadisə barədə kimdənsə eşidib və s.) bu "yeni məlumatın" şəkildə göstərilən hadisələrə nə əlavə etdiyi məlum olar. Bütün altı mənbə açılıb oxunandan sonra onlar tutuşdurulmalıdır. Məsələn, Betti və Rid hadisə baş verən anda hər ikisi eyni yerdə və eyni zamanda olmuşlar, lakin bununla belə onların hadisə haqqındakı dediklərində kiçik fərqlər var. Şübhəsiz ki, ən əsas fərq onların dili və üslubundadır. Ridin məlumatı daha dramatikdir. Meriel Bukananın hesabatları ilə Betti və Ridinkilər arasında açıq-aydın fərqlər var. Meriel hadisə haqqında məlumatı maraqlı olsa da, o bu barədə Trotskinin dediklərinə çox oxşayır (bax: Misal K). Onun məlumatını Volodya Averbaxınki ilə heç cür əlaqələndirmək mümkün deyil, Averbax saraya yaxın ərazidə olmuş olsa da, pulemyotların səsini eşitməmiş, yaxud zirehli maşınları, yaxud

¹ Bu üsul Suzi Binyan və Anna Maşal tərəfindən formalaşdırılmışdır. *This activity is based on an approach developed by Suize Bunyan and Anna Marshall, "let's see what under the blue square". Teaching History, 102 (2001).*

insan selini görməmişdir. Matros və qarnizon zabiti əks mövqələrdə olsalar da, dedikləri bir-birini tamamlayır.

Üçüncü və sonuncu iş, (Misal K), şagirdlərə imkan verir ki, öz qənaətlərini Trotski və Kerenskinin dedikləri ilə müqayisə etsinlər, sonuncu bu iki nəfər hadisə haqqında ondan dərhal sonra yazmışlar, tarixçilər isə bu haqda onillikdən sonra yazmışlar, onlar da şagirdlər kimi, oxşar məlumat və digərlərinin dediklərindən istifadə etmişlər.

Göründüyü kimi, bu tapşırıq əsasən əvvəllər toxunduğumuz üç yanaşmanın sərfəli mövqə, nöqtəyi-nəzər və şərh bir-birindən fərqləndirmək üçündür: Digər ölçülər tətbiq etməklə daha çox yanaşmalar da müəyyən etmək mümkündür. Məsələn, Misal K-ya müxtəlif ölkələrdən tarixçilərin komentariyalarından parçalar, digər ölkələrdən Kerenski, Trotski, Lenin və başqalarının müasirləri olmuş siyasi xadimlərin hadisəyə reaksiyası, müxtəlif dövrlərdə yazmış tarixçilərin fikirlərindən də əlavə etmək mümkündür. Şahidlər haqqında detalları, onların həmin vaxt həmin yerdə olma səbəbləri, onların siyasi rəğbəti və sairəni də təqdim etməklə şərhlərin sayını və qatını daha da artırmaq olar. Məsələn, filmdən göründüyü kimi Con Rid bolşeviklərə rəğbət bəsləyir (film Rid və onun arvadı Luis Bryant barədədir). Digər tərəfdən Bessi Betti, rus inqilabını dəstəkləyənlərdən biri olsa da, bolşevik işinə o qədər də rəğbəti yox idi. Meriel Bukanan, ailə vəziyyəti və dövrəsindən göründüyü kimi, bolşeviklərə rəğbəti yox idi, ya da lap az idi¹.

Misal K: Qış Sarayının alınması ilə bağlı digər yanaşmalar

Qış Sarayına girmək üçün o qədər qapılar var idi ki, Qırmızı Qvardiyaçılar çox asanlıqla ora girdilər, orda heç bir qovğa, vuruşma olmamışdı, dəhliz və şəkil qalereyasında heç bir güllə atılmamışdı. Qış Sarayı alınanda orda ancaq altı nəfər ölmüşdü. (Bunu İngilislər tarixçisi Norman Stoun "Tayms" qəzetində 24 oktyabr 1987-ci ildə yazıb).

Şəhər üç gün ərzində bolşeviklərin nəzarətinə keçdi, çox az

¹ Daha müfəssəl məlumat üçün Harvi Pitçerin "Rus İnqilabının şahidləri" kitabının birinci səhifəsinə bax.

vuruşma oldu. Bütün bu hadisə zamanı deyəsən cəmi beş nəfər ölmüşdü. Ən sadəsi budur müvəqqəti hökumətin söykənəcəyi hərbi mənbələri yox dərəcəsinde idi. Fərariilik nəticəsində Petroqrada qarnizonunda say azalmış, ancaq çox az sayda sədaqətli kadet-zabitlər, kiçik bir qrup kazak və bir batalyon qadın əsgərlər qalmışdı (bu qadın batalyonuna "Amazonlar" deyilirdi, Kerenski bu batalyonu bir il əvvəl rus xalqının döyüş ruhu nümunəsi kimi yaratmışdı). Qırmızı qvardiyaçılarla üzləşən kimi kazaklar qaçdılar, kadet və amazonları isə dilə tuturdular ki, müqavimət göstərmək əbəsdir. Qırmızı qvardiyaçılar Qış Sarayına yaxınlaşanda çox az müqavimətə rast gəldilər. Neva çayında lövbər salmış Avrora kreysərindən atılan yaylım atəşinin səsi (gəminin heyəti sovetləri dəstəkləyəcəklərini vəd etmişdi) qalan hökumət üzvlərini də inandırır ki, vəziyyətləri ümitsizdir. Bunlardan da imkanı olanların çoxu nəzərə çarpmadan binadan çıxıb getdi. Michal Lynch, (1992). Reaction and Revolutions: Russia 1881-1924, p. 94).

Həmin oktyabr günlərindən qalan az sayda foto şəkillər üsyançı qüvvələrin çox az bir qismini göstərir. Şəkillər yarı boş küçələrdə bir ovuc Qızıl qvardiyaçı və matrosların dayandığını göstərir. Onların arasında xalq inqilabının tanış simalarından heç biri yoxdur, nə küçələrdə izdiham, nə barrikada, nə də döyüş var. Bunların heç biri şahid ifadələrində yoxdur... Ancaq Qış Sarayının yaxın ətrafı 25 oktyabrda şəhərin müəyyən qədər qarışıq hissəsi idi. Petroqrada hər yerində normal həyat var idi. Maşın və taksilər əvvəlki tək şütüyürdü. Nevski prospekti əvvəlki tək izdihamlı idi, axşamlar hətta mağaza, restoran, kinoteatrlar işləyirdi (Orlando Figes, (1997). A People's Tragedy).

Qış Sarayında sığınacaq tapmış nazirləri... qadın batalyonundan kiçik bir dəstə və hərbi məktəblərdən az sayda kadetlər qoruyurdu... onlara xəbər göndərildi ki, dərhal təslim olsunlar, lakin cavab alınmadığından ilkin xəbərdarlıq kimi Petropavlovsk qalasından bir neçə boş patronla saraya doğru atəş açdılar. Bundan sonra hər tərəfdən zirehli maşın və pulemyotlarla baş arkadan meydana hücum keçdilər. Bu

ümumi atəş səsləri arasında hərdənbir Avrora kreysəri və Petropavlovsk qalasından atılan top güllələrinin də səsi eşidilirdi... Kadet və qadın batalyonu mərdliklə müdafiə olunurdu, lakin sayları az olduğundan və bolşeviklər girişin birini tutandan sonra nazirlər içəridəki otaqlardan birinə yığışdılar, bilirdilər ki, onların yeganə ümidi təslim olmaqdır (L.D.Trotsky. The History of the Russian Revolution).

Gecə gərgin keçdi. Cəbhədən qoşunların gəlməsini gözləyirdik. Onlara vaxtında xəbər göndərmişdim və səhər deyilən vaxtda Petroqradda olmalı idilər. Ancaq qoşun əvəzinə biz ancaq telefon zəngləri və teleqramlar alırdıq ki, dəmiryollarında sabotaj var. Gecə saatları çox ağır keçirdi. Hər tərəfdən dəstək gözləyirdik, lakin gələn olmadı. Kazak polku ilə telefon vasitəsilə uzun-uzadı danışıqlar apardıq. Müxtəlif bəhanələrlə kazaklar çox inadla öz kazarmalarına qapılıb qalmışdılar (Aleksandr Kerenski, sosialist inqilabi partiyasının rəhbəri, bolşeviklər tərəfindən 1917-ci ilin oktyabrda koalisiya hökumətinin baş naziri).

Bu tapşırığı yerinə yetirənə qədər şagirdlər bu proses haqqında aydın təsəvvürə malik olmalıdırlar ki, faktları təsdiqləyə, müəyyənleşdrə bilsinlər, müəyyən tarixi hadisə barədə müəyyən bir yanaşma ilə (məsələn, sovet film, rəsm və dərsliklərdəki fotosəkillər 1917-ci ilin 25 oktyabr gecəsində nələrin baş verdiyi necə göstərildiyi kimi) öz fikirlərini əsaslandırma bilsinlər.

Tarixi təhkiyyəyə çoxtərəfli yanaşmanın tətbiqi

Bu kitabçanın əvvəlində deyildi ki, çoxtərəfli yönümdə yazılmış təhkiyyə müəyyən bir tarixi hadisənin təsvirində "sonra", "və sonralara", "halbuki", "bu zaman", "eyni zamanda" kimi zaman zərfliklərinin əlavə edilməsi ilə nəticələnir. Bu isə məsələyə müqayisəli yanaşmanı tələb edir, ancaq təhkiyyəyə çoxtərəfli yönümdən yanaşmanı nəzərdən keçirmək üçün daha bir ölçü var: bu da qərarların qəbul edildiyi kontekst, qərar qəbul edənlərin motivləridir. Bu isə

çoxtərəfli yanaşmanın daha iki əhəmiyyətli komponentinin işlədilməsini zəruriləşdirir. Bunlardan biri empatiyadır. İkincisi isə əlaqəli ölçüdür. Yeni, insanların qərar və hərəkətlərinə təkcə obyektiv vəziyyət, şərait yox, bir də "digərlərinin" reaksiyası və niyyətinin başa düşülməsi də təsir göstərir, bu "digərləri" müttəfiq, düşmən, dəstəkçi, rəqib, həmkar, özgəsi, özününkülər və əcnəbilər də ola bilər.

