

**Radna grupa  
Obrazovanje  
i omladina**

Prošireni proces iz Graza

Radna tabela 1, Pakt stabilnosti za Jugoistočnu Evropu



**MULTIPERSPEKTIVNOST U NASTAVI  
IZ HISTORIJE: UPUTSTVO ZA  
NASTAVNIKE**

**Dr Robert Stradling**

Naslovna fotografija: Karikirana mapa Evrope koja prikazuje zemlje kao različite ličnosti. Autorsko pravo Mansell/Timepix

Strana 63: Grmljavina Zimske palače, Oktobar 1917 V.K. Bulla. Autorsko pravo Državni centralni muzej savremene istorije u Rusiji

Strana 65: Autorsko pravo Savremeni muzej historije i Biblioteka savremene međunarodne dokumentacije (Musée d'Histoire Contemporaine-BDIC), Paris

Strana 67: Impresija njemačkog umjetnika o francusko-tireurskom napadu na njemačke vojnike, od 31 avgusta 1914 iz "Illustrierte Weltkriegschronik der Leipziger Illustrierten Zeitung, 1914"

Strana 69: Autorsko pravo AKG London

*Mišljenja izražena u ovom radu su autorova i nisu nužno refleksija zvanične politike Vijeća Evrope.*

Vijeće Evrope je osnovano 1949 s ciljem postizanja većeg jedinstva među evropskim parlamentarnim demokracijama. To je najstarija evropska politička institucija i ima 45 zemalja članica<sup>1</sup>, uključujući 15 članica Evropske Unije. Najšira je međuvladina i interparlamentarna organizacija u Evropi, čije je sjedište u Strasbourgu.

Osim pitanja koja se tiču nacionalne odbrane, Vijeće Evrope je aktivno u sljedećim oblastima : demokracija, ljudska prava i fundamentalne slobode ; mediji i komunikacija ; društveni i ekonomski poslovi ; obrazovanje, kultura, nasljedstvo i sport ; pitanja mladih ; zdravlje ; okolina i regionalno planiranje ; lokalna demokracija ; i pravna saradnja.

**Evropska kulturna konvencija je potpisana 1954.** Ovaj međunarodni sporazum je također otvoren za zemlje koje nisu članice Vijeća Evrope, i omogućava im da učestvuju u programima edukacije, kulture, sporta i pitanja mladih. Do sada je 48 zemalja prihvatilo Evropsku kulturnu konvenciju : zemlje članice Vijeća Evrope, plus Bjelorusija, Sveta Stolica i Monako.

Četiri upravna komiteta – Upravni komitet za edukaciju, Upravni komitet za visoko obrazovanja i istraživanje, Upravni komitet za kulturu te Upravni komitet za kulturno naslijeđe – izvršavaju zadatke u skladu sa principima edukacije i kulture u Evropskoj kulturnoj konvenciji. Također blisko saraduju na konferencijama specijaliziranih evropskih ministara za edukaciju, kulturu, i kulturno nasljedstvo.

Programi ova četiri komiteta su integralni dio rada Vijeća Evrope, te kao i programi u drugim sektorima, doprinose ostvarivanju tri glavna cilja Organizacije:

- Zaštita, stupanje na snagu i promocija ljudskih prava i fundamentalnih sloboda te pluralističke demokracije;
- Promocija svijesti evropskog identiteta;
- Potraga za zajedničkim odgovorima na velike izazove s kojima se suočava evropsko društvo.

Obrazovni program Upravnog komiteta za edukaciju te Upravnog komiteta za visoko obrazovanje i istraživanje trenutno pokrivaju školsko, izvan-školsko i visoko obrazovanje. To su programi edukacije o demokratskom građanstvu, historiji, modernim jezicima, povezivanjem škola i razmjenama, strategijama obrazovnih reformi, inter-religijskom i inter-kulturalnom dijalogu, obuci obrazovnog kadra, priznavanju kvalifikacija, učenju o jednakosti i socijalnoj koheziji tokom cijelog života, univerzitetima kao mjestima građanstva, učenju i predavanju u komunikacijskom društvu, edukaciji romske djece u Evropi, učenju holokausta i naslijeđu evropskih univerziteta. Vijeće Evrope također doprinosi Bolonjskom procesu reforme visokog obrazovanja, koje namjerava uspostaviti Oblast evropskog visokog obrazovanja do 2010.

Ove multilaterlane aktivnosti su upotpunjene ciljanom asistencijom novim zemljama članicama u kreiranju njihovih sistema obrazovanja u skladu sa evropskim normama i praksom. Koordinirani unutar strategije “partnerstvo za obnovu edukacije” projekti su usmjereni, posebno kada je riječ o obrazovnoj legislativi i strukturama, na građanstvo i predavanje historije. Regije kojima je dat prioritet su jugoistočna Evropa te zemlje bivšeg Sovjetskog Saveza.

---

<sup>1</sup> Albanija, Andora, Armenija, Austrija, Azerbejdžan, Belgija, Bosna i Hercegovina, Bugarska, Hrvatska, Kipar, Češka Republika, Danska, Estonija, Finska, Francuska, Gruzija, Njemačka, Grčka, Mađarska, Island, Irska, Italija, Latvija, Lihtenštajn, Litvanija, Luksemburg, Malta, Moldavija, Nizozemska, Norveška, Poljska, Portugal, Rumunija, Ruska Federacija, San Marino, Srbija and Crna Gora, Slovačka Republika, Slovenija, Španija, Švedska, Švicarska, "Bivša Jugoslovenska Republika Makedonija", Turska, Ukrajina, Ujedinjeno Kraljevstvo.



# SADRŽAJ

	Page
<b>Predgovor.....</b>	<b>7</b>
<b>Uvod i historijat.....</b>	<b>9</b>
Šta je multiperspektivnost?.....	13
Neki potencijalni problemi sa multiperspektivnošću u nastavi iz historije	21
Polaganje temelja za multiperspektivnost.....	25
<b>Aktivnosti učenja .....</b>	<b>28</b>
Oportunizam.....	28
Upoznavanje učenika sa historiografijom.....	31
Uključivanje multiperspektivnosti u historijske narative.....	42
Extending the breadth and scope of historical interpretation.....	49
<b>Zaključna razmišljanja.....</b>	<b>57</b>
<b>Dodatak: Fotografije .....</b>	<b>59</b>
Pustošenje Zimskog dvorca, 25. oktobar 1917. godine.....	59
Francuska razglednica iz oktobra 1914. godine, koja predstavlja mit "odsječenih šaka".....	61
Propagandna razglednica urađena u toku 1914. godine, koja ukazuje na navodna njemačka zvjerstva.....	63
Utisak njemačkog umjetnika o napadu francuskih snajperista na njemačke vojnike; urađeno u avgustu 1914. godine .....	65



## **Predgovor**

Vijeću Evrope je upućen poziv da u okviru Pakta stabilnosti koordinira Radnom grupom za historiju i nastavu iz historije u Jugoistočnoj Evropi. Osmim toga, Vijeće Evrope je dobilo sredstva od nekih zemalja-članica za finansiranje vlastitih aktivnosti u vezi sa nastavom iz historije u Jugoistočnoj Evropi.

Švicarska je donirala sredstva za rad na usavršavanju nastavnika historije uz rad i pristala da sa ostatkom sredstava Vijeće Evrope naruči publikaciju "Multiperspektivnost u nastavi iz historije: uputstvo za nastavnike". Publikacija će biti prevedena na jezike zemalja Jugoistočne Evrope i biti će podijeljena što većem broju nastavnika historije.

Ovo uputstvo se oslanja na diskusije sa seminara regionalne obuke na teme "Počeci Drugog svjetskog rata u Jugoistočnoj Evropi" (Bled, Slovenija, oktobar 2001.) i "Izazovi sa kojima se susreću nastavnici historije u 21. vijeku u regionalnom kontekstu" (Budimpešta, novembar 2001.). Nastavnici i edukatori iz svih zemalja Jugoistočne Evrope su izrazili želju da se upoznaju sa primjerima bavljenja multiperspektivnošću koje bi mogli koristiti u učionici.

Međutim, napomenuli su da su im potrebni primjeri koji se ne odnose direktno na situaciju u njihovim zemljama. Dati primjeri se mogu prilagoditi različitim situacijama u zemljama Jugoistočne Evrope. Neki primjeri su dobro poznati, ali način na koji se oni koriste je inovativan. S druge strane, pitanje multiperspektivnosti je obrađeno na nekoliko regionalnih seminara održanih u zemljama koje su u sastavu Pakta stabilnosti i u republikama bivšeg Sovjetskog Saveza. Uputstvo će pružiti osnovu za sve buduće seminare za obuku nastavnika.

Autor ovog uputstva, dr. Robert Stradling, je također i autor "Priručnika o nastavi iz evropske historije 20. vijeka". On prati aktivnosti u vezi sa historijom i nastavom iz historije u Jugoistočnoj Evropi koje se preduzimaju u okviru Pakta stabilnosti. On je bio izvjestilac sa mnogih simpozijuma i seminara Vijeća Evrope, a uskoro će postati savjetnik u novom Upravnom odboru obrazovnog projekta pod nazivom "Evropska dimenzija u nastavi iz historije", čija će realizacija početi 2003. godine.





## Uvod i historijat

Iako se do hiljadu devetsto devedesetih godina izraz "multiperspektivnost" rijetko koristio u kontekstu obrazovanja iz historije u školama, profesor Bodo von Borries je primijetio da je nekoliko njemačkih historičara, uključujući i njega samog, raspravljalo o tom konceptu i da su ga aktivno promovirali još hiljadu devetsto sedamdesetih godina<sup>2</sup>. Izraz se početkom devedesetih godina prošlog vijeka počeo koristiti i šire u Evropi, posebno na konferencijama o historiji, seminarima i radionicama za obuku nastavnika uz rad, koje su organizirali Vijeće Evrope i EUROCLIA, Evropska stalna konferencija udruženja nastavnika historije<sup>3</sup>. Ipak, ideje koje stoje iza pojma "multiperspektivnost", ako ne i sâm izraz, imaju dužu historiju i čvrsto su ukorijenjene u tri različita, ali međusobno tijesno povezana pristupa ukoja postoje u školskom obrazovanju.

Prvi pristup je bio takozvani pristup "nove historije" koji se prvobitno pojavio u zapadnoj i sjevernoj Evropi sedamdesetih i ranih osamdesetih godina prošlog vijeka i od tada imao sve veći utjecaj na obrazovanje iz historije u ostatku Evrope, prvo u južnoj Evropi, a zatim i u većem dijelu centralne i istočne Evrope nakon događaja 1989-1990.godine. Pristup "nove historije" je odražavao nezadovoljstvo tradicionalnijim pristupom obrazovanju iz historije u školama, čiji je naglasak bio na:

- prenošenju znanja,
- davanju prednosti političkoj i ustavnoj historiji u nastavnim sadržajima,
- pretežnu usmjerenost na događaje i ličnosti,
- izradu nastavnog programa na osnovu sadržajno bogatog hronološkog pregleda nacionalne historije,
- i temeljnu pretpostavku da se priča o nacionalnoj historiji uglavnom podudara sa historijom najveće nacionalne grupacije i jezički i kulturološki dominantne zajednice.

S druge strane, pristup "nove historije", iako ne negira važnost hronologije i historijskog znanja, imao je za cilj uspostavu veće ravnoteže u nastavi iz historije između predavanja o prošlosti i omogućavanja učenicima da o tome razmišljaju u duhu historije. Zbog toga je u učionici dat veći naglasak na savladavanje analize, tumačenja i povezivanje dokaza pribavljenih iz raznih primarnih i sekundarnih izvora.

Učiti misliti historijski također znači učiti da će historičari i drugi koji nastoje da rekonstruiraju prošlost, među njima muzejski kustosi, filmski i televizijski producenti

---

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

<sup>3</sup> Projektom Vijeća Evrope, *"Learning and Teaching about the history of Europe in the 20<sup>th</sup> century"*, također se promovira ideja multiperspektivnosti, a poglavlje o tome je uvršteno u priručnik za nastavnike. Vidi Robert Stradling, (2000.), *"Teaching 20<sup>th</sup>-century European history"*, Strasbourg, izdanje Vijeća Evrope.

i novinari, biti ograničeni obimom izvora kojima imaju pristup, da će tumačiti i koristiti iste dokaze na različite načine, te da će odabrati i staviti naglasak na različite aspekte dokaza. Drugim riječima, da će većinu, ako ne i sve historijske fenomene, moći protumačiti i rekonstruirati iz više uglova, koji će odražavati ograničenost dokaza, subjektivne interese onih koji ih tumače i rekonstruiraju i mijenjaju kulturne utjecaje koji do nekog stepena određuju šta svaka nova generacija smatra značajnim u prošlosti.

Drugi široki obrazovni pristup koji je doprinio nedavnom razvoju interesovanja za multiperspektivnost odnosi se na sve dublje saznanje da je u prošlosti nastava iz historije prečesto izvođena iz perspektive koja je bila monokulturalna, etnocentrična, isključiva umjesto inkluzivna i zasnovana na pretpostavci da se priča o nacionalnoj historiji uglavnom podudara sa historijom najvećih nacionalnih grupacija i jezički i kulturološko dominantnom zajednicom. Ista tendencija je također često bila očigledna i u pristupima akademskoj istoriji. Ipak, akademski razvoj u zadnjih 25 godina, posebno u društvenoj i antropološkoj historiji, historiji kulture i proučavanju polova, doveo je do jasnijeg fokusa na historiju društvenih kategorija i grupa koje su do tada bile uveliko ignorirane: žene, siromašni, nacionalne manjine, djeca, porodice i migranti. Ali već postoje znakovi da se ovaj interes postepeno probija u nastavu iz historije u školama.

Naprimjer, nedavno su Vijeće Evrope i nekoliko nevladinih organizacija, kao što su EUROCLIO, Institut Georg Eckert i Körber Stiftung, organizirali konferencije, radionice i seminare za stručno usavršavanje nastavnika historije na temu historija žena, historija svakodnevnog života i položaj manjina u nastavi iz nacionalne historije. Vijeće Evrope je također izradilo nastavni materijal na temu historije žena<sup>4</sup>. Međutim, ostaje pitanje kako u nastavne planove i programe uvesti historiju grupa i društvenih kategorija koje su bile prethodno marginalizirane ili ignorirane. Uključivanje nekoliko nastavnih jedinica ili tema o ličnostima ili događajima koji su značajni za određenu grupu, kao što je borba za pravo glasa žena, može samo dovesti do daljnje marginalizacije. Uvrštavanje ovakvih grupa u nastavni program za historiju, naprimjer, kroz priznanje da svaka od tih grupa može imati različit pogled na događaje i razvoj situacije, koji su najvažniji za nacionalnu historiju - pristup ponekad poznat kao "integriranje", ali koji bi se također mogao opisati i kao multiperspektivan, moglo bi se pokazati vrlo teškim pod okolnostima u kojima je program za historiju već pretrpan sadržajem koji se mora obraditi za relativno kratko vrijeme<sup>5</sup>.

Treći od ovih širokih obrazovnih pristupa proizašao je iz sve veće zabrinutosti da bi škole trebale učiniti više da pripreme mlade ljude za život u svijetu kojeg karakterizira etnička, kulturna, jezička i vjerska različitost. I ova zabrinutost se prvobitno pojavila hiljadu devetsto sedamdesetih godina u zapadnoj i sjevernoj Evropi, posebno u zemljama sa kolonijalnom prošlošću ili onim koje su nedavno zapošljavale 'gostujuće radnike' u nekim industrijskim granama ili poslovima za koje nisu bile potrebne nikakve kvalifikacije. Drugi problem se pojavio kada je stanovništvo u zemljama članicama Evropske unije postalo u većoj mjeri kulturno i etnički različito zbog povećane mobilnosti radne snage.

---

<sup>4</sup> Ruth Tudor, (2000.) *"Teaching 20<sup>th</sup> century women's history: a classroom approach"*, Strasbourg, izdanje Vijeća Evrope.

<sup>5</sup> Za detaljniju diskusiju o nekim pitanjima u vezi sa istorijom žena, vidi Tudor, (2000.) op.cit.

Rane obrazovne reakcije na veću kulturnu različitost su težile da naglase asimilaciju i integraciju, dok su se škole koncentrirale na predavanje maternjeg jezika, običaja i kulturnih "normi" djeci useljeničkih porodica da bi se ona lakše apsorbirala u društvo zemlje domaćina. Do ranih hiljadu devetsto osamdesetih godina ova politika je sve više dovođena u pitanje jer su se javljale sve veće međukulturalne napetosti (u školi i izvan nje) skupa sa sistemski niskim rezultatima koje postižu djeca iz mnogih etničkih manjina. Istovremeno, postajalo je sve jasnije da manjine, uključujući i migrante iz reda manjina, imaju pravo da njeguju svoje kulturno naslijeđe<sup>6</sup>.

Noviji obrazovni pristupi su počeli da predstavljaju kulturološku različitost kao nešto što trebaju promovirati svi učenici, a ne samo oni koji dolaze iz kulturoloških, jezičkih i etničkih manjina i grupa. Termini kao što su "multikulturalnost" i "interkulturalno obrazovanje" su se počeli šire koristiti, a stručnjaci za izradu nastavnog plana i programa su počeli istraživati načine na koje bi različite teme i područja nastavnog plana i programa mogli razviti multikulturalnu dimenziju. Kao rezultat, u nekim nastavnim programima za historiju u zapadnoj Evropi sadržaj određenih dobro utvrđenih nastavnih jedinica i tema je revidiran, tako da bi, naprimjer, učenici koji proučavaju Krstaške ratove naučili nešto i o kršćanskim i islamskim pogledima, a prilikom izučavanja putovanja koja su rezultirala geografskim otkrićima, imperijalne prošlosti svoje nacije ili era dekolonizacije, također bi nešto naučili o narodima koji su bili "otkriveni", kolonizirani ili im je "darovana" nezavisnost.

Ovaj trend također ima implikacije na nastavu iz svjetske i evropske historije. Do 1989. godine je među učesnicima iz zapadne Evrope dominirala diskusija koja se vodila unutar međunarodnih organizacija, kao što je Vijeće Evrope, o tome kako predavati evropsku historiju. Možda je naglasak stavljen na Evropu koja je definirana svojom zajedničkom historijom i kulturnim naslijeđem, što nije nimalo iznenađujuće. To jeste, po grčko-rimskim i jevrejsko-kršćanskim tradicijama, zajedničkom umjetničkom i arhitektonskom naslijeđu, rađanju nacionalnih država i zajedničkim historijskim iskustvima kao što su feudalizam, Krstaški ratovi, renesansa, reformacija i protivreformacija, prosvjetiteljstvo, industrijska revolucija, nacionalizam i svjetski ratovi i političke i ekonomske krize 20. vijeka. Poslije 1989. godine, protekli i tekući razvoj događanja u centralnoj i istočnoj Evropi i bivšem Sovjetskom Savezu je istakao važnost proširivanja pogleda koji bi mogli biti uvršteni u nastavu iz evropske historije. Ovo je također dovelo do sve veće spoznaje da je šira Evropa više karakteristična po svojoj različitosti (etničkoj, vjerskoj, društvenoj i kulturnoj), nego po svojoj zajedničkoj historiji i kulturnom naslijeđu<sup>7</sup>.

Sve ove zemlje koje su bile u stanju političke i ekonomske tranzicije u hiljadu devetsto devedesetim godinama reformirale su svoje nastavne programe iz historije. U nekim zemljama, kao što je Ruska Federacija, bilo je neophodno izraditi nove programe za predmet historije i udžbenike koji bi odražavali kompleksnost kultura, etničkih grupa i religija unutar granica zemlje. Bilo je jasno da sve to neće zaustaviti samo na promjenama sadržaja nastavnih planova i programa. Prioritet se također trebao dati i nastavnim pristupima: kako inkorporirati izvorni materijal koji odražava

---

<sup>6</sup> Za jedan prikaz ovih pitanja vidi M. Craft (1984.), "Education and Cultural Pluralism", Brighton, Falmer Press.

<sup>7</sup> Za detaljniju diskusiju o ovom pitanju, vidi R. Stradling, (2000.) "Teaching 20<sup>th</sup>-century European history", poglavlje 2.

različite poglede, kako prezentirati oprečna tumačenja istih događaja i razvoja situacije i kako se baviti temama i pitanjima koja su vjerovatno kontroverzna i osjetljiva u multinacionalnom i multikulturalnom društvu<sup>8</sup>. U nekim drugim zemljama sa dugom historijom aneksija i okupacija, reformatori su nastojali da obnove ili čak da ponovno otkrivaju svoje nacionalne historije, posebno one "bijeले mrlje" u svojim historijskim narativima koje su bile izbrisane od strane uzastopnih generacija historičara zabrinutih više za promociju pogleda najprije carske, a zatim i sovjetske vlasti<sup>9</sup>.

Dok se naglasak u većini ovih zemalja stavljao na izradu nastavnih programa za nacionalnu historiju i udžbenike, postojali su također značajan interes i briga oko izbalansirane i osjetljive obrade historije odnosa između državnih, nacionalnih i etničkih većina i manjina i historije odnosa sa susjednim zemljama. Sukobi u dijelovima jugoistočne i istočne Evrope tokom hiljadu devetsto devedesetih godina između republika bivše Jugoslavije, između Srbije i Albanije oko Kosova, između Rusa i Čečena, rasprave i napetosti oko granica između Armenije i Gruzije i Azerbejdžana i Armenije oko Nagorno-Karabaha su također istaknule važnost neupotrebljavanja historije za povećanje animoziteta i ksenofobije.

