

**Task Force  
Education  
And Youth**

Enhanced Graz Process

Working Table 1, Stability Pact for South Eastern Europe



COUNCIL OF EUROPE    CONSEIL DE L'EUROPE

**MULTIPERSPEKTIVNOST  
U NASTAVI ISTORIJE  
PRIRUČNIK ZA NASTAVNIKE**

**Robert Stradling**

Naslovna strana: smešna mapa država Evrope prikazanih kao različite ličnosti  
Copyright Mansell-Timepix

Strana 63: Napad na Zimski dvorac, Oktobar 1917, autor V.K. Bulla  
Copyright: Državni Muzej savremene istorije Rusije

Strana 65: Copyright Muzej savremene istorije i Biblioteka savremene intrnacionalne dokumentacije, Pariz

Strana 67: Delo nemačkog autora, prikaz napada dobrovoljaca na nemačke vojnike, 31 avgust 1914 iz Ilustrovane Hronike Lajpciga, 1914.

Strana 69: Copyright AKG London

*Mišljenja i stavovi izneti u ovom Priručniku su stavovi autora i ne odražavaju obavezno zvanične stavove Saveta Evrope.*

**Savet Evrope** osnovan je 1949 u cilju ostvarivanja većeg jedinstva među evropskim parlamentarnim demokratijama. To je najstarija evropska politička institucija u čijem članstvu se nalazi 45<sup>1</sup> zemalja uključujući 15 zemalja članica Evropske Unije. Savet Evrope je i najšira međuvladina i interparlamentarna organizacija u Evropi sa sedištem u Strazburu.

Jedina oblast koja je isključena iz nadležnosti Saveta Evrope je nacionalna odbrana. Ova organizacija ostvaruje aktivnosti u sledećim oblastima: demokratija, ljudska prava i osnovne ljudske slobode, mediji informisanje, socijalna i ekonomska pitanja, obrazovanje, kultura, kulturno nasleđe i sport, omladina, zdravstvo, zaštita prirode i regionalno planiranje, lokalna demokratija i saradnja u oblasti pravne regulative.

**Evropska Kulturna Konvencija** je usvojena 1954. Ovaj međunarodni ugovor otvoren je i za evropske države koje nisu članice Saveta Evrope i omogućuje im učešće u programima Saveta Evrope u oblasti obrazovanja, kulture, sporta i omladine. Do sada je 48 država pristupilo Evropskoj Kulturnoj Konvenciji: punopravne članice Saveta Evrope, uključujući i Belorusiju, Svetu Stolicu i Monako.

Četiri posebna komiteta: Komitet za obrazovanje, Komitet za Visoko obrazovanje i nauku, Komitet za Kulturu i Komitet za kulturno nasleđe, zaduženi su za realizaciju zadataka u oblasti obrazovanja i kulture u okviru Evropske Kulturne Povelje. Ova radna tela takođe ostvaruju blisku saradnju sa konferencijama specijalnih evropskih ministara za obrazovanje, kulturu i kulturno nasleđe.

Programi ova četiri komiteta predstavljaju integralni deo ukupnih aktivnosti Saveta Evrope i, kao što je to slučaj u ostalim sektorima, oni doprinose ostvarivanju tri osnovna cilja ove organizacije:

- zaštita, ostvarivanje i promocija ljudskih prava, osnovnih ljudskih sloboda i pluralne demokratije
- promocija i jačanje svesti o evropskom identitetu
- iznalaženje zajedničkih rešenja pred velikim izazovima sa kojima se suočava evropsko društvo.

Obrazovni program Komiteta za obrazovanje i Komiteta za visoko obrazovanje i nauku obuhvata školsko, van-školsko i visoko obrazovanje. Danas postoje projekti u oblasti obrazovanja za demokratiju, istoriju, moderne jezike, saradnju i razmenu među školama, strategije reformi obrazovanja, inter-religijski i inter-kulturalni dijalog, osposobljavanje prosvetnih radnika, priznavanje diploma, obrazovanje (doživotno) odraslih za ravnopravnost i socijalnu koheziju, univerziteti kao mesta državljanstva, učenje i podučavanje u komunikacijskom okruženju, obrazovanje za romsku decu u Evropi, podsećanje na Holokaust, nasleđe evropskih univerziteta. Savet Evrope takođe doprinosi Bolonjskom procesu reformi visokog obrazovanja u cilju uspostavljanja zajedničkog evropskog sistema visokog obrazovanja do 2010.

Ove multilateralne aktivnosti su komplementarne sa podrškom koja se obezbeđuje novim državama članicama u njihovim naporima usmerenim ka usaglašavanju sopstvenih obrazovnih sistema sa evropskim normama i pozitivnom praksom. Projekti se ostvaruju u koordinaciji u okviru strategije pod nazivom: *partnerstvo za obnovu obrazovanja*, naročito u oblasti zakonodavstva, obrazovnih institucija, nastavi građanske demokratije i istorije. Prioritetni regioni u tom smislu su jugoistočna Evropa i države bivšeg Sovjetskog saveza.

---

<sup>1</sup> Albanija, Andora, Armenija, Austrija, Azerbejdžan, Belgija, Bosna I Hercegovina, Bugarska, Hrvatska, Kipar, Republika Češka, Danska, Estonija, Finska, Francuska, Gruzija, Nemačka, Grčka, Mađarska, Island, Irska, Italija, Latvija, Lihtenštajn, Litvanija, Luksemburg, Malta, Moldavija, Holandija, Norveška, Poljska, Portugalija, Rumunija, Rusija, San Marino, Srbija i Crna Gora, Slovačka, Slovenija, Španija, Švedska, Švajcarska



## **SADRŽAJ**

|   |    |
|---|----|
| <b>Predgovor</b> .....  | 7  |
| <b>Uvod i obrazloženje</b> .....  | 9  |
| Šta je multiperspektivnost? .....   | 13 |
| Mogući problemi multiperspektivnosti u nastavi istorije .....                 | 21 |
| Postavljanje temelja multiperspektivnosti .....                               | 26 |
| <b>Nastavne aktivnosti</b> .....  | 30 |
| Realističan pristup .....   | 30 |
| Upoznavanje učenika sa historiografijom .....                                 | 33 |
| Uvođenje multiperspektivnosti u istorijsku naraciju .....                     | 43 |
| Proširivanje polja interpretacije istorije .....                              | 51 |
| <b>Zaključna zapažanja</b> .....  | 61 |
| <b>Dodatak:Fotografije</b> .....  | 65 |
| Napad na Zimski dvorac .....  | 67 |
| Francuska razglednica prikaz mita o odsečenim rukama .....                    | 69 |
| Propagandna razglednica o navodnim nemačkim zlodelima.....                    | 71 |
| Impresija nemačkog umetnika o napadu dobrovoljaca na nemačke<br>vojnike ..... | 73 |



## PREDGOVOR

Savet Evrope je zamoljen da koordinira rad Radne grupe za Istoriju i nastavu Istorije za Jugoistočnu Evropu u okviru Pakta Stabilnosti. Pored toga obezbeđena su i sredstva od jednog broja država članica za finansiranje aktivnosti Saveta Evrope na polju nastave Istorije u regionu jugoistočne Evrope.

Švajcarska vlada je finasirala program edukacije i treninga nastavnika Istorije, a preostala sredstva su na osnovu sporazuma stavljena na raspolaganje Savetu Evrope za izradu publikacije *Multiperspektivnost u nastavi Istorije: Priručnik za nastavnike*. Planirano je takođe da se on prevede na jezike u regionu i distribuira u što većem broju nastavnicima Istorije.

Ovaj Priručnik je u sadržajnom smislu inspirisan diskusijama vođenim na Regionalnim treninzima po nazivom: *Počeci Drugog Svetskog rata u Jugoistočnoj Evropi* (Bled, Slovenija, Oktobar 2001), i *Izazovi koji stoje pred nastavnicima Istorije u 21 veku, regionalni kontekst* (Budimpešta, Novembar 2001). Nastavnici i treneri iz svih zemalja jugoistočne Evrope izrazili su potrebu za ovakvom publikacijom na temu multiperspektivnosti a koja se može koristiti u učionici.

Međutim, naglasili su potrebu za praktičnim primerima koji se ne odnose direktno na situaciju u njihovim zemljama. Praktični primeri iz Priručnika mogu se prilagoditi situaciji u njihovim zemljama. Neki od navedenih primera su opšte poznati, ali je pristup njihovom tumačenju inoviran, a pitanju multiperspektivnosti posvećena znatna pažnja na regionalnim treninzima kako u zemljama članicama Pakta Stabilnosti tako i u republikama bivšeg Sovjetskog Saveza. Priručnik predstavlja osnov i za buduće treninge i edukaciju za nastavnike.

Autor Priručnika, Dr. Robert Stadling izradio je i Priručnik za nastavu Istorije Evrope 20. veka i pratio rad i aktivnosti u oblasti Istorije i nastave Istorije u jugoistočnoj Evropi u okviru Pakta Stabilnosti. Izvestilac je na brojnim simpozijumima i seminarima Saveta Evrope i biće postavljen za Savetnika Projekta u okviru Komiteta nadležnog za projekat u oblasti obrazovanja o evropskoj dimenziji u nastavi Istorije koji počinje 2003.





## UVOD I OBRAZLOŽENJE

Pojam multiperspektivnost je do 1990-tih retko korišćen u kontekstu školske nastave Istorije, iako je Prof. Bodo von Bories izneo svoje zapažanje da su o ovom konceptu raspravljali i aktivno ga promovisali pojedini nemački istoričari, uključujući i njega samog još davnih 1970-tih.<sup>2</sup> Termin je ušao u širu upotrebu u Evropi početkom 1990-tih, naročito na konferencijama istoričara, seminarima i trening i edukativnim radionicama koje je organizovao Savet Evrope i EUROCLIO, to jest Evropska stalna konferencija nastavnika Istorije.<sup>3</sup> Ipak, osnovni razlozi nastanka pojma multiperspektivnost, ako ne i sam pojam, zadiru dublje u istoriju i čvrsto su povezani sa tri različita ali uzajamno povezana reformska procesa unutar sistema školskog obrazovanja.

Prvi se odnosi na takozvani novi pristup Istoriji, koji se razvio prvobitno u zemljama zapadne i severne Evrope tokom 1970-tih i početkom 80-tih imajući od tada sve snažniji uticaj na ostatak kontinenta, u početku u južnoj, a potom u centralnoj i istočnoj Evropi naročito nakon zbivanja tokom 1989-1990. *Nova istorija*, odnosno novi pristup nastavi istorije rezultat je nezadovoljstva tradicionalnom nastavom istorije u školama koja se zasniva na:

- transmisiji znanja
- opterećenosti nastavnih sadržaja političkom i ustavotvornom istorijom
- preteranoj naglašenosti istorijskih događaja i ličnosti
- nastavnim planovima i programima zasnovanih na sadržajno bogatom hronološkom redosledu zbivanja u okviru nacionalne istorije
- osnovnoj pretpostavci da nacionalna istorija uglavnom koincidira sa istorijom većinske nacionalne grupacije i dominantne lingvističke ili kulturne zajednice.

Nasuprot tome, novi pristup Istoriji, iako ne poriče značaj hronologije i istorijskog znanja, ima za cilj uspostavljanje bolje ravnoteže u nastavi Istorije i to između nastave o prošlosti s jedne strane, i pružanja mogućnosti učenicima da istorijski misle. Sledstveno tome, učeniku koji uči da analizira, interpretira i sintetizuje podatke koje dobija iz različitih primarnih i sekundarnih izvora posvećuje se sve veća pažnja u istorijskoj učionici.

---

<sup>2</sup> Bodo von Bories (2001) *Multiperspektivnost – utopijske pretenzije ili realistični temelji nastave Istorije u Evropi?*, u publikaciji Joke van der Leeuw-Roord (ed.) *Istorija za danas i za sutra: Šta znači Evropa u nastavi Istorije?*, Hamburg, Kerber Stiftung.

<sup>3</sup> Projekat Saveta Evrope: Učenje i nastava Istorije Evrope u XX veku, takođe je promovisao ideju multiperspektivnosti, a poglavlje o ovoj problematici uneto je u Priručnik nastao u okviru projekta. Vidi: Robert Stradling, (2000): *Nastava Istorije Evrope XX veka*, Strazbur, izdanje Saveta Evrope.

Učiti misliti istorijski znači takođe da su istoričari i ostali naučnici u potrazi za rekonstruisanjem istorije, uključujući kustose muzeja, filmske stvaraoce, televizijske producente i novinare ograničeni jedino brojem izvora informacija kojima mogu pristupiti, te da će tumačiti i koristiti iste istorijske činjenice na različite načine, selektovati i naglašavati različite aspekte istog istorijskog događaja. Drugim rečima to znači da se većina, ako ne i svi istorijski događaji, mogu posmatrati i tumačiti iz različitih uglova ili perspektive, u zavisnosti od ograničenja samih dokaza, subjektivnog interesa onih koji tumače ili rekonstruišu događaj, kao i od promena u domenu kulturoloških uticaja koje u izvesnoj meri određuju vrednosti koje svaka nova generacija smatra značajnim u prošlosti.

Drugi važan preokret u obrazovanju koji je doprineo rastućem interesu za multiperspektivnost u nastavi jeste sve izraženije uvažavanje činjenice da je u prošlosti nastava Istorije često bila pod dominantnim uticajem mono-kulturne, etnocentriističke, isključive pre nego zajedničke perspektive, zasnovane na pretpostavci da nacionalna istorija koincidira sa istorijom najveće nacionalne grupacije i dominantne lingvističke i kulturne zajednice. Ista tendencija često je bila prisutna i među akademskim krugovima. Ipak, tokom proteklih 25 godina zabeležen je napredak u akademskom pristupu pitanjima kao što su socijalna i antropološka istorija, istorija kulture, rodne studije, što je sve uticalo na stvaranje jasnije slike o istoriji socijalnih kategorija i grupacija koje su ranije u velikoj meri bile ignorisane: žene, siromašni, etničke manjine, deca, porodice i migranti. Danas je sve više pokazatelja da rastući interes za ova pitanja nalazi svoj put i do nivoa nastave istorije u školama.