Bunun üçün şagirdlərə görməyə kömək etmək lazımdır, çünki tarixi hadisənin şərh prosesi bir sıra sübut qatları və mənbə materiallarının ciddi öyrənilməsinə tələb edir, bu, müəyyən bir dövrdə nələrin baş verdiyini anlamağa kömək edir. Hər hansı təhkiyədə birinci qat xronologiyadır: yeni nə baş verib, nə vaxt baş verib və sonra nə baş verib. Bunu Misal L nümayiş etdirir. Burada 11 noyabr 1918-ci ildə Birinci Dünya Müharibəsinə son qoyan barışıqın imzalanmasına aparan hadisələrin ardıcılığından gedir.

Məktəb dərsləri çox vaxt bu barışıqdan danışanda 1919-cu ilin yanvarında keçirilmiş Sülh Konfransının materiallarına istinad edirlər¹.

Şübhəsiz ki, şagirdləri bir oyun iştirakçısı kimi bura cəlb etmək, hətta onları Sülh Konfransının materiallarını öyrənməyə stimullaşdırmaq üçün böyük imkan var. Bununla belə işin səmərəsi üçün şagirdlər təkcə nə baş verdiyi və nə vaxt baş verdiyi haqda yox, həm də konfransda iştirak edən tərəflərin hadisəyə necə yanaşması haqda da kifayət qədər fon və kontekstual biliyə malik olmalıdırlar. Bu fon və kontekstual biliyi diplomatik yazışmalardan və barışıq aparan danışıqların məzmunundan əldə etmək olar.

Misal L-də verilmiş bir diaqram hadisələrin xronoloji ardıcılıqla işıqlandırılmasını təmin edir, bu konkret məsələ ilə bağlı qəbul edilmiş qərarlar, onların qəbulu prosesində iştirak edən tərəflər arasındakı əlaqələri nümayiş etdirir. Təhkiyədə işlənmiş paralel zamanlar Berlində, Parisdə və Vaşinqtonda eyni vaxtda nə baş verdiyini göstərir. Bunu sorğuya əsaslanan fəaliyyətə çevirmək olar, bu şərtlə ki, şagirdlər dərslərdən,

1. Avropa Şurasının veb-saytı (<http://culture.coe.fr/histro>)

internet və digər mənbələrdən istifadə etməklə hadisələrin ardıcılığı tarixlərini diaqramlara əlavə etsinlər.

İkinci mərhələ kartların seçilməsidir, burada şagirdlər kartların üstündə yazılmış kartlardan istifadə edirlər, bu onlara (a) nə üçün spesifik hərəkətlərin edildiyini, (b) həmin hərəkətlərin nədən ibarət olduğunu, (c) hansı amillərin qərar qəbul edənlərə təsir göstərdiyini başa düşməyə imkan verir. Hansı yanaşmadan istifadə edildiyini göstərmək üçün bəzi kartlar Misal M-ə daxil edilir. Misal H-də olduğu kimi, bu da hadisənin tam, hərtərəfli anlamı demək deyil. Onlar dərslərdən və Birinci Dünya Müharibəsi və onun nəticələri üzrə ixtisaslaşmış bəzi tarixçilərin yazılarından götürülmüşdür. Bu materialların böyük bir hissəsini internet veb-saytlarından götürmək olar. Burada məqsəd həmin vaxtda qərar qəbul edən müxtəlif şəxslərin düşüncə və məntiqinə, bəkləntilərinə, məqsəd və motivlərinə, fikir və ehtimallarına nüfuz etməkdir. Bu cür kart seçmə işi şagirdlərdə tarixə aid biliklərinə sahiblik hissi, onlara müəyyən hadisə, yaxud olaya yanaşmağa alternativ üsullar seçmədə sərbəstlik hissi təlqin edir, hadisə haqqında məlumatları əhəmiyyət dərəcəsinə görə təsnif etməyə, həmin məlumatı verən mənbəyə tənqidi yönümdən yanaşmağa imkan verir.

Bu qayda ilə aparılan öyrənmə fəaliyyəti şagirdlərə xronoloji və kontekstual bilik əldə etməyə, bu da öz növbəsində onlara özlərini barışıqın imzalanmasına aparan prosesdə iştirak edənlərin yerində hiss etməyə imkan verir. Təklif olunan yanaşmaya çox vaxt "isti yer", "qaynar yer" deyilir. Kiçik qruplarla işləyərək şagirdlər növbə ilə hadisənin başlıca iştirakçılarından kiminsə roluna girir, sonra isə qrupun digər üzvlərinin ona yönəlmiş suallarına cavab verir. Əgər şagirdlər bu cür yanaşmaya öyrənməmişlərsə, onda yaxşı olar ki, müəllim həmin "isti yerdə" oturmaqla bu rolu özü ifa etsin. Şagirdlərin özünə də bu rolda oynamaq üçün veriləcək sualları düşünməkdə kömək lazım ola bilər. Ümumi bir pedaqoji yanaşma kimi bu, şagirdlərə tarix sahəsində öz biliklərini qaydaya salmağa, istifadə etdikləri mənbələrə veriləcək

Misal L: 1918-ci il Barış danışıqları: xromologiya

Hadisələrin gedişi	Vaşinqton	Berlin	Paris	London
26.09.1918. Mütiəliqlər birgə hücumu keçir.		28.09.1918. Linderdorf tacili olaraq barışıq sülh müqaviləsinin bağlanması tövsiyə edir.		
05.10.1918. İngilis ordusu Kambraya daxil olur.				
	06.10.1918. Vilson Almaniyanın Notasını alır. Üç sual verərək cavab hazırlayır: Almaniya onun 14 bənddən ibarət şərtləri əsasında danışıqlar aparmısa razıdırmi? Kamsiləri Almaniyada formalasmsış razıdırmi? adından danışırmı		06.10.1918. İngiltərə, Fransa və İtaliyanın baş nazirləri Parisdə görüşdükləri zaman Almaniyanın Vilsoma Nota göndərməsi və onun iləç kınılı məsləhətləşmədən ona cavab verməsi xəbəri gəlib çadı. Göstərdilər ki, barışıq bir hərti sazişdir, onun şərtlərini hərti ekspertlər müəyyənəlməlidir. Oular həm də fikirləşmərlər ki, işğal olunmuş ərazilərin azad olunması təminat vermir ki, Almaniyə souradan dövüşü təzaləməyəcək.	
10.10.1918. İki alman torpədosu içində çoxlu Amerika və İngilis olan "Levaster" gəmisiini bədür. 527 nəfər ölüür. Bu ABŞ və İngiltərədə ictimai rəyə gətəli təsir göstərİR.		12.10.1918. Berlin özünün 14 bənddən ibarət fikirlərini danışıqlar üçün əsas yox, şərt olmasına səvimməsə də Vilsomun bütün suallarına müsbət cavab verir.		

Misal L: 1918-ci il Barış danışıqları: xromologiya

Hadisələrin gedişi	Vaşinqton	Berlin	Paris	London
	14.10.1918. Vilson Almaniyanın ikinci Notasına cavab hazırlayır, xəbərdar edir ki, əgər yəna gəmi batırlacağısa, müttəfiqlər barışıq məsələsini nəzərdən keçirməyəcəklər. Barışıq şərtlərini hərti ekspertlər müəyyən etməsi üçün "ABŞ və müttəfiqlərin hərti hərbi üstünlüyü saxlanmalıdır".			
17.10.1918. İngillərənin hərti qatvəlbri Tille və Doyaya daxil olur.		20.10.1918. Almaniyə üçüncü dəfə nota göndərək bildirir ki, torpədolar sarmışın gəmilərinə hücum etməyəcək, razılaşır ki, hərti ekspertlər barışıq şərtlərini müəyyən etməlidir.		
	23.10.1918. Vilson Almaniyaya üçüncü Nota hazırlayır, tələb edir ki, təslim olsun, Almaniyada Konstitusiyə dəyişiklikləri edilsin. Sülh 14 şərtində imzalanın, barışıq şərtlərini müttəfiqlər müəyyən etməlidir. Almaniyə hökuməti ilə öftrlin bu yazışmalar müttəfiq ölkə hökumətlərinə göndərilisin.		Klenneno generalara deyirdi ki, barışıq şərtlərini hazırlamağa aidi hazırlanmışa müttəfiqlərlə müəyyən edilmiş, hələ Vilsomun Alsace-Lorraine haqqında notası bir yəna qəbul.	
		27.10.1918. Alman hökuməti Vilsomun şərtlərini qəbul edir, eləan edir ki, ədalətli sülh üçün birinci addım olacaq barışıq təkliflərini gözləyir.	25.10.1918. Foch müttəfiqlərin baş komandanlarının bir yəra toplayaraq Almaniyanın yətidən hərti amaliyyətlərə başlamasını qarşısını almaq üçün Reyu çayının sol sahilini zəbt etməyi, həm də Almaniyanın Fransaya hərti təminat ödəməsini müzakirə edir. Barışıq şərtləri müəyyən edilir. Bu şərtlər teleqraf vasitəsilə Vilsoma göndərilir.	
	05.11.1918. Vilson barışıq şərtlərini Berlinə göndərir.			

sualları formalaşdırmağa kömək edir.