U ovom kontekstu nije iznenađujuće da su međunarodne institucije i organizacije, kao što su Vijeće Evrope, UNESCO, Evropska Unija i Pakt stabilnosti za jugoistočnu Evropu, priznale potencijalno važnu ulogu koju obrazovanje iz historije mora odigrati u podsticanju uzajamnog razumijevanja i pomirenja u istočnoj i jugoistočnoj Evropi. Na seminaru Vijeća Evrope održanom 1994. godine, jedan od vodećih zagovarača multiperspektivnosti u nastavi iz historije, profesorica Gita Steiner-Khamsi, je primijetila da *"društvena kohezija, mir i demokratija pretpostavljaju zajedničko viđenje prošlosti, sadašnjosti i budućnosti."* Sama po sebi, ovo nije kontroverzna izjava. To je vjerovatno nešto sa čime bi se većina nastavnika historije složila, uključujući i one koji tvrde da nastava iz historije treba odigrati važnu ulogu u oblikovanju javnog osjećaja za nacionalni identitet i odanost naciji. Međutim, bila je tu i "žaoka", jer je profesorica Steiner-Khamsi dalje izjavila da zajednička vizija ove vrste ne može biti nametnuta od strane onih koji su na vlasti, a koji također predstavljaju većinsku (ili dominantnu) etničku, jezičku ili vjersku grupu u društvu. To proizilazi iz naglaska na multikulturalnost i multiperspektivnost više nego iz univerzalnosti i da, zauzvrat, uključuje i ocjenu postojećih nastavnih programa iz historije da bi se vidjelo *"čija je historija ispričana, a čija izostavljena"*<sup>10</sup>. Na drugom mjestu je dokazivala da je potreba da se *"popune praznine i razbije šutnja u udžbenicima iz historije promoviranjem oprečnog narativa koji nije etnički isključiv i koji neće okrivljavati manjine za sve"* jednako važna kao i u onim zapadnoevropskim zemljama u kojima postoje manjine useljenika, kao i u onim istočnoevropskim zemljama u kojima postoje autohtone i dobro afirmirane manjine - poenta koja izgleda da ima poseban odjek u prvoj deceniji 21. vijeka<sup>11</sup>.

<sup>8</sup> Za daljnju diskusiju po ovim pitanjima vidi Robert Stradling, (1999) *"The Secretary General's New Initiative: The reform of history teaching and the preparation of new history textbooks"*, Strasbourg, izdanje Vijeća Evrope.

<sup>9</sup> Op.cit. str. 31 i dalje

<sup>10</sup> Preuzeto iz D. Harkness, (1994), *"History teaching and European awareness"*, Strasbourg, Vijeće Evrope.

<sup>11</sup> Gita Steiner-Khamsi, (1994) *"History, democratic values and tolerance in Europe: the experience of countries in democratic transition"*, Simpozijum Vijeća Evrope, Sofija.

Predstavljani na ovaj način, multiperspektivnost, multikulturalnost i pluralistički pristupi nastavi iz historije sačinjavaju značajan izazov postojećem stanju u većini evropskih zemalja. Kao što je Robert Phillips istakao, zagovaranje uključenja pluraliteta glasova i tačaka gledišta u nacionalne historijske narative obično vodi političkoj kontroverzi. U svojoj knjizi on dokumentira oštre debate o ovom pitanju među političarima, masovnim medijima, historičarima, prosvjetnim radnicima i nastavnicima historije kad je hiljadu devetsto devedesetih godina predloženo da se uvede multikulturalniji pristup historiji u Nacionalni nastavni plan i program Engleske i Velsa<sup>12</sup>.

Izgledalo bi da izrazi kao što su "multiperspektivnost" i drugi koncepti često povezani s tim, kao što je "multikulturalnost", mogu značiti veoma različite stvari različitim ljudima, i da su često podložni redefiniranju u namjeri da se uklope u određene političke i ideološke pozicije. Zbog toga, prije sagledavanja praktičnih pitanja povezanih sa primjenom multiperspektivnih pristupa u učionicima u kojima se izučava historija, vrijedi posvetiti nešto vremena ispitivanju šta ovaj pojam znači i šta se takvim pristupima pokušava postići.

### **Šta je multiperspektivnost?**

Multiperspektivnost je izraz koji se češće koristi nego definira. Uprkos tome, ima nekih pokušaja da se opišu njegove glavne karakteristike. K. Peter Fritzsche je naglasio da je to proces, "*strategija razumijevanja*", u kojem uz svoju uzimamo u obzir perspektivu drugog (ili perspektivu drugih)<sup>13</sup>. Taj proces dovodi do razumijevanja da i mi također imamo perspektivu koja prožima naš sopstveni kulturni kontekst, koja odražava naše vlastito stanovište i tumačenje onoga što i zašto se desilo, naš vlastiti pogled na to šta je važno, a šta nije, i također može odražavati ostale predrasude i pristranosti. U tom pogledu, multiperspektivnost nije samo proces ili strategija, nego je to također i predispozicija, "[ona] znači biti u stanju i željeti razmotriti situaciju iz drugačijih perspektiva"<sup>14</sup>. Preuvjeti za ovo su, prvo, volja da se prihvati da postoje i drugi mogući načini gledanja na svijet osim vlastitog i da oni mogu biti jednako valjani i jednako pristrasni; i, drugo, volja da se stavi u položaj druge strane i pokuša gledati na svijet onako kako ga ta strana gleda, tj. da se primijeni empatija.

Multiperspektivnost u historiji i obrazovanju iz historije je opisala Ann Low-Beer kao proces "*gledanja na historijske događaje iz nekoliko perspektiva*"<sup>15</sup>. Na drugom mjestu, u svom historijskom osvrtu na rad Vijeća Evrope na historiji u školama, ona je također utvrdila da je "multiperspektivnost" čvrsto ukorijenjena u historijski metod:

*U suštini ona potječe iz osnovne discipline historije i potrebe da se procijene historijski događaji iz različitih perspektiva. Svi historičari to rade.....U*

---

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

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

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

<sup>15</sup> Ann Low-Beer, (1994), "*The Reform of History Teaching in Schools in European Countries in Democratic Transition*", seminar Vijeća Evrope, Graz, Austrija.

*historiji, višestruke perspektive su uobičajene i moraju se provjeriti naspram dokaza, i uzeti u obzir u prosuđivanju i zaključcima.*<sup>16</sup>

Iako je također povezivala multiperspektivnost sa historijskim metodom, Gita Steiner-Khamsi ne izgleda tako ubijeđena kao Ann Low-Beer da svi historičari obavezno ili obično to rade.<sup>17</sup> Ona podsjeća da je historija koja se prakticira ili predaje često monokulturalna, etnokratska i univerzalistička više nego pluralistička, i više isključujuća nego uključujuća.

Generalno, onda bi izgledalo da su glavne karakteristike koje definiraju multiperspektivnost u historiji i nastavi historije, te da je to način posmatranja i predispozicija za posmatranje historijskih događaja, ličnosti, kulture i društva iz različitih perspektiva kroz korištenje postupaka i procesa koji su temeljni za historiju kao naučnu disciplinu.

Direktna i očigledna definicija, koja očitno nije problematična. Međutim, kako je to obično s definicijama, ova će vjerovatno izazvati više pitanja nego odgovora. Na primjer:

- Šta se podrazumijeva pod perspektivama u ovom kontekstu?
- Da li se od historičara ili nastavnika historije očekuje da uključi sve perspektive ili samo odabrane?
- Ako je to odabir, koje kriterije bi onda on mogao primijeniti pri odluci o tome šta da uključi, a šta da izostavi?
- Da li se multiperspektivnost primjenjuje samo na odabir i tumačenje izvora i da li prožima sve nivoe historijske analize, uključujući, na primjer, konstrukciju narativa, objašnjenje, zaključke i prosuđivanje historijske važnosti?
- Šta će historičar i nastavnik historije raditi kad različite perspektive osporavaju jedna drugu?
- Da li multiperspektivni pristup osigurava istinitiji i pravedniji historijski prikaz, ili oboje?
- Da li on osigurava potpuniji i sveobuhvatniji prikaz, ili kompleksniji, ili oboje?
- Da li je on jednostavno dio procesa ili set postupaka koji svaki kompetentan historičar primjenjuje ili je to vještina koju neki koriste efikasnije od ostalih?

Perspektiva je pogled koji je ograničen stanovištem osobe koja ga izražava. Ovo se naravno jednako primjenjuje na "proizvođače" izvornog materijala (učesnike u

---

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

<sup>17</sup> Citirano u D. Harkness, (1994.), *"History teaching and European awareness"*, Strasbourg, Vijeće Evrope

prošlim događajima, očevice, hroničare, zvaničnike i one koji upoređuju podatke), kao i na historičara.

Kao što je figurativna perspektiva umjetnika ograničena praktičnim razmatranjima kao što su tehnika i položaj sa kojeg on donosi odluku da nacrtá određeni predmet, tako pred historičarima očito postoje brojna praktična ograničenja. Njihova perspektiva na određeni historijski događaj ili razvoj će biti ograničena brojem relevantnih jezika koje tečno govore, njihovom upoznatošću sa vrstama pisma koje su koristili pisci dokumenata koje ovi trebaju upotrijebiti, obimom podataka i dokaza na raspolaganju, obimom izvora koje mogu koristiti (poseban problem je pokušaj da se utvrde i razumiju pogledi i iskustva ljudi koji su nepismeni ili polupismeni) i pristupačnost tim izvorima. To su sve praktična ograničenja, a ona uveliko osiguravaju da većina historijskih prikaza zavisi od *izbora dokaza* iz potencijalne mase podataka koja bi pojmljivo mogla biti relevantna.

Slična vremenska i prostorna ograničenja utječu na izvore koje historičari koriste, a učenici koji uče da rade sa kombinacijom primarnih i sekundarnih izvora se podučavaju da uzmu u obzir:

koliko je izvor bio blizu događaja koji se proučavaju: učesnik, očevidac, novinar koji je intervjuirao učesnike i svjedoke ubrzo poslije događaja, novinski fotograf, televizijski reporter, zvaničnik koji upoređuje dokumente iz šarenila izvora, historičar koji naknadno piše o tome itd.

i

koliko su vremenski poslije događaja zapažanja zabilježena u izvoru.

Nadajmo se da oni također uče da blizina događaja, i vremenska i prostorna, ne mora značiti garanciju pouzdanijeg i valjanijeg opisa onoga što se desilo. Kao što *Primjer A* pokazuje, pouzdani svjedoci se ipak mogu razlikovati u svojim prikazima onoga što se desilo. Ovdje je moderni istoričar Harvey Pitcher uporedio prikaze nekoliko američkih i britanskih svjedoka koji su bili prisutni na sastanku drugog Kongresa Sovjeta 25. oktobra 1917. godine u dvorcu Smolny u tadašnjem Petrogradu, kad je pucnjava koja je signalizirala boljševički državni udar i zauzimanje Zimskog dvorca dovela do demonstrativnog napuštanja brojnih delegata iz drugih partija. Ovo vrlo jasno pokazuje da se čak i uvježbani posmatrači na istom mjestu i u isto vrijeme ipak mogu znatno razlikovati u svojim zapažanjima. Ovim se također ističe još jedna potencijalno vrijedna lekcija za učenika, naime, da izvor zasnovan na dokazu iz prve ruke nastao u isto vrijeme nije obavezno pouzdaniji od prikaza koji je nastao mnogo kasnijeg datuma i koji je dao historičar koji je imao priliku da uporedi različite izvore. Kao što sâm Pitcher primjećuje:

*“Očito nijedan svjedok, ma kako bio dobro informisan i energičan, ma kako bio privilegovan njegov povoljan položaj, ne može vidjeti više od malog dijela onoga što se dešava; ali, korištenjem niza svjedoka koji su imali razne povoljne položaje, može se dobiti znatno punija slika”.*<sup>18</sup>

Korištenje izraza “povoljan položaj” je ovdje od pomoći. On opisuje jedan način na koji se perspektiva na određeni historijski događaj ili razvoj može ograničiti stanovištem osobe koja ga izražava. Ograničenja su fizička i povezana su sa vremenom i prostorom..

Međutim, izraz “stanovište” također ima drugo značenje kao “tačka gledišta”, koje istovremeno odražava i ograničeno je vlastitim očekivanjima, unaprijed stvorenim predstavama i zaokupljenošću.

#### **Primjer A**

“Broj delegata koji su napustili Kongres u ovom trenutku varira od svjedoka do svjedoka: ‘pedeset’ (Reed), ‘oko osamdeset’ (Rhys Williams), ‘stotinu ili više konzervativnih revolucionara’ (Bryant), ‘oko 20 posto sa cijelog kongresa’, odnosno preko stotinu (Philips Price)”.  
Harvey Pitcher, (2001), *“Witnesses of the Russian Revolution”*, London, Pimlico, str. 201.

#### **NAPOMENE:**

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

**Albert Rhys Williams**, kongregacijski sveštenik, Boston, SAD, tada u posjeti Rusiji .

**Louise Bryant**, također Amerikanka i supruga John Reeda. Autor je dvije knjige o tadašnjim događajima u Rusiji, *“Six Red Months in Russia”* (1918.), i *“Through the Russian Revolution”* (1923.).

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

Da još jednom citiramo Pitchera:

*“Ono što vidite je manje važno od toga kako to vidite. Jedan svjedok vidi rulju neurednih osoba koji sami prave nepravilne na ulicama; drugi vidi herojske narodne demonstracije; dok je treći najviše impresioniran koloritom i spektaklom.....Različiti svjedoci pristupaju prizoru sa različitim očekivanjima i zaokupljenošću. Mladi američki svjedoci su sa sobom donijeli očekivanja da se rađa potpuno nova vrsta ljudskog društva, dok je većina britanskih svjedoka bila zaokupljena ne toliko samom revolucijom, koliko njenim utjecajem na Prvi svjetski rat”*<sup>19</sup>.

Kao tadašnji svjedoci historije, oni nisu samo opisivali ono što su vidjeli, oni su je također i tumačili; to jest, oni su pridavali određeno značenje onome što su vidjeli, a to značenje je odražavalo njihov lični okvir pretpostavki, unaprijed stvorene ideje, predrasude, stereotipe i očekivanja.

Historičari također imaju svoje unaprijed stvorene predstave. Njihove perspektive nisu samo oblikovane dokazima u izvorima kojima imaju pristup. Ponekad su ove unaprijed stvorene predstave i zaokupljenost i lični i profesionalni. Historičar koji nastoji da ponudi političku perspektivu događaja će vjerovatno predstaviti ono što se desilo na drugačiji način, naglasiti različite faktore, pridavati veću važnost određenim

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

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



posljedicama i razvoju više nego, recimo, ekonomski ili socijalni historičar. Slično tome, lična i profesionalna očekivanja i unaprijed stvorene predstave drugih tumača historije, kao što su televizijski producenti koji prave dokumentarne filmove o određenim događajima, će odražavati zabrinutost o tome ne samo da kažu publici šta i zašto se desilo, nego da to urade na načine koji bi mogli odražavati sadašnje razmišljanje o tome šta čini dobar historijski dokumentarni film sa naglaskom koji je ponekad više na tome šta čini televiziju dobrom, nego šta čini historiju dobrom<sup>20</sup>.

Istovremeno, kao što historiografska istraživanja obično otkrivaju, historičari i drugi komentatori prošlosti su, kao i svi mi, djeca svog vremena. Na njihovu perspektivu utječe generacija kojoj pripadaju i oni teže da tumače prošlost kroz sočiva svoje savremenosti.

Kao što **Primjer B** pokazuje, historičari također koriste konceptualne šeme i okvire koji su do nekog stepena određeni kulturom i možda ih ne bi na isti način mogli koristiti (ili ih nikako ne bi smjeli koristiti) učesnici u događajima koje nastoje opisati i objasniti.

### Primjer B

Protokol u Lozani 30. januara 1923. godine je predvidio prisilnu razmjenu manjinskog stanovništva između Grčke i Turske. Pri osvrtu na Protokol, neki zapadno-evropski i američki udžbenici historije (a zaista također i neki historičari), opisuju obuhvaćene narode etničkim i državnim izrazima. To jest, oni se osvrću na premještanje Grka iz Turske u Grčku, i Turaka iz Grčke u Tursku. U stvari, to nije način kako su obuhvaćeni narodi opisani u Protokolu. Tu se oni spominju kao osobe koje će biti razmijenjene, vrlo konkretno kao: *"Turski podanici grčko-pravoslavne vjere koji prebivaju u Turskoj i grčki podanici islamske vjere koji prebivaju u Grčkoj"*.

Drugim riječima, pojedinci koji su trebali biti premješteni nisu identificirani kao nacionalne manjine, nego kao sljedbenici određene religije i podanici određene države.

Tako su dosad utvrđene tri dimenzije u međusobnom odnosu, a koje imaju potencijalnu važnost za multiperspektivnost:

1. Možemo posmatrati historijske događaje i razvoj situacije iz mnoštva povoljnih pozicija. Da bismo to uradili, moramo znati šta se čulo, vidjelo i osjetilo. Također trebamo znati koliko je pouzdan svaki izvor, djelimično upoređivanjem dokaza koje oni pružaju, ali također i procjenjivanjem podataka u kontekstu svakog izvora: ko su oni bili, kakvu su ulogu igrali, gdje su bili u to vrijeme, šta su radili u to vrijeme, kako su pribavili podatke itd. Iznad svega, ovaj proces procjene treba uzeti u obzir uvjete koji su mogli nametnuti ograničenja na to šta je svaki izvor vidio, čuo ili osjetio, bez obzira na to jesu li to fizička, tehnička ili samonametnuta ograničenja.
2. Historijske događaje i razvoj situacije možemo posmatrati iz mnoštva tačaka gledišta. Da bismo to uradili, trebamo razumjeti motive koji podupiru te različite tačke gledišta, bez obzira jesu li one perspektive autora različitih izvora ili osobe odnosno osoba o kojima se govori u tim izvorima. Šire govoreći, postoje tri sastavna elementa ovog procesa. Prvo, on podrazumijeva pokušaj da se razumije logika iza izraženog pogleda. Zašto bi oni ovako

<sup>20</sup> Jedan historičar sa velikim iskustvom doprinosa telehistoriji je iz svog iskustva zaključio da "televizija strasno brine o logistici pravljenja programa, a skoro nikako o sadržaju". Felipe Fernández-Armesto u D. Cannadine (2002.), *"What is History Now?"*, London, Palgrave Macmillan.

mislili? Na kojim osnovama je ovaj pogled zasnovan? Zašto bi oni mogli povjerovati nekim podacima, a nekim ne? Zašto su smatrali neke podatke relevantnim, a ostale odbacili? Koje su im opcije bile otvorene? Šta ih je od svih mogućnosti koje su im bile otvorene navelo da odaberu dati tok postupanja? itd. Drugo, on uključuje dekonstrukciju jezika teksta (razlikovanje, na primjer, činjenica koje se mogu provjeriti, stručnog mišljenja, neosnovanog mišljenja i glasila, zapažanja šta je izostavljeno iz opisa, zapažanja korištenja emotivnih izraza, korištenje lažnih analogija i stereotipa). Isti proces dekonstrukcije se jednako primjenjuje i na druge izvore, kao što su usmeno svjedočenje, fotografije, filmovi, plakati i karikature, kao i na dokumente. Treće, to također uključuje i upoređivanje i analiziranje kontekstualnih informacija o svakom izvoru, pošto nam to omogućuje da potpunije razumijemo odakle osoba koja izražava tačku gledišta "dolazi", njenu prošlost, saradnike, privrženost i povezanost.

3. Također možemo posmatrati historijske događaje i razvoje kroz mnoštvo historijskih prikaza i tumačenja (uključujući i prikaze date u različita vremena, u različite svrhe i za različitu publiku). Ovo ima tendenciju da uključi zapažanje o sličnostima i razlikama u fokusu, strukturi narativa, tumačenjima i naglasku i ključnim tačkama slaganja i neslaganja, tj. historiografsku analizu<sup>21</sup>.

Da li to onda znači da je multiperspektivnost samo riječ koja služi za opis, kao što Ann Low-Beer sugerira, ono što svaki historičar (ili bar svaki dobar historičar) svakako radi? Smatram da postoji još jedna dimenzija multiperspektivnosti koju još nismo razmotrili. Valjano i pouzdano historijsko proučavanje se može uraditi na brojnim različitim nivoima. Naprimjer, historičar Španskog građanskog rata bi mogao odabrati da napiše narativnu historiju vojnih pohoda, ili da se fokusira na jedan određeni pohod, kao što je odbrana Madrida, ili da posmatra jednu grupu kao što su falangisti ili komunisti, da uradi komparativnu studiju vršenja terora na svakoj strani, ili da posmatra šta se desilo u jednoj regiji Španije, kao što je Baskija, ili da piše biografiju jedne od ključnih ličnosti ili čak da se koncentrira na historiju jednog događaja. Svaki historičar će morati napraviti izbor na osnovu svih informacija o građanskom ratu. Mi bismo imali razlog da izrazimo zabrinutost ako bi se moglo pokazati da je historičar izostavio relevantne dokaze ili da je sistematski ignorirao relevantne izvore pošto oni ne bi podržali zaključke historičara.

Multiperspektivnost nije jednostavno primjena historijskog metoda. Ona ima za cilj da proširi veličinu i prostor historijske analize određene teme ili pojave. Ovo se može uraditi na mnoštvo načina.

Naprimjer, to se može uraditi preispitivanjem konvencionalnih pojmova čije su perspektive i relevantne i irrelevantne za naše historijsko razumijevanje određenog događaja ili razvoja situacije. Ovo je rezultiralo inkorporiranjem perspektiva grupa i društvenih kategorija koje su imale tendenciju da budu ignorirane, osim kad su podstakle nemire eliti ili dominantnoj grupi – perspektive nevidljivih grupa i društvenih kategorija, kao što su žene, siromašni, robovi, useljenici, jezičke, vjerske i

---

<sup>21</sup> Za još jednu perspektivu o multiperspektivnosti u historijskom obrazovanju, vidi Bodo von Borries, (2001.) op.cit. Naši pogledi se podudaraju u nekim pitanjima, a razlikuju u drugim, i, do nekog stepena, razlike su terminološke i odražavaju različite obrazovne tradicije.

etničke manjine. Nije bio argument da je monokulturalna ili monoetnička historija nevažea, nego više da joj je nedostajao "balans". McCullagh objašnjava razliku veoma dobro kad navodi:

*"Ako kažem da moj pas ima uho, oko, nogu i rep, ta izjava bi bila doslovce tačna. On ima sve nabrojano. Ali, ta izjava ne daje pravedan opis mog psa, koji ima dva uha, dva oka, četiri noge i jedan rep"*<sup>22</sup>.

Ovdeje nije toliko u pitanju istina, koliko pravednost.