Nedavno su naprimer, Savet Evrope i jedan broj nevladinih organizacija, kao što je EUROCLIO, Institut Georg Eckert i Kerber Stiftung organizovali konferencije, radionice i trening seminare o nastavi nacionalne istorije namenjene nastavnicima Istorije na teme kao što su: žene u istoriji, istorija svakodnevnog života ili istorija nacionalnih manjina. Isto tako, u Savetu Evrope sačinjen je komplet nastavnog materijala o ženama i istoriji.<sup>4</sup> Međutim, ostaje pitanje kako uvesti istoriju pojedinih socijalnih grupa i kategorija koje su ranije ili marginalizovane ili potpuno zanemarene u školski nastavni plan i program. Navođenje nekoliko ključnih odrednica ili tema o ličnostima ili događajima koji su od značaja za dotičnu grupu, kao što je na primer borba za pravo glasa žena, mogu biti samo u funkciji njihove dalje marginalizacije. Njihovo u punom smislu integrisanje u nastavni program Istorije priznavanjem sasvim specifične perspektive ili ugla gledanja žena na određeni događaj ili situaciju od značaja za nacionalnu istoriju (ponekad poznatiji kao glavni događaj, ali se takođe može posmatrati iz više perspektiva), mogao bi se pokazati vrlo problematičnim naročito u uslovima kada je nastavni program već opterećen sadržajima koje je potrebno savladavati u vrlo kratkom vremenskom periodu.<sup>5</sup>

Treći bitna odrednica razvoja obrazovnog sistem odnosi se na sve izraženiji zahtev da škole postanu mesto pripreme mladih ljudi za život u svetu koga karakteriše etnička, kulturna, lingvistička i religijska različitost. Ovi zahtevi koji datiraju iz 1970-tih pojavili su se u zapadnoj i severnoj Evropi, naročito u zemljama sa kolonijalnom prošlošću ili

---

<sup>4</sup> Ruth Tudor, (2000): *Nastava Istorije žene 20. veka: nastavni pristup*, Strazburg, izdanje Saveta Evrope.

<sup>5</sup> Više informacija koje se odnose na istoriju žena: Tudor, (2000), op.cit.

nedavnim iskustvom vezanim za zapošljavanje radnika migranata u pojedinim industrijskim granama ili na slabo plaćenim radnim mestima. Zahtevi u tom smislu postaju sve izraženiji jer zahvaljujući povećanom stepenu pokretljivosti radne snage, stanovništvo država članica Evropske unije karakteriše sve izrazitije kulturološko i etničko raznovrsje.

Raniji odgovori obrazovnih sistema na izazove vezane za rastući kulturni diverzitet naglašeno su insistirali na asimilaciji i integraciji, pri čemu se u školama izvodila nastava manjinskog jezika, običaja i kulturnih normi namenjena deci imigranata kako bi se što lakše uklopila u zajednicu. Do početka 1980-tih, ovakva politika u obrazovanju je kontinuirano bila praćena i analizirana budući da su prve pojave i izraženija interkulturalna tenzija (unutar i van škole) praćene permanentno slabim uspehom među mnogobrojnim đacima pripadnicima manjinskih zajednica. Istovremeno, sve više je jačala svest o tome da manjine, kao i migranti, imaju pravo na očuvanje sopstvenog kulturnog nasleđa.<sup>6</sup>

Noviji koncepti obrazovnog sistema naglašavaju značaj kulturne raznolikosti kao nešto što bi trebalo da prihvate svi učenici, a ne samo pripadnici kulturnih, lingvističkih, etničkih ili nacionalnog manjina. Termini poput *multikulturalizam* i *interkulturalno obrazovanje* sve više ulaze u upotrebu a stručnjaci za nastavne programe i planove istražuju modalitete razvijanja multikulturalne dimenzije i njenog uključivanja u sadržaje različitih nastavnih predmeta. Kao rezultat ovih aktivnosti, u okviru pojedinih nastavnih planova Istorije u Zapadnoj Evropi revidiran je sadržaj jednog broja poznatih istorijskih tema, te su tako učenici prilikom izučavanja Krstaških ratova istovremeno učili i ponešto o Islamskoj kao i Hrišćanskoj vizuri događaja, a u okviru tema o velikim plovidbama i otkrićima novih kontinenata, o njihovoj imperijalnoj prošlosti i vremenu dekolonizacije, takođe dobijali i informacije o narodima koji su bili *otkriveni, kolonizovani ili dobili nezavisnost*.

Ovakav trend imao je implikacije kako po nastavu o globalnoj tako i evropskoj istoriji. Do 1989., na diskusijama vođenim unutar međunarodnih organizacija poput Saveta Evrope o pristupu nastavi evropske istorije, dominirali su predstavnici zemalja zapadne Evrope. Ne iznenađuje stoga skoncentrisanost na Evropu i njeno zajedničko istorijsko i kulturno nasleđe. To jest, grčko-rimska i jevrejsko-hrišćanska tradicija, zajedničko umetničko blago i arhitektura, rađanje države-nacije, kao i takva zajednička istorijska iskustva kao što su Feudalizam, Krstaški ratovi, Renesansa, Reformacija i Protiv-reformacija, Prosvetiteljstvo, Industrijska revolucija, Nacionalizam, Svetski ratovi i Politička i ekonomska kriza 20-tog veka. Nakon 1989., nedavna i aktuelna zbivanja u centralnoj i istočnoj Evropi i bivšem Sovjetskom savezu sve više ukazuju na važnost uvođenja multiperspektivnosti u nastavu evropske istorije. Isto tako sve više raste i svest o tome da je proširenoj Evropi u mnogo većoj meri svojstveno raznovrsje (etničko, lingvističko, religijsko, socijalno i kulturno), nego zajedničko istorijsko i kulturno nasleđe.<sup>7</sup>

---

<sup>6</sup> Detaljnije o ovome vidi: M. Kraft (1984): *Obrazovanje I kulturni pluralizam*, Brajton, Falmer Press.

<sup>7</sup> Detaljnije o ovome vidi: R. Stradling, (2000): *Nastava Istorije Evrope 20. veka, Poglavlje 2*.

Sve zemlje političke i ekonomske tranzicije tokom 90-tih, reformisale su i nastavne planove Istorije. U pojedinim zemljama, kao što je Rusija, bilo je neophodno sačiniti nove nastavne planove i pripremiti udžbenike koji bi odgovarali složenoj kulturnoj, etničkoj i religijskoj strukturi društva. Takođe je postalo jasno da je neophodno učiniti više od puke promene sadržaja nastavnog programa. Ocenjeno je da prioritet mora biti stavljen na nastavne metode: kako inkorporirati sadržaje kojima se ilustruje drugačija perspektiva istorijskih događaja, kako prezentovati uzajamno suprotstavljena tumačenja istih događaja i situacija, ili kakav pristup zauzeti po osetljivim pitanjima sa mogućim kontraverznim implikacijama unutar multietničkog ili multikulturnog društva?<sup>8</sup> U nekim zemljama sa dugom istorijskom tradicijom aneksija ili okupacija, reformatori u obrazovanju zahtevali su obnovu ili pak ponovno pisanje nacionalne istorije, kako bi se razjasnile *bele mrlje* u istoriji nastale kao rezultat brisanja istorijskog sećanja i napora generacije istoričara kojima je mnogo više stalo do promovisanja imperijalne a ne sovjetske perspektive.<sup>9</sup>

Iako je u većini zemalja akcenat stavljen na definisanje nastavnog plana i programa odnosno izradu udžbenika, poseban interes izražen je i u pogledu iznalaženja uravnoteženog pristupa osetljivim temama istorijskih odnosa između nacionalne, etničke i religijske većine i manjine, kao i istoriji odnosa sa susednim zemljama. Sukobi na pojedinim teritorijama jugoistočne i istočne Evrope tokom 1990-tih, između republika bivše Jugoslavije, između Srbije i Albanije zbog Kosova, između Rusa i Čečena, pogranične razmirice i tenzije između Jermenije i Gruzije, između Azerbejdžana i Jermenije zbog oblasti Nagorno-Karabah, takođe ukazuju na značaj prestanka upotrebe istorije za podsticanje animoziteta i ksenofobije.

U tom kontekstu, ne iznenađuje podatak da su međunarodne institucije i organizacije poput Saveta Evrope, UNESCO, Evropske unije i Pakta Stabilnosti za Jugoistočnu Evropu ukazali na potencijalno značajnu ulogu koju ima nastava istorije u podsticanju uzajamnog razumevanja i procesa pomirenja u istočnoj i jugoistočnoj Evropi. Na seminaru u organizaciji Saveta Evrope održanom 1994., jedna od vodećih ličnosti koja zastupa multiperspektivnost u nastavi istorije, Prof. Gita Steiner-Khamsi istakla je da – *socijalna kohezija, mir i demokratija podrazumevaju zajedničku viziju prošlosti, sadašnjosti i budućnosti*. Ovo samo po sebi ne predstavlja kontraverzni stav, već naprotiv, nešto sa čim bi se većina nastavnika istorije složila, uključujući i protivnike mišljenja da nastava istorije ima značajnu ulogu i kreiranju javne osetljivosti u odnosu na nacionalni identitet i nacionalnu lojalnost. Međutim, tu se u drugom delu njenog stava krije suština, jer Prof. Steiner-Khamsi nadalje kaže da na ovaj način nastala zajednička vizija ne može biti nametnuta od strane onih na vlasti koji predstavljaju etničku, lingvističku ili religijsku većinu (ili dominantnu snagu) u društvu. Zajednička vizija potiče iz multikulturnog pristupa ili multiperspektivnosti a ne iz principa univerzalnosti, i upravo stoga podrazumeva procenu postojećih nastavnih planova kako bi se videlo *čija je istorija ispričana a čija ne*.<sup>10</sup> Isto tako, ona smatra da je potreba da se popune praznine i

---

<sup>8</sup> Detaljnine o ovome: Robert Stradling, (1999): *Nova inicijativa Generalnog sekretara – reforma nastave istorije i priprema novih udžbenika Istorije*, Strazbur, Savet Evrope.

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

<sup>10</sup> Izveštaj D.Harknes (1994), *Nastava istorije i evropska svest*, Starzbur, savete Evrope.

razbije muk u udžbenicima Istorije uvođenjem drugačije istorijske perspektive koja nije etnički isključiva niti manjine tretira kao žrtve, jednako važna kako u zapadnoevropskim zemljama gde žive manjinske zajednice imigranata, tako i u onim zemljama istočne Evrope u kojima žive tradicionalne manjine – što sve ima poseban značaj u prvoj deceniji 21. veka.<sup>11</sup>

Prezentovani ovaj način, multiperspektivnost i multikulturalizam kroz formu uvođenja više mogućih tumačenja istorijskih događaja u nastavu istorije predstavljaju značajni izazov po *status quo* u većini evropskih zemalja. Kako Robert Filips ističe, zalaganje za uvođenjem pluralnog pristupa i više uglova posmatranja nacionalne istorije obično vodi ka političkim nesuglasticama. U svojoj knjizi on daje prikaz oštih debata među političarima, medijskim institucijama, istoričarima, ekspertima za obrazovanje i nastavnicima Istorije po ovom pitanju kada je 1990-te predloženo uvođenje multikulturalnog pristupa nastavi Istorije u Nacionalnom nastavnom planu za Englesku i Vels.<sup>12</sup>

Izgleda po svemu sudeći da pojmovi poput multiperspektivnosti i drugi slični koncepti koji su povezani sa multikulturalnošću, mogu imati sasvim drugačije značenje za različite narode i često bivaju redefinisani u cilju njihovog prilagođavanja određenom političkom ili ideološkom stavu. Upravo stoga, pre nego što pređemo na praktična pitanja primene koncepta u samoj učionici, potrebno je rasvetliti značenje ovog pojma kao i ciljeve ovakvog pristupa nastavi.

## **Šta je multiperspektivnost?**

Multiperspektivnost je pojam više u upotrebi nego što je definisan. Ipak, postoje pokušaji određivanja njegovih osnovnih karakteristika. K. Peter Fritzsche naglašava da se radi o procesu, to jest *strategiji razumevanja* u okviru koje, pored sopstvene, uvažavamo i percepciju one druge strane (ili više njih).<sup>13</sup> Ovaj proces obuhvata i naše sopstveno razumevanje stvari koje proizilazi iz sopstvenog kulturnog konteksta, izraz je našeg stava i interpretacije događaja, razloga koji su do njega doveli, procene važnosti pojedinih aspekata, a takođe i izraz naših predrasuda i pristrasnosti. U tom smislu, multiperspektivnost nije samo proces ili strategija već i predispozicija, odnosno *sposobnost i želja da se određena situacija sagledava iz drugačije perspektive*.<sup>14</sup> Potrebni preduslovi za ovakav pristup su spremnost da se prihvati mogućnost postojanja i drugih mogućih uglova gledanja na svet kao i da oni mogu biti jednako validni kao i jednostrani; drugo, spremnost poistovećivanja sa drugima i pokušaj posmatranja sveta očima drugih, što znači spremnost na empatiju.

---

<sup>11</sup> Gita Steiner-Khamsi, (1994), *Istorija, demokratske vrednosti i tolerancija u Evropi: iskustva zemalja demokratske tranzicije*, Simpozijum u organizaciji Saveta Evrope, Sofija.

<sup>12</sup> R. Filips, (1998) *Nastava Istorije, nacija i država: studija o obrazovnoj politici*, London

<sup>13</sup> K. Peter Fritzsche, *Nesposobni za toleranciju?* U Farnen et al (2001), *Tolerancija u tranziciji*, Oldenburg.

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

Ana Low-Beer opisuje multiperspektivnost u istoriji i nastavi Istorije kao proces: *posmatranja istorijskih događaja iz više perspektiva*.<sup>15</sup> Isto tako, u više navrata u svojim tekstovima o aktivnostima Saveta Evrope u oblasti nastave Istorije, ona iznosi svoje uverenje da je multiperspektivnost duboko ukorenjena u metodologiji Istorije kao nauke: *U osnovi ona potiče iz osnovne istorijske discipline i potrebe procene istorijskih događaja iz različitih uglova. Svi istoričari se time bave...U istoriji je postojanje višetrake perspektive uobičajena stvar koja se mora proveravati u odnosu na raspoložive dokaze i uzimati u obzir pri donošenju sudova ili zaključaka*.<sup>16</sup>

Iako takođe povezuje multiperspektivnost sa istorijskom metodom, Gita Steiner-Khamsi nije kao Ann Low-Beer toliko uverena da istoričari po pravilu<sup>17</sup> tako postupaju. Ona podseća da je istorija u nastavi često monokulturna, etnokratska, u mnogo većoj meri univerzalna nego pluralna i isključiva više nego sveobuhvatna.