Misal M: Müharibədən sonrakı vəziyyətin nizamlanması məqsədləri və niyyətlər

Prezident Vudrou Vilsonun 14 bəndlik şərtləri:

1. Dövlətlər arasında heç bir gizli sövdələşmə, yaxud müqavilə olmamalıdır.
2. İstər sülh, istər müharibə zamanı dənizlər gəmilər üçün açıq və azad olmalıdır.
3. Ölkələr arasında azad ticarət olmalıdır.
4. Silahlar ölkədaxili təhlükəsizliyin təminatı üçün lazım olan səviyyəyə qədər azaldılmalıdır.
5. Hökumətləri kimi müstəmləkə xalqlarının iddialarına da eyni cür baxılmalıdır.
6. Bütün dövlətlər öz qoşunlarını Rusiyanın işğal olunmuş ərazilərindən çıxarmalıdır.
7. Almaniyanın işğalçı qüvvələri Belçikanı tərk etməlidir.
8. Almaniyanın işğalçı qüvvələri Fransadan çıxmalı və Alsace-Lorraine Fransaya qaytarılmalıdır.
9. İtaliyanın sərhədləri onun milli ərazisi boyunca müəyyənləşməlidir.
10. Avstriya-Macaristan xalqlarının öz müqəddəratını müəyyən etmək hüququ var.
11. İşğalçı qüvvələr Balkanları tərk etməlidir.
12. Osmanlı İmperiyası qeyri-türk xalqlarına öz müqəddəratlarını müəyyən etmək hüququ verməlidir.
13. Müstəqil Polşa dövləti yaranmalı və onun dənizə çıxışı təmin edilməlidir.
14. Sülhün və dövlətlərin siyasi müstəqilliyinin təminatı üçün Millətlər Liqası yaradılmalıdır.

İngiltərənin baş naziri Deyvid Lloyd Corc 8 yanvar 1918-ci ildəki nitqində öz məqsədlərini belə açıqlamışdır.

Biz Alman xalqına qarşı təzavüzkar müharibə aparmırıq. Nə də Avstriya-Macaristanı dağıtmaq üçün vuruşuruq, nə də

Türkiyəni öz paytaxtından, nə də Kiçik Asiyanın mənzərəli, gözəl yerlərindən, Thrace-dan məhrum etmək istəyirik... Biz Fransada axıra qədər demokratiyanın yanında olacaq və 1871-ci ildə buraxılmış böyük səhvə yenidən baxılmasını tələb edəcəyik... Bu müharibəyə başlayaraq nə Almaniyanın İmperiya Konstitutsiyasını dəyişmək, nə də onu məhv etmək istəyirik, biz həmin Konstitutsiyanı militarist, avtokratik hesab edirik, o, iyirminci əsr üçün təhlükəli anaxronizmdir. Bizim fikrimizcə Almaniya əsl demokratik konstitutsiyanın qəbul edilməsi ən inandırıcı bir sübut olar ki, onun bu müharibədə əvvəlki militarist dominantlıq ruhu artıq ölüb və bu bizim onunla geniş demokratik sülh müqaviləsi bağlamağımızı asanlaşdırar. Ancaq hər şeydən əvvəl bunu Alman xalqı özü müəyyən etməlidir. Birinci tələbimiz Belçikanın siyasi, iqtisadi sisteminə, ərazi bütövlüyünün tam bərpa edilməsidir, onun şəhər və əyalətlərinin talanması, dağıdılması üçün təzminat verilməlidir. Bundan sonra Serbiyanı, Monteneqro və İtaliyanın, Fransanın və Rumıniyanın işğal edilmiş ərazilərinin bərpası gəlir. Yad orduların işğal ərazilərindən tam çıxarılması və törədilmiş ədalətsizlik üçün təzminat ödənməsi möhkəm sülh üçün başlıca şərtidir. Biz Fransada axıra qədər demokratiyanın yanında olacağıq və 1871-ci ildə buraxılmış böyük səhvə yenidən baxılmasını tələb edəcəyik dedikdə Alsace-Lorraine-in Fransaya qaytarılmasını nəzərdə tuturuq. İnanırıq ki, müstəqil Polşa dövləti özündə bütün Polyak məziyyətlərinin ehtiva etməlidir, bunlardan biri onun Avropanın bir hissəsi olmaqdır, bu isə qərbi Avropada sabitlik üçün bir zərurətdir..

Biz inanırıq ki, müharibəyə alternativ kimi beynəlxalq mübahisələri həll etmək üçün müəyyən bir beynəlxalq təşkilat yaradılmalıdır.

Almaniyanın müharibə etmək məqsədi Belçika işğal olunandan sonra 2 sentyabr 1914-cü ildə yazılmış Memorandumda göstərilmişdir. Alman tarixçisi Frits Fişerin fikrincə Almaniyanın müharibə etmək məqsədi 1914-cü ildən

1918-ci ilədək mahiyyət etibarilə dəyişməz qalmışdır.

Berlindən idarə olunan bir qurum-Avropa Dövlətləri Konfederasiyası yaradılmalıdır. İngiltərənin dünya məsələlərinə nəzarət etməsinə son qoyulmalıdır. Almaniya və Baltik dövlətlərini tutmalıdır. Belarusiya və Ukraynaya müstəqillik verilməlidir. Almaniya Belçika, Lüksemburq, Bolonqa qədər Fransa sahillərinə nəzarət etməlidir. Fransa müstəmləkələri Almanianın ixtiyarına keçməlidir.

Fransanın baş naziri Jorj Klemanso sülh haqqında fikirlərini senatda 17 sentyabr 1918-ci ildəki çıxışında belə açıqlamışdır.

Çox vaxt eşidirəm ki, hərbi yolla sülh əldə etmək mümkün deyil. Ancaq bu, "almanların Avropada sülh üçün müharibə lazımdır" deməsi deyil. Xalqların bir-birindən əndəşətli şəkildə hesabat tələb etməsi başlandı. Heç nə cavabsız qalmayacaq.

Misal M: Barışıq təklifinə reaksiya və cavablar

Sentyabrın 28-də general Lüdendorf Almanianın Kansleri Kont Hertlinqə hərbi vəziyyətin çox pis olması barədə məlumat verərək dedi ki, vəziyyət dərhal sülh müqaviləsi bağlanmasını tələb edir. O, fikrini belə tamamladı: Mən istəyirəm ki, ordumuz dağılmasın, orduya nəfəsini dərmək lazımdır. Hertlinq o zaman istifadə olan Kansler Kayzerə bu barədə məlumat verdi. Sonra oktyabrın 1-də general Lüdendorf bu fikrə gəlməsinin səbəbləri haqqında bütün təfərrüatı öz yüksək rütbəli zabit heyətinə açıqladı. Bu barədə məlumatı polkovnik Taer verir. Lüdendorf izah edirdi ki, müharibəni artıq udmaq mümkün deyil, qaçılmaz bir sonluq, məğlubiyyət gözlənilir. Bolqarıstan artıq itirilmişdir. Qüvvəsi tükənmiş Avstriya və Türkiyə tezliklə çökəcək. Bizim ordumuz da bədbəxtlikdən Sparta-sosialist ideaları ilə zəhərlənmiş və son dərəcə korlanmışdır, qoşunlar artıq etibarlı deyil. Avqustun 8-dən bəri vəziyyət sürətlə pisləşmişdir. Nəticədə bəzi ordu hissələri özlərini o qədər etibarsız aparırlar ki, onları dərhal cəbhədən geri çağırmaq lazımdır... O deyirdi ki, o artıq etibarlı olmayan

diviziyalarla döyüşə girə bilməz. Bu gözləniləndir ki, düşmən yaxın gələcəkdə böyük qələbə çalacaq, cəbhə yarılaq, nəticədə qərbdəki ordu axırıncı mövqeyini itirəcək, dağılaq və geri çəkilərək Reyni keçəcək, Almaniya inqilab gətirəcək. Üç gün sonra Almanianın kansleri Prins Maks von Baden Almanianın birinci notasını prezident Vilsona göndərərək barışıq istədi.

Prezident Vilson Almanianın birinci notasını alanda onun şəxsi müşaviri polkovnik Haus ona məsləhət gördü ki, Almanianın xahişini rədd etsin, əlavə etdi: "Marşal Fok qərbdə düşənin başını əzdiyi, siz diplomatik nazı dərinliyə vurduğunuz bir zamanda çox güman ki, ilin sonunadək müharibənin bitməsi mümkündür". Haus həm də məsləhət gördü ki, ancaq notanın alındığını bildirsən, Vilson cavab verdi ki, nota o qədər anlaşılmazdır ki, o barədə müttəfiqlərlə məsləhətləşmə mümkün deyil, notaya bir sıra suallarla cavab verəcək, bu cavab deyil, ancaq bilmək istədiklərimdir.

Lloyd Corc və onun müşavirləri Almanianın notası və Vilsonun cavabını eşidəndə dedilər ki, bu onları bərk hiddətləndirib. Onlar bu notanı Alman ordusunun vaxt qazanmaq, sonra isə yeni hücumlara başlamaq cəhdi kimi dəyərləndirdilər, Vilsonun onlarla məsləhətləşməməsindən narazı qaldılar və onun 14 bəndlik şərtlərinin bəziləri ilə razılaşmadıqlarını bildirdilər, belə hesab edirdilər ki, onlar, xüsusilə dənizlərin bütün gəmilər üçün açıqlığı sülh müqaviləsi üçün əsas ola bilməz. Klemanso Vilsonun bu bəndlərdəki tonundan razı qalmamışdı, çünki onlar müttəfiqlərin üzərinə heç bir təhəddüd qoymur, Almaniya isə bütün işğal olunmuş əraziləri azad etməyi tələb edirdi. Bununla belə, müttəfiqlər Vilsona tənqidi məzmunlu birgə bir məktub göndərdilər. Orda deyilir ki, bu bəndlərdə almanlara qoşunlarını yenidən qruplaşdırmaq və yenidən hücum etməsinin qabağını ala biləcək heç bir müddəə yoxdur. Vilsondan müzakirələrdə iştirak üçün Parisə öz şəxsi nümayəndəsini göndərməyi xahiş etdilər. Həm də göstərdilər

ki, barışıq üçün hərbi ekspertlər vəziyyəti öyrənməli və müəyyən etməlidirlər. Baş komandan Marşal Fokun rəhbərliyi altında müttəfiqlərin baş komandanlarına tapşırıldı ki, barışıq şərtlərini işləyib hazırlasınlar.