Multiperspektivnost također može proširiti prostor historijskog prikaza ispitivanjem kako se različite perspektive odnose jedna prema drugoj, kako su oblikovane i kako je jedna oblikovala drugu. Ovo je dimenzija multiperspektivnosti koja se fokusira konkretno na **dinamiku** historijskih događaja i procesa: kako su predstavljene različite perspektive međusobno djelovale jedna na drugu, njihove međusobne utjecaje, veze i međuzavisnost, što daje kompleksniji prikaz onoga što i zašto se desilo. Postoje četiri potencijalne prednosti usvajanja ove vrste multilateralnog, dinamičkog pristupa ispitivanju dokaza u vezi sa određenim događajem ili razvojem situacije.

Prvo, on dodaje dodatnu dimenziju historijskom narativu. Na neki način, narativna forma se može opisati kao slijed "*i onda*" (tj. ovo se desilo...i onda...ovo se desilo...i onda). Multiperspektivnost dopunjava ovaj linearni proces sa slijedom "*u međuvremenu*", što prenosi reakcije i naknadne postupke "drugih značajnih". Rezultat je bogatiji i kompleksniji prikaz zasnovan na međusobno spojenim narativima, koji bi mogao pokazati kako su se perspektive različitih strana ne samo mijenjale ili kristalisale kao odgovor na okolnosti, nego i kako su bile oblikovane nedostatkom podataka o tome kakav je bio položaj drugih ili šta su drugi radili. Dobar primjer ovoga bi moglo biti pregovaranje o primirju pred kraj Prvog svjetskog rata. Za razumijevanje pregovora je neophodno utvrditi da različite vlade i vojne komande ne samo da nisu uvijek konsultovali jedni druge ili ih redovno obavještavali o onome što su radili i da su se njihove pozicije pomjerale onako kako su se i događaji mijenjali. Ovo uključuje i nespremnost predsjednika Wilsona da konsultira svoje saveznike u vezi sa uvjetima primirja, različite brige i prioritete svake vlade, rastuće tenzije između njemačke Vrhovne komande u mjestu Spa i civilne vlade u Berlinu u vezi sa potrebom za primirjem, otvrđivanjem javnog mnijenja u SAD-u i Velikoj Britaniji nakon potapanja broda "Leinster" od strane njemačkih torpeda, sve većih političkih napetosti u Njemačkoj itd. Narativ nije direktno linearan ("*u međuvremenu*" je integralno za razumijevanje onoga što se desilo, kao i "*i onda*").

Drugo, on može naglasiti međusobne utjecaje između različitih grupa unutar zemlje, susjednih zemalja, saveza, rivalstava ili okupatora i okupiranih. Naprimjer, u toku zadnja dva milenijuma evropske historije je bilo mnogo primjera regionalnih, kontinentalnih i interkontinentalnih imperija, okupacija teritorija, građanskih ratova i podjarmljivanja svih vrsta manjina. Mnogi historičari su razradili utjecaj imperijalnih i okupacionih sila na narode i zemlje na koje je izvršen napad. Mnogi historičari, posebno iz zemalja koje su bile kolonizirane i okupirane su dali prikaz iz perspektive naroda koji su bili poraženi i okupirani. Ima znatno manje primjera multilateralnih prikaza koji također istražuju utjecaj kolonizacije ili okupacije na kolonizatora ili

---

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

okupatora i ispituju bezbrojne načine na koje su okolnosti i perspektive na okupiranim ili koloniziranim teritorijama utjecale na opcije donosilaca odluke u okupacionim ili kolonizirajućim silama ili ih ograničavale<sup>23</sup>.

Treće, to može baciti više svjetla na konfliktne situacije pomažući nam da razumijemo da one često izbijaju, održavaju se i oblikovane su konfliktima tumačenja, pri čemu svaka strana u raspravi pripisuje motive i namjere postupcima druge strane, a koji nisu zasnovani na nekim konkretnim dokazima, nego odražavaju vremenski dugo utvrđene pretpostavke, unaprijed stvorene predstave, predrasude i stereotipe. Rađanje mitova unutar konfliktnih situacija bi bio još jedan primjer ovog procesa, a u poglavlju o aktivnostima učenja dat je primjer zasnovan na oprečnim mitovima u toku Prvog svjetskog rata o zvjerstvima koja su počinjena na obje strane (tj. aktivnosti francuskih snajperista i priče francuskih i belgijskih civila čije su šake bile odsječene).

Četvrto, to može pokazati simbiozu perspektiva u nekim historijskim situacijama. Ovo je posebno relevantno kada se proučavaju historijski odnosi između većina i manjina, ili između manjinskih grupa, ili između moćnih zemalja i njihovih manje moćnih susjeda, saveznika i satelita. Kao što Gita Steiner-Khamsi ističe:

*"Opisivanje manjina kao 'drugih' koji su navodno kulturno i historijski stranci često pomaže ljudima koji čine većinu da sebe vide kao pripadnike jedne zajednice i to im pomaže da se osjećaju kao kod kuće... ..Pripadnost i osjećaj da su kod kuće su često stvoreni identificiranjem grupa koje navodno ne bi trebale pripadati i ne bi se trebale osjećati kao kod kuće u zemlji – useljenici i tradicionalne manjine."*<sup>24</sup>

Također, ima mnoštvo primjera u historiji gdje manja zemlja u takvim odnosima doslovce piše svoju nacionalnu historiju oko odnosa sa moćnijim i dominantnijim susjedom, dok dominantna zemlja teži da piše svoju nacionalnu historiju oko svog odnosa sa drugim moćnim zemljama.

Ovo je bila prilično duga diskusija oko toga šta multiperspektivnost jeste, a šta nije, posebno za priručnik čija je primarna briga nastava historije, više nego njeno pisanje. Ali, prije nego što pogledamo praksu u učionici, neophodno je da razumijemo zašto pristup različitosti izvora i različitim perspektivama može biti suštinski preduvjet, ali sam po sebi ne garantira da će pristup biti multiperspektivni. Također je važno razumjeti zašto multiperspektivnost također zahtijeva analizu toga kako se različite perspektive odnose jedna prema drugoj, kao i priznanje da je svaka perspektiva dio nečeg većeg: kompleksnije, ali i potpunije slike.

Također je važno priznati da postoje brojni praktični problemi koji mogu ograničiti upotrebu multiperspektivnosti u učionici.

---

<sup>23</sup> Za detaljnije argumente za višeslojni, multilateralni pristup proučavanju odnosa imperijalnih sila i njihovih kolonija, vidi Linda Colley, *"What is Imperial History Now?"*, u D. Cannadine, (2002) op.cit. i Henk Wesseling, *"Overseas History"* u P. Burke (1991), *"New Perspectives on Historical Writing"*, Cambridge, Polity Press.

<sup>24</sup> Gita Steiner-Khamsi, *'History, democratic values and tolerance in Europe: the experience of countries in democratic transition'*, Simpozijum Vijeća Evrope, Sofija, oktobar 1994. godine

## **Neki potencijalni problemi sa multiperspektivnošću u nastavi iz historije**

Za početak, postoje brojni praktični problemi i sputavanja koji mogu ograničiti obim do kojeg obrazovanje iz historije u školama može biti multiperspektivno. Oni se vrte oko pitanja vremena, prostora, troškova, obima i stepena fleksibilnosti unutar nastavnog plana i programa.

Sa tačke gledišta nastavnika historije, postoje problemi-blizanci **vremena i fleksibilnosti plana i programa**. Treba vremena da se istinsko mnoštvo perspektiva uvede u upotrebu u nečijoj nastavi, i da se pobrine da učenici imaju priliku da analiziraju i stave svaku od njih u kontekst. Istinski pluralistički pristup nacionalnoj historiji je težak u okolnostima u kojima je program za historiju bogat sadržajem, a od nastavnika se traži da pokrije dosta nastavnih jedinica za relativno kratko vrijeme. Multiperspektivnost zahtijeva strukturu programa za historiju koji u sebi sadrži određenu fleksibilnost. U zemljama koje su karakteristične po nacionalnoj, etničkoj i kulturnoj različitosti, moguće je osigurati veću obuhvaćenost socijalnih kategorija i manjina za koje je postojala tendencija da budu marginalizirane ili učinjene nevidljivim u nacionalnim narativima, posebno kroz strukturu plana i programa koja dopušta srž nacionalne historije i opcijske lekcije o raznim manjinama. Ovo izgleda posebno umjesno tamo gdje su određene manjine geografski koncentrirane, a već nekoliko godina postoje diskusije o ovim pitanjima u Ruskoj Federaciji<sup>25</sup>.

Dok bi ova fleksibilnija struktura plana i programa mogla pomoći da se u tradicionalne programe historije inkorporiraju historije manjina, žena, "historija odozdo" i historija svakodnevnog života, možda to neće doprijeti do srži problema koji je od tako ključne važnosti za multiperspektivnost: odnosi između ovih različitih grupa, sa svojim različitim perspektivama i iskustvima.

Međutim, u skoro svim najpunijim historijskim nastavnim sadržajima, trebalo bi biti prostora za uključivanje jedne ili dvije studije slučaja svake godine, što bi učenicima pomoglo da se bolje upoznaju sa radom sa mnoštvom izvora, tumačenjima i stanovištima radi rekonstrukcije što je moguće kompletnijeg prikaza događaja ili razvoja situacije. Što se tiče ostatka vremena, neka mjera multiperspektivnosti se može integrirati u učenje historije, ali u manjoj i manje potpunoj razmjeri. Napokon, zadatak je da se pomogne učenicima da nauče kako da analiziraju i tumače različite i oprečne perspektive radije nego da im se obavezno ponudi što je moguće potpunija slika svakog događaja.

Sa stanovišta objavljivanja udžbenika, prostor za multiperspektivnost je često ograničen **prostorom i troškovima**. Da bi se pristupilo nastavnoj jedinici ili temi iz mnoštva perspektiva, treba daleko više stranica nego što bi obično bio slučaj u konvencionalnom prikazu u udžbeniku. Ovo je stvarni problem kad je udžbenik strukturisan oko hronološkog pregleda. Lakše je ako je u pitanju čitanka ili dodatna knjiga na određenu nastavnu jedinicu ili temu. Svaki autor udžbenika koji je pokušao

---

<sup>25</sup> Vidi diskusiju na ovu temu u R. Stradling (1999.), *"The Secretary General's New Initiative: the reform of history teaching and the preparation of new history textbooks"*, Strasbourg, Izdanje Vijeća Evrope, poglavlje 2.

sa istinskim multiperspektivnim pristupom određenoj nastavnoj jedinici ili temi će također znati da je to zadatak koji veoma troši vrijeme i da je naporan.

Preovladavajuća praksa u pisanju udžbenika je također potencijalno ograničenje multiperspektivnosti. Citati iz izvora su obično vrlo kratki. Još uvijek je neuobičajeno da autor pruži više podataka u kontekstu o svakom odabranom izvoru. Od učenika se može tražiti da uporede dokaze iz različitih izvora, iako još postoji tradicija u koncepciji udžbenika u nekim dijelovima Evrope koja samo zahtijeva od učenika da izvuče podatke iz izvora radije nego da ih analizira posebno u svrhu perspektive i tumačenja. Prečesti "pristup izvorima A – F" u udžbenicima zahtijeva od učenika da napravi vrlo široke procjene i generalizacije zasnovane na prilično ograničenim dokazima (obično prosuđivanjima i generalizacijama koje autor udžbenika svakako pravi na osnovu svog čitanja relevantne historiografije). Ilustrativni materijal je time suptilno pretvoren u "čvrsti dokaz". Uključivanje komparativnog izvornog materijala od strane raznih historičara, izvučen iz različitih zemalja i pisanje u različita vremena sa svrhom uvođenja učenika u neke osnovne historiografske analize je još uvijek rijetko.

Zadnje praktično ograničenje je da će obuhvatanje nastavnih jedinica i tema koje imaju regionalnu, evropsku i globalnu dimenziju multiperspektivnosti također vjerovatno biti ograničeno brojem jezika koje nastavnici historije i učenici mogu čitati. Velika masa izvornog materijala, posebno o historiji 19. i 20. vijeka, je sada dostupna na Internetu i pokriva različitost perspektiva, i zvaničnih i nezvaničnih, savremenih i urađenih uz prednost sadašnjeg iskustva. Kao dodatak primarnom izvornom materijalu u neobrađenoj i obrađenoj formi, također je moguće naći na Internetu mnoštvo perspektiva ponuđenih od strane raznih historičara. Međutim, mnoge web stranice su američke, izbor materijala odražava američke interese i unaprijed stvorene predstave, pa korisnik mora tečno znati engleski. Uprkos tome, situacija se postepeno poboljšava. Javlja se sve veći broj web stranica o historiji, posebno onih koje su nastale u Evropi prije nego u SAD-u, a kojima se može pristupiti na nekoliko jezika, dok neke web stranice koriste mogućnost prijevoda koju pružaju veliki pretraživači kao što je Alta Vista.

Uz ove praktične probleme, multiperspektivnost također može predstavljati brojne potencijalne probleme za onoga ko uči. Kao što smo vidjeli, ona traži empatiju sa strane onoga ko uči historiju. Krajem hiljadu devetsto devedesetih godina je u više zemalja provedeno veliko istraživanje o stavovima omladine prema svom historijskom obrazovanju u Evropi<sup>26</sup>. U jednom pitanju je od anketiranih traženo da sebe stave u poziciju mladića i djevojke u 15. vijeku koji su prisiljeni na brak sa nekim koga oni nisu odabrali. Trebali su kazati šta bi uradili da su živjeli u to vrijeme. Dato im je šest opcija:

- Da odbiju, pošto je nehumano, nemoralno i nezakonito prisiliti nekoga da sklopi brak bez prave ljubavi;
- Da se pokore pošto je dobro materijalno stanje važnije za porodicu više nego strastvena ljubav između supruge i muža;

---

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

- Da pobjegnu u kaluđerstvo/manastir, jer je vjerski život vredniji od zemaljskog;
- Da pristanu, jer su skoro svi mladi stupili u brak u skladu sa očevim odlukama;
- Da se odupru, pošto je prirodno pravo svakog pojedinca da sklopi brak iz ljubavi;
- Da se pokore, jer bi pobuna protiv roditelja bila i pobuna protiv božjeg zakona.

Iako je bilo varijacija među zemljama-učesnicama, izgleda da je većina mladih smatrala da je teško rekonstruirati, priznati i prihvatiti razloge za poslušnost koji bi bili uobičajeni u 15. vijeku (tradicija, vlast oca podržana tradicijom ili biblijskim zapovijedima i ekonomske računice). Umjesto toga, oni su uglavnom izražavali modernu sklonost ka neposlušnosti i otporu u ime ljubavi i prirodnih prava.

Jedno tumačenje ovih rezultata, favorizirano od strane dijela tima koji je analizirao i podnio izvještaj o rezultatima, je da većina učenika nije bila u stanju da se stavi u položaj druge osobe u prošlosti, niti da primijeni proces razmišljanja koji bi tada bio primijenjen.

To je pesimistički zaključak. Andreas Körber se, naprimjer, koristeći Kohlbergovu teoriju kognitivnog razvoja, pitao da li srednjoškolci smatraju historijsku empatiju ovakve vrste teškom zato što su usred razvoja svoje moralnosti i nisu u stanju ili nisu voljni da izvrše kognitivne radnje koje od njih zahtijevaju da izostave iz razmatranja vlastitu moralnost<sup>27</sup>.

Više optimistički zaključak nekih posmatrača je bio da uopće nije iznenađujući ovakav odgovor mnogih mladih ljudi, pošto im je pitanje bilo prezentirano izvan konteksta. Da bi se uživjeli u svoje odgovore na ovo pitanje, trebalo je da proučavaju društvo 15. vijeka do određene dubine, da imaju uvid u srednjovjekovne mentalitete, i da su im pruženi neki osnovni podaci o tome šta bi ljudi očekivali u to vrijeme<sup>28</sup>. Bez kontekstualnih podataka nije iznenađujuće da mnogi učenici pribjegavaju anahronističkom razmišljanju time što će projektirati u prošlost svoju sadašnju moralnost, iskustva, stavove, predrasude, osjećaje i stereotipe.

Problematično ili ne, i usto što se i pesimisti i optimisti slažu da empatija (i kauzalno razmišljanje) može biti teška za adolescente, jasno je da kad proučavamo historiju, pokušavamo ponovo stvoriti osjećaje i iskustva ljudi koji su živjeli u prošlosti, a da bismo to uradili, često moramo pokušati isključiti naše moderne pretpostavke i perspektive. Empatija nije opcija; nastavnici historije trebaju naći način na koji će

<sup>27</sup> Andreas Körber, "Can our pupils fit into the shoes of someone else" u Joke van der Leeuw-Roord (1998.), "The State of History Education in Europe", Hamburg, Körber-Stiftung, str. 123-138;

<sup>28</sup> Tony McAleavy, komentar na dokument Andreasa Körbera, u Joke van der Leeuw-Roord (1998), op.cit pp.139-142.

pomoći učenicima da vježbaju ovu vještinu – što je pitanje na koje ću se kasnije vratiti u ovom priručniku<sup>29</sup>.

Još jedan problem koji multiperspektivnost može predstavljati za one koji uče historiju, posebno za mlađe srednjoškolske učenike, i također one manje sposobne, je da ona može doprinijeti povećanom osjećaju frustracije i čak skepticizmu o procesu historijskog istraživanja. Zaista ovo može biti potencijalni problem sa pristupima nastavi iz historije zasnovanom na izvorima i generalno u učenju. Ovo je posebno problematično za neke učenike kad su raspoloživi dokazi kontradiktorni, kada postoji više od jedne tačne verzije događaja, ili kad se isti dokaz može različito tumačiti od strane različitih historičara, ili kad ista, očito jasna i nedvosmislena izjava ipak može imati različita značenja za ljude, zavisno od njihovih perspektiva i različitih situacija, ili kad različiti izbori dokaza o istom događaju mogu biti jednako relevantni i valjani.

Oni učenici koji traže izvjesnost u svakom predmetu u školi i vide učenje u smislu sticanja predloženog znanja kojim se može "ovladati" i kojeg se mogu prisjetiti, će smatrati vrlo teškim da se prilagode ovom prilično različitom pristupu nastavi i učenju. Ovi problemi se također mogu pojaviti kada nastavnik historije tek počinje da mijenja pristup sa prenošenja znanja na nastavu iz historije koja je ranije opisana kao "novohistorijski" pristup".

Daljnji problem se može pojaviti kod nekih učenika kad se fokusiraju na odnose između različitih perspektiva: veze, interakcije i međuzavisnosti. Ovo čak važi i za one učenike koji su bili naučeni kako da analiziraju i tumače izvore i donose procjene o njihovoj pouzdanosti i porijeklu, i njihovoj relevantnosti za razumijevanje određenog historijskog događaja ili razvoja. Međutim, historijsko razumijevanje zahtijeva od njih da odu korak dalje i uzmu u obzir kako se različiti dijelovi dokaza koje oni procjenjuju uklapaju zajedno. Drugim riječima, to je proces konstruisanja historijskog prikaza nametanjem neke vrste strukture dokazima. U tradicionalnom prenošenju znanja u nastavi iz historije se status dokaza podrazumijevao, a strukturu su davali nastavnik i udžbenik. U pristupu historiji zasnovanom na izvorima, student se uči da procijeni status svakog izvora, a zatim da razmisli o tome kako da konstruiše prikaz iz dokaza (iako u praksi većina historijskih udžbenika i dalje pruža gotovu strukturu).

Međutim, multiperspektivnost dodaje još jednu komplikaciju. Što je više slojeva i perspektiva uneseno u historijski prikaz, on postaje sve kompleksniji i teži za učenika da izvrši prosuđivanje i izvuče zaključke, posebno kad se bavi divergentnim i oprečnim perspektivama, tumačenjima i zaključcima. Čak to postaje još teže ako učenici također pokušavaju da odgonetnu različite načine na koje različite perspektive reagiraju i međusobno se odnose jedna prema drugoj. Nastavnik treba da pronađe

---

<sup>29</sup> Slična debata traje između predavača historije oko kauzalnog mišljenja. Neki, naprimjer, iznose da je kauzalno razmišljanje vještina koja je suprotna intuiciji mnogih adolescenata. Njihova intuicija im govori da kauzalni faktor koji najviše utiče na početak događaja ili razvoja (npr. ubistvo nadvojvode Franza Ferdinanda i njegove supriže Sophie, u Sarajevu 28. juna 1914.) mora biti najvažnije. To se uklapa u kauzalnost svakodnevnog života. Drugi dokazuju da, kao suprotnost tome, učenik mora naučiti kako da organizira podatke o potencijalnim kauzalnim i doprinosećim faktorima (npr. individualni postupci, politički faktori, ekonomski faktori, faktori koji se odnose na društvene, kulturne ili vjerske razlike itd.) i da zatim procijene argumente u igri koji daju prioritet jednom ili više ovih razloga nad ostalima. Vidi, naprimjer, diskusiju o kauzalnom razmišljanju u Lee, P., Ashby, R. & Dickinson, A. (1996.), "Progression in children's ideas about history" u M. Hughes, (ur.) "Progression in Learning", Clevedon, Multilingual Matters.



načine stvaranja veza i međuzavisnosti opipljivijim i manje apstraktnim za učenike kroz, naprimjer, pomaganje da razviju multilateralni vremenski ograničeni narativni prikaz ("u međuvremenu" kao i "i onda"), ili ispitivanjem kako se ljudske percepcije jednih o drugima mijenjaju tokom datog događaja kroz ispitivanje saopštenja za štampu, propagandu, karikature itd.

Stepen do kojeg se ovi različiti problemi mogu riješiti, posebno potencijalne teškoće pri učenju povezane sa multiperspektivnošću, će zavisiti od nastavnikovog ukupnog pristupa historiji i o tome kako će nastavnik pripremiti učenike.

## **Polaganje temelja za multiperspektivnost**

Multiperspektivnost u nastavi historije ne pretpostavlja pod obavezno da su učeniciiskusni u analiziranju izvora, tumačenje dokaza i pravljenju sinteze podataka u namjeri da konstruišu svoj vlastiti historijski prikaz, nego pruža pomoć.