Generalno govoreći, moglo bi se reći da osnovne odrednice multiperspektivnosti u istoriji i nastavi Istorije leže u načinu posmatranja stvari i predispoziciji gledanja na istorijske događaje i ličnosti, situacije, kulture i društva iz različitih perspektiva putem uspostavljanja procedura i procesa koji su od fundamentalnog značaja za istoriju kao disciplinu.

Ova definicija zvuči jednostavno i jasna je sama po sebi. Međutim u nastavku definicija, po pravilu se postavljaju brojne dileme. Na primer:

- Šta se podrazumeva pod pojmom perspektiva u ovom kontekstu?
- Da li se od istoričara ili nastavnika Istorije očekuje da prezentuje sve perspektive ili samo sačini njihov odabir?
- Ukoliko sačinjava njihov odabir, koje kriterijume da primenjuje prilikom odlučivanja o tome koju perspektivu da uvrsti a koju ne?
- Da li se multiperspektivnost primenjuje samo u slučaju selekcije i interpretacije izvora, ili se primenjuje na sve nivoe istorijske analize, uključujući na primer naraciju o istorijskom događaju, objašnjenje, zaključivanje i sud o njegovom istorijskom značaju?
- Šta da čini istoričar ili nastavnik Istorije u slučaju uzajamno suprotstavljenih gledišta?
- Da li multiperspektivnost u nastavi Istorije osigurava istinitost ili pravičnost u tumačenju istorijskog događaja, ili i jedno i drugo?
- Da li se ovakvim pristupom osigurava princip sveobuhvatnosti ili složenosti analize istorijskog događaja, ili i jedno i drugo?

---

<sup>15</sup> Ann Low-Beer, (1994) *Reforma nastave Istorije u školama Evropskih zemalja u demokratskoj tranziciji*, Seminar Saveta Evrope, Grac, Austrija

<sup>16</sup> Ann Low-Beer, (1997), *Savet Evrope i nastava Istorije*, Strazbur, Savet Evrope, str. 54-55.

<sup>17</sup> D. Harkness, (1994), *Nastava Istorije i evropska svest*, Strazbur, Savet Evrope

- Da li se radi o segmentu procesa odnosno složenoj proceduri koju primenjuje svaki kompetentni istoričar, ili je reč veštini koju neki umeju da koriste bolje od ostalih?

Perspektiva je gledište ograničeno stavovima osobe koja ih izražava. Naravno, ovo se pravilo podjednako odnosi kako na *tvorce izvornog materijala* (učesnici istorijskog događaja, svedoci, hroničari, zvanična lica i oni koji prikupljaju informacije), tako i na istoričare.

Kao što je umetnička perspektiva ograničena praktičnim stvarima kao što su tehnika rada i odabrani ugao iz kojega se slika određeni predmet, na sličan način omeđen je i rad istoričara. Njihov ugao gledanja na određeni istorijski događaj ili razvoj događanja omeđen je između ostalog njihovim poznavanjem stranih jezika, poznavanjem istorijskih spisa koje žele koristiti i njihovih autora, raspoloživih informacija i dokaza, količinom izvornog materijala koji mogu koristiti (naročito postaje problem u slučaju kada pokušavaju utvrditi mišljenja i iskustva nepismenih ili polupismenih ljudi), kao i od pristupa ovim izvorima informacija. Sve navedeno spada u praktična ograničenja koja u velikoj meri govore u prilog činjenici da najveći broj istorijskih analiza zavisi od odabira odnosno selekcije dokaza u masi istorijskog materijala koji se procene kao relevantni.

Slična ograničenja odnose se i na vreme i prostor koji su istoričarima na raspolaganju, odnosno studentima prilikom ovladavanja znanja i veštine kombinovanja primarnih i sekundarnih istorijskih izvora:

Koliko je značajna blizina izvora informacije događajima koji se izučavaju: učesnik, očevidac, novinar koji intervjuiše učesnika ili svedoka ubrzo nakon događaja, novinski fotograf, televizijski reporter, zvanično prikupljanje dokaza iz različitih izvora, spisi nastali iz pera istoričara, itd.

i

Koliko je vremenska distanca od istorijskog događaja?

Uvereni smo takođe da oni vrlo brzo nauče da blizina u pogledu vremena i prostora, ne znači istovremeno i garanciju za pouzdan i valjan izveštaj o određenom događaju. Kako je prikazano u Primeru A, pouzdani svedoci mogu ispričati razičite priče o istom događaju. U tom kontekstu, savremeni istoričar, Harvey Pitcher, upoređuje svedočenja nekoliko američkih i britanskih očevidaca prisutnih na Drugom Kongresu Sovjeta 25 oktobra 1917 u Palati Smolni u Petrogradu, kada je puščana paljba Boljševika signalizirala početak državnog udara i preuzimanje Zimske Palate, što je nateralo brojne delegate ostalih stranaka na ostavku. To samo jasno pokazuje da čak iiskusni posmatrači koji su bili prisutni na istom mestu u isto vreme mogu imati sasvim različita zapažanja. Isto tako, vredno je pomenuti još jednu moguću lekciju koja se iz ovoga može naučiti, to jest da izvor informacije iz prve ruke ne znači uvek i pouzdaniju informaciju od one koja se pribavlja mnogo kasnije od istoričara koji je sačinio uporednu analizu koristeći više istorijskih izvora. Sam Pitcher o tome kaže:

*Jasno je da nijedan očevidac, bez obzira koliko dobro informisan ili pokretljiv, ili u prednosti zbog blizine događaju, ne može videti ništa drugo osim jednog fragmenta celine događaja, ali ocrtavanje slike istorijskog događaja može biti potpunije samo na osnovu svedočenja velikog broja očevidaca.<sup>18</sup>*

### **Primer A**

Informacija o broju delegata koji su napustili Kongres u tom trenutku varira u zavisnosti od toga ko je očevidac: pedeset (Reed), oko osamdeset (Ris Viliams), oko stotinu ili više konzervativaca (Brajan), oko dvadeset posto od ukupnog broja članova Kongresa, to jest preko sto (Filips Prajs). Harvey Pitcher, (2001), Očevici Revolucije u Rusiji, London, Pimlico, str. 201.

Beleška o očevicima:

John Reed, američki novinar i autor knjige Deset dana koji su potresli svet, prvi put objavljen 1919.

Albert Rhys Williams, sveštenik iz Bostona, u poseti Rusiji

Louise Bryant: Amerikanka, supruga John Reed-a, autor dve knjige o događajima u Rusiji iz tog vremena: Šest crvenih meseci u Rusiji (1918), Putevima Revolucije u Rusiji (1923).

Morgan Phillips Price, britanski novinar, dopisnik Manchester Guardian-a, takođe autor knjige Moja sećanja na Revoluciju u Rusiji, 1921.

Ovde je korisna upotreba pojma *privilegovani položaj*. On ukazuje na način na koji ugao posmatranja određenog istorijskog događaja ili situacije može biti limitiran stanovištem ili uglom posmatranja osobe koja ga izražava. Ova su ograničenja fizičke prirode i odnose se na vreme i prostor.

Međutim pojam *gledište* ima i dodatno značenje, to jest podrazumeva i stav po određenom pitanju, koji ga odražava i ograničen je individualnim očekivanjima, predubedenjima i preokupacijama.

Pitcher nadalje kaže:

*Ono što posmatrate manje je važno od onoga kako to posmatrate. Jedan očevidac zapaziće neobuzdanu rulju koja pravi nered na ulicama, drugi će pak u tome videti herojski narodni ustanak, treći će biti najviše impresioniran bojama i spektaklom... Koliko očevidaca toliko i različitih očekivanja i preokupacija. Očekivanja mladih američkih očevidaca bila su povezana sa njihovim uverenjem o stvaranju potpuno novog društva, dok su mladi Britanci bili preokupirani ne toliko samom Revolucijom, koliko njenim implikacijama po Prvi svetski rat.<sup>19</sup>*

Kao očevici istorije, oni ne opisuju samo ono što vide već to i tumače, to jest pridaju određeno značenje onome što su videli, pri čemu to značenje odražava njihov individualni okvir pretpostavki, sopstvenih uverenja, predrasuda, stereotipa i očekivanja.

---

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

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



Istoričari takođe imaju sopstvena uverenja i preokupacije. Njihov ugao gledanja ne oblikuju samo dokazi sadržani u izvorima kojima imaju pristup. Ponekad su njihova uverenja i preokupacije lične i profesionalne prirode. Istoričar koji teži tome da prikaže političku perspektivu događaja, za očekivati je da će ga prikazati na drugačiji način, istaći drugačije faktore, pripisati veći značaj određenim posledicama i razvoju situacije nego na primer istoričar koji se bavi ekonomskom ili socijalnom istorijom.

Slično tome, lična i profesionalna očekivanja i uverenja ostalih tumača istorije, kao što su televizijski producenti koji snimaju dokumentarne filmove o određenim događajima odražavaju ne samo potrebu da saopšte gledaocima šta se i zašto dogodilo, već i trenutno važeće kriterijume o tome šta je dobar istorijski dokumentarni film, akcentujući ponekad elemente koji ga čine više televizičnim nego dobrim istorijskim dokumentom.<sup>20</sup>

Istovremeno, kako to historiografski prikaz obično otkriva, istoričari i ostali komentatori prošlosti, kao i većina nas, su deca svoga vremena. Njihov ugao gledanja pod uticajem je generacije kojoj pripadaju, odnosno skloni su da tumače prošlost iz perspektive sadašnjosti.

Kao što je prikazano u **Primeru B**, istoričari angažuju koncepcijske okvire koji u izvesnoj meri pripadaju njihovom kulturološkom određenju, a koje ne bi na isti način mogli koristiti učesnici događaja koje oni opisuju ili objašnjavaju.

#### **Primer B**

Protokolom potpisanim 30. januara 1923., u Lozani propisana je obavezna razmena pripadnika manjinskih zajednica između Grčke i Turske. U pojedinim zapadnoevropskim i američkim udžbenicima Istorije (uključujući i pojedine istoričare) u referenci na ovaj Protokol pominju se etnički ili nacionalni termini. Odnosno, pominje se prelazak Grka iz Turske u Grčku i Turaka iz Grčke u Tursku. U stvari, Protokol uopšte ne tretira problem na taj način. Naime ovaj sporazum odnosi se na: Državljanke Turske koji su grčke pravoslavne veroispovesti, i Državljanke Grčke muslimanske veroispovesti.

Drugim rečima, ne radi se o pripadnicima nacionalnih manjina, već o državljanima pomenutih zemalja koji su pripadnici određene religijske zajednice.

Do sada su identifikovane tri relevantne dimenzije od potencijalnog značaja po multiperspektivnost:

1. Istorijski događaji i procesi mogu se posmatrati iz više uglova. U tom cilju potrebno je saznanje na osnovu onoga što se o tome čuje, vidi ili u vezi s tim oseća. Potrebno je takođe saznanje o puzdanosti svakog istorijskog izvora, delimično kroz uporednu analizu podataka u njima, ali takođe i kroz procenu

<sup>20</sup> Jedan istoričar sa bogatim iskustvom u snimanju televizijskog dokumentanog programa zaključio je da televizija strasno brine o logistici programa a daleko manje ili nikako o sadržaju. Felipe Fernandez-Armesto u knjizi D. Cannadine (2002): Šta je istorija danas?, London, Palgrave Macmillan.

konteksta svake informacije koju pruža istorijski izvor: ko su akteri, koju su ulogu imali, gde su boravili u tom periodu, šta su činili, kako su pribavljali informacije, itd. Iznad svega, proces procene potreba obavezno uzima u obzir uslove koji predstavljaju mogući ograničavajući faktor u odnosu na izvore informacija, njihovu sposobnost percepcije događaja, odnosno da li su uslovi fizičkog odnosno tehničkog karaktera, ili samo-nametnuti.