Deyirlər ki, Vilson müttəfiqlərin barışıq şərtlərini hazırlamaq haqqında qərarlarından çox dəhşətə gəlmişdi. Polkovnik Hausa şikayətləndi ki, onunla məsləhətləşməyiblər. Eyni zamanda öz şərtlərini ABŞ mətbuatında dərc etdirəndən sonra almanlara qarşı mülayimlik göstərdiyinə görə müxalifətdə olan respublikaçıların ciddi tənqidinə məruz qaldı. Onlar Almanıyanın təslim olmasını istəyirdilər, eks prezident Teodor Ruzveltin dediyi kimi "barışıq silahla əldə edilir, yazı makinələri ilə yox".

Vilsonun cavabını alandan sonra Berlin bir qədər yüngüllük hiss etdi. Onlar gördülər ki, bu on dörd şərt danışıqlar üçün əsas ola bilər, həm də işğal ərazilərindən çıxmaq üçün orda vaxt qoyulmamışdı, bu da elə bil ki, onlara vaxt qazanmaq üçün imkan verirdi. Ona görə də almanlar ikinci notada buna müsbət cavab verdilər, ancaq alman komandanlığında bəziləri düşünürdülər ki, almaniya öz mövqelərini tutduğu bir vaxtda barışıq vaxtından qabaq deyilmi? Bununla belə, bütün cəbhələrdə döyüşlər davam edirdi.

Leynster gəmisinin batması, çox sayda mülki ingilis və ABŞ vətəndaşlarının ölməsi amerikalıları təhqir etdi, prezidentin respublikaçı müxalifəti məsələyə daha tənqidi yanaşmağa başladı. 5 noyabrda konqresdə keçiriləcək seçkilər ərəfəsində Vilson ölkədəki rəyə göz yuma bilməzdi. Müttəfiqlərdə ona təzyiq edirdilər ki, barışıq şərtləri onların ekspertlərinin iştirakı ilə hazırlasın və işğal olunmuş ərazilərin boşaldılmasına zəmanət verilsin. Bu səbələərə görə, onun almanların ikinci notasına cavabı bir qədər sərtləşdi. Həm də müşaviri öz şəxsi nümayəndəsi kimi hərəkət etmək üçün polkovnik Hausu Parisə göndərməklə müttəfiqlərlə münasibətlərini yaxşılaşdırmaq istəyirdi. Bununla belə, almanların ikinci notasına da cavab verəndə müttəfiqlərlə məsləhətləşmədi.

Vilsonun ikinci cavabı Berlində çaxnaşmaya səbəb oldu. Siyasi müşavirlər hiss edirdilər ki, manevr üçün çox az, ya da heç yer yoxdur, yüksək hərbi çinlilər arasında fikir ayrılığı yaranmışdı. Payız yaxınlaşdıqca Lüdendorf nikbinləşirdi, havaların pisləşməsi müttəfiqlərin hücumlarının sürətini azaldırdı. O, məsləhət görürdü ki, "barışıq danışıqları davam etdirilsin... əməliyyatların yenidən başlanmasına imkan verməyən şərtləri qəbul etməmək". Cəbhəyə yaxın generallar məlumat verirdilər ki, optimizm üçün heç bir əsas yoxdur, alman qoşunları iri dəstələrlə təslim olurdular. Almanların Vilsona göndərilən üçüncü notasında bədbinlik üstünlük təşkil edirdi.

Öz kabineti ilə məsləhətləşmədən sonra Vilson Berlində öz cavabını hazırladı, o, kabinet ilə barışıq məsələsinə ilk dəfə idi ki məsləhətləşirdi. Cavab gecikmədi, çünki respublikaçı rəqibləri onu kəskin şərtlər qoymadığı üçün tənqid edir, seçkilər də yaxınlaşırdı. Belə qərara gəldi ki, hazırlanmış nota və almanlarla bütün yazışmalar müttəfiqlərə göndərilsin, hər şey açıqlansın. Bəyan edilirdi ki, əgər bu 14 şərtlə barışıq getməyə razıdırlarsa, onda onların hərbi ekspertləri barışıq şərtlərini təqdim etsinlər. Onun kabinetindən bir nəfər təklif etdi ki, müttəfiqlərin icazəsi olmadan yazışmaların mətbuata çıxarılması onları məcburetmə kimi qiymətləndirilə bilər.

Berlində isə Lüdendorf və Hindenburg alman mətbuatında belə bir memorandum dərc etdirdilər. Orda bəyan edilirdi ki, Vilsonun son mesajı heç bir alman əsgəri üçün məqbul deyil... və bütün gücümüzlə döyüşü davam etdirməliyik. Kayzer Lünderdorfun istefasını tələb etdi. Hinderburg öz vəzifəsində qaldı. Eyni zamanda Almanıyanın kansleri Vilsona cavab hazırlamağı təklif etdi. Burda deyilirdi: "Alman hökuməti barışıq üçün təkliflər gözləyir, təslim olmaq üçün yox". Bununla belə, Alman hökuməti bunu qəbul etməz. Sosial demokrat Filip Şeydeman (sonra o, Veymar Respublikasında Almanıyanın kansleri oldu) aydın şəkildə bildirdi ki, belə bir cavab qəbul edilməzdir, çünki Vilson belə bir cavabı alsa

danışıqları dayandırır.

Parisdə Müttəfiqlərin Ali Hərbi Şurasında dağıntı üçün Almaniyanın təminat ödəməsi, 14 şərtədən bəzilərinin yüngülləşdirilməsi, xüsusilə dənizlərdə bütün gəmilərin sərbəst üzməsi, müzakirələrin əsasını təşkil edirdi. Nəhayət polkovnik Haus ABŞ prezidenti adından bir güzəştə razı oldu, həmin güzəştə görə dənizlərin bütün gəmilər üçün açıqlığı qəbul edilir, ancaq bu da qəbul edilir ki, müəyyən vəziyyətlərdə, məsələn, müharibədə blokada zamanı bu şərt tətbiq oluna bilinməz.

Misal M-dən görüldüyü kimi burda iki kontekstual məlumat səviyyəsi təmin olunur. Birincisi, hər bir hökumətin məqsəd və niyyətini bildirən məlumat: Vilsonun 14 şərti, Alman hökumətinin bütün müharibə məqsədləri, ərazi iddiaların həlli ilə bağlı İngiltərə hökumətinin narahatlığı, Fransa hökumətinin Almaniya təminat almaq məsələsi və müəyyən müddətdən sonra hərbi əməliyyatların başlanması ehtimalı ilə bağlı narahatlıqları. Bununla belə, şagirdlərin bilməsi və başa düşməsi vacibdir ki, iştirakçı hökumətlər də tez-tez dəyişən və dinamik bir situasiyadan, bir-birinin məqsəd və planları haqqında natamam, məhdud məlumatdan çıxış edirlər. Məsələn, Vilson ölkədaxili təzyiq və müttəfiqlərin təzyiqi nəticəsində mövqeyini dəyişməli oldu. Alman hökumətinin mövqeyi cəbhədəki vəziyyət və daxili siyasət nəticəsində dəyişdi. Çoxtərəfli yanaşmanın yaxşı cəhətlərindən biri budur ki, o, şagirdlərə dərslik müəllifinin 50, 100, yaxud 150 il bundan qabaq baş vermiş hadisələrdən yazarkən təqdim etdiklərinin qaçılmaz olduğuna qarşı çıxmağa imkan verir.

Kontekst kartlarının verdiyi bu cür məlumat tamamilə müfəssəldir. Vaxt imkan verərsə, bir sıra sənədlərlə təmin etməklə, internet saytlarından istifadə ilə şagirdlərin müvafiq məlumat əldə etməsinə nail olmaq olar. Bununla da dərsi sorğuya əsaslanan yanaşmaya çevirmək mümkündür. Əgər vaxt bu cür yanaşmaya imkan verməzsə, onda şagirdlərdən iki-iki, yaxud qruplar halında xahiş etmək lazımdır ki, Misal L-

də göstərilmiş spesifik qərarları qəbul və hərəkətləri etmək üçün "məqsəd və niyyət" kartlarını "cavablar və reaksiyalar" kartları ilə əlaqələndirsinlər.

Tarixi hadisələrin şərhinin həcmnin və miqyasının genişləndirilməsi

Əvvəl müşahidə olunmuşdu ki, çoxtərəfli yanaşmanın məqsədi tarixi hadisələrin daha tam və daha ədalətli mənzərəsini yaratmaqdır. Bunun necə əldə etməyin mümkünlüyünü göstərmək üçün iki mövzu seçilmişdir. Bunlardan biri Avropada tarixə dair əksər kurikulumlarda və dərsliklərdə rast gəlinən "Səlib yürüşləri"dir.

Ümumiyyətlə danışdıqda, bu elə bir mövzudur ki, orda hadisələr adətən Səlibçilərin mövqeyindən təsvir olunur. Çox nadir hallarda əks tərəf olan Saləddin (Salah al-Din Yusif), yaxud Zənginin (İmad al-Din Zəngi) adı çəkilir, bundan əlavə İslam dinin mənşəi və onun özünə kitabın kiçik bir bölməsində yer verilir. Bununla belə, həmin dövrdən bəhs edən ərəb tarixçilərinin bir sıra əsərləri müxtəlif avropa dillərinə tərcümə olunmuşdur. Bir neçə kitab da yazılmışdır ki, onlar da əsasən ərəb mənbələrinə söykənir¹.

Bu mənbələrdən, yaxud əsasən xristian mənbələrindən götürülmüş ənənəvi materiallardan istifadə etməklə səlib yürüşü zamanı baş vermiş bir sıra mühüm hadisələri götürərək onların xristian və ərəb tarixçiləri tərəfindən necə şərh olunduğunu, necə başa düşüldüyünü müqayisə etmək mümkündür. Məsələn, 1099-cu ildə Yerusəlimin ikinci dəfə alınması, 1187-ci ildəki Hattin döyüşü, 1189-1191-ci illərdə Akrın mühasirəsi, yaxud 1289-cu ildə Tripolinin süqutu.