Učenici će smatrati mnogo lakšim da uporede i suprotstave perspektive u različitim izvorima ako su navikli da primjenjuju okvir analitičkih pitanja na svaki izvor s kojim se susretnu, bez obzira na to je li on dokumentaran, vizuelan ili audio-vizuelan. Autor je u jednoj drugoj publikaciji ocrtao različitost načina pomaganja učenicima da nauče kako da analiziraju različite vrste izvornog materijala<sup>30</sup>. Za taj pristup je temeljan niz pitanja koja se mogu grupisati u pet širih analitičkih procesa:

**Opis:** Kakva je to vrsta izvora? Ko ga je kreirao? Koja je bila uloga tog kreatora u događajima (učesnik, očevidac, novinar, komentator, zvaničnik itd.) Kad je izvor nastao? Koliko poslije događaja? Da li nam on govori kojoj publici ili primaocu je bio namijenjen? Da li nam govori koja je bila predviđena svrha izvora? Šta nam govori/pokazuje o datom historijskom događaju ili razvoju?

**Tumačenje:** Ako ne znamo ko je kreirao dokaz, možemo li posredno zaključiti nešto o toj osobi iz samog izvora (nivo uključenosti, bliskost događaju, stanovište, kontakti, uloga itd.)? Ima li ikakvih tragova o tome kako je kreator pribavio podatke? Ima li ikakvih tragova u vezi sa pouzdanošću podataka? Možemo li napraviti razliku između činjenica koje se mogu provjeriti, stručnog mišljenja i ličnog mišljenja? Možemo li otkriti šablon u perspektivi izvora (npr. podrška određenom stanovištu, predrasuda prema drugom stanovištu itd.)? Da li kreator nudi neke zaključke? Jesu li oni potkrijepljeni dokazima ili mišljenjem?

**Veze sa prethodnim znanjem:** Da li podaci u izvoru potvrđuju ili su u suprotnosti sa podacima raspoloživim u drugim relevantnim izvorima?

**Utvrđivanje praznina u dokazima:** Ima li imena, datuma i činjenica koji nedostaju, a koji bi pomogli da se odgovori na gore navedena pitanja?

**Utvrđivanje izvora daljih podataka:** Gdje možete otići da provjerite podatke iz ovog izvora ili tumačenje kreatora?

---

<sup>30</sup> Robert Stradling (2000.), "Teaching 20<sup>th</sup> Century European history", posebno poglavlja 8, 10, 15, 16 i 17.

Međutim, iako je pristup zasnovan na izvorima stavio historijski metod i istraživanje u srž nastave iz historije, postoje brojni potencijalni rizici pridodati ovom naglasku (od kojih bi svi mogli imati negativan uticaj na multiperspektivni pristup), i koraci koji se trebaju poduzeti u cilju efikasnog suprotstavljanja.

Prvo, proces izvlačenja podataka koji se mogu provjeriti i opisivanje onoga šta nam izvor govori ili pokazuje je lakše shvatiti nego procese povezane sa tumačenjem, pravljenjem posrednih zaključaka i izvlačenjem zaključaka o pouzdanosti izvora. Nekim učenicima treba pomoć u razjašnjavanju i primjeni ovih analitičkih razlika. Nastavnici historije su razradili brojne strategije za ovo.

Jedan od pristupa je da se učeniku da tabela, **Primjer C**, koja od njih zahtijeva da naprave razliku između toga šta im izvor govori, šta im sugerira (šta se može posredno zaključiti iz njega) i šta izvor ne spominje<sup>31</sup>. Kad se jednom naviknu na ovu vrstu pristupa, onda mogu preći na sofisticiraniju analizu koja im, naprimjer, pomaže da uporede i suprotstave različite izvore, uključujući i one koji koriste istu dokaznu osnovu za korištenje različitih tumačenja i zaključaka.

**Primjer C**

Citat iz izvora:		
Ovaj mi izvor govori:	Ovaj mi izvor sugerije da:	Izvor ne spominje:

Još jedna od strategija je da učenici označe činjenične i opisne izjave koristeći markere različitih boja ili da ih podvuku koristeći flomastere ili pera.

Dalja strategija za pomoć učenicima da naprave ove ključne dokazne razlike je da im se pruži obrazac koji oblikuje analitički proces (vidi **Primjer D**). Ponavljam, ovo je strategija koja je prvenstveno urađena kao sredstvo uvođenja učenika u analizu zasnovanu na izvorima, a koja se može napustiti kada učenici steknu iskustvo.

Drugi potencijalni rizik kod obimnog korištenja učenja zasnovanog na izvorima je, kao što su neki nastavnici historije otkrili, da neki učenici, posebno oni manje sposobni i oni koji nisu posebno zainteresirani za historiju, teže da gledaju na ovaj proces kao

**Primjer D: Obrazac za analizu zasnovanu na izvorima**

Izvor A je napisao \_\_\_\_\_ koji je bio diplomata SAD-a u Moskvi 1946. god. To je izvještaj o \_\_\_\_\_.

Njegov izvještaj je poslan \_\_\_\_\_.

On objašnjava da sovjetska vlada želi da \_\_\_\_\_

On smatra da su razlozi ove politike sljedeći \_\_\_\_\_

On preporučuje da vlada SAD-a treba \_\_\_\_\_.

<sup>31</sup> Ovo je zasnovano na pristupima koje je razradio C. Riley (1999.), "Evidential understanding, period knowledge and the development of literacy", Teaching History, 99 i T. Wiltshire, (2000.), "Telling and suggesting in the Conwy valle", u Teaching History, vol.100;

zadatak koji je sam sebi cilj a ne sredstvo za ostvarenje cilja: historijskog razumijevanja. Naprimjer, neki učenici usvajaju vrstu pseudo-dokaznog pristupa zadatku analiziranja izvora, pri čemu koriste stručne izraze (dokaz, pristrasnost, primarni i sekundarni izvori itd.), ali sa ograničenim razumijevanjem. Dakle, oni ne smatraju da je izvor koristan ili valjan ako ima osnova za pretpostavku da su određene rečenice "pristrasne"; oni automatski pretpostavljaju da je primarni izvor "bolji" jer je napisan u određeno vrijeme, i tako dalje. Pod takvim okolnostima je vjerovatno poželjnije da se obeshrabri upotreba izraza kao što je "pristrasan" i da se razmišlja u smislu motiva, svrhe, namjere, tačke gledišta i perspektiva.

Treće, neki nastavnici su primijetili da iako sa praksom učenici nauče kako da analiziraju izvore, oni smatraju da je teže dovoditi u vezu pojedine podatke koje su citirali iz različitih izvora i upoređivati ih sa postojećim znanjem u namjeri da se napravi cjelovit historijski prikaz. Kao što je jedan istraživač primijetio, postoji stvarni rizik sa "novohistorijskim" pristupom: učenici se uče kako da pribave podatke da bi odgovorili na pitanja koja još nisu ni razmotrili, niti su naučeni da ih postavljaju<sup>32</sup>. U početku oni također trebaju pomoć u organizaciji i pravljenju strukture svojih istraživanja. Ovo se posebno primjenjuje na dvije određene okolnosti:

- Kad učenicima treba pomoć u dovođenju u vezu teme ili nastavne jedinice koju proučavaju i konkretnih i detaljnih dokaza koje ispituju, i
- Kad korišteni izvori nude oprečne ili sukobljavajuće poglede i tumačenje događaja.

U prethodnom primjeru se učenicima može pomoći da postanu vještiji u ovome, ako se podstiču da koriste mreže nastavnih jedinica i mrežne dijagrame ili ako im se pruži hodogram koji će ih provesti kroz temu sa *ili/i* ili *da/ne* pitanjima na strateškim tačkama kako bi zaključili da li su raspoloživi dokazi potkrijepili određenu tvrdnju o prošlosti. Ovo im može pomoći da vide kako se podaci pretvaraju u dokaze. Vježba sa sortiranjem kartica im također tu može pomoći, pri čemu se različiti pojedini dokazi napišu na odvojene kartice, a učenici ispituju načine sortiranja kartica i dovode ih u vezu jednu s drugom kako bi utvrdili argument ili koherentni prikaz onoga što se desilo. Kad se nastavna jedinica prilagodi narativnoj formi, učenicima se također može pomoći da naprave vezu kroz paralelne vremenske okvire i "vježbe pravljenja zapleta". Naprimjer, oni se mogu podstaći na razmišljanje o pravljenju nacrtu za filmski ili televizijski scenario zasnovan na određenom historijskom događaju. Ovo ne samo da im pomaže (kao i paralelni vremenski okviri) da koriste dokaze iz različitih izvora da bi razumjeli slijed događaja nego im također pruža priliku da sagledaju kako su ključni igrači reagirali jedni na druge, kao i na događaje.

Također, ima nekoliko strategija koje se mogu usvojiti prilikom pripreme učenika za situaciju u kojoj izvori nude oprečne ili sukobljavajuće perspektive. Jedna mogućnost je da se koristi primjer dobro poznatog savremenog ili historijskog krivičnog predmeta na sudu (možda film ili televizijska drama) i da se učenici navedu da ispituju kako:

---

<sup>32</sup> D. Shemilt, (1987.) "Adolescent ideas about evidence and methodology in History" u Portal (ur.) "The History Curriculum for Teachers", Lewes, Falmer Press.

- Svjedoci imaju različite uloge (očevici, svjedoci o karakteru, vještaci i svjedoci optužbe i odbrane);
- Svjedoci protivriječe sami sebi;
- Njihovi dokazi mogu protivriječiti odnosno potvrditi izjave drugih svjedoka;
- Advokat odbrane i tužilac koriste dokaze selektivno ili koriste iste dokaze da bi dali suprotne argumente; i
- Porota reagira na oprečne dokaze i argumente zasnovane na tim dokazima.

Još jedna mogućnost je da se započne raditi neki multiperspektivni rad nakon što se posmatra usmeno svjedočenje i nakon što je podvrgnuto detaljnoj analizi. Ovo će dati učenicima djelimično iskustvo iz prve ruke o tome kako sjećanje utiče na usmeno svjedočenje i kako ljudi koji govore o istim događajima mogu da ih opišu i protumače veoma različito.

Kad se jednom učenici upoznaju sa pristupima učenju historije zasnovanom na izvorima i kad razviju neophodne vještine za to i kad primijene te vještine na razumijevanje sve kompleksnijih događaja, onda će imati samopouzdanje da efikasno rade sa mnoštvom perspektiva, koristeći pritom kombinaciju izvora, oprečna tumačenja i konkurentne historijske prikaze. U posljednjem dijelu ovog priručnika predstavljene su različite aktivnosti učenja, utvrđene sa aspekta multiperspektivnosti.

## **Aktivnosti učenja**

U relativno malom priručniku kao što je ovaj jedino je moguće ponuditi par primjera aktivnosti učenja i nastavnih pristupa koji bi mogli pomoći da se razvije razumijevanje učenika o višestrukim historijskim perspektivama. Iz prethodno opisanih razloga, te zbog toga što vjerujem da multiperspektivnost u nastavi iz historije i učenju znači više nego samo "dobra nastava iz historije", još uvijek nema "dobre prakse" koja bi se mogla inkorporirati u početno i stručno usavršavanje nastavnika historije. Dakle, ono što slijedi bi trebalo biti posmatrano kao podsticaj za diskusiju i debatu više nego kao predložena šema za školsku praksu.

## **Oportunizam**

Pod uvjetima velikih ograničenja na koje nailaze nastavnici historije u vezi s učestalošću s kojom mogu posmatrati historijske događaje na multiperspektivan način, postoji snažan razlog za oportunizam.

Mnogi nastavnici historije širom svijeta su vjerovatno iskusili iste vrste improvizovanih pitanja svojih učenika nakon događaja od 11. septembra 2001. godine. Oni su trebali znati ne samo kako i zašto se nešto ovako moglo desiti, nego su također trebali dati smisao razlozima i motivima postupaka onih koji su oteli avione i pilotirali ka tornjevima Svjetskog trgovačkog centra i Pentagonu. Ovo su trenuci kada neki nastavnici historije odaberu da izađu iz granica hronološkog

nastavnog sadržaja i pokušaju da naprave vezu kroz vrijeme i prostor i tragaju za načinom na koji svojim učenicima mogu pokazati kako su događaji i procesi, koji su bili preispitani prije šest mjeseci, godinu dana ili prije nekoliko godina, pomogli da se oblikuju savremeni događaji i da se na njih utiče. Ovo je veoma teško uraditi bez usvajanja multiperspektivnog pristupa.

Televizijsko pokrivanje, reakcije javnosti, pokušaji od strane komentatora da se nađe smisao onoga što se desilo su svi bili prepuni historijskih referenci na odnose između Zapada i Bliskog Istoka u bližoj i daljnjoj prošlosti. Takođe je korištena terminologija bila puna historijskih odjeka. Tako, naprimjer, samo par dana kasnije je predsjednik Bush napravio prvu referencu na "krstaški rat" protiv terorizma, koji je, nakon pritiska od strane nekih njegovih savjetnika, diplomata i drugih zemalja, promijenjen u "rat protiv terorizma". Za izraz "krstaški rat" se mislilo da je ne samo neodgovarajući, nego i politički i diplomatski nerazuman. Međutim, bilo je prilika da se na časovima historije raspravi korištenje spomenutog izraza u ovom kontekstu i da se ispituju različite konotacije koje bi ovaj izraz mogao imati za sve na koje se odnosio. Ovo je također podstaklo sagledavanje kako je izraz "krstaški rat" bio prisvajan u drugim historijskim kontekstima.

Naprimjer, u modernoj eri, izraz "krstaški rat" su koristili propagandisti na svim stranama i u Prvom i u Drugom svjetskom ratu. Britanski premijer je tokom Prvog svjetskog rata opisao rat kao "veliki krstaški rat", a general Eisenhower je svojim memoarima iz Drugog svjetskog rata dao naslov "*Krstaški rat u Evropi*". Izraz je također bio u širokoj upotrebi i kod Britanaca u kontekstu pohoda u Palestini i Siriji tokom 1917-1918 godine, a u toku kojih su Jerusalem i Damask preuzeti od turske vojske. Falangisti u Španiji su govorili o "krstaškom ratu" ili o svetom ratu protiv republikanske vlade 1936. godine, a neki članovi prorepublikanske Internacionalne brigade su također rekli da vode krstaški rat protiv fašizma. Osamdesetih godina prošlog vijeka je libijski vođa, pukovnik Gadaffi, prizivao sveti rat ili džihad protiv američkih "krstaša". U novijoj historiji, za vrijeme Zaljevskog rata 1991. godine, američki stratezi su aludirali na moralni krstaški rat protiv Saddama Hussaina, koji se zauzvrat otvoreno identificirao sa modernim Saladinom koji će ih protjerati sa Bliskog Istoka.

Postoje drugi historijski izrazi koji također generiraju ovu vrstu odjeka i možda bi se trebali ispitati na osnovu šarenila perspektiva kadgod savremeni događaji otvore sporna pitanja. Masovna ubistva u Ruandi i drugdje u svijetu su navela neke posmatračke da koriste izraz "holokaust", dok drugi, kao profesor Lipstadt, iznose da je holokaust (Shoah) jedinstven događaj sa univerzalnim značenjem.<sup>32</sup> U ovom pogledu, izrazi kao što su "genocid" ili "dijaspora" također otvaraju pitanja koja zahtijevaju multiperspektivan pristup kako bi se pomoglo našim učenicima da shvate da se oba koriste u različitim kontekstima. U svakom slučaju su termini korišteni od strane jedne grupe kako bi se opisalo postupanje s njom od strane druge grupe ili više grupa koje obično negiraju prikladnost izraza za ono što se desilo. Kao što je ranije primijećeno, važna dimenzija bilo koje multiperspektivne analize je značenje riječi i način na koji su one korištene u određenim historijskim kontekstima.

---

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

Godišnjice, stogodišnjice i druge javne proslave također predstavljaju *ad hoc* prilike za vježbanje historijske multiperspektivnosti. Dvjestogodišnjica Američke revolucije, a zatim Francuske revolucije, pružila je dobru priliku za ovakvu vrstu analize. To su bile velike globalne godišnjice, kad je mnogo ljudi, ne samo Amerikanci i Francuzi, ponovo posmatralo dugotrajni značaj revolucija za sebe i svijet u cjelini. Takvi povodi mogu biti fascinantna prilika za neke učeničke historiografske analize, posmatrajući, naprimjer, kako su historičari nakon 50, 100, 150 i 200 godina ponovno ocjenjivali historijski značaj ovakvih događaja.

Većina zemalja i mnoge etničke i kulturne manjine će pronaći događaje u prošlosti koji za njih imaju ovakvu vrstu odjeka. **Primjer E** nudi jednu ilustraciju, prilično lokalizovanu, ali od određenog značaja za autora koji je djelomično Irac i studirao je irsku historiju kao postdiplomac.

Treća vrsta oportunističkog puta u multiperspektivnost se može pružiti kroz pristup starim udžbenicima koji više nisu u upotrebi u školama. Neki nastavnici mogu biti dovoljno sretni da nađu takve knjige u školskim bibliotekama, istraživačkim centrima ili na svojim policama. Drugi mogu naći primjerke u javnim bibliotekama i u bibliotekama na fakultetima na kojima se obrazuju budući nastavnici. Ako ovo ne uspije, možda je moguće dobiti pomoć od Instituta za analizu udžbenika Georg Eckert. Poređenje tretiranja određenog događaja u nacionalnoj ili međunarodnoj historiji u modernom udžbeniku i u udžbenicima rađenim u različita vremena 20. vijeka je korisno polazište za uvođenje učenika u historiografsku analizu. Prostor za multiperspektivnu analizu postaje još veći ako je moguće ostvariti saradnju sa kolegama koji predaju u susjednim zemljama. Tada bi tu bilo prilika za upoređivanje perspektiva kroz vrijeme i prostor.

### Primjer E: Irska pobuna 1798. godine

U Irskoj vijesti o Francuskoj revoluciji su radikalizovale pokrete kao što su Društvo ujedinjenih Iraca, koje je vuklo članove iz prezbiterijanske zajednice u Belfastu i iz protestanata i katolika u Dublinu. Njihov vođa, Wolfe Tone (1763-1798), protestant iz Dablina, koji je nastojao da okonča britansku dominaciju, otišao je u Pariz i obezbijedio obavezu francuskog Direktorijuma da opremi ekspediciju koja bi podržala ustanak u Irskoj. Međutim, brodovi prve ekspedicije su bili uništeni u oluji pred irskom obalom u decembru 1796. godine. Manja ekspedicija, koju je predvodio general Humbert, iskrcala se na sjeverozapadnu obalu Irske u avgustu 1798. godine sa vojskom od svega 1000 muškaraca. Humbert je očekivao da će ga čekati organizovana irska vojska. U stvari je jedva udvostručio svoju vojsku sa irskim dobrovoljcima. Za manje od mjesec dana on je bio poražen od strane brojnijih britanskih snaga. Wolfe Tone je kasnije bio zarobljen u francuskoj uniformi i izvršio je samoubistvo dok je čekao na pogubljenje. Ustanak i invazija Francuza su vodili Aktu ujedinjenja 1800. godine, čime je Irska postala dio britanske države koja je promijenila svoje ime u "Ujedinjeno kraljevstvo Velike Britanije i Irske".

Događaji iz 1798. godine su bili zapamćeni i slavjeni od strane irskih nacionalista cijeli vijek kasnije, a zatim i u Republici Irskoj 1998. godine. Irski pisac Colm Tóibín i istoričar Diarmaid Ferriter [*The Irish Famine, A Documentary*, London, Profile Books (2001.) str.41] su zapazili kako su događaji iz 1798. godine bili različito tumačeni prilikom obilježavanja dvaju godišnjica:

*"Irska historija je dijelom čudna zbog načina na koji su događaji ostali široko otvoreni za tumačenja. Tokom 1998. godine, naprimjer, nacionalistička Irska je trebala 1798. godinu kao katoličku nacionalističku pobunu koju su sveštenici vodili protiv Engleza. U toku 1998. godine, euorofilska i polupluralistička Irska je trebala 1798. godinu kao seljačku pobunu koju su vodili protestanti intelektualci, a čiji su korijeni bili u evropskom racionalizmu. Svaki put je pobuna iz 1798. godine pustila vode tekuće politike da je spere."*

### Upoznavanje učenika sa historiografijom

Kao što je primijećeno, historiografska analiza je centralni element multiperspektivnosti. U daljnjem tekstu se na nekoliko načina posmatra kako bi se ovo moglo uraditi kroz upoznavanje učenika sa pisanjem historičara i kroz njihovo uvođenje u perspektive onih koji prave javnu historiju: muzejskim kustosima, filmskim radnicima, televizijskim producentima, novinarima i romanopiscima.

Prvi takav primjer se fokusira na kontroverznu među historičarima. Oprečna tumačenja takozvanog Hossbachovog memoranduma su bila izvor za jednu od najkontroverznijih debata među historičarima u vezi sa Hitlerovim namjerama i spoljnom politikom. Memorandum je napisao pukovnik Hossbach, koji je vodio zapisnik na sastanku u sjedištu kancelara Rajha u Berlinu, 5. novembra 1937. godine. Na sastanku su bili prisutni Hitler, Goering, Neurath, Raeder, Blomberg i Fritsch. Tokom rasprave je Hitler ocrtao svoj stav o spoljnim poslovima, posebno svoju odlučnost da stekne životni prostor (Lebensraum) za njemački narod. Neke od ključnih tačaka su zbirno navedene u *Primjeru F*.

Sada je moguće u potpunosti skinuti Hossbachov memorandum sa web sajta projekta Avalon <sup>33</sup>, a rasprava među historičarima se danas može pročitati u mnogim udžbenicima. Osnovno pitanje je kako efikasno pristupiti tome u učionici. Jedna od

<sup>33</sup> Memorandum i ostali korisni materijal su na raspolaganju na Avalon Project: Nuremberg War Crimes Trial page.

mogućnosti je da se učenici navedu da pročitaju materijal, zatim izvrše poređenje različitih stavova koje su historičari usvojili i zatim iskoriste znanje koje su već stekli i sve primarne i sekundarne izvore da bi izveli svoje vlastite zaključke.

Međutim, druga mogućnost je da se zamoli kolega da prezentira slučaj iz perspektive jednog od historičara iz suprotnog tabora, dok vi prezentirate alternativni stav, bilo u otvorenoj debati ili sa jednim nastavnikom koji prezentira slučaj i odgovara na pitanja na jednom času, a drugi nastavnik prezentira alternativni slučaj na sljedećem času. U bilo kojem slučaju nastavnici bi trebali da budu pripremljeni za neugodnu situaciju i spremni da odbrane stav. Opći cilj učenja se ne svodi toliko na izvođenje čvrstog zaključka u korist jednog ili drugog stava, nego na stjecanje mnogo jasnijeg razumijevanja zašto je pitanje osporeno, kakva je priroda rasprave, kako je dokument podvrgnut alternativnim tumačenjima, koja je osnova za svako tumačenje i njegove relativne prednosti i slabosti. Procjena svakog stava bi se mogla izvesti u parovima ili malim grupama, u nelagodnim situacijama odbrane argumenata.