2. Istorijski događaji ili procesi mogu se posmatrati iz više uglova. U tom cilju, potrebno je razumevanje motiva koji utiču na različitost uglova posmatranja, bez obzira da li su u pitanju perspektiva autora različitih izvora, ili osobe/osoba koje se pominju u izvoru. Generalno govoreći postoje tri elementa od kojih se sastoji ovaj proces. Prvo, pokušaj razumevanja logike ili razloga zbog kojih se iznosi određeno stanovište. Zašto oni tako misle? Na čemu zasnivaju svoj stav? Zašto veruju u pojedine informacije a u druge ne? Zašto pojedine informacije smatraju bitnim a ostale odbacuju? Koje su im opcija na raspolaganju? Šta ih je navelo upravo na taj čin od svih ostalih mogućnosti koje su im bile na raspolaganju? Itd. Drugo, potrebno je dekomponovati jezik koji se koristi u tekstu (naprimer, diferencijacija između dokazivih činjenica, ekspertskog mišljenja, neosnovanog mišljenja i rekla-kazala, uočavanje onoga što je izostavljeno, upotreba emotivnog rečnika, upotreba pogrešnih analogija i stereotipa). Isti proces dekonstrukcije primenjuje se kako na dokumente, tako i na druge izvore podataka, kao što su usmena svedočenja, fotografije, filmovi, poster, crteži. Treće, potrebno je upoređivanje i analiza kontekstualnih informacija o svakom izvoru, budući da nam to omogućuje potpunije razumevanje podataka o tome odakle potiče osoba koja iznosi određeno gledište, njeno poreklo, društvo u kome se kreće, ili organizacije kojima pripada.
3. Istorijski događaji ili procesi mogu se takođe posmatrati iz više uglova istorijskih analiza i tumačenja (uključujući istoriju koja je pisana u različitim vremenskim razmacima, za različite ciljeve i za različite grupe). To podrazumeva potrebu uočavanja suštinskih sličnosti i razlika, narativne strukture, interpretacije i naglašavanja, kao i ključne elemente ostvarenog konsensusa ili nesporazuma, to jest potrebu historiografske analize.<sup>21</sup>

Znači li to da je multiperspektivnost samo reč/pojam koji se definiše, i kako naglašava Ann Low-Ber, predstavlja nešto što svaki (ili bar dobar) istoričar i inače čini. Mislim da postoji i dodatna dimenzija multiperspektivnosti koja još nije pomenuta. Valjana i pouzdana istorijska studija može se sačiniti na više različitih nivoa. Na primer, istoričar koji se bavi Španskim građanskim ratom može se opredeliti da o tome piše sa aspekta vojnih aktivnosti ili se skoncentriše na pojedinačne vojne kampanje kao što je odbrana Madrida, da se eventualno pozabavi aktivnostima vojnih formacija bilo Falangista ili Komunisti, da sačini komparativnu studiju o terorizmu koji su sprovodile sukobljene strane, da analizira događaje u pojedinim regionima kao što je Baskija, da piše biografiju jedne

---

<sup>21</sup> Dodatna zapažanja o multiperspektivnosti u nastavi Istorije, vidi Bodo von Borries, (2001), op. cit. U nekim stavovima se slažemo u nekima ne, ali izvesne razlike su terminološke prirode odnosno posledica različitih obrazovnih tradicija.

od ključnih ličnosti ili eventualno da se isključivo pozabavi istorijom jednog slučaja u ovom sukobu. Svaki će istoričar sačiniti sopstevi odabir iz potencijalnog mnoštva raspoloživih informacija o Građanskom ratu. Jedini razlog zbog kojeg bismo mogli izraziti sumnju u njegov rad jeste sistematsko izostavljanje odnosno ignorisanje relevantnih činjenica ili izvora koji ne bi išli u prilog iznošenju ličnih zaključaka.

Multiperspektivnost ne znači i jednostavnu primenu istorijske metode. Njen je cilj proširivanje dijapazona istorijske analize određene teme ili pojave. Ovo se može učiniti na više načina.

Na primer, mogu se dovesti u sumnju konvencionalni pojmovi, bilo da su relevantni ili ne, za razumevanje određenog istorijskog događaja ili procesa. Sve je razvijenija praksa uvažavanja perspektive ili vizure pojedinih grupa i socijalnih kategorija koje su uglavnom bile ignorisane izuzev u slučajevima kada su stvarale nered ili dovodile u nevolju vladajuću elitu, što predstavlja perspektivu onih nevidljivih grupa kao što su žene, siromašni, robovi, imigranti, lingvističke, religijske i etničke manjine. Suština ovog argumenta nije u mišljenju da su mono-kulturne ili mono-etničke istorije pogrešne, već u tome što im nedostaje *uravnotežen pristup*. McCullagh vrlo dobro objašnjava ovu distinkciju na sledeći način:

*Ukoliko kažem da moj pas ima uho, oko, nogu i rep, izjava je doslovno istinita. Moj pas to sve ima. Ali ova izjava ne predstavlja pravedni opis mog psa, budući da on ima dva uha, dva oka, četiri noge i jedan rep.*<sup>22</sup>

Ovde se ne radi toliko o istini koliko o pravičnosti.

Multiperspektivnost može sadržajno obogatiti istorijski zapis kroz istraživanje uzajamne veze između različitih perspektiva, njihovog formiranja i oblikovanja i uzajamnog uticaja. Ova dimenzija multiperspektivnosti posebno ističe **dinamiku** istorijskih događaja i procesa: na koji način različiti akteri zbivanja stupaju u interakciju, njihov uzajamni uticaj, povezanost i međuzavisnost, što sve doprinosi stvaranju složene istorijske slike o tome šta se desilo i zašto. Četiri su moguće koristi od usvajanja jednog ovakvog multilateralog, dinamičkog pristupa istraživanju istorijskih dokaza vezanih za određeni događaj ili proces.

Prvo, on upotpunjuje istorijsku naraciju dodatnom dimenzijom. U izvesnom smislu, istorijska naracija može se opisati kao niz ili sled jezičkih sveza tipa *...potom...onda*). Multiperspektivnost upotpunjuje ovaj linearni proces nizom reči poput : *u međuvremenu*, što na izvestan način doprinosi ukazivanju na značaj *ostalnih ili drugih* aktera događaja. Time se dobija bogatija i složenija slika zasnovana na uzajamno povezanoj naraciji kojom se pokazuje ne samo kako se više perspektiva različitih aktera vremenom menjalo ili kristaliziralo kako događaj odmiče, već pokazuje kako se formira gledište u uslovima nedostatka informacije o tome šta drugi zastupaju ili čine. Kao dobra ilustracija može poslužiti primer pregovora vođenih oko primirja za okončanje Prvog svetskog rata. Da bi se razumela suština pregovora, neophodno je imati u vidu da se brojni učesnici, vlade i

---

<sup>22</sup> C.B. McCullagh, (1999), *Istina o istoriji*, London, Routledge, str. 58.

vojne komande, nisu uvek uzajamno konsultovali niti informisali o tome šta preduzimaju, ili o promeni stavova kako su pregovori odmicali. To se odnosi i na američkog Predsednika Vilsona koji je nerado konsultovao svoje saveznike o uslovima primirja, o razlikama po pitanju prioriteta za svaku vladu, o rastućoj napetosti u redovima nemačke Vrhovne komande i civilnih vlasti u Berlinu oko neophodnosti primirja, zaoštavanje stava javnog mnjenja u SAD i Velikoj Britaniji nakon što su Nemci torpedovali brod Lenster, rastućim političkim tenzijama u Nemačkoj, itd. Istorijski zapis nije sasvim linearan (u ravnopravnoj su upotrebi priloške odredbe za vreme: *potom* i *u međuvremenu*).

Drugo, na ovaj način može se ukazati na uzajamni uticaj različitih društvenih grupa unutar pojedinih zemalja, susednih zemalja, saveza, suprotstavljenih snaga ili okupatora i okupiranih. Na primer, tokom poslednja dva milenijuma evropske istorije brojni su primeri regionalnih, kontinentalnih i interkontinentalnih imperija, okupacije teritorija, pograničnih sukoba, građanskih ratova, pokoravanja manjina. Mnogi su istoričari isctavali grafikone uticaja imperijalnih i osvajačkih sila na narode i zemlje koje su oni okupirali. Mnogi su istoričari, naročito iz zemalja koje su bivale kolonizovane ili okupirane, pisali istorijske zapise iz perspektive naroda koji je bio poražen ili okupiran. Sasvim je mali broj primera multilateralnih zapisa koji istražuju uticaj kolonizacije ili okupacije na kolonizatora ili okupatora ili mnoštva okolnosti i perspektiva unutar okupiranih ili koloniziranih teritorija koji su uticali ili ograničavali raspoložive opcije onih koji odlučuju u okupatorskim ili kolonizatorskim zemljama.<sup>23</sup>

Treće, na ovaj način mogu se bolje rasvetliti konfliktne situacije i pomoći nam da razumemo kako do njih stalno dolazi, kako se ponavljaju i oblikuju uz pomoć uzajamno suprotstavljenih interpretacija u kojima svaka od strana unosi svoje motive i namere u akcije koje sprovodi, a koje nisu samo ugrađene u pojedinačne istorijske dokaze, već i predstavljaju izraz dugoročno-uspostavljenih pretpostavki, uverenja, predrasuda i stereotipova. Pojava mitova unutar konfliktnih situacija predstavlja još jedan primer ovog procesa, i u poglavlju pod nazivom *Nastavne aktivnosti* data je ilustracija ove pojave koja se zasniva na anti-mitovima koji su se pojavili tokom Prvog svetskog rata a odnose se na zlodela koja su počinile obe zaraćene strane (na primer, aktivnosti naoružanih dobrovoljaca {franc-tieurs} i priče o francuskim i belgijskim civilima kojima su odsecane ruke).

Četvrto, na ovaj način može se demonstrirati činjenica da su u pojedinim istorijskim situacijama perspektive nalaze u simbiozi. To je posebno značajno prilikom izučavanja istorijskih odnosa na relaciji većina-manjina, odnosa između različitih manjinskih grupa, između moćnih zemalja i njihovih manje moćnih suseda, saveznika i njihovih satelita. Gita Steiner -Khamsi u ovom kontekstu posebno ističe:

---

<sup>23</sup> Detaljnije o argumentaciji u prilog slojevitom, multilateralnom pristupu izučavanju odnosa između imperijalnih sila i njihovih kolonija vidi: Linda Colley: *Šta je imperijalna istorija danas?*, u D. Cannadine, (2002), op.cit. i Henk Wesseling, *Međunarodna istorija*, u P. Burke (1991), *Nove perspective istorije*, Cambridge, Polity Press.

*Označavanje manjina kao –onih drugih-, koji su navodno kulturološki i istorijski tuđinci, u mnogim slučajevima podupire stav većinske zajednice o sebi kao o pripadnicima iste zajednice, pomaže im da se osećaju kao kod kuće.... Osećanje pripadnosti toj kući često se podstiče identifikacijom onih grupa koje toj kući navodno ne bi trebalo da pripadaju i ne bi trebalo da se osećaju kao kod kuće u dotičnoj zemlji – što se odnosi na imigrante i tradicionalne manjine.<sup>24</sup>*

Takođe, brojni su primeri u istoriji koji ilustruju kako manja zemlja u takvim odnosima zasniva svoju nacionalnu istoriju upravo na odnosu sa svojim moćnijim i dominantnim susedom, a moćne nacije pišu svoju nacionalnu istoriju u kontekstu odnosa sa drugim takođe moćnim državama.

Ovo je možda preterano detaljna i sveobuhvatna studija o tome šta jeste a šta nije multiperspektivnost za jedan priručnik čija je osnovna tema nastava istorije a ne njeno pisanje. Međutim, pre nego što se pozabavimo radom u učionici, neophodno je razumevanje razloga zbog kojih je važno imati pristup različitim istorijskim izvorima i perspektivama što može biti od prvorazrednog značaja, ali samo po sebi ne predstavlja garanciju da će se time obezbediti multiperspektivnost. Važno je takođe razumeti zbog čega multiperspektivnost zahteva analitičan pristup načinima uzajamnog delovanja različitih perspektiva i sagledavanja svake od njih kao dela jedne šire slike: složenije ali zato zaokruženiije slike.

Takođe je važno uvažiti činjenicu da postoje određeni praktični problemi koji mogu biti ograničavajući faktor u primeni multiperspektivnosti u učionici.

### **Moguće prepreke u primeni multiperspektivnosti u nastavi istorije**

Odmah na početku potrebno je ukazati da postoji određeni broj praktičnih problema koji predstavljaju ograničavajući faktor kada je u pitanju mogućnost primene multiperspektivnosti u školskoj nastavi istorije. Oni se prevashodno odnose na raspoloživo vreme, prostor, troškove, obim i stepen fleksibilnosti unutar nastavnog plana i programa.

Sa aspekta nastavnika Istorije, problemi su uglavnom dvojake prirode i odnose se na raspoloživo **vreme i fleksibilnost nastavnog plana i programa**. Iskoristiti u punoj meri princip multiperspektivnosti u nastavi i obezbediti svim učenicima mogućnost analize i kontekstualizacije, zahteva puno vremena. Istinski pluralni pristup nacionalnoj istoriji je složen zadatak u uslovima kada je nastavni plan i program Istorije bogat po svom sadržaju, a od nastavnika se zahteva da obrade brojne teme za relativno kratko vreme. Multiperspektivnost zahteva takvu strukturu nastavnog plana i programa koja dopušta određenu fleksibilnost. U zemljama koje su po svom sastavu multietničke, višenacionalne ili multikulturne, moguće je osigurati više sadržaja koji bi se odnosili na društvene grupe

---

<sup>24</sup> Gita Steiner-Khamsi, *Istorija, demokratske vrednosti i tolerancija u Evropi: iskustva zemalja demokratske tranzicije*, Simpozijum Saveta Evrope, Sofija, oktobar 1994.

i manjine koje su ili marginalizovane ili izostavljene u nacionalnoj istoriji, što se naročito može postići takvom strukturom nastavnog plana i programa koji sadrži obaveznu nacionalnu istoriju i nastavne jedinice po izboru o različitim manjinskim grupama. Ovakav pristup posebno može imati opravdanja u slučaju postojanja veće koncentracije manjinske zajednice na određenoj teritoriji, o čemu se na primer više godina vodila diskusija u Ruskoj Federaciji.<sup>25</sup>

Iako fleksibilnija struktura nastavnog plana i programa dozvoljava mogućnost ugrađivanja istorijskih sadržaja vezanih za žene, istoriju odozdo ili istoriju svakodnevnog života, takav pristup ne mora automatski da obezbedi i ostvarivanje cilja od suštinskog značaja za multiperspektivnost: to jest uspostavljanje uzajamnih odnosa između pomenutih različitih grupa i njihovih uzajamno različitih perspektiva i istorijskih iskustava.

Međutim, u većini preopterećenih nastavnih sadržaja iz Istorije, potrebno je naći prostora za jedan ili dva primera (studije slučaja) tokom svake školske godine, koji bi pomogli učenicima da se bolje upoznaju sa metodima korišćenja više istorijskih izvora, interpretacijama istorijskih događaja i različitim stanovištima, kako bi bili u mogućnosti što potpunije rekonstruisati određena zbivanja ili istorijski proces. U okviru preostalog vremena mogu se uključiti određeni elementi multiperspektivnosti manjeg obima ili kraćeg trajanja. Naposljetku, cilj da se učenicima pomogne da nauče analizirati i interpretirati različite i uzajamno suprotstavljene perspektive, a ne samo da im se uvek servira što kompletnija slika istorijskog događaja.