Bununla belə, fransız və müsəlman mənbələrinin spesifik hadisələr haqqında yazdıqlarını müqayisə etməzdən qabaq hər iki tərəfin fikri ilə tanış olub onların bir-birinə necə yanaşdıqlarını, bilavasitə təcrübə və dəyişən hadisələr fonunda onların necə başa düşüldüyünü və fərqləndiklərini

¹ See, e.g., Amin Maalouf, *The Crusades through Arab Eyes*, (1984), London, Al Saqi Books (translated by Jon Rothschild).

öyrənmək lazımdır. Əsas ərəb tarixçiləri müsəlmanların xristian işğalçılarını, yaxud franklar haqqında maraqlı, hətta ziddiyyətli məlumatlar verirlər (bax: Misal N). Bir çox müasir tarix kitabları xristian anlamında İslam və müsəlman xalqları ilə bağlı bəzi nümunələr verir, yer azlığını nəzərə alaraq ingilis mətnlərindən götürülmüş bəzilərinə burda veririk. Əminəmki, başqa ölkələrdən olan oxucuların özlərinin də bura əlavə etmək üçün nümunələri var. Bir neçə sitatı bura daxil etmək yaxşı olardı. Onlar bu iki din haqqında geniş yayılmış yanlış mühakimələri əks etdirir, müsəlman və xristianlarla yanaşı yaşasalar da bu yanlış təsəvvürlərdən qurtula bilməmişlər. Məsələn, Gesta-Frankorum-un müsəlmanlarla ünsiyyətin adı hal olduğu İtaliyanın cənubundan gəlmiş və özü də üç il türklərə qarşı vuruşmuş anonim müəllifi müsəlmanların İsayə bir peyğəmbər kimi hörmətlə yaşmalarına baxmayaraq onları İsanın düşməni kimi təsvir edir, Səlcuqların başçısı Kerboğa polisesit kimi Məhəmməd peyğəmbərə və bütün Allahlara ibadət edir. Eynilə, mənbə K-dan görmək olar ki, uzun illər Yerusəlimdə müsəlmanlar arasında yaşamış Çartresdən olan Fulçer belə bir fikri açıqlayır ki, müsəlmanlar Məhəmmədə və ona bənzər bütlərə sitayiş edirdilər.

Bundan əlavə, mən bura daha üç mənbə (mənbə N, O və P) daxil etmişəm, bunlardan biri Suriya Əmiri Üsəma ibn Münqih, biri müasir ingilis tarixçisi Ç. M. Roberts və üçüncüsü Çartresdən olan Fulçerindir. Fulçer birinci Səlib yürüşü zamanı müsəlmanlara qarşı vuruşmuş, sonra isə 27 il Yerusəlimdə yaşamışdır. Bu ona Yerusəlimin ikinci dəfə 1099-cu ildə alınmasında sonra xristianların orda məskunlaşması və yerli həyat tərzinə və münasibətlərə uyğunlaşmaları haqqında fikir söyləməyə imkan verir. Bu baxımdan Fulçerdən iki sitatı götürüb tutuşdurmaq (mənbə K və L) maraqlı olar. Bu Yerusəlimin 1099-cu ildə ikinci dəfə alınmasında iştirak etmiş, sonra isə orda 27 il yaşamış Səlibçinin baxışlarının necə dəyişdiyini əks etdirir.

Burda təklif olunan yanaşma üç dəst kartın olmasını tələb

edir: Müsəlmanların Səlibçilər barədə anlamlarını əks etdirən mənbələr, Səlibçilərin müsəlmanlar haqqında anlamlarını əks etdirən mənbələr və onların qarşılıqlı əlaqələrini, qarşılıqlı təsirini, hətta inteqrasiyalarını əks etdirən mənbələr (mənbə J və Y). Tək-tək, yaxud iki-iki işləyərək şagirdlər "aktiv oxu strategiyalarından" istifadə etməlidirlər, mənbələri tutuşdurmaq yox, hər iki tərəfin bir-birinə necə baxmalarını, necə gördüklerini təsəvvür etməlidirlər. Hər ictimai fərdi mənbələr arasındakı yanaşma fərqlərini müəyyən etməlidirlər, mənbələrin yazıldığı təxmini tarixlər işlətməklə yanaşmaların zaman keçdikcə necə dəyişdiyini təhlil etməlidirlər.

Bu proses hər bir mənbənin spesifik məzmununu yalnız təhlil edilməsi ilə bitmir, həm də mənbənin dili nəzərdən keçirilir. Stereotip nümunələr axtarılır, şaiə və ayrı-ayrı sübutlar əsasında bütün icma haqqında ümumiləşmələr aparılır və s. və i. Burda "aktiv oxu" müxtəlif rəngli karandaşlardan istifadə etməklə: sübutlarla təsdiqlənə bilən fikirlər, məsələn, şaiələrə əsaslanan stereotip düşüncə və ümumiləşmələr, "digər" tərəfə ədalətli olmağa çalışan müəlliflərin misalların üstünü ayrı-ayrı karandaşlarla rəngləməklə bir-birindən fərqləndirməkdir.

Misal N: Müsəlmanların səlibçilər haqqında anlamı:

Mənbə A:

"Şimal kvadrantında yaşayan insanlara gəldikdə, deməliyə ki, onlar günəşin zenitindən uzaqda yaşayır, şimala doğru ərazilərdə yaşayan, məsələn, slavyanlar, franklar və onlara qonşu xalqlardır. Günəşin gücü onlardan uzaqdır, çünki şüa bir başa onların üzərinə düşmür, yaşadıkları ərazilərdə soyuq və nemişkənlik üstünlük təşkil edir, qar, şaxta tez-tez bir-birini əvəz edir. Onlarda ilıq yumor hissi yoxdur; bədəndən yekə, təbiətə, davranışca kobuddurlar, gec başa düşürlər, dilləri ağırdır. Dərilərinin rəngi o qədər ağıdır ki, maviyə çalır... Gözləri də mavidir, bədənlərinin rənginə uyğundur; nəm duman, çənə görə saçları düz və qırmızımtıldır. Dini inanclarında möhkəmlik yoxdur, bu da təbiətin soyuqluğuna və

istinin olmamasına görədir. Şimala doğru getdikcə onlar daha da kütləşir, kobud və qəddar olurlar” (Al Məsudi adlı bir alim bunu X əsrdə yazmışdır, fransız dilinə S. Tellat tərcümə etmişdir, Paris, 1971).

Mənbə B:

Franklar haqqında yaxşı məlumatı olanlar deyirdilər ki, onlar cəsarət və döyüşməkdə əsl vəhşidirlər, qalan şeylərdə yox, heyvan kimi güclü və aqressivdirlər.

XII əsrdə yaşamış yazıçı və diplomat Əmir Üsəma ibn Münqih, mənbə An Arab Syrian Gentleman and Warrior of the period of the Crusaders-dən götürülüb, P.K.Nitti tərcümə etmişdir, Nyu-York, 1929.

Mənbə C:

Firəngistan: insanları xristiandır, bir kralları var, çox cəsarətlidir, böyük qoşunu, idarəetmə gücü var. Dənizin bizim tərəfki sahilində islam torpaqlarının ortasında iki, yaxud üç böyük şəhərləri var, onları öz tərəfindən qoruyur, əsgərləri çox cəsarətlidir, vuruşanda ölüm haqqında yox, döyüş haqqında düşünür.

Bunu XIII əsrdə Zəkəriyyə ibn Mühəmməd al-Qəzvi yazmışdır. Bu hissə Bernard Luisin The Muslim Discovery of Europe kitabından götürülmüşdür.

Mənbə D:

Franklarda şərəf hissi yoxdur. Əgər onlardan birisi küçədə arvadı ilə gedərkən ayrı bir kişi ilə rastlaşırsa, sonuncu arvadın əlindən tutaraq kənara çəkir və onunla danışır, əri də gözləyir ki, onlar söhbətlərini qurtarsınlar... Təsəvvür edin ki, neçə bir ziddiyyət var. Bu insanlarda nə qısqanclıq, nə də şərəf var, ancaq çox cəsarətlidirlər. Cəsarət isə şərəf hissindən doğur və şərəf nifrətdən yaranır. Bunu Əmir Üsəma ibn Münqih yazmışdır. Sitat Maalufun The Crusades through Arab Eyes (səh.39) kitabından götürülmüşdür.

Mənbə E:

Müsəlmanların başına gələn fəlakətlərdən bir budur ki, sadə müsəlmanlar öz hökdarlarının zülmündən şikayətlənirlər.

Öz düşmənlərinin və öz opponentlərinin, yəni frankların hərəkətlərini və idarəçiliyini təqdir edirlər. Həmin franklar ki, onları istilaya məruz qoyub, öz ədalətləri ilə onları əhliləşdirib. Allah bilir ki, onlar belə şeylərdən nə üçün şikayətlənirlər. Bunu ibn Çubayr 1148-ci ildə yazmışdır (R.C.J. Broadhurst. (ingilis dilinə tərcümə) The Travels of ibn Jubayr, London 1953).

Mənbə F:

Onlardan çirkin və murdarını görməzsən. Satqın və alçaq təbiətlidirlər. İldə bir, yaxud iki dəfədən artıq çimmirlər. Çiməndədə soyuq suda çimirlər, geyəndən cırılanadək paltarlarını yumurlar. Saqqallarını qırxır, sonra isə üzlərinə küləşlə su çiləyirlər.

Bunu yəqin ki, İbrahim ibn Yaqub adlı yəhudi yazmışdır, çox güman ki, həkim olub, X əsrin ortalarında Fransa, Hollandiya, Almaniya və mərkəzi Avropaya səyahət edib.

Mənbə G:

Bu franklara baxın! Gör necə də öz dinləri uğrunda vuruşurlar, biz müsəlmanlar isə müqəddəs müharibə üçün heç həvəs göstərmirik. Səlahəddin, Maalufdan götürülüb.