## Primjer F: Hossbachov memorandum

Firer [je izjavio da je]

Cilj njemačke politike da se osigura i sačuva rasna zajednica i da se ona uveća. Zato je to pitanje prostora. Njemačka rasna zajednica ima preko 85 miliona stanovnika i zbog svog broja i uskih granica nastanjivog prostora u Evropi čini čvrsto zbijeno rasno jezgro kakvo se ne može naći u bilo kojoj drugoj zemlji i za kakvo se podrazumijeva pravo na veći životni prostor u odnosu na druge narode....

Sa općim porastom životnog standarda u poređenju sa onim od prije 30 do 40 godina, paralelno je teklo povećanje potražnje i potrošnje čak i kod proizvođača, poljoprivrednika.....Nije bilo moguće savladati teškoće snabdijevanja hranom putem snižavanja tog standarda i racionalizacijom, na duge staze, u umjerenom uživanju praktično zajedničkog životnog standarda ....

Postojala je izrazita vojna slabost u onim državama u kojima je njihovo postojanje zavisilo od vanjske trgovine. Pošto se naša vanjska trgovina vršila preko morskih puteva kojima su dominirali Britanci, bilo je to više pitanje sigurnosti transporta nego razmjene sa inostranstvom, koje je u vrijeme rata otkrilo punu slabost naše situacije sa hranom. Jedini lijek, koji nam može izgledati kao vizionarski, leži u sticanju većeg životnog prostora..... To nije stvar dobijanja stanovništva, nego prostora za poljoprivrednu djelatnost. Štaviše, područja koja daju sirovine se mogu korisnije tražiti u Evropi u neposrednoj blizini Rajha, nego preko mora... Pitanje za Njemačku je glasilo: da li ona može postići najveći dobitak po najnižoj cijeni. Njemačka politika je morala računati sa dva mržnjom inspirisana suparnika, Britanijom i Francuskom, kojima je njemački kolos u centru Evrope bio trn u oku, a obje zemlje su bile protiv bilo kakvog jačanja njemačke pozicije, bilo u Evropi ili preko mora...

Problem Njemačke bi se jedino nogao riješiti sredstvima sile, a to nikad nije bilo bez pratećeg rizika....Ako neko kao osnovu sljedećeg izlaganja prihvata pribjegavanje sili sa svojim pratećim rizicima, onda tu još ostaje da se odgovori na pitanja "kad" i "kako"...Postoje tri slučaja koja se trebaju razmotriti:

Slučaj 1: period 1943-1945 godine

Nakon ovog datuma se, sa našeg stanovišta, može očekivati samo promjena nagore....Naša relativna snaga bi se smanjivala u odnosu na ponovno naoružavanje koje bi dotad izvršio ostatak svijeta. Ako ne djelujemo do 1943-45, svaka godina bi mogla kao posljedicu nedostatka rezervi proizvesti krizu hrane, a da bismo se izborili s tim, neophodna razmjena sa inostranstvom neće biti na raspolaganju, i to se mora smatrati "tačkom slabljenja režima"...Niko danas ne zna kakva bi situacija mogla biti u godinama 1943-45. Jedna stvar je sigurna, a to je da mi ne možemo još čekati.

Slučaj 2: Ako se unutrašnja borba u Francuskoj razvije u takvu krizu koja bi u potpunosti apsorbirala francusku vojsku i učinila je nesposobnom za upotrebu u ratu protiv Njemačke, onda bi došlo vrijeme za akciju protiv Čeha.

Slučaj 3: Ako se Francuska tako uplete u rat sa nekom drugom zemljom da ne može "nastaviti ići" protiv Njemačke. Naš prvi zadatak, na početku našeg uplitanja u rat, je da srušimo Čehoslovačku i Austriju da bi odstranili prijetnju našem krilu u bilo kakvoj mogućoj operaciji protiv Zapada....Ako Njemačka iskoristi ovaj rat da uredi češka i austrijska pitanja, treba pretpostaviti da bi Britanija – sama u ratu sa Italijom – mogla odlučiti da ne djeluje protiv Njemačke. Bez britanske podrške ne bi se trebala očekivati ratna akcija Francuske protiv Njemačke.

### **Primjer F nastavak: Debata među historičarima**

Memorandum su naknadno prezentirali saveznički tužiocima na nirnberškim suđenjima kao dokaz da su optuženi bili uključeni u planiranje Drugog svjetskog rata. Kontroverza među historičarima se fokusirala na problem da li memorandum pruža jasne i direktne dokaze o Hitlerovo razmišljanju 1937. godine, i, posebno, da li on pokazuje da su širi ciljevi ocrtni 13 godina ranije u "Mein kampf" bili formulirani kao definitivni plan akcije.

Neki historičari (npr. njemački historičar Hildebrand i britanski historičar Trevor Roper) su dokazivali da postoji dosljednost između Hitlerovih ekspanzionističkih ciljeva u "Mein kampf", njegovih postupaka od ranih dana nacionalsocijalizma i vanjske politike ocrtnu u Hossbachovom memorandumu. Kao dokaz za podržavanje svog gledišta, oni su zapazili da su polovinom decembra 1937. godine naredbe njemačkoj armiji promijenjene da bi prikrije vojnu agresiju protiv Austrije i Čehoslovačke.

Drugi historičari, posebno britanski historičar A. J. P. Taylor, su dokazivali da je Hitlerova karijera otkrila njega kao oportunistu koji je čekao na druge događaje, a zatim ih koristio, više nego kao nekoga ko je imao unaprijed utvrđeni program koji je oblikovao njegove postupke i načela:

Hitlerovo izlaganje je većim dijelom bilo djelimično sanjarenje...On nije otkrio svoje najdublje misli...Memorandum nam govori ono što već znamo, a to je da je Hitler (kao i svaki drugi njemački državnik) namjeravao da postane dominantna snaga u Evropi. On nam također govori da je Hitler nagađao kako bi se to moglo desiti. Njegova nagađanja su bila krivo shvaćena. Ona jedva imaju neke veze sa stvarnim izbijanjem rata 1939. godine.

Norman Davies, pišući 30 godina kasnije, je primijetio da se svi učesnici, uključujući i Taylora, ograničavaju na diskusiju o njemačkim namjerama, a ne gledaju namjere Sovjetskog Saveza niti kako su postupci obje zemlje zavisili do nekog stepena o njihovim pretpostavkama o planovima i ciljevima drugih.

Tridesetogodišnji rat je još jedna mogućnost za studente da se upoznaju sa historiografskim debatama. To je tema koja nije ograničena na jednu državu i koja pomaže učeniku da sagleda 17. vijek kao cjelinu, a u zadnjih 300 godina su razne generacije historičara tome prilazile i tumačile na veoma različite načine. Za neke historičare je to bio dio dugotrajnog sukoba između prinčeva i cara. Za druge je to bio produžetak vjerskih ratova između katolika i protestanata. Za treće je to bila važna faza u borbi za premoć na kontinentu među velikim evropskim silama. A za neke je to bilo sve skupa.

**Primjer G** obuhvata poglede pet historičara koji su radili u različita vremena unazad 150 godina. Starije učenike, koji su možda već prešli jedan ciklus hronologije nacionalne ili evropske historije i tako obuhvatili 17. vijek, a zatim i 18. 19. i 20. vijek, bi trebalo biti moguće navesti da razmisle o kontekstu koji je u pozadini ovih pet stavova. To jest, da budu u stanju da, uz podršku nastavnika i dodatnog materijala, razmotre takva pitanja kao što su:

Koji bi savremeni događaji mogli uticati na pisanje njemačkog historičara 1860-tih godina u mjeri u kojoj bi mogli uticali na njegovo razmišljanje o 17. vijeku? Grupa bi mogla u toku razmišljanja pomenuti ujedinjenje Njemačke, pitanje Schleswig-Holsteina, pruski ekspanzionizam i odnose sa Austrijom, nacionalizam, politiku sila u regionu itd.

Koji bi savremeni događaji mogli uticati na pisanje britanske historičarke 1950-tih godina u mjeri u kojoj bi mogli uticati na njeno razmišljanje o 17. vijeku? Još jednom bi se mogli pomenuti savremeni problemi kao što su kraj svjetskog rata koji je imao razarajući efekat na veći dio Evrope, 50 godina sukoba i krize, rana faza hladnog rata itd.

Koji bi savremeni događaji mogli uticati na pisanje historičara 1960-tih godina u mjeri u kojoj bi možda uticali na njegovo razmišljanje o 17. vijeku? Ovdje bi se moglo pomenuti izrastanje dvije super-sile i dva moćna bloka, borba za hegemoniju, posebno u centralnoj Evropi itd.

Mlađim učenicima, posebno ako nisu prethodno proučavali 19. i 20. vijek, bi moglo biti neophodno pružiti određene podatke kako bi im se pomoglo da razumiju politički, društveni i ekonomski kontekst koji je mogao uticati ili obojiti perspektive raznih historičara. Jedna od mogućnosti je da se učenici podijele u parove ili male grupe sa po pet kartica, pri čemu je na svakoj citat jednog od historičara i da se učenici navedu da uoče sličnosti i razlike u njihovim pogledima. Razred bi trebao diskutovati o zaključcima u namjeri da se utvrde zajednički zaključci.

Zatim, radeći u parovima ili malim grupama, učenici bi trebali pregledati drugi set kartica, sličan onome u *Primjeru H*, koji ističe ključne evropske događaje koji su se desili u vrijeme kada je svaki historičar radio. Korisno bi im bilo prezentirati relevantne i manje relevantne podatke iz konteksta. Nastavnici bi trebali odlučiti da li učenicima treba dodatna pomoć kroz uključivanje datuma i deskriptora. Zadatak je da se odaberu one kartice koje bi se mogle odnositi na onaj period u kojem je svaki historičar radio i da se one stave pored svake kartice koja predstavlja gledište historičara. Treći zadatak je da se svaka skupina kartica sa deskriptorima pregleda i da se odluči koje bi, ako ih ima, mogle imati indirektni uticaj na razmišljanje historičara. Zatim bi od učenika trebalo zatražiti da prodiskutiraju i opravdaju svoje izbore unutar veće grupe ili razreda.

Od ključne je važnosti da učenici razumiju da ovaj proces uključuje *tumačenje* pogleda historičara više nego *objašnjavanje* tog pogleda. Šta učenici uče iz ovakvih vježbi? Prvo, da su historičari djeca svog vremena, čije je mišljenje do nekog stepena 'procijeđeno' kroz savremene interese i pitanja. Ali, drugo, da oni imaju naslijeđene okvire za tumačenje prošlosti od prethodnih generacija historičara i da ovi također utiču na njihovo mišljenje. Konačno, i možda najvažnije, učenici također uče da rad skorašnjih historičara nije obavezno "bolji", "valjaniji", "pouzdaniji" ili "potpuniji", nego rad prethodnih historičara; on je drugačiji. On primjenjuje drugačije okvire i kriterijume za odlučivanje šta je važno ili relevantno za razumijevanje određenog historijskog događaja ili ere.

## Primjer G: Tridesetogodišnji rat

Gustav Freytag, njemački historičar 19. vijeka je opisao rat kao sukob između lokalnih vladara u Njemačkoj i carske kuće Habsburgovaca i također kao sukob između protestanata i katolika: "Suprotnosti između interesa kuće Habsburgovaca i njemačke nacije i između stare i nove vjere, su vodile krvavoj katastrofi".

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

Krajem 19. vijeka Gardiner je tumačio događaje kao borbu za vjersku toleranciju unutar evropskih država: onim vladarima, kao što su Habsburgovci, koji su odbili da toleriraju vjersko neslaganje su se kraljevstva srušila, dok su oni, kao u Francuskoj, gdje je Rišelje obećao vjersku slobodu disidentima, sačuvali svoja kraljevstva netaknutima. Drugim riječima, on se nije fokusirao na rat kao takav, nego na procese koji su bili na djelu u to vrijeme, a koji su dali značenje sukobu.

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

Tokom 1950-tih godina, C.V. Wedgwood je pisala da su skoro svi borci "bili pokretani strahom više nego požudom za osvajanjima ili vjerskom strašću. Oni su željeli mir i borili su se 30 godina da budu sigurni u to. Tada oni nisu shvatili, a ni nakon toga, da rat samo rađa rat".

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

S.H. Steinberg je osporio Freytaga i predstavio je Tridesetogodišnji rat kao fazu "šire borbe za hegemoniju u Evropi između Burbona i Habsburgovaca", koja je trajala od 1609. to 1659. godine. Burbonska vlada Francuske se borila da razbije habsburško okruženje svoje zemlje.

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

Nedavno su brojni historičari izrazili mišljenje da je Tridesetogodišnji rat bio dio "opšte krize" u većem dijelu Evrope tokom prve polovine 17. vijeka. Ova kriza je karakteristična po nizu slabih žetvi, ekonomskoj inflaciji, stagnaciji i padu stanovništva, nezadovoljstvu zbog povećanih poreza i javnih troškova, brojnih vojski, korupcije birokratije koja je vodila političkim ustancima i velikim napetostima unutar političkog sistema u Evropi.

Vidi, naprimjer, G. Parker, (1979.) "Europe in Crisis, 1589-1648", Glasgow, Fontana.

### Primjer H: Kontekstualne kartice za historiografiju Tridesetogodišnjeg rata

Krimski rat 1854. god.	Ujedinjenje Italije
Uspón nacionalizma u 19. vijeku	Ujedinjenje Njemačke
Rast parlamentarnih skupština u većini Evrope	Austrijsko-pruski rat 1866. god.
Rast industrijalizacije u 19. vijeku	Rast manjih i velikih gradova u 19. vijeku
Rast željeznica u 19. vijeku	Francusko-pruski rat 1870. god.
Jagma za afričkim kolonijama tokom 1880-tih godina	Prvi svjetski rat
Drugi svjetski rat	Atomska bomba
Osnivanje Ujedinjenih nacija	Početak hladnog rata
Maršalov plan za pružanje pomoći da bi se pomogla ekonomska obnova Evrope.	Osnivanje NATO i Varšavskog pakta
Korejski rat 1950-53 godine	Dekolonizacija 1940-tih do 1960-tih godina
Osnivanje i širenje Evropske ekonomske zajednice	Rast nezadovoljstva unutar komunističkog bloka
Napetost među supersilama	Raspad Sovjetskog Saveza i tranzicija u demokratiju

Potrebno je naglasiti da su ove kontekstualne kartice u *Primjeru H* samo ilustracija. One nisu sveobuhvatne, a razni nastavnici historije će vjerovatno željeti da prave varijacije u skladu sa svojim nastavnim sadržajem i zemljom u kojoj predaju. Ove kartice demonstriraju pristup umjesto da predstavljaju redovan materijal koji bi bio spreman za upotrebu u učionici. Međutim, sličan pristup bi također dobro funkcionirao i sa drugim nastavnim jedinicama i temama koje imaju interesantnu historiografiju koju vaši učenici trebaju razumjeti, npr. Krstaški ratovi, renesansa ili Francuska revolucija.

Moj treći primjer je "Pustošenje Zimskog dvorca" u Petrogradu u noći 25. oktobra i ranim satima 26. oktobra 1917. godine. Uključio sam ovo prvenstveno iz dva razloga. Prvo, ima popriličan broj izvještaja očevidaca, uključujući i stranih posmatrača i učesnika, a postoje neka interesantna neslaganja između njih. Drugo, novinari su izvještavali o događajima, ponekad kao očevici, ali također i kroz razgovor sa ljudima ubrzo nakon što je dvorac zauzet. Treće, diplomati su slali izvještaje svojim ministarstvima vanjskih poslova i davali svoje viđenje događaja. Četvrto, javno mnijenje o događajima je također bilo oblikovano (i do nekog stepena je još uvijek oblikovano) filmovima kao što su "Oktobar" Sergeia Eisensteina, romantiziranom slikom događaja socrealističke slikarke Tamare Danilenko i dizajnom Juri Annenkova za masovni komemorativni teatarski spektakl koji se odigrao na trgu kod Zimskog dvorca na treću godišnjicu, 1920. godine.

Aktivnosti učenja predočene u daljnjem tekstu pretpostavljaju da se učenici pripremaju, ili su tek počeli da stiču uvid u Rusku revoluciju 1917. godine ili da su tek završili sa izučavanjem Februarske revolucije i da sada stiču uvid u događaje koji su vodili boljševičkom državnom udaru u oktobru iste godine ili da stiču uvid u razvoj u Rusiji u sklopu proučavanja Prvog svjetskog rata. Ako se izvedu u nizu, aktivnosti učenja pomažu učeniku da razumije kako će novi podaci promijeniti način na koji posmatramo određeni historijski događaj, na koji testiramo naše pretpostavke o određenom izvoru, unijeti nove slojeve značenja i tumačenja i pružiti im priliku da se osvrnu na sam proces historijskog istraživanja. Proces počinje sa fotografijom [vidi *Primjer I*]. U ovoj fazi učenicima se ne govori apsolutno ništa o ovoj fotografiji, čak ni to da ona treba da prikaže pustošenje Zimskog dvorca u oktobru 1917. godine. Ako to sredstva dopuštaju, učenici bi trebali raditi u malim grupama, svaka sa listom papira na kojem je fotografija na desnoj strani stranice, a pitanja u okvirima na lijevoj strani. U ovim okvirima se traži od učenika da opišu šta mogu vidjeti, da iznesu šta misle da se događa, ko bi mogao biti uključen u to, i da kažu da li je to fotografija ili isječak iz filma (u stvari je to fotografija sa komemoracije 1920. godine).

Ovaj proces bi trebao trajati 20-tak minuta. Kad se završi, trebalo bi ostati nešto vremena za poređenje zapažanja da bi se vidjelo da li su učenici uočili dovoljno detalja na fotografiji koji bi im omogućili dobru pretpostavku o tome šta se tu dešavalo. Ako nastavnik ima pristup Eisensteinovom filmu na videu ili DVD-u, onda bi u ovoj fazi bilo korisno da se prikaže 10-15 minuta filma koji se bavi periodom čekanja signalnih pucnjeva ispaljenih sa "Aurore" i tvrđave Sv. Petra i Pavla, zatim Crvene Armije koja zajedno sa nekim mornarima razmjenjuje vatru sa kadetima i ženskim "bataljonom smrti", nakon čega je uslijedilo probijanje barikada, provaljivanje kroz glavne kapije i ulazak u dvorac.

## Primjer J: Izvještaj očevidca o pustošenju Zimskog dvorca

"Za trenutak je nastupila šutnja; zatim su tri puščana pucnja poremetila mir. Stajali smo bez riječi, čekajući povratnu salvu; ali je jedini zvuk bio drobljenje slomljenog stakla koji se širio kao tepih po šljunku. Prozori Zimskog dvorca su bili razbijeni na komadiće. Odjednom je mornar izronio iz tame. 'Gotovo je!', rekao je, 'Predali su se'.

"Poput prljave rijeke, puneći cijelu ulicu, bez pjesme ili klicanja, mi smo nahrupili kroz Crveni luk, kad je čovjek tik ispred mene rekao sniženim glasom: 'Pogledajte, drugovi! Ne vjerujete im. Oni će pucati, sigurno!' Počeli smo trčati na otvorenom, saginjući se nisko i zbijajući se da bismo odjednom svi zaglavili iza pijedestala Aleksandrovog stuba. 'Koliko nas je poginulo?!', upitao sam, 'Ne znam. Oko deset.'"

Napadačke strane su probile bočne ulaze tražeći plijen. Najprije su te strane bile male i nenaoružane, ali si ih nadjačale veće grupe mornara, regimente Pavlovski...naoružanih radnika, i oni su preokrenuli sreću razoružavanjem garnizona. Iz garnizona se malo pucalo, a priča se da imaju samo tri ranjena junkera. U 2.30 poslije ponoći...je dvorac zauzet.

"U šest naveče je upućena poruka ministrima Privremene vlade sa pozivom da se odmah predaju, ali pošto odgovor nije dobijen, napad na dvorac je otvoren sa nekoliko čoraka ispaljenih sa tvrđave kao preliminarno upozorenje. Nakon ovoga je uslijedio masovan juriš sa svih strana, otvaranje vatre iz oklopnih vozila i mitraljeza na dvorac ispod slavluka na trgu, dok su tu i tamo topovi sa tvrđave i sa krstarice "Aurora" grmili i praštali iznad opšte buke".

"Okolo 11 sati naveče smo provalili vrata i pomalo se probijali različitim stepeništima jedan po jedan, ili u malim grupicama. Kad smo došli na vrh stepeništa, oficirski kadeti su nam oduzeli oružje; još su naši drugovi pristizali, malo pomalo, dok nismo stekli većinu. Tad smo se okrenuli i oduzeli smo oružje od kadeta".

Volodya Averbakh je oko 11 naveče išao kući kroz Gogoljevu ulicu, ni 90 metara udaljenu od trga ispred dvorca, upravo u vrijeme završnog napada na Zimski dvorac. "Ulica je bila potpuno opustjela. Noć je bila mirna, a grad je izgledao mrtav. Mogli smo čak čuti eho svojih koraka po trotoaru".

Sljedeća aktivnost, **Primjer J**, zahtijeva od učenika da ispitaju neke od navedenih izvještaja o onome što se desilo. Četiri od njih su izvještaji očevidaca, tri su izvještaja ljudi koji su zaista bili na trgu pored Zimskog dvorca dok su se događaji odvijali. Dva očevica su bili američki novinari, treći je bio mornar iz pomorske baze Kronštat koji je bio dio napadačke strane. Četvrti očevidac, Volodya Averbakh, nije bio na trgu, nego je bio očevidac situacije oko Zimskog dvorca. Peti izvještaj, izvještaj Meriel Buchanan, je zasnovan na glasinama. U to vrijeme je dvorac bio napadnut, a ona je bila u Britanskoj ambasadi, slušajući izvještaje koji su dolazili od britanskog diplomatskog osoblja, vojnih posmatrača i drugih. Šesti očevidac je bio oficir kojeg je poslao oblasni vojni komandant da podnese izvještaj o odbrani dvorca, dajući izvještaj "iz ugla druge strane".