Sa aspekta udžbenika Istorije, obim sadržaja multiperspektivnosti je često ograničen raspoloživim prostorom i njegovim troškovima. Svaka tema koja se obrađuje sa aspekta multiperspektivnosti zahteva mnogo više stranica u knjizi nego kada je u pitanju konvencionalni pristup. Ovo predstavlja stvarni problem kada je udžbenik struktuiran hronološki. Lakše je ukoliko on predstavlja nastavno sredstvo ili pomoćnu literaturu o određenoj temi. Svaki autor udžbenika koji je istinski pokušao uneti multiperspektivnost pri obradi određene teme vrlo dobro zna da je to veoma složen i mukotrpan zadatak.

Preovlađujuća praksa pri pisanju udžbenika takođe predstavlja ograničavajući faktor, to jest izvodi iz originalnih istorijskih izvora su po pravilu veoma kratki. Još uvek se smatra neuobičajenim da autor obezbedi više kontekstualnih informacija o svakom odabranom istorijskom izvoru. Učenici mogu biti zamoljeni da sačine uporednu analizu istorijskih nalaza iz različitih izvora, iako je u pojedinim evropskim zemljama dizajn udžbenika takav da od učenika zahteva samo da evidentiraju informacije iz određenih izvora, ali ne i da ih analiziraju da bi stekli uvid u perspektivu ili interpretaciju događaja. Suviše često se u udžbenicima pribegava pristupu tipa A-F, koji od učenika traži donošenje vrlo raznovrsnih sudova i uopštavanja zasnovanih na vrlo malom broju istorijskih dokaza (obično su sudovi i uopštavanja izneti u udžbeniku već svakako zasnovani na poznavanju datih historiografskih podataka samog autora). Ilustrativni sadržaji su stoga suptilno prebačeni u deo o čvrstim istorijskim dokazima. Još uvek su retki slučajevi uključivanja

---

<sup>25</sup> Vidi: R. Stradling (1999), *Nova inicijativa Generalnog sekretara-reforma nastave istorije i priprema novih udžbenika Istorije*, Savet Evrope, Strazbur, Poglavlje 2.

komparativnog izvornog materijala bilo da je od nekog drugog autora, iz neke druge zemlje, ili pak pisanog u istorijski nekom drugom vremenu koji bi imali za cilj da se učenici upoznaju sa osnovama historiografske analize.

Poslednje praktično ograničenje leži u obradi tema koje imaju regionalnu, evropsku ili globalnu dimenziju, pri čemu širina multiperspektivnosti takođe može biti ograničena nastavnikovim i učenikovim znanjem stranih jezika. Ogromna količina istorijske građe, naročito istorije 19. i 20. veka, sada dostupna preko Interneta, sadrži široki dijapazon perspektiva, kako nezvaničnih tako i zvaničnih, objavljenih istovremeno ili uz određenu vremensku distancu. Pored primarnih istorijskih dokumenata objavljenih u izvornom obliku ili obrđenih, na Internetu je takođe moguće naći čitav niz različitih perspektiva i gledišta brojnih istoričara. Međutim, veliki broj ovih sajtova su američkog porekla, odabir materijala odražava američke interese i uverenja a korisnik mora poznavati engleski jezik. Ipak se situacija postepeno poboljšava. Sve je veći broj istorijskih sajtova naročito u Evropi koji se objavljuju na više jezika, a neki od njih omogućuju i prevod uz pomoć pretraživača kao što je Alta Vista.

Pored navedenih praktičnih problema, multiperspektivnost može izazvati i potencijalne probleme kod učenika. Već smo pomenuli da je neophodna njihova empatija. Kasnih 1990-tih sprovedeno je jedno veliko međunarodno istraživanje o stavovima mladih ljudi o nastavi istorije u Evropi.<sup>26</sup> Od ispitanika se u jednom pitanju tražilo da se identifikuju sa mladom osobom koja živi u 15.veku a prisiljena je da se ženi/udaje sa osobom koja nije njen/njegov izabranik. Zamoljeni su da odgovore šta bi učinili da su živeli u tom vremenu a ponuđeno im je šest mogućnosti:

- Odbiti, jer je nehumano, nemoralno i nezakonito prisiljavati nekoga da se ženi/udaje bez ljubavi
- Poslušati, jer je dobar posao važniji za porodicu nego strasna ljubav između muža i žene
- Pobeći u manastir jer je religijski život vredniji od svetovnog
- Pristati jer skoro se svi mladi ljudi venčavaju onako kako otac odluči
- Pružiti otpor jer prirodno je pravo svakog pojedinca da se venča iz ljubavi
- Poslušati jer je pobuna protiv volje roditelja pobuna protiv božjeg zakona

Iako je bilo izrazitih razlika po zemljama uključenim u istraživanje, većina mladih ispitanika smatrala je vrlo teškim da rekonstruiše, uvaži ili prihvati razloge poslušnosti koji bi bili uobičajeni za 15. vek (tradicija, paternalistički odnos zasnovan na tradiciji,

---

<sup>26</sup> M.Angvik I B. von Borries, (1997): *Komparativno evropsko istraživanje o istorijskoj svesti i političkim stavovima mladih*, Hamburg, Kerber Stiftung.

religijskoj poslušnosti, ili na ekonomskoj računici). Umesto toga opredelili su se za svoja moderna shvatanja, neposlušnost i otpor u ime ljubavi i prirodnih prava.

Jedno od tumačenja rezultata ovog istraživanja koje su favorizovali pojedini članovi tima naučnika, bilo je da najveći broj studenata nije u stanju da se poistoveti sa drugom osobom iz prošlosti niti da razmišlja na način kako se u prošlosti razmišljalo.

Ovaj zaključak zvuči pesimistički. Andreas Korber se naprimer, radeći na Kolbergovoj kognitivnoj razvojnoj teoriji, pita da li je srednjoškolcima teško da se identifikuju (u vidu istorijske empatije) zato što se nalaze na sredini razvojnog puta svoje moralnosti i nisu u stanju niti žele da se uz pomoć kognitivnog procesa odvoje od sopstvene moralnosti.<sup>27</sup>

Nešto više optimizma nudi zaključak do kojeg su došli pojedini analitičari. Naime ne iznenađuje ovaj odgovor mnogih mladih ljudi jer je pitanje postavljeno van konteksta. Da bi se iskazala empatija u njihovim odgovorima, trebalo bi da su nedavno dublje proučavali istoriju 15. veka, da su stekli uvid u srednjevekovni mentalitet ili da su im predočene neke osnovne kontekstualne informacije o očekivanjima ljudi tog vremena.<sup>28</sup> Bez neophodne kontekstualne informacije ne iznenađuje toliki broj studenata koji nemaju razumevanja za anahrono razmišljanje, niti mogu da projektuju u prošlosti svoju modernu moralnost, iskustva, stavove, predrasude, osećanja ili stereotipove.

Bilo ovo problematični ili ne, i optimisti i pesimisti se slažu u uverenju da empatija (i uzročno-posledično mišljenje) može biti neprihvatljiva za adolescente, ali je isto tako jasno da dok učimo istoriju mi pokušavamo da rekonstruišemo osećanja i iskustva ljudi koji su živeli u prošlosti i da pri tome često moramo pokušati i da odbacimo naša savremena gledišta i perspektive. Empatija nije samo opcija, već nastavnici Istorije moraju nalaziti načine da pomognu učenicima u ovladavanju ove veštine, o čemu će kasnije u tekstu biti više reči.<sup>29</sup>

Drugi problem kod primene multiperspektivnosti koji stoji pred učenicima, naročito kod mlađih srednjoškolaca kao i onih koji su manje uspešni, leži u činjenici da kod njih može dovesti do određene frustriranosti ili čak skepse u odnosu na istraživanje o određenom istorijskom događaju. Ovo zaista može predstavljati potencijalni problem u nastavi koja se zasniva na istorijskim izvorima i učenju uopšte. Naročito kada pojedini učenici uvide

---

<sup>27</sup> Andreas Korber, *Mogu li se naši đaci postovetiti sa nekim drugim?*, u knjizi Joke van der Leeuw-Roord (1998), *Stanje nastave istorije u Evropi*, Hamburg, Korber Stiftung, str. 123-138.

<sup>28</sup> Tony McAleavy, komentar na rad Andreasa Korbera, u knjizi Joke van der Leeuw-Roord, (1998), op.cit. str 139-142.

<sup>29</sup> Slična debata vođena je među nastavnicima Istorije o uzročno-posledičnom zaključivanju. Neki smatraju da je u pitanju veština koja je u nesaglasnosti sa intuicijom kod mnogih adolescenata. Njihova intuicija im govori da je kauzalni faktor koji najviše utiče na početak nekog događaja ili procesa (atentat na nadvojvodu Franca Ferdinanda i suprugu Sofiju u Sarajevu 28 juna 1914) od suštinskog značaja. Ovo se na neki način uklapa u njihovu percepciju o uzročno posledičnim vezama u svakodnevnom životu. Drugi pak smatraju da student mora naučiti da sortira(organizuje) informacije u vezi sa mogućom uzročno posledičnom vezom kao i faktore koji na nju utiču (pojedinačni čin, politički faktori, ekonomski faktori, činoci vezani za društvene, kulturološke ili religijske razlike itd), i tek potom procenjivati važnost argumenata i dati im prioritet u odnosu na ostale kao mogući uzrok stvari. Vidi više o ovome: Lee, P., Ashby R I Dickinson A. (1996), *Razvoj razumevanja istorije kod dece.*, u knjizi M. Hughes, (ed) *Napredak u učenju*, Cleveden, Multilingual Matters.



da su ovi dokazi uzajamno kontradiktorni, odnosno da ne postoji samo jedna i tačna verzija događaja, ili ukoliko isti istorijski dokaz ima više tumačenja u zavisnosti od istoričara koji o tome pišu. Isto se dešava i u slučaju prividno jasnog i nedvosmislenog stava koji ipak može imati različito značenje za različite ljude u zavisnosti od njihovog gledišta, situacije, ili ukoliko odabir različitih istorijskih dokaza o istom događaju može biti jednako relevantan i valjan.

Učenici koji stalno traže pouzdanost podataka u svakom školskom predmetu i za koje učenje predstavlja sticanje pretpostavljene količine znanja koja se ocenjuje imaće poteškoće prilikom primene ovakvog pristupa u nastavi i učenju. Ove poteškoće mogu se pojaviti i u slučaju kada nastavnik tek počinje sa primenom novog pristupa nastavi istorije, odnosno napušta postupak puke transmisije znanja.

Nadalje, novi problem može se pojaviti kod učenika prilikom izučavanja uzajamnog odnosa između različitih perspektiva: njihove povezanosti, interakcije i međuzavisnosti. To važi i za učenike koji su naučeni kako da analiziraju i interpretiraju istorijske izvore i prosuđuju o njihovoj pouzdanosti, poreklu i relevantnosti za razumevanje određenog istorijskog događaja ili procesa. Međutim, razumevanje istorije zahteva od njih i korak više, to jest da uvide na koji se način uzajamno uklapaju različiti istorijski dokazi koje oni izučavaju. Drugim rečima, proces konstruisanja istorijske priče nametanjem određene strukture istorijskoj građi. U primeni tradicionalne metode transmisije znanja u nastavi istorije, status istorijskog dokaza je unapred pretpostavljen, a strukturu obezbeđuje sam nastavnik odnosno udžbenik. U novom pristupu nastavi istorije zasnovanom na istorijskom izvoru, učenik uči da procenjuje važnost svakog izvora i potom razmišlja o konstruisanju istorijske priče o događaju (iako u praksi većina udžbenika sadrži gotovu konstrukciju događaja).

Međutim, multiperspektivnost nameće i dodatne komplikacije. Što je više slojevitosti i perspektiva koje se unose u opis istorijskog događaja, sve je složenije i komplikovanije za učenika da samostalno rasuđuje ili donosi zaključke, naročito kada su u pitanju divergentne i uzajamno suprotstavljene perspektive, interpretacije i zaključci. To postaje još i složenije ukoliko pokušaju da razmrse sve niti uzajamnosti delovanja različitih perspektiva. Nastavnik bi trebalo da nađe način kako da ovu uzajamnu povezanost i međuzavisnost učini vidljivom i manje apstraktnom za učenike, tako što će im naprimer pomoći da sami sačine multilateralni vremenski tok stvari i priču o istorijskom događaju (upotrebom obe vrste vremenskih priloga: *u međuvremenu i potom*), ili će posebnu pažnju posvetiti promenama u uzajamnoj percepciji kod ljudi tokom određenog istorijskog događaja, naprimer uz pomoć saopštenja objavljenih u štampi, propagandnom materijalu, crtežima itd.

Mogućnosti razrešavanja različitih poteškoća, naročito u ovladavanju znanjem koje se odnosi na multiperspektivnost, zavise od ukupnog odnosa nastavnika prema istoriji i načina na koji obavljaju nastavu.

## **Postavljanje temelja za multiperspektivnost u nastavi**

Multiperspektivnost u nastavi istorije ne pretpostavlja automatski potrebu da učenici imaju iskustvo u analizi istorijskih izvora, tumačenju istorijskih dokaza i sintetisanju informacija da bi bili u stanju da konstruišu sopstvenu sliku o istorijskom događaju. Ona samo može da pomogne.

Učenicima će biti mnogo lakše da upoređuju perspektive iz različitih istorijskih izvora ukoliko su naučeni da primenjuju okvir analitičkih pitanja u odnosu na svaki izvor, bez obzira da li se radi o dokumentarnom filmu, vizuelnom ili audio-vizuelnom materijalu. U jednoj publikaciji autor naglašava različite načine da se pomogne učenicima kako da nauče da analiziraju različite vrste istorijskih dokumenata.<sup>30</sup> Od suštinskog značaja za ovakav pristup jesu pitanja koja se mogu grupisati u okviru pet osnovnih grupa, odnosno delova analitičkog procesa:

**Deskripcija:** Kakva je vrsta istorijskog dokumenta u pitanju? Ko je njegov autor? Koja je njegova uloga u događajima (učesnik, svedok, izveštač, komentator, zvanično lice, itd)? Kada je dokument nastao? Koliko vremena je proteklo od događaja do nastanka dokumenta? Zna li se kome je namenjen? Zna li se njegova svrha? Koje informacije sadrži o određenom istorijskom događaju ili procesu?