Mənbə H:

Yerusəlimin süqutundan sonra franklar qara geyirdilər, dənizin o tayına keçərək öz torpaqlarının hamısına, xüsusilə Böyük Romaya gedərək özlərinə kömək, dəstək axtarırdılar. İnsanları qisas almağa sövq etmək üçün əllərində İsa Məsihin bir şəklini gəzdirdilər. Şəkildə bir ərəb onu döyürdü. Franklar deyirdilər: "Baxın, bu İsa Məsihdir, o da müsəlmanların peyğəmbəri Məhəmməddir, döyür ki, ölsün!" Franklar rıqqətə gəlib bir yerə topladılar, qadınlar da. Kim ki özü döyüşə gedə bilmirdi, onun yerinə gedənin xərcini ödəyirdi. Düşmən dustaqlarından biri mənə dedi ki, o, ailənin yeganə övladıdır, anası evi satıb ki, oğluna vuruşmaq üçün silah-sursat alsın. İbn əl-Ətir, Akrın mühasirəsi zamanı 1189-cu ildə yazıb. O, tarixçidir, The Perfect History-nin müəllifidir.

Səlibçilərin müsəlman haqqında düşüncələri

Mənbə A:

İlk səlib yürüşü zamanı müsəlmanlar haqqında yazıların hamısı mənfəi səciyyəlidir. Onlar Allahın düşməni və şeytanın xüdmətçiləri kimi təsvir olunur. J. Riley-Smith, The Atlas of the Crusades, 1991.

Mənbə J:

Səlahəddinin uğurları frankları elə sarsıtdı ki, onlar var güclərlə buna izah axtarırdılar. Gəldikləri nəticə belə oldu ki, belə uğur qazanan insanda gerek hökmən frank qanı olsun. S.Lambert, Medieval World, 1991.

Mənbə K:

Sarasinlərin hamısı Allahın məbədinə burda və hər yerdə böyük hörmətlə yanaşırdılar. Onlar öz dinlərinə ibadət edirdilər, ancaq nahaq yerə, çünki onu Məhəmmədin adına düzəldilmiş bir bütə edirdilər. Fultcher of Chartes. A History of the Expedition to Yerusalem. 1095-1127 (F.R.Ryan-ın tərcüməsi) təxminən 1130cu ildə yazılıb.

Mənbə L:

Nə qədər arzulanan bir gün! Yaddan çıxılmaz zamanlardan ən yaxşısı! Bütün şücaətlərdən ən yaxşısı!... Onlar arzulayırdılar ki, bütperəstlərin uzun zaman murdarladığı bu torpaq onların xəstəliyindən, yoluxmasından təmizlənəcək. Fultcher of chartes. A History of the Expedition to Yerusalem 1095-1127 (F.R.Ryan-ın tərcüməsi) təxminən 1130cu ildə yazılıb.

Mənbə M:

Onlar Yerusəlimi fəth etmək üçün ölümdən qorxmurdular. Onlara babillər, afrikalılar və həbəşlər kömək edirdilər. İndi günah işlətdiyimizə görə qaragün Mavr ordalarını bura gətirib... Xristianlar azdır, qoyundan da az. Mavrlar çoxdur, ulduzlardan da çox.

E. Asensio. Ay Iherusalem! Nueva de Filologia Hispanica, 14, pp.247-270 (1960-cı ildə tərcümə olunub). XIII əsrdə yazılmış İspan Mahnısı.

Qarşılıqlı əlaqə və təsirlərə sübutlar:**Mənbə N:**

Frankların arasında elələri var ki, bu ölkədə çoxdan məskunlaşmışlar və müsəlmanlarla yaxşı münasibətdədirlər. Onlar təzə gələnlərdən yaxşıdır. Ancaq onlar ümumi qaydalara baxanda müstəsna təşkil edir, onlardan heç bir ibrət götürmək olmaz. Budur bir misal: Bir dəfə bir nəfəri Antioxa iş üçün göndərdim. O vaxt Teodor Sofianos orda başçı idi, mən onunla dost idim. Bir gün o mənim dostuma deyir: Mənim frank dostlarımdan biri məni evinə dəvət edib. Mənimlə gedək, gör necə yaşayırlar! Mənim adamım sonra mənə danışdı: Mən onunla getdim, qoca cəngavərlərdən birinin evinə gəldik. Onlar bura birinci frank ekspedisiyası zamanı gəlmişdilər. Artıq hərbi və dövlət qulluğundan istefa vermişdi. Antioxda mülkü, əmlakı vardı, onunla dolanırdı. Yaxşı bir süfrə açdı, yeməklər dadlı idi, çox təmiz bir xidmət vardı. Görəndə ki, yemək istəmirəm dedi: "Ürəyin istəyənedək ye, mən frank xörəyi yemirəm, aşpazlar misirli qadınlardır, onlar hazırlayandan başqa heç nə yemirəm, donuz əti də mənim evimə gəlmir". Mən yedim, ancaq ehtiyatla, sonra isə çıxıb getdik. Üsəma ibn Münqih.

Mənbə O:

Biz vaxtilə qərbli olanlar, indi şərqli olmuşuq. Vaxtilə romalı, yaxud frank olmuş şəxslər bu torpaqda indi qalılıy, yaxud fələstinli olmuşlar. O insanlar ki, vaxtilə reymeli, yaxud çartesli indi tirli, yaxud antioxlu olmuşlar. Bəziləri suriyalı, yaxud erməni, hətta sarasen qadınları ilə evlənmişlər, bu şərtlə ki, xaç suyuna çəkilməmiş olsunlar... Kimsə üzüm becərir, kimsə taxıl; müxtəlif dillərdə danışırlar, artıq bir-birini başa düşürlər, tamamilə ayrı irqdən olan insanlar bir yerdə, bir-birinə inana-inana yaşayırdılar. Fultcher of Chartes, təxminən 1130-cu ildə yazılıb.

Mənbə P:

İslamla ünsiyyətdə olunan bütün yerlərdə, səlib müharibələri getmiş torpaqlarda, Siciliya, yaxud İspaniyada qərbi avropalılar gördükləri hər şeyə: ipək paltarlar, ətirilər, çox

tez-tez rast gəlinən hamamlara heyran olurdular. J.Roberts. History of the World, 1980.

Yuxarıda təklif olunan yanaşmanın məqsədi müəyyən mənada şagirdlərə tarixin müəyyən bir dövründə fərqli mentalitetləri öyrənməyi təklif etməkdir. Qonşu xalqlar, yaxud xalqın içində qruplar, yaxud azlıqlar və çoxluqlar arasında əlaqələri başa düşmək üçün yəqin ki, spesifik bir hadisə, yaxud münaqişəni təhlil etməzdən qabaq ilkin bir tapşırıq kimi oxşar kart seçmə təhlilindən də istifadə etmək olar.

Mənim ikinci nümunəm də mentalitetin öyrənilməsinə həsr olunub. Çoxtəfərli yaşama insanın tarixini daha əvvəlki vaxtlarındakı hadisə və münasibətlərdən qaynaqlanmış düşüncə və bəkləntilərinin, eləcə də müasir təbliğat və medianın bunları işıqlandırması həmin hadisələrə reaksiyanı dəyərləndirmə yollarını göstərmək üçün bir üsuldur. Bu, Birinci Dünya Müharibəsinin ilk günlərində hər iki tərəfin etdiyi vəhşilikləri barədə verilmiş məlumatlarda təzadlı yanaşmalara aiddir: kəsilmiş qollarla bağlı məlumat (Bax: Əlavə edilmiş şəkillər, səh. 65).

Alman qoşunları Belçikanı işğal edəndən bir neçə gün sonra 4 avqust 1914-cü ildə Fransa və Belçikanın mülki adamlarından ibarət partizan dəstələrinin (azad atıcıların) peyda olması barədə şaiələr alman qoşunları arasında yayılmağa başladı (Bax: Əlavə edilmiş şəkillər, səh. 67).

Bundan dərhal sonra alman qoşunlarının pusquya düşməsi və öldürülmələrinin bu mülki insanlar tərəfindən eybəcər hala salınması barədə xəbərler yayılmağa başladı. Onları müşayət edən kommentariyalarda vurğulanırdı ki, "müharibə qaydalarına" əməl olunmur: qoşunlara arxadan atəş açılır, yaralananlar və özlərini müdafiə etmək iqtidarında olmayanların gözləri çıxarılır, axtalanır, yaxud onlar digər şəkildə eybəcər hala salınır. Bundan çox keçmədən müttəfiqlər tərəfdə də alman əsgərlərinin Fransa və Belçikanın mülki əhalisinə qarşı törətdiyi vəhşiliklər barədə xəbərler, hekayələr peyda olmağa başladı. Belçika, Fransa, Britaniyada qəzetlər

bu hekayələri qələmə almağa başladı. Düşməne qarşı "ədalətli" olmaqda o qədər də maraqlı olmayın jurnalistlər, hər halda, müharibə vaxtı belə şaiələri yoxlamağa imkanları olmadığından bu hekayə və iddiaları bir fakt kimi dərc edirdilər (bax: Əlavə edilmiş şəkil, səh.69). Bu materiallarda daha çox qadın və uşaqlara qarşı törədilmiş vəhşiliklərdən, xüsusilə alman əsgərlərinin onların qollarını kəsməsindən bəhs olunur. Bu barədə toplanılmış materiallardan bəzi nümunələr Misal O-da verilmişdir. Horn və Kramerin topladıqları sübutlara görə almanların bu azad atıcılardan qorxmasının kökü Fransa-Prussiya müharibəsi ilə bağlıdır. III Nagemonun məğlubiyyətindən sonra respublika tərəfində vuruşan qeyri-nizami fransız dəstələri Prussiya ordusuna qarşı partizan müharibəsi aparırdı¹.