#### Izvori za primjer J:

1. Bessie Beatty, američka novinarka u biltenu San Francisko i svjedok događanja.
2. John Reed, američki novinar i svjedok događanja.
3. Meriel Buchanan, kćerka Britanskog ambasadora u Petrogradu.
4. Volodya Averbakh citiran u Orlando Figes, *Ljudska tragedija*, str.493
5. Prodavač koji je sudjelovao u događajima Zimske Palače.
6. Ruski oficir Ragosin, koji je bio u Palači za vrijeme napada.

Možda je najbolje da se izvještaji očevidaca u početku prekriju ljepljivim papirićima. Zatim postavite taj list papira pored lista na kojem su učenikova razmišljanja, otkrivajte svaki citat jedan po jedan i ispitajte ga prije prelaska na sljedeći citat.<sup>32</sup> Kad učenici izvrše kategorizaciju izvora, (npr. očevidac, učesnik, glasina itd.) trebali bi utvrditi kakvo svjetlo ovaj "novi" podatak baca na događaje opisane na fotografiji. Kad učenici otkriju i ispitaju svih šest izvora, trebaju ih uporediti. Naprimjer, Beatty i Reed su doslovce obojica bili na istom mjestu u isto vrijeme, ali ima manjih neslaganja u njihovim izvještajima. Ali, možda je glavna razlika u njihovom stilu i jeziku. Reedov izvještaj je dramatičniji. Postoje jasnije razlike između izvještaja Meriel Buchanan i izvještaja Reeda i Beattya, iako je njen izvještaj, zanimljivo, prilično sličan izvještaju Trockog [Vidi **Primjer K**]. Također je teško uporediti njen izvještaj sa izvještajem Volodye Averbakha, koji, iako je bio blizu trga, nije čuo pucnje iz mitraljeza, niti je vidio oklopna vozila ili masu ljudi. Mornar i garnizonski oficir, iako su bili na suprotnim stranama, imaju iste dokaze.

Treća i posljednja aktivnost, **Primjer K**, pruža učenicima priliku da uporede svoje zaključke sa zaključcima Trockog i Kerenskog koji su ih pisali ubrzo nakon događaja i historičara koji su pisali decenijama poslije, ali su, kao i učenici, koristili vrlo slične izvore i pojedinačne dokaze.

Kako stvari stoje, ovo je u suštini vježba u pravljenju razlike između tri vrste perspektive o crtane ranije: povoljne pozicije, tačke gledišta i historijskog tumačenja. Bilo bi moguće dodati druge dimenzije da bi se uključio čak i širi raspon perspektiva. Naprimjer, bilo bi moguće dodati **Primjeru K** neke citate iz komentara koje su napisali historičari iz raznih zemalja, reakcije političkih lidera iz drugih zemalja koji su bili savremenici Kerenskog, Trockog, Lenjina i drugih; i neke citate historičara koji su radili u različita vremena. Također bi bilo moguće uključiti i dodatni sloj tumačenja pružanjem više detalja o očevicima, razlozima zbog kojih su se našli na licu mjesta, njihovim političkim simpatijama itd. Simpatije John Reeda su, naprimjer,

<sup>32</sup> Ova aktivnost je zasnovana na pristupu koji su razradile Suzie Bunyan i Anna Marshall, "Let's see what's under the blue squar", Teaching History, 102 (2001.).



bile na strani boljševika kao što se može vidjeti u filmu "Crveni" o njemu i njegovoj supruzi Louise Bryant. S druge strane, Bessie Beatty, iako je bila pristalica ruske revolucije, bila je manje naklonjena boljševičkim razlozima. Gospođica Buchanan, kao što bi se moglo očekivati s obzirom na njeno porijeklo, imala je vrlo malo, gotovo nimalo simpatija za boljševičke razloge<sup>33</sup>.

### **Primjer K: Druge perspektive o pustošenju Zimskog dvorca**

Bilo je tako mnogo ulaza u Zimski dvorac da je Crvena garda prilično lako probila put, a nije bilo gužvi u borbi - bez pucnjave po hodnicima i galerijama sa slikama. Kad su zauzeli Zimski dvorac, bilo je samo šest ljudskih žrtava.

Norman Stone, britanski historičar, "The Times", 24. oktobar 1997. god.

U ta tri dana koliko je trebalo gradu da padne pod boljševičku kontrolu, bilo je naročito malo borbi. Izgleda da nije bilo više od pet žrtava tokom cijele epizode. Jednostavna činjenica je bila da je Privremena vlada jedva imala neke vojne resurse na koje se mogla pozvati. Dezertiranja su smanjila garnizon u Petrogradu na nekoliko lojalnih oficirskih kadeta, malu grupu kozaka i na bataljon žena vojnika (poznat kao "Amazonke"), koje je Kerenski posebno regrutovao ranije kao primjer borbenog duha među ruskim narodom. Suočeni sa Crvenom gardom, kozaci su dezertirali, dok su kadeti i Amazonke bili ubijedeni da bi pokušaj otpora bio uzaludan. Kad se Crvena garda približila dvorcu, naišla je na minimalni otpor. Odjekivanje njenih topova sa krstarice "Aurora", usidrene na rijeci Nevi, a čija je posada izrazila podršku sovjetima, je ubijedila preostale pripadnike vlade da je njihov položaj beznađan. Svi koji su mogli su neprimijećeno pobjegli iz zgrade...

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

Par preživjelih fotografija iz dana Oktobra jasno pokazuju malu veličinu ustaničkih snaga. One opisuju pregršt pripadnika Crvene garde i mornara koji stoje okolo na poluopustjelim ulicama. Nijedna poznata slika narodnih revolucija – gužve na ulicama, barikade i borbe – nije bila prisutna. ...Neposredna blizina Zimskog dvorca je bila jedini dio grada koji je bio ozbiljno uznemiren tokom 25. oktobra. Drugdje u Petrogradu se život nastavio kao i obično. Kočije i taksiji su uobičajeno vozili; trg Nevski je bio pun uobičajene gužve; a tokom večeri su radnje, restorani, pozorišta i kina čak ostali otvoreni.

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

Ministre koji su potražili utočište u Zimskom dvorcu...su čuvali samo jedna četa Ženskog bataljona i nekoliko kadeta iz vojnih škola...upućena im je poruka, pozivajući ih da se odmah predaju, ali pošto nije dobijen odgovor, napad na dvorac je otvoren sa nekoliko čoraka ispaljenih sa tvrđave kao preliminarno upozorenje. Nakon ovoga je uslijedio masovan juriš sa svih strana, otvaranje vatre iz oklopnih vozila i mitraljeza na dvorac ispod slavoluka na trgu, dok su tu i tamo topovi sa tvrđave i sa krstarice "Aurora" grmili i praštali iznad opšte buke....I žene-vojnici i kadeti su pripremili hrabru odbranu, ali su bili znatno brojčano nadmašeni, a kad su boljševici zauzeli ulaz...ministri, okupljeni u jednoj od unutrašnjih soba, su znali da jedina njihova nada leži u predaji.

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

Noć je bila vrijeme napetog iščekivanja. Čekali smo da trupe dođu sa fronta. Ja sam ih pozvao u pravo vrijeme i očekivale su se ujutro u Petrogradu. Ali, umjesto trupa, sve što smo dobili su bili telegrami i telefonske poruke koje su nam govorile da je na prugama izvršena sabotaža. Noćni sati su se bolno razvlačili. Očekivali smo pojačanja sa svih strana, ali se nijedno nije pojavilo. Vođeni su beskrajni telefonski pregovori sa kozačkim regimentama. Kozaci su se uz razne izgovore tvrdoglavo držali svojih kasarni.

Aleksandar Kerenski, (vođa Sociorevolucionarne partije i predsjednik koalicione vlade zbačene od strane

<sup>33</sup> Za više detalja vidi uvodno poglavlje kod: Harvey Pitcher, "Witnesses of the Russian Revolution", London, Pimlico (2001.).

Prije nego što učenici završe ove aktivnosti, trebali bi imati jasniju ideju o procesima kroz koje student historije treba da prođe da bi potkrijepio dokaze, i da, nakon svega, odredi da li određena perspektiva konkretnog historijskog događaja (u ovom slučaju popularna predstava o onome šta se desilo u noći 25. oktobra 1917. godine onako kako je to predstavljeno u sovjetskim filmovima, na slikama i fotografijama u udžbenicima) može biti potkrijepljena.

## **Uključivanje multiperspektivnosti u historijske narative**

U ovom priručniku je ranije predloženo da multiperspektivni narativ bude taj koji je niz "u međuvremenu" dodao uobičajenom nizu "i onda" u određenom historijskom događaju. To sugerise komparativni pristup, ali ima još jedna dimenzija za razmatranje u bilo kom multiperspektivnom pristupu narativu: kontekst u okviru kojeg su donesene odluke i na osnovu kojih se djelovalo i motivi donosilaca odluka. Ovo iziskuje uključivanje dvije druge važne komponente multiperspektivnosti. Prva od njih je uživljavanje. Druga je dimenzija odnosa. To jest, kako su na odluke i postupke ljudi uticale ne samo objektivne okolnosti, nego i shvatanja i pretpostavke tih ljudi o vjerovatnim reakcijama i namjerama "drugih" - bili to saveznici ili neprijatelji, pristalice ili protivnici, kolege ili ne, sunarodnici ili stranci.

Ovo uključuje pomaganje učenicima da vide da proces historijskog tumačenja uključuje kritičko ispitivanje brojnih slojeva dokaza i izvornog materijala u namjeri da se shvati šta se dešavalo tokom jednog vremenskog perioda. Kao i sa svakim narativom, prvi sloj je hronološki: šta se desilo i kada, i šta se sljedeće desilo. Ovo je ilustrirano u *Primjeru L*. On se bavi slijedom događaja koji su vodili potpisivanju primirja koje je dovelo do kraja Prvog svjetskog rata 11. novembra 1918. godine. Školski udžbenici često samo skiciraju primirje, preferirajući da pređu na namjere Mirovne konferencije u Parizu u januaru 1919. godine. Sigurno ima mnogo prostora za angažovanje učenika na aktivnostima podjele uloga ili čak simulacije Mirovne konferencije u punoj razmjeri<sup>34</sup>. Međutim, da bi simulacija ili podjela uloga ove vrste efikasno funkcionirala, od suštinske je važnosti da učenici steknu dovoljno podloge i podataka u kontekstu, ne samo o tome šta se desilo i kad, nego također i o perspektivama različitih strana predstavljenih na konferenciji. Fokus na diplomatsku prepisku i pregovore koji su doveli do primirja pružaju tu kontekstualnu pozadinu.

Hodogram kao u *Primjeru L* može biti koristan način isticanja hronologije događaja ili, u ovom slučaju, donošenja odluka i također način prikaza veza između različitih strana uključenih u proces donošenja odluka. To je također niz paralelnih vremenskih okvira koji odražava šta se dešavalo u ovo vrijeme u Berlinu, Parizu i Vašingtonu. Ovo se može učiniti aktivnošću više zasnovanom na istraživanju ako učenici koriste udžbenike, Internet ili druga sredstva da bi dodali datume nizu radnji u hodogramu.

<sup>34</sup> Detalji simulacije Mirovne konferencije u Parizu 1919. god., koju je uradio Sean Lang se mogu naći na jednom od web sajtova Vijeća Evrope (<http://culture.coe.fr/hist20>)

Druga faza uključuje vježbu sortiranja kartica u kojoj učenici koriste podatke iz konteksta napisane na karticama da im pomognu da razumiju (a) zašto su određene radnje poduzete, (b) koje su to radnje bile, i (c) faktore koji su uticali na donosiocce odluka. Neke kartice su uključene u *Primjer M* radi ilustracije pristupa. Kao i sa *Primjerom H*, njihova namjera nije da budu sveobuhvatne. One su izvučene iz udžbenika i nedavnih radova raznih historičara koji su se specijalizovali za Prvi svjetski rat i njegove posljedice. Mnogo ovog materijala se također može skinuti sa različitih web sajtova na Internetu. Ovdje je zadatak da se stekne uvid u razmišljanje i logiku raznih donosilaca odluka tog vremena: njihove pretpostavke, očekivanja, ciljevi i motivi. Aktivnost sortiranja kartica, kao što je ova, daje učenicima osjećaj vlasništva nad historijskim znanjem, tako da oni imaju slobodu da istraže alternativne načine posmatranja određenog historijskog događaja ili razvoja, da klasificiraju podatke u smislu njihovog značaja i da kritički razmišljaju o izvorima koji su pružili te dokaze.

Posljednja aktivnost učenja u ovom nizu pruža učenicima priliku da koriste ove hronološke podatke i podatke u kontekstu da bi se "stavili u kožu" različitih ključnih aktera u procesu koji je vodio potpisivanju primirja. Predloženi pristup je često poznat kao "sjedanje na vruću stolicu". Radeći u malim grupama, pojedini učenici će na smjenu preuzimati ulogu jednog od ključnih aktera i zatim će odgovarati na pitanja koja im postavljaju drugi članovi grupe. Ako učenici nisu navikli na ovaj pristup, uputno je da nastavnici prvo ovo modeliraju tako što će sami sjesti na "vruću stolicu". Učenicima možda također treba pomoć u pripremi uloge i u odluci koja će pitanja postavljati osobi koji sjedi na "vrućoj stolici". Ovo kao generalni pedagoški pristup pomaže učenicima da nauče kako da organizuju svoje znanje o historiji u argument ili slučaj i kako da iz izvora koje koriste formuliraju dobra pitanja koja će postaviti.

## Primjer L: Pregovori o primirju 1918. godine: hronologija

Razvoj	Vašington	Berlin	Pariz	London
26.9.18 Počela ofanziva združenih saveznika. Dan Z.				
		28.9.18 Ludendorff preporučuje da se smjesta traži mir		
		4.10.18 Njemačka vlada šalje notu predsjedniku Wilsonu, formalno prihvatajući njegov program radi pregovaranja o miru i zahtijevajući od njega da smjesta izvrši pripreme za primirje.		
5.10.18 Britanske trupe ulaze u Kambrai				
	6.10.18 Wilson prima njemačku notu. Pravi nacrt odgovora, postavljajući tri pitanja: Da li se Njemačka slaže sa pregovorima zasnovanim na njegovih 14 tačaka? Da li bi se Njemačka smjesta povukla sa savezničkih teritorija? Da li njemački kancelar govori u ime konstituisanih vlasti u Njemačkoj?		6.10.18 Premijeri Britanije, Francuske i Italije su se susreli u Parizu kad su im saopštene vijesti o njemačkoj noti Wilsonu i njegovom odgovoru bez konsultacija sa njima. Oni su uradili nacrt note Wilsonu, ističući da je primirje vojni sporazum koji zahtijeva od vojnih stručnjaka da odrede uvjete. Oni također ne smatraju da bi evakuacija sa okupiranih teritorija garantovala da Njemačka neće kasnije obnoviti neprijateljstva.	
10.10.18 "Leinster", brod koji je prevozio mnogo Amerikanaca i Britanaca je potopljen sa dva njemačka torpeda, uz 527 izgubljenih ljudskih života. Ovo je imalo veliki uticaj na javno mnijenje u SAD-u i Britaniji.		12.10.18 Berlin odgovara sa "Da" na sva tri Wilsonova pitanja, iako nije zadovoljan time da njegovih 14 tačaka trebaju biti uvjet za pregovore više nego osnova za njih.		

<b>Razvoj</b>	<b>Vašington</b>	<b>Berlin</b>	<b>Pariz</b>	<b>London</b>
	14.10.18 Wilson pravi nacr odgovora na drugu njemačku notu, upozoravajući da saveznici neće razmatrati primirje ako još brodova bude potopljeno i da će vojni stručnjaci odrediti uvjete primirja "da se održi sadašnja vojna premoć SAD-a i saveznika na terenu".			
17.10.18 Britanske snage ulaze u Lille i Douai		20.10.18 Njemačka vlada šalje treću notu, najavljujući kraj napada torpedima na putnička plovila i prihvatajući princip da će saveznički vojni saveznici odrediti uslove primirja.		
	23.10.18 Wilson pravi nacr treće note njemačkoj vladi, zahtijevajući predaju, ustavne promjene u Njemačkoj, mir na bazi 14 tačaka, i uslove primirja koje će odrediti saveznička vojska. Sva njegova prepiska sa njemačkom vladom će se prosljediti savezničkim vladama.			Lloyd George i njegova vlada izražavaju zabrinutost oko 14 tačaka kao osnove za mir dobiojen pregovaranjem, posebno oko tačke 2 o slobodi mora i nespominjanja pokrajine Alzas-Loren u Wilsonovoj noti.
		27.10.18 Njemačka vlada prihvata Wilsonove uvjete i objavljuje da "čeka prijedloge za primirje koje će biti prvi korak prema pravednom miru".	25.10.18 Foch okuplja savezničke vrhovne komandante da bi raspravili plan za okupaciju lijeve obale Rajne da bi neprijateljstva i da se osigura da će se Francuskoj platiti ratne reparacije. Uslovi primirja su sastavljeni. Uslovi su brzojavljeni Wilsonu.	
	5.11.18 Wilson šalje uvjete za primirje u Berlin.			

## M: Cilj i namjere poslijeratnog uređenja

### Četrnaest tačaka predsjednika Wilsona:

1. Države neće sklapati tajne pogodbe i ugovore.
2. Obezbjediće se sloboda mora u miru ili ratu.
3. Obezbjediće se slobodna trgovina među zemljama.
4. Naoružanje će se smanjiti na nivo prikladan samo za održavanje unutrašnje sigurnosti.
5. Isti značaj se mora pridavati zahtjevima kolonijalnih naroda u određivanju svoje budućnosti kao i kolonijalnim vlastima.
6. Sve zemlje čije su snage okupirale rusku teritoriju će biti evakuirane.
7. Njemačke okupacione snage će napustiti Belgiju.
8. Njemačke okupacione snage u Francuskoj će se povući, a Alzas-Loren će se vratiti Francuskoj.
9. Italijanske granice će biti prilagođene granicama nacije.
10. Samoopredjeljenje za narode u Austro-Ugarskoj.
11. Okupacione snage će napustiti Balkan.
12. Samoopredjeljenje za neturske narode Osmanskog Carstva.
13. Uspostaviće se nezavisna Poljska sa pristupom moru.
14. Osnovaće se Društvo naroda radi garancije mira i političke nezavisnosti svih država.

### Britanski premijer David Lloyd George je objasnio svoje ciljeve u govoru 5. januara 1918. godine:

Mi ne vodimo rat za agresiju protiv njemačkog naroda. Niti se borimo da razorimo Austro-Ugarsku ili da Tursku lišimo njene prijestonice ili bogate i poznate zemlje u Maloj Aziji i Trakiji...Mi namjeravamo da stanemo uz francusku demokratiju do smrti u zahtjevu koji je Francuska dala za ponovno razmatranje velike pogreške iz 1871. godine....Niti smo mi ušli u ovaj rat čisto da mijenjamo ili uništimo carsko ustrojstvo Njemačke, koliko zbog toga što smatramo da je vojno, autokratsko ustrojstvo opasni anahronizam u dvadesetom vijeku. Naša tačka gledišta je da bi usvajanje istinski demokratskog ustava od strane Njemačke bilo najubjedljiviji dokaz da je u njoj stari duh vojne dominacije zaista umro u ovom ratu i nama bi bilo mnogo lakše da zaključimo široki demokratski mir sa njom. Ali, nakon svega, to je pitanje o kojem će njemački narod odlučiti.

Prvi zahtjev... je potpuna obnova političke, teritorijalne i ekonomske nezavisnosti Belgije i reparacije razorenih gradova i oblasti. Zatim dolazi obnova Srbije, Crne Gore i okupiranih dijelova Francuske, Italije i Rumunije. Potpuno povlačenje stranih armija i reparacije za učinjenu nepravdu su temeljni uslov permanentnog mira. Namjeravamo stati uz francusku demokratiju do smrti u zahtjevu koji je Francuska dala za ponovno razmatranje velike pogreške iz 1871. godine [tj. Vraćanje Alzas-Lorena Francuskoj].

Međutim, mi smatramo da je nezavisna Poljska, koja bi obuhvatala sve prvobitno poljske dijelove koji žele da budu njen dio, hitna potreba za stabilnost zapadne Evrope. ...

Uvjereni smo da se mora načiniti veliki pokušaj da se osnuje neka međunarodna organizacija kao alternativa ratu i kao sredstvo rješavanja međunarodnih sporova.

**Njemački ratni ciljevi** su navedeni u memorandumu napisanom 2. septembra 1914. godine, nakon što je napadnuta Belgija. Prema njemačkom historičaru Fricu Fišeru, njemački ratni ciljevi su ostali doslovce neizmijenjeni od 1914. do jeseni 1918. godine:

Stvoriće se Konfederacija evropskih država, kojom će se upravljati iz Berlina. Engleska vlast nad svjetskim poslovima će biti okončana. Njemačka će anektirati Poljsku i baltičke države, a Bjelorusija i Ukrajina će dobiti nezavisnost. Njemačka će zadržati vojnu kontrolu nad Belgijom, Luksemburgom i francuskom obalom do Bulonja. Francuske kolonije će se predati Njemačkoj.

### Francuski premijer Georges Clemenceau je vrlo jasno iznio svoje namjere za mir u govoru francuskom Senatu 17. septembra 1918. godine:

Čuo sam da je rečeno da se mir ne može donijeti vojnom odlukom....to nije ono što su Nijemci rekli kad su lansirali strahote rata protiv evropskog mira....Najstrašniji obračun ljudi protiv ljudi je otvoren. On ima svoju cijenu.