**Interpretacija:** Ukoliko ne znamo ko je autor dokumenta, može li se išta zaključiti njemu-njoj (učesće u događaju, blizina mestu događaja, stav, veze, uloga, itd.)? Postoje li naznake o tome kako je autor došao do informacija? Ima li naznaka o pouzdanosti informacija? Mogu li se identifikovati neoborive činjenice, stručno mišljenje ili lično mišljenje? Može li se ustanoviti perspektiva gledanja na istorijski događaj izvora informacije (naprimer podrška određenoj opciji, predrasude u odnosu na suprotnu stranu, itd.)? Nudi li autor bilo kakve zaključke? Da li su oni potkrepljeni dokazima ili stavom?

**Povezanost sa prethodnim znanjem:** Da li informacije sadržane u istorijskom izvoru predstavljaju potvrdu ili su kontradiktorne sa informacijama koje potiču iz drugog izvora?

**Uočavanje praznina u istorijskom dokumentu:** Nedostaju li imena, datumi ili druge činjenice koje mogu pomoći da se odgovori na gore omenuta pitanja?

**Utvrđivanje izvora dodatnih informacija:** Gde se mogu proveriti informacije koje sadrži istorijski izvor ili tumačenje autora dokumenta?

---

<sup>30</sup> Robert Stradling (2000), *Nastava istorije Evrope 20. veka*, posebno poglavlja 8, 10, 15, 16 i 17.

Međutim, iako pristup nastavi istorije na osnovu istorijskog izvora stavlja istorijski metod i istraživanje događaja u sam centar nastave, brojni su potencijalni rizici u vezi sa tim (od kojih svi mogu negativno uticati na pristup koji se bazira na multiperspektivnosti) što podrazumeva potrebu njihovog efikasnog otklanjanja.

Na prvom mestu, proces utvrđivanja potkrepljivih informacija i opisa onoga što nam izvor kazuje ili pokazuje može biti mnogo lakši za razumevanje nego proces koji je potreban za utvrđivanje interpretacije događaja, njegovog povezivanja sa drugim događajima ili izvlačenja zaključaka o puzdanosti izvora. Nekim učenicima potrebna je pomoć u razjašnjavanju i primeni ovih analitičkih distinkcija. Nastavnici Istorije imaju na raspolaganju brojne strategije u ovladavanju ovim pristupom.

Jedno od rešenja je formiranje tabele, kako je to prikazano u **Primeru C** uz pomoć koje se može utvrditi distinkcija između onoga što im izvor saopštava, sugerise (na osnovu zaključivanja) i onoga što izvor ne pominje.<sup>31</sup> Kada se jedanput naviknu na ovakav pristup, sami kasnije mogu nastaviti sa preciznijom analizom koja im, na primer, može pomoći da upoređuju i kontrastiraju različite izvore, uključujući i one koji sadrže istu vrstu isrotijskih dokumenata, kako bi se došlo do različitih tumačenja i zaključaka.

**Primer C**

| Sadržaj istorijskog izvora |                |                  |
|----------------------------|----------------|------------------|
| Ovaj izvor mi kazuje       | Izvor sugerise | Izvor ne pominje |
|                            |                |                  |
|                            |                |                  |

Druga moguća strategija je da učenici označavaju činjenice, opisne elemente i zaključke koristeći raznobojne olovke ili ih podvlačeći.

<sup>31</sup> Zasnovano na metodološkom pristupu C. Riley (1999), *Razumevanje istorijskih dokaza, periodično znanje i razvoj pismenosti*, Nastava istorije, 99, i T. Woltshire, (2000), *Kazivanje i sugerisanje u Conwy Valley*, u knjizi *Nastava istorije*, vol. 100.

Dodatna pomoć u tome je izrada tabelarnog prikaza analitičkog procesa (kao što je to učinjeno u *Primeru D*). Reč je ponovo o strategiji koja prevashodno ima za cilj upoznavanje učenika sa analizom zasnovanom na istorijskom izvoru, koja se vremenom i u zavisnosti od napredovanja učenika može kasnije izostavljati.

#### **Primer D: Tabelarna analiza istorijskog izvora**

Autor izvora A je \_\_\_\_\_, američki diplomata u Moskvi 1946. Napisao iverštaj o \_\_\_\_\_.

Kome je izveštaj poslat \_\_\_\_\_.

On objašnjava da je cilj Sovjetske vlade bio da \_\_\_\_\_.

Sugerise da su mogući razlozi koji stoje iza takve odluke sledeći \_\_\_\_\_.

Preporučuje da bi vlada SAD trebalo da \_\_\_\_\_.

Sledeći potencijalni rizik pri ekstenzivnoj upotrebi učenja na osnovu istorijskog izvora, kako su to neki nastavnici već ustanovili, je da neki učenici, naročito oni slabijeg interesovanja za istoriju, doživljavaju ovaj proces kao zadatak ili kao kraj obaveze, a ne kao sredstvo koje vodi osnovnom cilju, to jest razumevanju istorije. Tako naprimer, neki učenici usvoje određeni pseudo-pristup prilikom učenja na ovaj način i analizi istorijskih izvora pri čemu koriste tehničke izraze (dokazi, pristrasnost, primarni i sekundarni izvor, itd.), ali sa ograničenim razumevanjem stvari. Sledstveno tome, ne smatraju izvor korisnim ili valjanim ukoliko postoje određene pretpostavke o tome da postoji određena pristrasnost, već automatski pretpostavljaju da je primarni izvor bolji jer je nastao u vreme kada se događaj i desio. U takvim slučajevima verovatno je bolje obeshrabriti upotrebu termina kao što su pristrasnost i pribeći pojmovima kao što su motivi, ciljevi, namere, stavovi i perspektive.

Treće, neki su nastavnici zapazili da učenici koji imaju određenog iskustva u analizi istorijskog izvora, smatraju da je teže kada je potrebno uspostavljati vezu između pojedinačnih informacija koje su dobili iz različitih izvora i postaviti ih u određenu relaciju sa njihovim stečenim znanjem sve sa ciljem izrade jedne koherentne rekonstrukcije istorijskog događaja. Prema rečima jednog od članova istraživačkog tima, postoji jedan stvarni rizik prilikom primene novog pristupa nastavi istorije, to jest da učenici bivaju naučeni da dođu do informacije da bi odgovorili na pitanja koja još nisu ni naučili da postavje.<sup>32</sup> To znači da im je u samom startu potrebna pomoć u organizaciji i struktuiranju njihovih pitanja.

---

<sup>32</sup> D. Shemilt, (1987), *Predstave adolescenata o istorijskim dokazima i metodologiji u nastavi istorije*, u knjizi C. Portal (ed.), *Nastavni plan i program Istorije za nastavnike*, Lewes, Falmer Press.

Ovo je posebno važno u dva slučaja:

- Kada je učenicima potrebna pomoć u uspostavljanju veze između teme koju obrađuju i specifičnih istorijskih dokaza koje izučavaju,
- Kada izvori koje koriste sadrže uzajamno suprotstavljena gledišta i tumačenja događaja.

Ukoliko je u pitanju prvi slučaj, učenicima se može pomoći ukoliko se podstiču na korišćenje tematskih mreža i dijagrama, ili ukoliko im se obezbedi pregledna tabela uz pomoć koje mogu raspoznavati teme na osnovu pitanja (i-ili, da li?) i na osnovu toga sami utvrde da li dotični dokaz potvrđuje navedeni iskaz o prošlom događaju. Ovo je od koristi i zbog toga što mogu uvideti na koji način se određena informacija pretvara u istorijski dokaz. Vežba sortiranja kartica takođe može biti od koristi, jer se na njima ispisuju različite informacije o istorijskim dokazima i omogućuju učenicima da istražuju načine njihovog uklapanja i povezivanja u cilju formiranja određenog iskaza ili koherentnog izveštaja o istorijskom događaju. Kada tema dobije svoju narativnu formu, učenicima se može pomoći tako da povezuju vremenski paralelna zbivanja u vidu vežbe opisa (scenarija) događaja. Na primer, mogu se podsticati da razmišljaju u terminima jednog mogućeg scenarija za televizijsku ili filmsku priču zasnovanu na određenom istorijskom događaju. Ovo je korisno (kao u slučaju vremenskih paralelnih zbivanja) ne samo zbog razumevanja redosleda zbivanja, već i zbog mogućnosti da steknu uvid u delovanje ključnih aktera, njihovu uzajamnu povezanost i reakciju na zbivanja oko njih.

Postoji takođe nekoliko strategija koje služe za pripremu učenika kada se po prvi put susreću sa mogućnošću da istorijski dokazi budu u uzajamnoj kontradikciji ili kada uoče uzajamno suprotstavljene perspektive. Jedna od mogućnosti je primena metode (dobor poznate u nastavi) savremenog ili istorijskog sdskog slučaja ili suđenja (iz nekog filma ili TV drame), pri čemu oni tada mogu uvideti kako:

- Očevici imaju različite funkcije (očevidac-svedok, svedoci koji svedoče u korist optuženih, svedoci-eksperti, svedoci optužbe i odbrane)
- Izjave očevidaca mogu biti uzajamno kontradiktorne
- Dokazi mogu biti u suprotnosti (ili u saglasnosti) sa iskazima drugih očevidaca
- Odbrana i optužba selektivno koriste dokaze ili koriste istu vrstu dokaza za konstruisanje suprotstavljenih argumenata,
- Sud reaguje na uzajamno suprotstavljene dokaze i na njima zasnovane argumente

Druga mogućnost da se otpočne sa metodom multiperspektivnosti je da nakon što saslušaju usmeno izlaganje ili svedočenje da ga pristupe njegovoj detaljnoj analizi. To je mogućnost da iz prve ruke steknu iskustvo o tome kako ljudsko sećanje utiče na usmeno

iznošenje svedočanstva i kako ljudi koji govore o istom događaju mogu da ga na drugačiji način opišu i interpretiraju.

Jednom kada se učenici upoznaju sa ovim pristupom i razviju neophodne veštine u savladavanju gradiva istorije na bazi izučavanja istorijskog izvora, kada ih primenjuju u razumevanju sve složenijih istorijskih događaja i procesa, vremenom stiču samopouzdanje i sve efikasnije koriste multiperspektivnost u kombinovanu različitih istorijskih izvora, kontrastiranju interperetacija i kompariranju zapisa o istorijskim događajima. Poslednje poglavlje u ovom Priručniku posvećeno je različitim nastavnim aktivnostima koje uvode multiperspektivnost kao princip rada.

## **Nastavne aktivnosti**

U relativno skromnom Priručniku kakav je ovaj, moguće je prikazati samo ograničeni broj primera nastavnih aktivnosti i nastavnih metoda koje pomažu učenicima u procesu razumevanja multiperspektivnosti u odnosu na istorijske događaje i procese. Zbog već ranije navedenih razloga, i zbog toga što sam uveren da multiperspektivnost u nastavi i učenju istorije znači mnogo više od *samo dobre nastave Istorije*, još uvek ne postoji *korpus pozitivne prakse*, koja se može identifikovati i ugraditi u prvi ovakav Priručnik za nastavnike Istorije. Upravo zato, preostali deo Priručnika može se posmatrati više kao podsticaj diskusiji i debati o ovoj problematici, a ne kao predložak nastavnih aktivnosti u učionici.

## **Praktičnost u pristupu**

Budući da postoje brojna ograničenja za nastavnike vezanih uglavnom za mogućnosti učestalog i sadržajnog rada na primeni pristupa multiperspektivnosti u odnosu na istorijske događaje i procese, mnogo je razloga u prilog potrebi prilagođavanja datim okolnostima.

Mnogo je nastavnika Istorije širom sveta verovatno imalo prilike da promptno odgovara na učenička pitanja vezana za događaje nakon 11. septembra 2001. Ne samo što su trebali znati odgovor kako je tako nešto moglo da se desi, već i da obrazlažu razloge i motive koji stoje iza ovog čina koji je podrazumevao kidnapovanje aviona i njihovo zarivanje u Svetski trgovinski centar i Pentagon. Ovo su trenuci kada se pojedini nastavnici Istorije opredele da izađu iz okvira standardne nastave hronoloških istorijskih zbivanja da pokušaju da uspostave vezu u prostoru i vremenu i ukažu svojim učenicima na događaje i procese u istoriji koji su prethodno u nastavi obrađivani a koji su doprineli da se tako nešto desi. Ovako nešto teško je izvesti bez uvažavanja principa multiperspektivnosti.

Televizijski prikazi, reakcije javnosti, pokušaji komentatora da razložno opišu događaj zapravo sadrže brojne istorijske reference o uzajamnim odnosima između Zapada i Bliskog istoka karakterističnih za nedavnu ali i davnu prošlost. U jezičkom smislu takođe objavljeni izveštaji obilovali su istorijskim referencama. Tako naprimer, ubrzo nakon događaja, Predsednik Buš je u svom govoru upotrebio frazu *krstaški rat* protiv terorizma,

što je nakon intervencije pojedinih savetnika i diplomata iz drugih zemalja izmenjeno u: *rat protiv terorizma*. Pojam *krstaški rat ili pohod* smatrao se neprimerenim, ali i u političkom i diplomatskom smislu ne baš mudrim. Međutim to je mogla biti mogućnost da se na času Istorije prodiskutuje ovaj termin upotrebljen u datom kontekstu i objasni njegova moguća konotacija. To je takođe mogućnost da se bolje sagleda značenje ovog termina u nekom drugom istorijskom kontekstu.

Na primer, u modernoj istoriji pojam *krstaški rat (pohod)* koristili su u propagandne svrhe sve zaraćene strane tokom Prvog i Drugog svetskog rata. Britanski Premijer je Prvi svetski rat opisao kao veliki krstaški pohod, a General Ajzenhauer je svoje Memoare iz Drugog svetskog rata nazvao *Ratni pohodi u Evropi*. Isto tako, pojam je bio u širokoj upotrebi u kontekstu kampanje Velike Britanije u Palestini i Siriji od 1917-18. godine tokom koje su Turske vojne snage bile izbačene iz gradova Jerusalem i Damask. Falangisti u Španiji koristili su pojam krstaški pohod ili sveti rat u borbi protiv Republikanskih vlasti tokom 1936., a pojedini pripadnici pro-Republikanskih brigada takođe su nazivali svoju borbu krstaškim pohodom protiv fašizma. Libijski vođa, Pukovnik Gadafi je 1980-tih pozivao na sveti rat ili *džihad* protiv američkih krstaša. U sasvim bliskoj prošlosti, tokom Zalivskog rata 1991., američki vojni stratezi su pozivali na moralni krstaški pohod protiv Sadama Huseina, koji se pak sa svoje strane otvoreno identifikovao sa Saladinom modernog vremena koji bi ih isterao sa Bliskog isoka.