Beləliklə alman qoşunları Belçika sərhədlərini keçən kimi bu şaiələr artıq onları gözləyirdi. Qoşunların geriye çəkilməsi dərhal partizan dəstələrinin fəaliyyəti ilə əlaqələndirilirdi. Yaralanmış əsgərlər barədə Almaniyaya göndərilmiş məlumatlar, əsir götürülmüş, yaxud ölmüş əsgərlərin gündəlikləri müəyyən bir mentalitet növünün dərhal ortaya çıxmasını nümayiş etdirirdi. Evlərin yandırılmasına artıq müharibə zamanı labüd qarşılıqlı bir ziyan kimi yox, alman qoşunlarının geri çəkilməsinə bir signal kimi baxılırdı, yəni onlar geri çəkile-çəkile evləri yandırırtdılar. Guya geri çəkilən əsgərlər cavab tədbiri kimi mülki əhalini tutur, edam edir, kəndləri yandırırtdılar. Belə şaiələr də var idi ki, hərbi dəstələri partizanlardan qorumaq üçün mülki əhalidən sipər kimi istifadə olunur. Müharibə başlanandan sonra on gün içərisində Almaniya Ali Komandanlığı mülki şəxslərin bu hərəkətlərinin həqiqətən olduğunu təsdiqlədi və Kayzer prezident Vilsona 7 sentyabr 1914-cü il tarixli notasında belə qeyd edirdi. "Mənim generallarım nəhayət günahkarları cəzalandırmaq və qana susamış yerli əhalini qorxutmaq, öz alçaq hərəkətləri və

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

qətlərini davam etdirmələrinə yol verməmək üçün sərt tədbirlər həyata keçirməyə məcbur olmuşlar". Eyni zamanda Fransa və İngiltərə mətbuatı da əsir götürülmüş alman əsgərlərinin gündəliklərindən parçaları almanların mülki əhaliyə qarşı törətdiyi vəhşiliklərin sübutu kimi dərc edirdilər.

1914-cü ilin sentyabrınadək Fransa hökuməti törədilmiş vəhşiliklər barədə hekayələrin qəzetlərdə dərcinə artıq qadağa qoymuşdu, çünki bu cür şeylərin mülki əhali içərisində vahimə yaradacağından qorxurdu. Belçika, İngilis, Fransız və Almaniya hökumətləri rəsmi sorğular göndərdilər, deyəsən razılaşırdılar ki, mülki əhaliyə qarşı bu cür cavab tədbirlərinin görüldüyü ilə razılaşırdılar, lakin onların qanuniliyi haqqında razılaşmadılar. Bununla belə, sorğulardan heç biri alman əsgərlərinin mülki əhali tərəfindən, yaxud belçikalı və Fransalı qadın və uşaqların alman əsgərləri tərəfindən eybəcər hala salınması barədə geniş yayılmış məlumatların heç birini təsdiqləmədi. Yoxlamalar göstərdi ki, deyilənlərin hamısı şaiədir, eybəcər hala salınmış uşaq, gözləri çıxarılmış, yaxud axtalanmış əsgərlər haqqında deyilənlərin heç biri öz rəsmi əksini, sübutunu tapmadı.

Müharibədən sonra müttəfiq dövlətlərin ölkələrində ictimaiyyətin diqqəti "ədalətli müharibə" üçün döyüşə bəraət qazandırmaq məqsədilə törədilmiş vəhşiliklərdən müharibə nəticəsində itirilmiş insan həyatı ilə bağlı dəhşətlərə yönəlirdi. Hökumətləri ictimaiyyətin müharibəni dəstəkləməməsi üçün təbliğatdan istifadə etməkdə günahlandırıldılar. Almaniya da belə geniş yayılmış bir ənənə vardı ki, vəhşiliklərdən günahları inkar etmək, müharibə üçün məsuliyyətdən boyun qaçırma, Versal sülhünün şərtlərini qəbul etməmək üçün istifadə olunsun, bu həmin məqsədlə aparılan təbliğat prosesinin bir hissəsi idi. Müharibə illərində yazan tarixçilər də diqqəti 1914-1915-ci illərdə müharibə təbliğatına yönəltmək meyli hiss olunur.

Bu məsələ bütünlüklə çoxtərəfli yanaşma tələb edir, çünki Horn və Kramer kimi müasir tarixçilərin əsərlərinə əlavə olaraq

çox sayda mənbələr var ki, onlar qoşunların, mülki əhalinin, müxtəlif hökumətlərin məsələyə yönümünü təqdim edir, rəsmi sorğuları, rəsmi və qeyri-rəsmi təbliğatı, siyasi və dövlət yönümündən hər bir ölkənin qəzetlərində şərh edir. Bununla belə, bu deyilənlər Birinci Dünya Müharibəsinin tədqiqində çox kiçik bir elementdir, yəqin ki, çox az sayda tarix müəllimlərinin öz proqramları çərçivəsində vaxtı olar ki, bunların hamısını bütün təfərrüatı ilə nəzərdən keçirə bilsinlər.

Misal O: Birinci Dünya Müharibəsinin ilk günlərində törədilmiş vəhşiliklər barədə sübutların təsdiqlənməsi

Mənbə 1:

1914-cü ildə Parisdən bir polis işçisi xəbər verir ki, "bir şahid" ona deyib ki, "altı yaşında bir belçikalı qız görüb, qız qohumlarından birisi ilə imiş, həmin qohum Flandre küçəsində qəssab işləyir. Almanlar qızın yaşadığı kəndə gələndə onun iki əlini də ... balta ilə kəsiblər!".

Mənbə 2:

Pas-de-Kalaisdən bir qaçqın deyir ki, həmin bölgədə jandarma bir neçə alman əsgərini tutub, axtaranda paltolarının cibində kəsilmiş əllər tapıb.

Mənbə 3:

Fransız qəzeti "Le Matin" 1914-cü il sentyabrın 20-də belə bir xəbər dərc edib ki, biri cavan qıza, o birisi bir qadına məxsus iki kəsilmiş əl Parisdə xəstəxanada müalicədə olan iki yaralı alman əsgərin paltolarının ciblərində tapılmışdır.

Mənbə 4:

Alman polkundan bir zabit-həkim yazır ki, bir alman əsgərini dəfn edirmişlər, bu münasibətlə yayım atəşi açanda əks tərəfdən şiddətli atışma başladı. Elə bildilər ki, güllə onlara atılır (əvvəlki dostyana atışmaya bir nümunə).

Mənbə 5:

On yeddinci piyada polkundan bir alman zabitinin fransızlar tərəfindən tapılmış gündəliyi bir əsgərin 1914-cü ilin avqustunda Belçika sərhəddini keçərkən duyduqlarını əks etdirir. "Əvvəlcə bizi xoş, dostcasına qarşıladılar, bir qoca

qadın gündəlik sahibinə deyir”: Siz varvar deyilsiniz: siz bizim taxıl zəmilərinə toxunmadınız”. Altmış kilometr gedəndən sonra əsgərlər pusqudan qorxaraq təhlükəsizlik tədbiri kimi girov götürməyə başladılar... sonrakı gün əmin oldu ki, Dianta gedərkən azad atıcıların müqaviməti ilə üzləşdilər. Onlardan 200-250-i tutulub eda olundu. Gündəlik sahibi onu da qeyd edir ki, onlar Fransaya girərkən rastlarına çıxan birinci kəndə od vurub yandırdılar, çünki bir alman əsgəri təsadüfən atəş açmış və kənd əhli elə hesab etmişdi ki, onlara hücum edilib. Horne & Alan Kramer, German Atrocities, 1914: A History of Denial.

Birinci Dünya Müharibəsi haqqında bir bölüm, yaxud modula başlamaq üçün istərdim ki, bu hekayənin bir aspektinə baxmağı təklif edəm, bu, müharibənin səbəbləri, ona yardım edən amillər, müharibə prosesi, müqavilələr və onun uzun müddətli nəticələrini təhlil etməzdən qabaq deyilənlərə şagirdlərin marağını artırmaq, onları təsəvvür etmək üçün verilən bir imkan, bir "qarmaq"dır, ilişkidir. O, müharibənin bir çox maraqlı cəhətlərini nümayiş etdirir, onlar XX əsrin daha əsas global lokallaşmış başqa münaqişələrinin də təhlilinə tətbiq oluna bilər:

- O cür ki, müharibə davam edir, o, müəyyən dərəcədə tək cə hərbi yox, həm də ictimaiyyətin bəkləntiləri və düşüncələrini əks etdirəcək, bu da keçmiş münaqişələrdən qaynaqlanır (məsələn, Fransa-Prussiya müharibəsində olduğu kimi). Fransız və Belçika mülki əhalisi və qoşunlar "Prussiya militarizmi", Almaniya Ali Komandanlığı 1870-ci ildə olduğutək mülki və "qeyri-mütəmadi" müqavimət gözləyirdilər. Müharibənin ilk günlərində alman qoşunları gördülər ki, düşmən ərazisindən özlərinin də gözlədiklərindən daha çox sürətlə keçirdilər, bəzən düşünürdülər ki, arxadan hərbi dəstək kəsilə bilər.

- Təbliğət tək cə müharibə məqsədləri üçün ictimai dəstəyi səfərbər etmək, məsələn, kişiləri orduya yazılmağa, potensial müttəfiqləri öz tərəfində müharibəyə başlamağa inandırmaq

(ABŞ və İtaliya timsalındakı kimi) deyil. O, həm də hadisələri ictimai bəklənti və düşüncələrə, dəyər və düşmən haqqında və öz tərəfi haqqında stereotip fikirlərə uyğun şəkildə izah etmək ehtiyacıdır. Bu proses özünü İkinci Dünya Müharibəsi, Soyuq Müharibə, Koreya müharibəsi və lap yaxınlarda Kərfəz müharibəsi zamanı başlanmış təbliğatda da aydın göstərilmişdir.

- Diqqəti müəyyən bir hadisə üzərində cəmləyən bir təbliğət çox vaxt faktların özü haqqında yox, onlara verilən məna haqqında düşünür. Belə olduqda düşmənin törətdiyi vəhşiliklər barədə məsələ diqqəti müəyyən bəkləntiləri, düşüncələri, dəyərləri daha da gücləndirən miflərə yönəltdi. Çox mənada onlar təbliğət vasitəsi kimi o qədər də faydalı deyil, çünki onlar əhalini hərəkətə gəlməyə və haqq işinə dəstək verməyə səfərbər etməkdənsə vahimə və qorxu, hətta həyasızlıqla müşayət olunan bir isteriya doğururdu.