## Primjer M: Reakcije i odgovori na prijedloge za primirje

Dana 28. septembra general Ludendorff je obavijestio njemačkog kancelara grofa Hertlinga da je vojna situacija tako loša da se smjesta mora traži mir. On je zaključio: "Želim da sačuvam svoju vojsku netaknutom, a njoj treba prostora za disanje". Hertling je obavijestio Cara i zatim dao ostavku na mjesto kancelara. Kasnije, 1. oktobra, Ludendorff je dao mnogo potpuniji izvještaj svojim nadređenima o razlozima, a pukovnik von Thaer navodi sljedeće. Ludendorff je objasnio da se 'rat više ne može dobiti, nego da se očekuje prilično neizbježan i konačni poraz. Bugarska je već izgubljena. Austrija i Turska, obje pri kraju snaga, će također uskoro pasti. Naša vojska je nažalost također teško zaražena otrovom socijalističkih ideja organizacije "Spartak", a trupe više nisu pouzdane, rekao je on. Od 8. avgusta se situacija rapidno pogoršala. Kao rezultat toga, neke trupe su se pokazale tako nepouzdanim da su morale biti brzo povučene sa fronta'. .... Rekao je da nije mogao operisati sa divizijama koje više nisu pouzdane.... Tako je bilo moguće predvidjeti, nastavio je, da će neprijatelj u bliskoj budućnosti...uspjeti u velikoj pobjedi, u prodoru u velikom stilu. Kao rezultat, Zapadna Armija će izgubiti svoje zadnje položaje, povući se u potpunom rasulu preko Rajne i vratiti revoluciju u Njemačku. Tri dana kasnije je novi njemački kancelar, princ Max von Baden, poslao prvu notu predsjedniku Wilsonu, tražeći primirje.

Kad je predsjednik Wilson primio prvu njemačku notu, njegov lični savjetnik, pukovnik House, ga je savjetovao da odbije njemački zahtjev, rekavši: "Sa [maršalom] Fochom koji udara na Zapadu i vama koji zabijate diplomatski klin sve dublje, vjerovatno je da bi se rat mogao završiti do kraja ove godine". House ga je također savjetovao da samo potvrdi prijem note i da se zatim sastane sa svojim saveznicima prije daljeg odgovora. Međutim, Wilson je odgovorio da je njemačka nota previše nejasna da bi opravdala konsultacije sa saveznicima i da će on odgovoriti na notu sa nizom pitanja. "To nije odgovor", rekao je "nego upit".

Priča se da su Lloyd George i savjetnici njegove vlade bili ljuti kad su saznali za njemačku notu i Wilsonov odgovor. Smatrali su da je njemačka nota sredstvo koje će omogućiti njemačkoj vojsci da kupi vrijeme i da se povuče na novu, još branjeniju liniju, zatim su bili ogorčeni zbog nedostatka konsultacija od strane Wilsona i bili su zabrinuti za neke od 14 tačaka kao osnovu mira dobijenog pregovorima, posebno onom o slobodi mora. Clemenceau je bio sretniji sa tonom Wilsonovog odgovora, jer on nije obavezivao saveznike ni na šta, dok je Njemačka morala evakuirati teritorije koje je tada držala pod okupacijom. Međutim, oni su zajedno poslali notu Wilsonu da je od ključne važnosti to što nema vojnih garancija koje će spriječiti Nijemce da se ne pregrupišu na nove položaje da bi nastavili sa ratom. Oni su također tražili od Wilsona da pošalje ličnog izaslanika da učestvuje u njihovim raspravama u Parizu. Također su istakli da primirje zahtjeva vojne stručnjake koji će odrediti uslove. Od vrhovnih komandanata pod maršalom Fochom je zatraženo da počnu utvrđivati uvjete primirja.

Wilson je navodno bio "veoma šokiran" odlukom savezničkih lidera da počnu utvrđivati uvjete primirja i požalio se pukovniku Houseu da ga nisu konsultirali. U međuvremenu, nakon što je svoj odgovor na njemačku notu izdao kao saopštenje za američku štampu, bio je kritikovan od strane republikanske opozicije da je previše mekan prema Nijemcima. Ona je željela bezuslovnu predaju, ili, kao što je to formulisao bivši predsjednik Theodore Roosevelt: "primirje se mora dobiti mitraljezima, a ne pisacim mašinama".

U Berlinu je bilo nešto zadovoljstva i olakšanja po prijemu Wilsonovog odgovora. Oni su gledali na 14 tačaka kao stvar pregovora, kao osnovu za razgovor, a nije bilo predloženog roka za evakuaciju sa okupiranih teritorija, tako da je izgledalo da je vrijeme kupljeno. Zato su oni bili zadovoljni da mogu odgovoriti pozitivno na drugu notu, iako su neki iz njemačke Vrhovne komande počeli da se pitaju da li je zahtjev za primirjem bio preuranjen, jer su se njemačke linije držale. U međuvremenu je borba nastavljena na svakom frontu.

Potapanje broda "Leinster", uz gubitak velikog broja američkih i britanskih civila, izazvao je bijes u Americi, a republikanski protivnici predsjednika su postali još kritičniji o njegovom pristupu. Sa predstojećim izborima za Kongres 5. novembra 1917. godine Wilson nije bio u poziciji da ignoriše domaće mišljenje. On je također bio pod pritiskom svojih saveznika koji su željeli da uvjete pregovora dogovore njihovi vojni stručnjaci i nisu se zadovoljavali samo sa evakuacijom sa okupiranih teritorija bez garancija. Iz ovih razloga je njegov odgovor na drugu njemačku notu imao čvršći stav. On je također odlučio da poboljša odnose sa svojim saveznicima slanjem pukovnika Housea u Pariz u svojstvu svog ličnog izaslanika. Međutim, u pravljenju nacrtu odgovora Berlinu na drugu notu, on i dalje nije konsultirao svoje saveznike.

Wilsonov drugi odgovor je prouzrokovao malodušje u Berlinu. Politički savjetnici su osjećali da je bilo malo ili nimalo prostora za manevarisanje, dok su viši vojni zvaničnici bili podijeljeni. Ludendorff je postajao sve optimističniji kako se jesen primicala, a promjenljivo vrijeme je usporavalo savezničku ofanzivu. Njegov savjet je bio da "se nastave pregovori o primirju...ali ne prihvatati uvjete koji čine nastavak neprijateljstava nemogućim". Generali bliže frontu su izvještavali da nema osnova za takav optimizam i da se njemačke trupe predaju u velikom broju. Pesimističko stanovište je preovladalo i treća njemačka nota je skicirana i poslana Wilsonu.

Wilson je pravio nacrt trećeg odgovora Berlinu nakon sastanka sa svojim Kabinetom - prvi put ga je konsultirao u vezi sa pitanjem primirja. Tražio se odgovor odmah, jer su ga njegovi republikanski protivnici javno kritkovali što Njemačkoj nije nametnuo uvjete, a izbori su se sve više primicali. U noti je predložio da proslijedi savezničkim vladama svu prepisku sa Njemačkom i da je objavi, izjavljujući da, ako su oni spremni da pregovaraju o primirju na osnovu 14 tačaka, onda bi se od njihovih vojnih savjetnika zatražilo da podnesu uvjete primirja. Član Kabineta je sugerirao da objavljivanje njegove prepiske bez saglasnosti saveznika može biti protumačeno kao prisila. Wilson je odgovorio da oni i trebaju biti prisiljeni.

U Berlinu su Ludendorff i Hindenburg izdali memorandum kao saopštenje za njemačku štampu, izjavljujući da je Wilsonova zadnja poruka "neprihvatljiva za svakog vojnika..." [i da] "se borba mora nastaviti sa svom našom snagom". Car je tražio ostavku od Ludendorfa, a da Hindenburg ostane na položaju. U međuvremenu, njemački kancelar je predložio odgovor Wilsonu da "Njemačka vlada čeka prijedloge za primirje, a ne prijedloge za predaju". Međutim, njemačka vlada ovo nije prihvatila. Socijaldemokrata Philipp Scheidemann (kasnije njemački kancelar u vrijeme Vajmarske Republike) je jasno stavio do znanja da takav odgovor nije prihvatljiv, pošto će Wilson raskinuti pregovore ako dobije takav odgovor.

U Parizu, na sastanku savezničkog Vrhovnog ratnog vijeća, rasprave su se fokusirale na reparacije za uništenje koje je prouzrokovala Njemačka i na ublažavanje nekih od ukupno 14 tačaka, posebno one o slobodi mora. Na kraju je pukovnik House, u ime predsjednika, prihvatio kompromis po kojem će princip slobode mora biti prihvaćen, ali uz priznanje da ima određenih okolnosti u kojima se on ne može primijeniti, kao što je blokada u vrijeme rata.

Kao što se može vidjeti iz **Primjera M**, postoje dva nivoa kontekstualnih podataka. Prvo, tu je podatak koji ocrta ciljeve i namjere svake vlade: Wilsonovih 14 tačaka, ukupni ratni ciljevi njemačke vlade, zabrinutost britanske vlade za rješavanje teritorijalnih zahtjeva, briga francuske vlade za reparacije i sprečavanje Njemačke da obnovi neprijateljstva. Međutim, također je važno da učenici shvate da su različite vlade također reagirale na dinamičnu i promjenljivu situaciju, često sa ograničenim i nepotpunim podacima o namjerama i planovima drugih. Naprimjer, Wilsonova pozicija se promijenila kao odgovor na pritisak domaće politike i pritisak od strane saveznika. Pozicija njemačke vlade se mijenjala kao odgovor na razvoj na frontu i u domaćoj politici. Jedna od koristi multiperspektivnog pristupa je ta da pomaže da se suprotstavi osjećaju neizbježnosti koji autor udžbenika možda postavlja kad piše o događajima koji su se desili prije 50, 100 ili 150 godina.

Podaci koji su dati na kontekstualnim karticama kao što su ove su prilično detaljni. Ako vrijeme dozvoljava, možda bi bilo moguće da se aktivnost u većoj mjeri zasniva na istraživanju, bilo tako što će se učeniku dati neki kompletni dokumenti iz kojih mogu citirati podatke o ciljevima i namjerama, ili da se učenici navedu da sami nađu dokumente na relevantnim web stranicama na Internetu. Ako vrijeme ne dopušta pristup zasnovan na istraživanju, onda bi od učenika, koji bi radili u parovima ili manjim grupama, trebalo zatražiti da povežu kartice "Ciljevi i namjere" i kartice "Odgovori i reakcije" sa konkretnim odlukama i postupcima ocrtanim u vremenskom okviru u **Primjeru L**.



## Proširivanje veličine i obima historijskog tumačenja

Ranije je primijećeno da multiperspektivnost ima za cilj pružanje potpunije i pravednije slike. Odabrane su dvije teme kao ilustracija. Prva je tema koja se može naći u većini udžbenika i nastavnih programa za historiju u Evropi: **Krstaški ratovi**.

Generalno govoreći, ovo je tema koja je obično obrađena skoro isključivo sa tačke gledišta krstaša, možda sa povremenim referencama na vođe kao što su Saladin (Salah al-Din Yūsuf) ili Zangī (Imād al-Din Zangī), i možda sa kraćim poglavljem u udžbeniku o porijeklu i vjerovanjima islama. Međutim, brojni radovi arapskih hroničara ovog perioda su prevedeni na više evropskih jezika, a pojavilo se nekoliko knjiga koje se čvrsto oslanjaju na njihove prikaze<sup>35</sup>. Moguće je, korištenjem ovih resursa i tradicionalnijeg materijala koji uglavnom koristi kršćanske izvore, izdvojiti brojne ključne događaje tokom Krstaških ratova i uporediti kako su ih vidjeli kršćanski i arapski hroničari. Naprimjer, ponovno osvajanje Jerusalima 1099. godine, bitka kod Hatina 1187. godine, opsada Akre 1189-91 godine ili pad Tripolija 1289. godine.

Međutim, umjesto da se počne sa poređenjem franačkih i muslimanskih prikaza konkretnih događaja, postoji snažan razlog da se obrada ove teme započne posmatranjem kako su obje strane vidjele jedna drugu i kako su ove perspektive varirale u skladu sa neposrednim iskustvom i mijenjanjem događaja. Radovi vodećih arapskih hroničara nude interesantne i čak oprečne uvide u muslimanske perspektive kršćanskih zavojevača ili Franaka, kako ih obično nazivaju (vidi **Primjer N**). Mnogi moderni udžbenici uključuju neke primjere kršćanskih percepcija islama i muslimanskih naroda, tako da sam zbog prostora ovdje prenio samo nekoliko njih, uzetih iz britanskih tekstova. Siguran sam da će čitaoci iz drugih zemalja imati svoje omiljene primjere koje će dodati ovoj skupini. Bilo bi od koristi uključiti ovdje i neke citate koji bi odražavali zablude jednih o drugima, a koje su bile vrlo raširene u ovo vrijeme, čak i među dobro obrazovanim posmatračima koji su imali neposredno iskustvo života kršćana i muslimana jednih pored drugih. Naprimjer, anonimni autor *Gesta Francorum*, koji je došao iz južne Italije gdje je komunikacija sa muslimanima bila uobičajena, i koji se tri godine borio protiv Turaka, opisuje muslimane kao "neprijatelje Hrista" uprkos tome što je u islamu Hrist poštovan kao prorok, i zamišlja seldžučkog vođu Kerboga kako se zaklinje Muhamedom i svim bogovima kao da je ovaj politeista. Slično tome, kao što se može vidjeti iz izvora K, Fulcher od Šartra, koji je mnogo godina živio među muslimanima u Jerusalimu, pogrešno pretpostavlja da muslimani obožavaju Muhameda i idole koji su napravljeni po uzoru na njegov lik.

Usto, ovdje sam također uključio tri izvora (**Izvori N, O i P**), jedan od sirijskog emira Usāme Ibn Munqidha, jedan od britanskog modernog historičara, J.M. Robertsa, i treći od Fulcher od Šartra, koji se borio u Prvom krstaškom ratu i nakon toga živio 27 godina u Jerusalimu, a koji donekle pružaju uvid u načine na koji su se neki krstaši, posebno nakon ponovnog osvajanja Jerusalima 1099. godine, naselili i, do nekog stepena, preuzeli lokalne načine života i stavove. U ovom pogledu, posebno je interesantno suprotstaviti dva citata Fulchera od Šartra (Izvori K i L), koji odražavaju

---

<sup>35</sup> Vidi, npr., Amin Maalouf, *"The Crusades through Arab Eyes"*, (1984.), London, Al Saqi Books [prevod: Jon Rothschild].

promjenjive poglede krstaša koji je bio tu kad je Jerusalem ponovo osvojen 1099. godine, i zatim je u njemu živio narednih 27 godina.

Predloženi pristup podrazumijeva tri kompleta kartica: izvori koji ilustriraju muslimanske percepcije o kršćanima, izvori koji ilustriraju kršćanske percepcije o muslimanima, i izvori koji nude dokaze međusobnih interakcija, uticaja i čak i integracije (kao u izvorima I i J). Radeći individualno ili u parovima, učenici bi trebali koristiti "strategije aktivnog čitanja" ne da uporede podatke, nego da izgrade sliku o tome kako svaka grupa vidi one druge, da utvrdi razliku među perspektivama pojedinačnih izvora iz svake zajednice, i, koristeći približne datume kad su izvori napisani, da analizira kako su se percepcije možda vremenom mijenjale.

Ovaj proces ima za posljedicu ne samo analiziranje konkretnog sadržaja svakog izvora, nego također i korištenog jezika, odnosno traženja primjera stereotipa i generalizacija o cijeloj zajednici, zasnovanih na glasinama ili jednom primjeru, i tako dalje. "Aktivno čitanje" ovdje znači korištenje markera različite boje ili podvlačenja fraza i riječi korištenjem flomastera u boji ili pera da se utvrde: navodi koji se mogu provjeriti dokazima, primjeri stereotipnog mišljenja i generalizacije zasnovane na glasinama i primjeri kada pisac nastoji da bude pošten prema "drugima".

### **Primjer N: uvođenje lekcije o krstašima**

#### **Muslimanske percepcije o krstašima:**

##### **Izvor A:**

"Što se tiče naroda sjevernog kvadranta, oni su ti za koje je sunce daleko od zenita dok oni prodiru na sjever, a takvi su Sloveni, Franci i oni narodi koji su njihovi susjedi. Snaga sunca je oslabljena među njima zbog njegove udaljenosti od njih; u njihovim oblastima preovladavaju hladnoća i vlaga, a snijeg i led se smjenjuju u beskrajnom nizu. Među njima nedostaje toplog humora, njihova tijela su velika, po prirodi su prosti, njihovi maniri su oštri, njihovo razumijevanje je tupo, a njihovi jezici su teški. Njihova boja je tako jako bijela da izgledaju plavi.. Također, njihove oči su plave, uklapajući se u njihovu boju; njihova kosa je ravna i crvenkasta zbog vlažnih izmaglica. Njihovim vjerskim uvjerenjima nedostaje čvrstina, a to je zato što im je hladnoće prirode i nedostatka toplote. Što su sjevernije, to su gluplji, prostiji i suroviji.

Al-Mas'ūdī, učenjak koji je radio u 10. vijeku, prevod na francuski C. Pellat, Paris 1971.)

##### **Izvor B:**

Svi oni koji su bili dobro obaviješteni o Francima su ih vidjeli kao zvijeri superiorne po hrabrosti i borbenom žaru, ali po čemu drugom; samo kao životinje koje su superiorne po svojoj snazi i napadu.

Emir Usāma Ibn Munqidh, pisac i diplomata, živio u 12. vijeku, citat preuzet iz *"An Arab-Syrian Gentleman and Warrior in the Period of the Crusades"*, preveo P.K. Hitti, New York, 1929.

##### **Izvor C:**

Franačka zemlja: Njeni narodi su kršćani i imaju kralja koji posjeduje hrabrost, bogatstvo i moć da vlada. On ima dva ili tri grada na našoj obali mora usred zemalja Islama i on štiti gradove sa svoje strane. Kad god muslimani pošalju snage na njih, on sa svoje strane šalje snage da ih poraze, a njegovi vojnici su silno hrabri i u časovima borbe čak ni ne razmišljaju o bijegu, radije preferirajući smrt.

Zakariyā ibn Muhammad al-Qazvīnī, pisao u 13. vijeku. Citat u Bernard Lewis, *"The Muslim Discovery of Europe"*.

**Izvor D:**

Franci nemaju osjećaj časti. Ako jedan od njih hoda ulicom sa svojom ženom i sretno drugog čovjeka, taj drugi će uzeti njegovu ženu za ruku, povući je na stranu i razgovarati sa njom, dok njen muž stoji čekajući da oni završe svoj razgovor.....Zamislite tu suprotnost! Ovi ljudi ne posjeduju ni ljubomoru ni čast, dok su, naprotiv, tako hrabri. Međutim, hrabrost dolazi jedino iz nečijeg osjećaja časti i prezira za ono što je zlo!

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

**Izvor E:**

Jedna od nesreća koja je zadesila muslimane je ta da se islamski obični narod žali na ugnjetavanje od svojih vladara i hvali ponašanje njihovih protivnika i neprijatelja Franaka, koji su ih pokorili i koji su ih pripitomili svojom pravdom. Oni bi se trebali žaliti bogu na ove stvari.

Ibn Jubayr, pisao 1184. god. [R.C.J. Broadhurst, (eng. prevod), *"The Travels of Ibn Jubayr"*, London 1953.]

**Izvor F:**

Nikad nećete vidjeti tako prljave kao što su oni. Oni su ljudi perfidnosti i zlog karaktera. Oni se ne čiste i ne kupaju više od jednom ili dvaput godišnje, a i to u hladnoj vodi, a ne peru svoje haljine od vremena kad su ih obukli, sve dok se one ne raspadnu. Oni briju brade, a nakon brijanja oni puštaju samo odvratnu strnjiku.

Vjerovatno Ibrahim ibn Ya'qubh, Jevrej, koji je možda bio ljekar koji je putovao kroz Francusku, Holandiju, Njemačku i centralnu Evropu polovinom 10. vijeka.

**Izvor G:**

Pogledajte Franke! Opazite sa kojom se nepopustljivošću bore za svoju vjeru, dok mi muslimani ne pokazujemo entuzijazam za vođenje svetog rata.

Saladin, citat u Malouf, p.v

**Izvor H:**

Nakon pada Jerusalima, Franci su se oblačili u crno i putovali su preko mora da traže potporu i pomoć u nuždi u svim svojim zemljama, posebno u velikom Rimu. Da bi podstakli ljude na osvetu, oni su sa sobom nosili sliku Mesije, neka počiva u miru, okrvavljenog od strane Arapa koji ga je udarao. Govorili bi: "Pogledajte, evo Mesije, a evo i Muhameda, proroka muslimana, koji ga je pretukao na smrt." Franci su bili dirnuti i okupljali su se, uključujući i žene; oni koji nisu mogli poći bi plaćali troškove onih koji su išli da se bore umjesto njih. Jedan od neprijateljskih zatvorenika mi je rekao da je on bio jedinac, a da je njegova majka prodala kuću da bi kupila ratnu opremu za njega.

Ibn al-Athir, pisao u vrijeme opsade Akre 1189. god. Hroničar i autor *"The Perfect History"*.

**Hrišćanska percepcija o muslimanima:****Izvor I:**

Viđenje islama izraženo u spisima o ranim krstaškim ratovima je bilo krajnje negativno, sa muslimanima prikazanim kao neprijatelji boga i đavole sluge.

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

**Izvor J:**

Saladinovi uspjesi su bili tako šokantni za Franke da su oni očajnički tragali za objašnjenjima. Ono čega su se sjetili je ideja da bilo ko tako uspješan mora u sebi imati franačke krvi.

S. Lambert, *"Medieval World"*, 1991.

**Izvor K:**

Svi Saraceni su iskazivali veliku počast Božijem Hramu. Više ovdje nego drugdje su oni radije govorili molitve svoje vjere, iako su takve molitve bile uzaludne, jer su upućene idolu koji je tu postavljen u ime Muhamedovo.

Fulcher od Šartra, "A history of the expedition to Jerusalem 1095-1127", (prev. F.R. Ryan, 1969.), pisao oko 1130.

**Izvor L:**

O, dana tako žarko željenog! O, vremena nad svim vremenima za sjećanje! O, djela iznad svih drugih djela!...Oni su čeznuli da ovo mjesto, tako dugo zaraženo praznovjerjem paganskih stanovnika bude očišćeno od njihove zaraze.

Fulcher od Šartra, "A history of the expedition to Jerusalem 1095-1127", (prev. F.R. Ryan, 1969.), pisao oko 1130. god.

**Izvor M:**

Oni se ne plaše da umru da bi osvojili Jerusalem. Njima pomažu oni iz Vavilona sa Afrikancima i oni iz Etiopije.....Sada, zbog naših grijehova, mračan dan je donio mavarske horde....Hrišćana je malo, manje nego ovaca. Mavara je mnogo, više nego zvijezda.