Postoje i drugi istorijski termini koji takođe mogu generisati ovakvu vrstu konotacija i mogli bi se izučavati iz različitih uglova kadgod se povežu sa savremenim zbivanjima ili problemima. Slučaj masovnih ubistava u Ruandi i slični slučajevi u svetu, naveli su pojedine posmatrače na upotrebu pojma holokaust, a neki, kao što je Profesor Lipstadt, smatrali su da *holokaust ili shoah* predstavlja ima sasvim posebno univerzalno značenje.<sup>33</sup> U tom smislu, pojmovi poput *genocid* i *dijaspóra* takođe podstiču na potrebu uvođenja multiperspektivnosti kako bi se pomoglo učenicima da ih koriste u različitim kontekstima. U svakom slučaju, radi se o terminima koje određena grupacija koristi da bi definisala način na koji je tretira druga društvena grupa ili više njih, koje obično negiraju valjanost takvog terminološkog određenja pri opisu datih događanja. Kao što je već rečeno, važna dimenzija kod svake primene multiperspektivnosti jeste značenje termina i način njihove upotrebe u određenim istorijskim kontekstima.

Obeležavanje godišnjica i vekovnih jubileja, kao i javne svečanosti, takođe predstavljaju ad hoc priliku za primenu multiperspektivnosti u vezi sa istorijskim zbivanjima ili procesima. Obeležavanje dva veka Američke revolucije, a potom i Francuske revolucije pružaju mogućnost za ovakvu vrstu analize. To su jubileji od globalnog značaja i prilika da mnogi ljudi, ne samo Amerikanci ili Francuzi, sagledaju njihov dugoročni istorijski značaj ne samo po građane ovih zemalja već i za svet. Ovakvi jubileji pružaju odličnu mogućnost učenicima za izradu historiografske analize, naprimer o tome kako istoričari nakon 50, 100, 150 ili 200 godina od nekog događaja ocenjuju njegov istorijski značaj.

Većina zemalja, brojne etničke i kulturne manjine obeležavaju događaje iz svoje prošlosti koji su njima od istorijskog značaja. *Primer E* sadrži ilustraciju događaja odabranog iz

---

<sup>33</sup> D. Lipstadt (1993), *Poricanje Holokausta: sve izraženiji napadi na istinu i sećanje*, Free Press.

storije Irske od posebnog značaja za samog autora Priručnika, koji je polu-Irac i studirao na poslediplomskim studijama istoriju Irske.

Treći pogodan način primene metode multiperspektivnosti može se potražiti u starim udžbenicima koji su izašli iz školske upotrebe. Ima nastavnika koji uz malo sreće mogu da ih nađu u školskoj biblioteci ili u dokumentaciji u okviru svoje lične biblioteke. Drugi pak mogu doći do takvih primeraka u gradskim ili univerzitetskim bibliotekama. Ukoliko ih ni tamo ne nađu, mogu se direktno obratiti Institutu Georg Eckert. Usporedna analiza događaja iz nacionalne ili međunarodne istorije data u modernom udžbeniku ili udžbenicima objavljenim u različitim periodima 20. veka predstavlja dobru startnu poziciju za uvođenje učenika u historiografsku analizu. Mogućnosti za analizu multiperspektivnosti su čak i veće ukoliko je moguće uspostaviti razmenu sa kolegama iz susednih zemalja. U tom slučaju moguće je vršiti upoređenja sa vremenskog i prostornog aspekta.

### **Primer E: Ustanak u Irskoj 1798 godine**

Jedna od posledica Francuske revolucije je i radikalizacija društvenih pokreta u Irskoj, kao što je to bio slučaj sa Društvom ujedinjenih Iraca, koje je svoje članove regrutovalo iz redova Prezbitarijanske zajednice u Belfastu i zajednice Protestanata i Katolika u Dublinu. Njihov vođa, Wolfe Tone (1763-1798), protestant iz Dablina, u želji da se okonča britanska dominacija u zemlji, otputovao je u Pariz da osigura podršku Direktorata u Francuskoj uz čiju pomoć je trebalo da se organizuje ustanak u Irskoj. Međutim, brod sa prvom ekspedicijom koji je krenuo u Irsku nastradao je u oluji nedaleko od irske obale decembra 1796. Jedna druga, manja ekspedicija u čijem sastavu je bilo samo oko 1000 naoružanih ljudi pod komandom Generala Humberta, iskrcala se na severo-zapadnoj obali Irske avgusta 1798. Humbert se nadao da će ga tamo sačekati dobro organizovana irska vojska. U stvari, jedva da ga je sačekalo isto toliko irskih dobrovoljaca. Za manje od mesec dana biva poražen od strane jakih britanskih vojnih snaga. Nešto kasnije, Wolfe Tone je uhapšen u francuskoj uniformi i izvršio samoubistvo čekajući pogubljenje u zatvoru. Ovaj ustanak i francuska invazija doveli su do usvajanja Zakona o Uniji 1800., po osnovu kojeg je Irska postala sastavni deo britanske države i tako promenila naziv u *Ujedinjeno kraljevstvo Velike Britanije i Irske*.

Događaji iz 1798 ostali su u istorijskom sećanju među irskim nacionalistima koji ih slave i posle 100 godina, a to isto čini i Republika Irska 1998. godine. Irski pisac, Colm Toibin, i istoričar Diarmaid Ferriter (*Glad u Irskoj*, Dokumentarni film, London, Profile Books (2001), str. 41), beleže kako su događaji iz 1798 bili interpretirani na različite načine prilikom dva obeležavanja njihove godišnjice:

*Jedna od neobičnosti istorije Irske je način na koji događaji ostaju široko otvoreni za interpretaciju. Na primer, 1898 prilikom obeležavanja jubileja, Irski nacionalisti su smatrali 1798 kao godinu Katoličkog nacionalnog ustanka pod vođstvom sveštenika uperenog protiv Engleza. Potom, 1998., pro-evropski nastrojenoj i polu-pluralnoj Irskoj 1798 je bila potrebna kao godina seljačkog ustanka pod vođstvom Protestantskih intelektualaca koji su svoje polazište nalazili u evropskom racionalnom duhu. Svaki put je ustanak 1798 bio u funkciji trenutnih političkih interesa.*



## Upoznavanje učenika sa historiografijom

Kao što je već rečeno, historiografska analiza predstavlja srž multiperspektivnosti. Sledi poglavlje o mogućim pristupima ovoj metodi uz pomoć upoznavanja učenika sa spisima istoričara i perspektivama ili gledištima onih koji stvaraju sliku o istoriji: kustosi u muzejima, filmski stvaraoci, televizijski producenti, novinari i romanopisci.

Već prvi primer koji navodimo zasniva se na sukobljenom mišljenju istoričara. Sučeljavanje uzajamno suprotstavljenih interpretacija takozvanog Hozbahovog Memoranduma predstavlja jednu od najkontraverznijih debata među istoričarima po pitanju Hitlerovih namera i nemačke spoljne politike. Autor Memoranduma je Pukovnik Hozbah, koji je vodio zapisnik tokom sastanka u vladi Nemačkog Rajha u Berlinu održanog 5 novembra 1937. sastanku su prisustvovali Hitler, Gering, Nojrat, reder, Blomberg i Frič. Tokom rasprave, Hitler je izneo svoj stav u vezi sa spoljnom politikom, naročito ističući svoje opredeljenje da osvaja *životni prostor (Lebensraum)* za nemačku naciju. Nekoliko ključnih stavova iz tog izlaganja je sumirano u **Primeru F**.

Danas je inače moguće daunlodovati ovaj tekst u celosti sa vebajta Avalon Projekta<sup>34</sup> a mnogi udžbenici sadrže ovu debatu među istoričarima. Glavno je međutim pitanje na koji način efikasno obraditi ove teme na času Istorije. Jedna od mogućnosti je da učenici pročitaju materijal i potom vrše upoređivanja izloženih stavova istoričara, nakon čega bi trebalo da na osnovu ranije stečenog znanja kao i relevantnih primarnih i sekundarnih izvora dođu do sopstvenih zaključaka.

Druga mogućnost je da zamolite svog kolegu da predstavi slučaj iz perspektive jedne od suprotstavljenih grupa istoričara, a da vi isto učinite zastupajući mišljenje druge grupe, te da u otvorenoj debati na jednom času ili putem prezentacije teme i postavljanja pitanja na uzastopnim časovima. U oba slučaja nastavnici moraju biti pripremljeni za izazov odnosno da se identifikuju sa ulogom koju preuzimaju. Nastavni cilj u ovom slučaju nije samo u donošenju čvrstih zaključaka u prilog jedne ili druge strane, već što je jasnije moguće razumevanje razloga zbog kojih je došlo do suprotstavljenih mišljenja, prirode samog sukoba, kako je moguće isti dokument tumačiti na više načina, osnova za različita tumačenja, i njegovih relativnih prednosti i slabosti. Procena svakog od prezentovanih mišljenja trebalo bi vršiti u parovima ili malim grupama, poželjno je i preuzimanje uloga jedne ili druge strane u diskusiji.

---

<sup>34</sup> Memorandum i ostali korisni materijali dostupni su na sajtu Avalon projekta: Nimbarnški process (Nuremberg war crimes)

## Primer F: Hozbahov Memorandum

Firer je izneo stav da je cilj nemačke politike u obezbeđivanju i očuvanju rasne zajednice koja treba da se uvećava. Zato se postavlja pitanje prostora. Nemačku rasnu zajednicu čini više od 85 miliona ljudi te, zbog njene brojnosti kao i skućenog životnog prostora u Evropi, ova zajednica predstavlja prenaseljenu oblast kakva ne postoji nigde u drugim zemljama što joj daje za pravo na veći životni prostor nego drugim narodima...

Uporedo sa opštim porastom životnog standarda u poređenju sa situacijom pre 30-40 godina, porasle su i potrebe za stanovanjem, čak i među proizvođačima i seljacima...Dugoročno gledano nije bilo moguće, na kontinentu na kojem praktično postoji razvijen zajednički životni standard, zadovoljiti potrebe za hranom time što bi se snižavao životni standard i uvodila racionalizacija u ishrani...

Postojale su izrazite slabosti vojnih sistema u državama koje svoju egzistenciju vezuju za spoljnu trgovinu. Pošto se naša spoljna trgovina odvija na prekomorskim putevima kojima dominira Velika Britanija, značajnije je pitanje sigurnosti transporta nego trgovine sa inostranstvom, što je tokom rata dovelo do nezadovoljavajuće situacije u pogledu hrane u našoj zemlji. Jedini lek ovome, kao i moguća vizija rešenja problema leži u obezbeđenju većeg životnog prostora... To nije pitanje borbe za veći broj stanovnika, već obezbeđivanja većeg prostora u korist poljoprivrede. Štaviše, oblasti poznate po sirovinskoj bazi mogu se lakše naći u našoj neposrednoj blizini u Evropi, nego u prekomorskim zemljama. Pitanje koje se postavlja pred Nemačkom je: gde ona može ostvariti najveću dobit po najnižoj ceni? Nemačka politika mora računati na dva mržnjom inspirisana neprijatelja, Britaniju i Francusku, za koje Nemački kolos u srcu Evrope predstavlja trn u oku, a obe zemlje se suprotstavljaju jačanju uloge Nemačke bilo u Evropi ili preko okeana.

Nemačko pitanje ne može se rešiti samo silom, jer je do sada to uvek podrazumevalo određeni rizik. Ukoliko prihvatimo i samu mogućnost upotrebe sile uz neophodan rizik, i dalje ostaje da se odgovori na pitanja *kada i kako*. Pomenuću samo tri slučaja:

Slučaj 1: Period između 1943-1945

Nakon ovog perioda po našoj proceni možemo očekivati samo pogoršanje situacije...Naša relativna moć u pogledu obnove vojnih snaga bitno će oslabiti, jer će ostatak sveta do tada već biti dobro naoružan. Ukoliko u periodu od 1943-45 ne budemo dejstvovali, možemo u bilo kojoj narednoj godini očekivati nestašicu hrane kao posledicu nedostatka rezervi, a neophodna razmena sa inostranstvom nam ne bude dostupna, takvu situaciju moramo tretirati kao *razlog mogućeg pada ovog režima*. Niko danas ne zna šta će se desiti od 1943-45. Samo je jedno sigurno: više ne možemo čekati.

Slučaj 2:

Ukoliko se unutrašnji sukobi u Francuskoj pretvore u krizu koja bi angažovala i njihove vojne snage i time ih onesposobila za ratne operacije protiv Nemačke, to znači da je sada došlo vreme za napad na Čehe.

Slučaj 3:

Ukoliko se Francuska toliko uplete u rat sa nekom drugom državom da ne bude u stanju da ratuje sa Nemačkom. Naš prvenstveni cilj, u slučaju da budemo uvučeni u rat, mora biti da istovremeno porazimo Čehoslovačku i Austriju da na taj način otklonimo opasnost sa rubova naše teritorije i budemo spremni za svaku moguću operaciju protiv zapadnih sila...Ukoliko Nemačka iskoristi ovaj rat da reši pitanje Češke i Austrije, može se pretpostaviti da će Britanija, i sama u ratu sa Italijom, odlučiti da ne preduzima ništa protiv Nemačke. Bez britanske podrške, Francuzi neće krenuti u rat protiv Nemačke.

### **Dodatak: Rasprava među istoričarima**

Tekst Memoranduma je u celosti dostavljen Savezničkim tužiocima na suđenju u Nirnbergu, kao dokaz o uključenosti optuženih u planiranje Drugog Svetskog rata. Osnovni razlog nesporazuma među istoričarima je pitanje da li Memorandum sadrži jasne i direktne dokaze o načinu Hitlerovog razmišljanja 1937 god., odnosno da li se radi o ciljevima precizno formulisanim u vidu plana akcije a koje je izneo još u Knjizi Mein Kampf trinaest godina ranije.