Əksər dərslərə adətən müharibə başlamağa az qalmış buraxılan təbliğət plakatları da daxil edilir, indi müharibədə iştirak edən bütün ölkələrin yanaşmasını əks etdirən nümunələri nüfuzlu veb-saytlardan əldə etmək mümkündür. Onlardan və sonrakı səhifələrdəki plakat və poçt açıqçalarından istifadə etmək məsələyə iki səviyyədə müqayisəli şəkildə yanaşmağa imkan verir: ölkələrlə "müharibəqabağı" rəsmi təbliğət arasında müqayisə və müharibənin ilk həftəsində baş vermiş "vəhşiliklərlə" onlara verilən "qeyri-rəsmi" cavab arasında müqayisə. Bu faydalı çəxtərəfli yanaşma yolu şagirdlərə dominant mentalitetin ictimai, hökumət və hərbi reaksiyalarını, eləcə də hadisələrə, strateji və taktiki gedişlərə təsirini başa düşməyə kömək edir.

Belə bir yanaşmadan ölkə daxilində, yaxud ölkələr arasındakı sosial və kultral münaqişələrin bir çox növlərinin öyrənilməsində də istifadə etmək olar. Bu, şagirdə hər hansı münaqişə vəziyyətində çoxdan qərarlaşmış, lakin fakta, təcrübəyə əsaslanmış qənaət, hər bir tərəfin digərindən gözlədiyi bəkləntilərə, bir-birinin bəyanatlarına verilən şərhləri,

bir-birinin hərəkətlərinə şamil etdikləri motiv və niyyətləri daha yaxşı başa düşməyə kömək edər. Belə hallarda, kiminsə doğru, kiminsə yanlış olduğunu tapmağa, hansı hərəkətə bəraət qazandırmaq, hansınasa bəraət qazandırmağa çalışmaq əhəmiyyətsizdir. Məqsəd hansı iştirakçının hardan, nə üçün o cür düşündüyünü və hərəkət etdiyini başa düşməkdir.

Son fikirlər

Bu kitabçada məqsədim sinif üçün spesifik tarixi hadisə və mövzulara dair materiallar hazırlamaq deyildi ki, sinif müəllimləri, yaxud müəllim hazırlığı ilə məşğul olanlar onu rəfdən götürüb, münasib bir dilə tərcümə edib, müvafiq bir kurikulumuna uyğunlaşdırıb sonra da tarixin tədrisində istifadə etsinlər.

Bu, çoxtərəfli yanaşmanı işdə nümayiş etdirməkdən çox, tarixin tədrisində çoxtərəfli yanaşma haqqında bir kitabçadır. Buna görə də bir neçə cəhəti təkrar etməklə fikrimizi yekunlaşdırmaq istəyirik. Tarixə çoxtərəfli yanaşmanın qəbul edilməsini planlaşdıran hər bir müəllim, yaxud dərslük müəllifinin bunları yadda saxlamasına bizim fikrimizcə ehtiyac var.

Çox yönümlülük, "Gita Steyner-Xamsinin mono-kultral, etnokratik, universalistik" kimi səciyyələndirdiyi tarixin tədrisinə ənənəvi yanaşmalardan daha çox pluralist, inkluziv və hərtərəfli olmaqdır. Bu o deməkdir ki, tarix müəllimləri və şagirdlər daha çox mənbələrə, o cümlədən bir çox tarixçilərin əhəmiyyət vermədiyi mənbələrə əsasən yazılmış məlumatın (yəni, hadisə iştirakçılarının, hadisənin təsir etdiyi adamların mövqeyini doğru və tam əks etdirən məlumatın) daha düzgün olduğunu bilməlidirlər.

Bu isə o demək deyil ki, tarixi məlumat çoxtərəfli yanaşmaya nə qədər çox əsaslansa, o qədər də obyektiv olar. Birincisi, çox güman ki, bir hadisənin şərhinə yönəlmiş bütün yanaşmalar bərabər çəkiyə və dəyəərə malik olmalıdır. İkincisi, yanaşma, yönüm (perspektiv) sözlərinin mənalarını yadda

saxlamalıyıq, yəni fikri deyən şəxsin mövqeyi ilə məhdudlaşan nöqtəyi nəzər. Həmin şəxs hadisənin iştirakçısı, şahidi, jurnalist, tarixçi də ola bilər. Məhdudlaşdırıcı amil isə fiziki, kultral, texniki, peşə və münasibət də ola bilər. Bu müəyyən nöqtəyi-nəzərlə bağlı məhdudiyyətlər bir tarixi məlumatın digərinə nisbətən daha çox yanaşmanı özündə əks etdirməsinə görə aradan qalxa bilməz. Qəbul edə bilmərik ki, eyni tarixi hadisə ilə bağlı müəyyən bir sübutu bir çox yönümlərdən nəzərdən keçirməklə biz o hadisə haqqında tam təsəvvür əldə, yaxud nə baş verdiyi haqda daha yaxşı izahat verə bilərik. Əksinə, çoxtərəfli yanaşma, xüsusilə sosial və siyasi münasibətlərə çoxtərəfli yanaşma, münaqişənin müxtəlif iştirakçılarının bir-birinin hərəkətini, məqsədini, motivlərini, onlara müxtəlif cavabları, hətta müxtəlif şərh, fikir, ehtimal və ehkamlara əsaslanan cavablarını bilməsi göstərir ki, qəti bir nəticə əldə etmək çox çətinidir.

Bu, bizi məsələnin ən çətin yerinə gətirib çıxarır. Məzmunu daha fərqli etməklə, daha çox mənbələrdən istifadə etməklə, müxtəlif tarixi hadisələr haqqında şagirdləri ziddiyyətli məlumatlar oxumağa imkanlarının olduğuna əmin etməklə tarixin tədrisi daha da çoxtərəfli yönümə malik, çox sayda mənbələrdən istifadə deyil, bu, uşaqlara keçmiş tarixi düşüncə gözü ilə baxmağı öyrənməkdə kömək etməkdir.

Tarixin tədrisinin müəyyən bir spesifik konteksti çərçivəsində çoxtərəfli yanaşma şagirdləri bir prosesə cəlb etməkdir: bir sübutu, hadisəni, yaxud müəyyən bir tarixi hadisə, yaxud olayla bağlı şərhləri təhlil etmək həm də fiziki amillər, hadisə ilə bağlı mənbələrin doğruluğu, münasibət və ehkamlar, motivlər, hadisələrin izahı üçün tətbiq olunan məntiq, bəkləntilər, hər birinin digərinə qarşı qərəzi, anlam və şərhlər, təsir edən kultral çərçivə və ənənələr və s. nəzərə almaqdır.

Bu deyilənlər tarix müəllimləri, kurikulum hazırlayanlar, dərslük müəllifləri və naşirlər üçün müəyyən çətinlik yaradır. Birincisi, şagirdlərdə analitik bacarıqların inkişafı üçün imkan

yaradılmalıdır. Analitik bacarıq hər bir çoxtərəfli yanaşmanın əsasıdır, bu şərtlə ki, onlarda müxtəlif yönümdən səmərəli işləmək üçün inam və lazımi bilik olsun. Bu məqsədlə bir sıra öyrətmə və öyrənmə yönümləri, o cümlədən kart seçmə tapşırıqları, isti yer, kart ardıcılığı, paralel zamanlılıq, münaqişə vəziyyətlərində bir-birinin anlamlarının müqayisəsi, ziddiyyətli mentalitetlərin şərh və anlama üçün təbliğat materialları və qəzet məqalələrin təhlili burda təsvir edilib.

İkincisi, çoxtərəfli yanaşma müəyyən mövzuların daha dərinə öyrənilməsi üçün bir imkandır; kurikulum çərçivəsinin məhdudiyyətləri içərisində buna nail olmaq çətindir, şagirdlərə zəngin məzmunlu xronoloji bir material təqdim olunur, onu nəzərdən keçirmək tələb olunur. Buna baxmayaraq, müəllimlər kurikulum çərçivəsinin məhdudiyyətləri ilə üzləşsələr də, istifadə olunan analitik proseslərlə tanışlıq üçün şagirdlərə imkan verilir ki, hər il bir, yaxud iki mövzunu çoxtərəfli yanaşma baxımından öyrənsinlər. Eynilə, şagirdlərə təqdim olunan yönümlərin hərtərəfli olmasını təmin etmək heç də vacib deyil.

Nəhayət, bir çox dərslük müəllifləri və nəşirlər, yəqin ki, mənbə əsasında öyrətməyə üstünlük verən bəzi müəllimlər öz yanaşmalarını dəyişmək haqqında düşünməlidirlər. Hamı çox vaxt şagirdlərə mənbələrdən ancaq qısa parçalar verir və xahiş edir ki, ordakı faktik materialı seçib çıxartsın, yaxud müəllim, yaxud müəllifin tələbələrin bilmələri üçün nəzərdə tutduqları nəticəni əsaslandırсын, yaxud "obyektiv" və "qərəzli" mənbələri fərqləndirsin. Çoxtərəfli yanaşma belə bir fundamental ehtimal, təsəvvürdən doğur: tələbələr başa düşməlidirlər ki, keçmiş öyrənmə hər bir kəs fərqli mövqə, ziddiyyət, fikrin aydın olunması, fərqli səs, fərqli ton, yarı həqiqət, natamam mövqə, qərəzli mövqə ilə barışsın və onlara dözsün. Bu ehtimal, bu təsəvvür bizim düşüncəmizi verəcək suallara və çox yönümlülük tələb edən hər hansı məxəz materialın müşayət edəcəyi suallara yönəlməlidir.

ƏLAVƏLƏR: FOTOŞƏKİLLƏR

Qəsarayna hücum, 25 oktyabr 1917-ci il

Bu şəkildə gördüyünüzü təsvir edin

Nə baş verir?

Şəkildə olan insanlar kimdir?



Alman əskərlərinə qarşı partizan hücumu. Alman rəssamı, Avqust, 1914-cü il



Almanlar tərəfindən törədilmiş vəhşilikləri əks etdirən təbliğat poçt kartı. 1914-cü il