E. Asensio, "Ay Iherusalem!"; "Nueva Revista de Filología Hispánica", 14, str. 247-270 (prev. 1960.), španska pjesma napisana u 13. vijeku

**Dokazi interakcije i međusobnih uticaja:****Izvor N:**

Među Francima ima onih koji su se naselili u ovu zemlju i povezali sa muslimanima. Oni su bolji nego došljaci, ali oni su izuzetak od pravila i nikakav zaključak se ne može izvesti iz toga. Evo jednog primjera. Jednom sam poslao čovjeka poslovno u Antiohiju. U to vrijeme, poglavar Theodore Sophianos je bio tamo, a on i ja smo bili prijatelji. On je tad bio najmoćniji u Antiohiji. Jednog dana je rekao mom čovjeku: "Jedan od mojih prijatelja Franaka me je pozvao. Pođi sa mnom i vidi kako oni žive". Moj čovjek mi je rekao: I tako pođoh sa njim, i došli smo u kuću jednog od starih vitezova, onih koji su došli sa prvom franačkom ekspedicijom. On se već povukao iz državne i vojne službe, i imao je imanje u Antiohiji od kojeg je i živio. Pokazao je lijep sto, sa hranom i ukusnom i posluženom čistom. Vidio je da ja jedem protiv volje i rekao je: "Jedi koliko ti srce želi, jer ja ne jedem franačku hranu. Ja imam egipatske kuharice i jedem samo ono što one pripreme, a ni svinjsko meso nikad nije ušlo u moju kuću". Onda sam ja jeo, ali sa određenim oprezom, i zatim smo otišli.

Usāma ibn Munqidh

**Izvor O:**

Jer mi, koji smo bili zapadnjaci, sad smo postali istočnjaci. Onaj ko je bio Rimljanin ili Franak je u ovoj zemlji postao Galilejac ili Palestinac. Onaj koji je bio iz Rajmsa ili Šartra je postao građanin Tira ili Antiohije. Već smo zaboravili svoje rodne zemlje; već su one nepoznate mnogima od nas ili se više ne spominju....Neki muškarci su za žene uzeli Sirijke ili Jermenke, ili čak Saracenske ako su se pokrstile...jedan uzgaja svoju lozu, drugi radi na poljima; oni govore različite jezike a već su uspjeli da se međusobno razumiju...rase koje krajnje ne liče jedna na drugu žive zajedno u povjerenju.

Fulcher od Šartra, pisao oko 1130.

**Izvor P:**

Kad god je došlo do kontakta sa islamom, u zemljama krstaških ratova, Siciliji ili Španiji, zapadni evropljani su pronašli stvari kojima su se divili: svilena odjeća, korištenje mirisa, češće kupanje.

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

U određenom smislu, predloženi pristup teži da uvede učenike u proučavanje oprečnih mentaliteta u određeno historijsko doba. Slična analiza sortiranja kartica se također može koristiti da se razumiju odnosi između susjednih naroda, ili grupa unutar naroda ili između većina i manjina, možda kao preliminarna vježba prije analiziranja konkretnog događaja ili sukoba.

Moj drugi primjer je također studija mentaliteta. To je pokušaj da se pokaže kako multiperspektivni pristup može pomoći da se ilustriraju načini na koje su različite pretpostavke i očekivanja ljudi, koje često imaju svoje korijene u ranijim historijskim događajima i odnosima kao što su i pod uticajem moderne propagande i medijskom pokrivenošću, mogu oblikovati njihove reakcije na događaje. On se odnosi na oprečne perspektive o navodnim zvjerstvima počinjenim na obje strane 1914. godine, u ranim danima Prvog svjetskog rata: **Slučaj šaka koje nedostaju.**

Samo par dana nakon što su njemačke trupe napale Belgiju 4. avgusta 1914. godine, glasine o gerilskim aktivnostima francuskih i belgijskih civila, nazvanih i "francs-tireurs" (francuski snajperisti ili slobodni strijelci) su kružile među njemačkim trupama. Nakon ovoga su brzo uslijedile priče u njemačkim novinama o trupama koje su upale u zasjedu i zatim osakaćene od strane tih civila. Reference su obično naglašavale da "ratna pravila" nisu poštovana: vojnici u koje je pucano s leđa, oslijepjeni, kastrirani ili na drugi način osakaćeni kao ranjenici, zbog čega se nisu mogli braniti. Malo poslije, priče su počele da se javljaju i na strani saveznika o zvjerstvima koje su njemački vojnici počinili protiv belgijskih i francuskih civila. Novine u Belgiji, Francuskoj i Britaniji su brzo pokupile ove priče. Novinari nezainteresovani da budu "pošteni" prema neprijatelju, i u svakom slučaju, u nemogućnosti da provjere ovakve glasine tokom rata, su štampali ove priče i žalbe kao da su u pitanju potvrđeni činjenični izvještaji. Zajednička tema su bila zvjerstva počinjena protiv žena i djece, posebno o šakama koje su im njemačke trupe odsijecale. Neki primjeri ove vrste izvještaja koji su prikupljeni su preneseni u **Primjeru O.**

Prema dokazima koje su prikupili Horne i Kramer, njemački strah od "francuskih snajperista" je imao korijene u Francusko-pruskom ratu, kad su, nakon poraza Napoleona III, francuske neregularne trupe, boreći se za novu Republiku, povele gerilsku kampanju protiv pruske vojske<sup>36</sup>. Tako su očekivanja već bila prisutna kad su njemačke trupe prešle belgijsku granicu. Otpor trupa u povlačenju je brzo protumačen kao gerilska aktivnost. Izvještaji koji su slani u Njemačku od strane ranjenih vojnika i dnevnicu uzeti od zarobljenih i mrtvih vojnika su ilustrirali koliko se određena vrsta mentaliteta brzo pojavila. Zapaljene kuće više nisu smatrane kao neizbježna kolateralna šteta u ratu, nego kao signali da se izdaju njemački položaji. Zamjena za trupe u povlačenju je dovela do zarobljavanja i pogubljenja civila, a sela spaljena do temelja kao odmazda. Također je bilo primjera civila koji su korišteni kao živi štit da bi se trupe zaštitile od gerilske vatre. U roku od 10 dana od izbijanja rata, njemačka Vrhovna komanda je bila ubijeđena u istinitost ovih civilnih akcija, a Car je objasnio u noti predsjedniku Wilsonu 7. septembra 1914. godine: *"Moji generali su na kraju bili prisiljeni da poduzmu najdrastičnije mjere da bi kaznili krivce i da zaplaše krvožedno stanovništvo da odustane od nastavka podlih ubistava i*

---

<sup>36</sup> John Horne & Alan Kramer, *"German Atrocities, 1914: A History of Denial"*, (Yale University Press 2001.)

*užasa*”. U međuvremenu, štampa u Francuskoj i Britaniji je također koristila citate iz dnevnika zarobljenih Nijemaca kao dokaz njemačkih zvjerstava počinjenih protiv civila.

Do septembra 1914. godine, francuska vlada je već zabranila širenje priča o zvjerstvima u francuskim novinama, jer je bila zabrinuta da će ovo prouzrokovati paniku među civilnom populacijom. Zvanične istrage su podstaknute od strane belgijske, francuske, britanske i njemačke vlade, koje su se izgleda slagale da su se odmazde protiv civila dešavale, ali se nisu slagale o njihovoj legitimnosti. Međutim, nijedna od ovih istraga nije potkrijepila rasprostranjene priče o sakaćenju njemačkih trupa od strane civila ili sakaćenju belgijskih i francuskih žena i djece od strane njemačkih trupa. Izvještaji su se skoro svi pokazali kao glasine, a zvaničnici nisu uspjeli da nađu bilo kakav trag osakaćene djece ili oslijepljenog ili kastriranog vojnika.

Nakon rata, u savezničkim zemljama, fokus javnosti je prešao sa zvjerstava kao opravdanja za vođenje “pravednog rata” na užase na račun rata u smislu ukupnog gubitka života. Vlade su okrivljavane za korištenje propagande da bi raspirili javnu podršku ratu. U Njemačkoj je također bila rasprostranjena tendencija da se zvjerstva predstave kao propaganda i kao dio procesa poricanja krivice i odgovornosti za rat i odbacivanje uvjeta Versajskog ugovora. Historičari koji su radili u međuratnim godinama su također težili da se fokusiraju na propagandni rat 1914-15 godine.

Cijelo pitanje samo po sebi naginje ka multiperspektivnom pristupu, jer, uz radove modernih historičara kao što su Horne i Kramer, na raspolaganju ima tako mnogo izvora koji daju perspektive vojnih jedinica i civila, različitih vlada, izvještaja zvaničnih istraga, zvanične i nezvanične propagande i različitih političkih i nacionalnih tumačenja događaja u štampi u svakoj zemlji. Međutim, to je mali element u optužbi Prvog svjetskog rata i vjerovatno bi vrlo malo nastavnika historije imalo vremena da u okviru ograničenog nastavnog sadržaja sve ovo detaljnije sagleda.

## Primjer O: Navodni dokazi zvjerstava u ranim danima Prvog svjetskog rata

### Izvor 1

U septembru 1914. god., policajac na dužnosti u Parizu je izvijestio da mu je "očevidač" rekao da je vidio "malu djevojčicu, Belgijanku, staru šest godina, koja je bila sa jednim rođakom koji je mesar u Flandrijskoj ulici; kad su njemački vojnici došli u njeno selo, odsjekli joj obje šake...sjekiricom".

### Izvor 2:

Izbjeglica iz Pas-de-Calaisa je prijavio da su žandarmi u toj oblasti zarobili neke njemačke vojnike, koji su, kad su ih pretresli, imali odsječene šake u džepovima šinjela.

### Izvor 3:

Francuske novine, "Le Matin" su 20. septembra 1914. god. objavile priču da su dvije odsječene šake, jedna ženska i jedna mlade djevojke, pronađene u džepovima šinjela dvojice ranjenih njemačkih vojnika koji su liječeni u bolnici u Parizu.

### Izvor 4:

Sanitetski oficir u njemačkoj regimenti je izvijestio kako su trupe počele da neobuzdano pucaju, kad su čuli počasnu salvu koju je ispaljena na sahrani njemačkog vojnika. Pretpostavili su da je na njih pucano - rani primjer "prijateljske vatre"?

### Izvor 5:

Dnevnik njemačkog oficira iz 178. pješadijske regimente, koji su Francuzi pronašli, oslikava dojmliiva osjećanja vojnika dok su prolazili kroz Belgiju u avgustu 1914. godine. Početni prijem je bio prijateljski, a jedna starija žena je govorila piscu dnevnika: "Vi niste varvari; poštedili ste našu ljetinu". Šezdeset kilometara rastojanja je u ljudstvo unijelo strah od zasede, pa su uzeli taoce kao mjeru sigurnosti...sljedećeg dana je on bio ubijeden da su žilavi otpor na koji su naišli pri ulasku u Dinant pružili snajperisti, njih 250 od kojih je 200 bilo zarobljeno i pogubljeno. Pisac dnevnika također zapaža da su zapalili prvo selo na koje su naišli kad su ušli u Francusku, jer je njemački vojnik slučajno ispalio metak, a oni su reagirali kao da su bili napadnuti.

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

Umjesto toga bih predložio da bi moglo biti vrijedno pogledati jedan aspekt ove priče kao način da se započne lekcija ili modul o Prvom svjetskom ratu - "udica" koja bi zaokupila interes i imaginaciju učenika prije nego što oni krenu dalje na ispitivanje uzroka i doprinosećih faktora, procesa rata, paktova i dugoročnih posljedica. Ovo demonstrira brojne interesantne aspekte rata koji se jednako primjenjuju i na analizu drugih velikih globalnih i lokalnih sukoba u 20. vijeku:

Da će način na koji se rat nastavi donekle odražavati ne samo vojna, nego i očekivanja i pretpostavke javnosti o ponašanju neprijatelja, a koje su ukorijenjene u prethodnim sukobima (u ovom slučaju Francusko-pruski rat 1870. god.). Francuski i belgijski civili i trupe su očekivali "pruski militarizam", njemačka Vrhovna komanda je očekivala civilni i "neregularni" pokret otpora one vrste koja je iskušena 1870. god., a njemačke trupe su se u ranim danima rata kretale kroz neprijateljsku teritoriju mnogo brže nego što se očekivalo i ponekad su osjećale odsječenost od vojne podrške.

Da propaganda nije samo stvar mobilizacije podrške javnosti ratnim ciljevima, nagovaranje ljudi da se prijave u vojsku i nagovaranje potencijalnih saveznika da također uđu u rat na vašoj strani (u ovom slučaju SAD-a i Italije), nego da je to također i stvar potrebe da se objasne događaji na načine koji se podudaraju sa očekivanjima i pretpostavkama javnosti, vrijednostima i stereotipima o neprijatelju i vlastitoj strani - procesi koji su također bili očiti u propagandi pri izbijanju Drugog svjetskog rata, hladnog rata, Korejskog rata i, bliže u prošlosti, rata u Golfskom zalivu.

Da će propaganda koja se fokusira na određeni događaj često biti više zaokupljena značenjem koje je pripisano "činjenicama", nego samim činjenicama. U ovom slučaju, cijelo pitanje o zvjerstvima se fokusiralo na mitove koji su učvrstili određena očekivanja, pretpostavke i vrijednosti. Oni su na mnogo načina bili kontraproduktivni kao propaganda, jer, umjesto da se ljudi mobilišu na akciju i podršku uzrocima, oni su podsticali paniku i strah, čak i hysteriju, nakon koje je uslijedio cinizam.

Većina udžbenika obično uključuje i neke propagandne plakate napravljene u sedmicama koje su prethodile izbijanju rata, a danas je moguće skinuti primjere sa uglednih web stranica koji odražavaju pristupe usvojene u svim upletenim zemljama. Upotreba ovih, i plakata i razglednica reproduciranih na sljedećim stranicama, bi omogućila komparativni pristup na dva nivoa: poređenje za više zemalja, i između predratne "zvanične" propagande i "nezvanične" reakcije na "zvjerstva" u prvim sedmicama rata. Ovo bi mogao biti koristan multiperspektivni način pomaganja učenicima da razumiju kako predstave preovladavajućih mentaliteta mogu uticati na javnost, vladine i vojne reakcije jednako kao i na događaje i strateško-taktičke razvoje.

Jedan ovakav pristup je također relevantan za proučavanje većine vrsta društvenih i kulturnih konflikta unutar zemalja, kao i između njih. On pomaže učeniku da bolje razumije da unutar svake konfliktne situacije pretpostavke koje dugo postoje, a nisu uvijek čvrsto zasnovane na činjenicama ili neposrednom iskustvu, nastavljaju da utiču na očekivanja jedne strane od druge, njihovo tumačenje izjava drugih i motiva i namjera koje oni pripisuju postupcima onih drugih. Pod takvim uvjetima jalovo bi



bilo pokušavati utvrditi ko je u pravu, a ko nije, čiji postupci mogu biti opravdani, a čiji ne. Zadatak je da se pokuša razumjeti "odakle dolazi" svaka strana i zašto razmišlja i postupa onako kako to radi.

## **Zaključna razmišljanja**

Nije mi bila namjera da u ovom kratkom priručniku pokušam stvoriti kompletan materijal za učionicu u vezi sa konkretnim historijskim događajima i temama koji će nastavnik ili nastavnik-edukator moći uzeti kao gotov, prevesti ga na odgovarajući jezik, prilagoditi određenom nastavnom planu i programu i onda ga koristiti u nastavi iz historije. Primjeri su bili heurističko sredstvo sa namjerom da ilustriraju ključne tačke u tekstu i razne načine uvođenja više multiperspektivnosti u obrazovanje iz historije.

U suštini je ovo priručnik o multiperspektivnosti u nastavi iz historije više nego demonstracija multiperspektivnosti na djelu. Zato želim da zaključim sa par stvari koje bi nastavnik historije i pisci udžbenika, koji možda planiraju da usvoje veći multiperspektivan pristup historiji, trebali imati na umu.

Namjera multiperspektivnosti je da bude više pluralistična, uključujuća, integrativna i obuhvatna nego tradicionalniji pristupi historijskom obrazovanju koje je Gita Steiner-Khamsi okarakterizirala kao "monokulturalne, etnokratske i univerzalističke". To znači da historičari, nastavnici historije i učenici trebaju razmotriti da li je prikaz koji koristi širi raspon izvora, uključujući i izvore koje je možda većina historičara ignorirala, pošten (tj. da li daje više pravde perspektivama svih upletenih u dati događaj i onih na koje je on uticao) i potpuniji.

Ali, ovo ne znači pod obavezno da je multiperspektivniji historijski prikaz i objektivniji. Prvo, mala je vjerovatnoća da će sve perspektive uključene u određeni prikaz imati jednaku težinu i vrijednost. Drugo, trebamo imati na umu značenje izraza "perspektiva" ovdje, tj. pogleda ograničenog stanovištem osobe koja ga izražava, bez obzira na to da li je ta osoba učesnik, očevidac, novinar ili historičar i bez obzira na to da li su granice fizičke, individualne, kulturne, tehničke ili profesionalne. Ova sputavanja ili ograničenja izraženih pogleda neće nestati samo zato što jedan određeni historijski prikaz uključuje više perspektiva od drugog. Mi ne možemo pretpostaviti da ćemo ispitivanjem dokaza iz mnoštva perspektiva o istom historijskom događaju ili istoj pojavi zato biti u stanju da ponudimo potpuniji opis ili detaljnije objašnjenje onoga što se desilo. Naprotiv, multiperspektivni pristup, posebno političkim i društvenim sukobima, može dobro demonstrirati koliko je teško doći do čvrstih zaključaka kad različite strane u sukobu vide postupke, ciljeve, motive i reakcije onih drugih na veoma različite, čak i suprotne načine, zasnovane na različitim tumačenjima, pretpostavkama, unaprijed stvorenim predstavama i predrasudama.

Ovo nas dovodi do suštine pitanja. Nastava iz historije se može učiniti više multiperspektivnom i manje monokulturalnom, isključivom i univerzalističkom, praveći sadržaj različitim, koristeći širi raspon izvora i brinući se da učenici imaju prilike da čitaju suprotstavljene prikaze historijskih događaja. Ali, multiperspektivnost nije samo stvar mogućih izmjena u *sadržaju* nastavnih planova i programa, niti

korištenja šireg obima izvora, ona je također i stvar pomaganja učenicima da historijski razmišljaju o prošlosti.

Unutar konkretnog konteksta obrazovanja iz historije, multiperspektivnost ima za posljedicu uvođenja učenika u *proces*, način analiziranja dokaza ili tumačenja dokaza relevantnih za određeni historijski događaj ili razvoj u tom smislu kako su dokazi i tumačenja bili ograničeni fizičkim faktorima, privrženosti izvorima dokaza, stavovima i predrasudama, motivima, logikom koju su primjenjivala u pokušaju da objasne događaje i odluče šta trebaju uraditi, međusobnim očekivanjima i predrasudama jednih o drugima, kulturološkim okvirima i tradicijama koji su uticali na njihove percepcije i tumačenja itd. Kao što smo također vidjeli u primjerima prikazanim ranije u ovom priručniku, multiperspektivnost se također odnosi i na pokušaj da se ova različita tumačenja dovedu u vezu jedno s drugim.

Ovo povlači nekoliko implikacija za nastavnike historije, planere nastavnih planova i programa, autore udžbenika i izdavače. Prvo, treba se pružiti prilika za vježbanje analitičkih umijeća koja su ključna za bilo koji multiperspektivni pristup ako se stekne samopouzdanje i upućenost čime im se omogućava da se efikasno suoče sa mnoštvom perspektiva. Da bi se ovaj cilj dostigao, opisani su brojni pristupi nastavi i učenju, uključujući i vježbe sortiranja kartica, polemike, korištenje hodograma i vremenskih okvira, poređenje percepcija jednih o drugima u konfliktnim situacijama i analiziranje propagande i medijske pokrivenosti kao sredstva razumijevanja i tumačenja oprečnih mentaliteta.

Drugo, multiperspektivnost zahtijeva priliku za dublje proučavanje određenih nastavnih cjelina; nešto što može biti veoma teško unutar ograničenja nametnutih nastavnim planom i programom koji je urađen tako da prikaže učenicima sadržajno bogat hronološki prikaz historije. Uprkos tome, čak i pod uvjetima u kojima su nastavnici suočeni sa ovom vrstom plana i programa, trebalo bi biti moguće uvesti multiperspektivni pristup u tretiranje jedne ili dvije teme svake godine da bi se učenicima pružila prilika da se upoznaju sa primijenjenim analitičkim procesom. Slično tome, sveobuhvatan raspon perspektiva prezentiran učeniku nije od suštinske važnosti.

Konačno, mnogi autori udžbenika i izdavači ali i neki nastavnici historije koji izražavaju predanost nastavi zasnovanoj na izvorima bi možda trebali ponovo razmotriti svoj pristup. Prečesto je učenicima prezentiran niz kratkih citata iz različitih izvora, ali im se onda postavljaju pitanja da se izvuku činjenični podaci ili da se potkrijepe oni zaključci do kojih autor ili nastavnik žele doći, ili da se napravi razlika između onih izvora koji su "objektivni" i onih koji su "pristrasni". Multiperspektivnost je poduprta temeljnom pretpostavkom da učenici trebaju razumjeti da se svi koji proučavaju prošlost moraju prilagoditi neslaganjima, kontradikcijama, dvosmislenostima, izdvojenim mišljenjima, poluistinama i pristrasnim tačkama gledišta, jednostranostima i unaprijed stvorenim predstavama i tolerirati ih. Ova pretpostavka bi trebala predvoditi naše mišljenje u vezi sa vrstama pitanja i vježbi koji bi trebali pratiti sve izvorne materijale koji predstavljaju mnoštvo perspektiva.

**Primjer I: Pustošenje Zimskog dvorca, 25. oktobar 1917. godine**

Šta mislite da se dešava?

Tačno opišite šta ovdje možete vidjeti:



Šta mislite ko su ti ljudi?

Mislite li da je ovo fotografija ili isječak iz filma?

*Šta mislite kad je fotografija napravljena?*





Francuska razglednica iz oktobra 1914. godine, koja predstavlja mit "odsječenih šaka".





Propagandna razglednica urađena u toku 1914. godine, koja ukazuje na navodna njemačka zvjerstva.







Utisak njemačkog umjetnika o napadu francuskih snajperista na njemačke vojnike; urađeno u avgustu 1914. godine.