Pojedini istoričari (na primer nemački istoričar Hildebrand, i Britanac Trevor Roper) smatraju da je evidentna konzistentnost između Hitlerovih ekspanzionističkih ciljeva iznetih u Mein Kampfu, njegovih prethodnih aktivnosti u danima širenja nacionalsocijalizma i spoljne politike kako je definisana u Hozbahovom Memorandumu. U prilog svom stavu, oni ukazuju na izmene vojnih naredbi izdatih sredinom decembra 1937., s ciljem da se opravda agresija na Austriju i Čehoslovačku.

Drugi pak istoričari, naročito Britanac A.J.P. Taylor, smatraju da je Hitlerova karijera njega razotkriva u svetlu oportuniste koji je čekao povoljan razvoj događaja i iskoristio ih zarad svojih ciljeva, a ne kao nekoga ko je profilisao i uticao na događaje i politiku.:

Hitlerovo razmišljanje je veliki delom vezano za njegova sanjarenja...On ne otkriva svoje najdublje misli..Memorandum nam saopštava samo ono što već znamo, to jest da je Hitler (kao i bilo koji drugi državljani Nemačke) nameravao da od nemačke napravi veliku silu u Evropi. U njemu su takođe sadržane i spekulacije o mogućem ostvarenju takvog plana. Njegove su spekulacije bile pogrešne. Teško da se mogu dovesti u bilo kakvu vezu sa stvarnim izbijanjem rata 1939. godine.

Norman Davies, koji o ovome piše posle 30 godina, smatra da svi učesnici u raspravi, uključujući Taylora, ograničavaju svoju diskusiju samo na namere Nemačke, ne uviđajući namere Sovjetskog Saveza, odnosno u kakvoj su vezi bile aktivnosti ovih dveju zemalja u odnosu na njihove pretpostavke o tome šta druga strana planira.

Tridesetogodišnji rat predstavlja još jednu mogućnost za upoznavanje učenika sa historiografskom debatom. To je događaj u kome je učestvovalo više zemalja i može pomoći učenicima da bolje i u celosti sagledaju 17. vek, i kako 300 godina kasnije nove generacije istoričara imaju različite pristupe u tumačenju tih zbivanja. Neki smatraju da se radilo o produženom sukobu u Nemačkoj između prinčeva i cara. Drugi su pak mišljenja da je u pitanju bio religijski rat između Katolika i Protestanata. Postoje i uverenja da je to bio važan period u borbama za nadmoć među velikim silama na evropskom kontinentu. Dakako, ima i onih koji smatraju da su svi navedeni razlozi relevantni.

**Primer G** sadrži mišljenja pet istoričara koji su pisali o ovom istorijskom događaju tokom različitih perioda u proteklih 150 godina. Učenici starijeg uzrasta koji su se već susreli sa tematikom hronologije nacionalne ili evropske istorije i upoznati sa zbivanjima u 17. veku, kao i istorijom 18., 19., i 20. veka, mogli bi da se podstaknu na razmišljanje o kontekstu i razlozima koji se kriju iza ovih pet različitih mišljenja. To znači, da bi uz pomoć nastavnika i dodatnog pisanog materijala, mogli da razmisle o mogućim pitanjima kao što su:

Koja savremena zbivanja i procesi mogu biti od uticaja na rad nekog nemačkog istoričara iz 1860-tih a koji bi bitno opredeljivali njegovo razmišljanje o 17 veku? Metodom brainstorminga može se doći do podataka kao što su ujedinjenje Nemačke, pitanje pokrajine Šlezvig-Holštajn, pruski ekspanzionizam, odnosi sa Austrijom, nacionalizam, politika regionalnih sila, itd.

Koja savremena zbivanja i procesi mogu uticati na rad jednog britanskog istoričara iz ranih 1950-tih, a koja bi opredeljivala njegova razmišljanja o 17 veku? Metodom brainstorminga, takođe se može doći do zaključaka kao što su kraj Prvog svetskog rata koji je imao razarajuće posledice po veći deo Evrope, 50 godina konflikta i krize, rana faza hladnog rata, itd.

Koja savremena zbivanja i procesi mogu uticati na rad jednog istoričara iz 1960-tih a koja bi mogla opredeljivati njegovo razmišljanje o 17. veku? U ovom slučaju, metodom brainstorming-a mogu se identifikovati pojave kao što su velike sile i blokovska politika, hegemonizam, naročito u centralnoj Evropi, itd.

Učenicima mlađeg uzrasta, naročito ukoliko se prethodno nisu upoznali sa istorijom 19. i 20. veka, potrebno je obezbediti kontekstualne informacije kako bi se bolje uputili u politički, socijalni ili ekonomski kontekst koji bi mogli biti od uticaja na perspektivu gledanja različitih istoričara. Jedna od mogućih metoda rada jeste prezentovanje (u malim grupama ili parovima) pet fleš-kartica koje sadrže stavove istoričara, na osnovu kojih mogu uočavati njihove uzajamne sličnosti i razlike. O svojim zapažanjima mogu razgovarati u većoj grupi i na taj način doći do nekih zajedničkih zaključaka.

Potom, još uvek u malim grupama ili parovima, mogu proučiti sadržaj kartice **Primer H**, koja rasvetljava ključna zbivanja i procese u Evropi koja su se dešavala otprilike u vreme kada istoričari o njima pišu. Korisno je upoznati ih i sa relevantnim i manje relevantnim činjenicama u vezi sa kontekstualnim informacijama. Sami nastavnici treba da odluče da li je učenicima potreban dodatna pomoć u vezi sa određenim datumima ili spisateljima. Zadatak je da se odaberu one kartice čiji sadržaj je u bliskoj vezi sa periodom kojeg istoričar opisuje i poređati ih uz one kartice koje sadrže stav istoričara. Treći zadatak je pregledati kartice koje sadrže opis zbivanja i opredeliti koja bi mogla biti u direktnoj vezi sa stavom istoričara. Potom se mogu zamoliti da u većoj grupi prodiskutuju svoj izbor.

Izuzetno je značajno da učenici shvate da ovaj proces sadrži interpretaciju stavova istoričara a ne njihovo objašnjenje. Šta učenici mogu naučiti kroz ovakvu vežbu? Prvo, činjenicu da su istoričari deca svog vremena na čija razmišljanja u velikoj meri utiču savremeni tokovi i zbivanja. Drugo, oni su takođe nasledili istorijske okvire tumačenja prošlosti od svojih prethodnika koji manje ili više utiču na njihova razmišljanja. Najzad, što je možda i najvažnije, učenici mogu naučiti da rad istoričara koji su živeli u nedavnoj prošlosti ne mora istovremeno biti bolji, valjaniji, pouzdaniji ili celovitiji nego što je to rad istoričara iz daleke prošlosti, već samo drugačiji. Njihovi stavovi samo sadrže različite okvire i kriterijume odlučivanja o elementima koji su relevantni za razumevanje određenog istorijskog događaja ili perioda.

## Primer G: Tridesetogodišnji rat

Gustav Freytag, nemački istoričar iz 19. veka opisuje rat kao sukob između lokalnih vladodržaca u Nemačkoj i dinastije Habzburg, odnosno kao rat između Protestanata i Katolika: Suprotstavljeni interesi dinastije Habzburg i nemačke nacije, između stare i nove religije doveli su do krvavih stradanja. (G. Freytag, 1862, Slike iz istorije Nemačke u XV, XVI i XVII veku, Drugo izdanje)

Krajem 19. veka, istoričar Gardiner tumači ova zbivanja kao borbu za religijsku toleranciju među državama Evrope: vladavci poput dinastije Habzburg, koji su odbijali da tolerišu religijske razlike, doprineli su raspadu svojih kraljevina, dok su ostali, poput Francuske u kojoj je Rišelje obećao religijske slobode disidentima, uspeli da očuvaju svoju državu. Drugim rečima, on se nije bavio samim ratom, već procesom koji se odvijao u vreme ovih događaja.

S.R. Gardiner, (1889), Tridesetogodišnji rat, 1618-1648 (Osmo izdanje), London, Longman.

Tokom 1950-tih, C.V. Wedgwood je pisao je da je osnovni motiv ovog sukoba zapravo strah, a ne želja za pobedom ili duboka religijska uverenja. Želeli su mir i borili se za njega trideset godina. Nisu ni tada ali ni kasnije naučili da se ratom ne dobija ništa sem novog rata.

C.V. Wedgwood, Tridesetogodišnji rat, London, 1957, str. 460.

S.H. Steinberg, slaže se sa Freytagom, i tumači Tridesetogodišnji rat kao fazu – jedne pire borbe za hegemoniju u Evropi između dinastije Burbona i Habzburga, a koja je potrajala od 1609 do 1659. Dinastija Burbona nije mogla dopustiti da Habzburgovci okruže Francusku.

S.H. Steinberg, (1966), Tridesetogodišnji rat i ratovi za dominaciju u Evropi 1600-1660, London, Edward Arnold.

Nedavno je grupa istoričara izrazila uverenje da je Tridesetogodišnji rat bio zapravo jedan segment u ukupnoj krizi koja je zahvatila veći deo Evrope tokom prve polvine 17. veka. Ovu krizu obeležili su i dugogodišnja slaba žetva poljoprivrednih useva, ekonomska inflacija, stagnacija i pad broja stanovnika, otpor povećanju poreskih dažbina i povećanoj javnoj potrošnji, veliki vojni izdaci, korumpirana birokratija, što je sve vodilo ka političkim pobunama i velikm tenzijama unutar evropskog političkog sistema.

Vidi: G. Parker, (1979), Evropa u krizi, 1589-1648, Glazgov, Fontana.

**Primer H: Kontekstualne fleš-kartice za istoriografiju Tridesetogodišnjeg rata**

|  |   |
|--|---|
| Krimski rat 1854                                     | Ujedinjenje Italije                               |
| Porast nacionalizma u XIX veku                       | Ujedinjenje Nemačke                               |
| Razvoj parlamentarizma u većem delu Evrope           | Austrijsko-Pruski rat 1866                        |
| Procvat industrijalizacije u XIX veku                | Razvoj gradova u XIX veku                         |
| Razvoj železnice u XIX veku                          | Francusko-Pruski rat 1870                         |
| Rat za Afričke kolonije 1880-tih                     | Prvi Svetski Rat                                  |
| Drugi Svetski Rat                                    | Atomska bomba                                     |
| Formiranje Ujedinjenih nacija                        | Početak Hladnog rata                              |
| Maršalov Plan za obnovu Evrope                       | Formiranje NATO i Varšavskog Pakta                |
| Korejski rat 1950-53                                 | Dekolonizacija 1940-60 tih                        |
| Formiranje i proširenje Evropske Ekonomske Zajednice | Porast nezadovoljstva unutar komunističkog bloka  |
| Popuštanje zategnutosti i detant između velikih sila | Raspad Sovjetskog Saveza i demokratska tranzicija |

Treba naglasiti da kontekstualne fleš-kartice prikazane u **Primeru H** predstavljaju samo ilustraciju a ne potpuni sadržaj teme, a nastavnici Istorije mogu ih prilagođavati shodno potrebama sopstvenog nastavnog plana i u zavisnosti od zemlje u kojoj rade. Kartice ovde služe pre kao ilustracija pristupa materiji, a ne kao gotov nastavni materijal koji se koristi u učionici. Međutim, sličan pristup može biti funkcionalan i prilikom obrade drugih tema od interesa za historiografiju a koje želite približiti učenicima, kao što su naprimer Krstaški ratovi, Renesansa ili Francuska revolucija.

Moj treći primer se odnosi na *Napad na Zimski Dvorac* u Petrogradu, u noći 25 oktobra i ranim jutarnjim satima 26 oktobra 1917. godine. Opremio sam se za ovaj događaj iz dva osnovna razloga. Prvo, veliki je broj izveštaja očevidaca, uključujući posmatrača, inostrane posmatrača, učesnike, a među njima su uočljive zanimljive razlike. Drugo, novinari su izveštavali o događaju, ponekad kao očevidci, a ponekad na osnovu razgovora sa učesnicima nakon zauzimanja Dvorca. Treće, diplomatski predstavnici takođe su slali svoje izveštaje Ministarstvima spoljih poslova koji sadržavali njihova viđenja o razvoju situacije. Četvrto, saznanja u javnosti takođe su na određeni način bila oblikovana (i još uvek je tako) uz pomoć filmova kao što su *Oktobar* Sergeja Ejzenštajna, romantizovanih umetničkih dela slikara socijalističkog realizma, Tamare Danilenko, reditelja pozorišnog spektakla Jurija Anenkova, koji je prikazan na trgu ispred Dvorca prilikom obeležavanja treće godišnjice njegovog osvajanja 1920.

Neke od nastavnih aktivnosti koje navodimo dalje u tekstu pretpostavljaju da učenici tek treba da se upoznaju sa tematikom Revolucije u Rusiji 1917, ili su se upoznali sa Februarskom Revolucijom i treba da nastave učenje o događajima vezanim za Boljševički državni udar oktobra iste godine, ili pak uče o razvoju situacije u Rusiji kao deo nastave o Prvom Svetskom Ratu. Ukoliko se tokom nastave ispoštuje hronološki redosled, to može biti od koristi učenicima da bolje razumeju nove informacije koje eventualno mogu uticati na promenu perspektive gledanja na određeni istorijski događaj, proveru njihovih pretpostavki u vezi sa određenim istorijskim izvorom, uneti dodatne nivoe značenja i interpretacije, odnosno omogućiti im da razmisle o procesu same istorijske analize i istraživanja. Nastavni proces može otpočeti prikazivanjem jedne fotografije (vidi Dodatak, str. 63, **Primer 1**). Pri tome, učenicima se apsolutno ništa ne mora saopštavati u vezi sa fotosom, čak ni tekst ispod koji govori o Zauzimanju Dvorca oktobra 1917. Ukoliko postoji mogućnost, učenici bi trebalo da rade u malim grupama, od kojih svaka ima papir koji na desnoj strani ima fotografiju, a sa leve su označena mesta za pitanja koja je potrebno postaviti. Od učenika se traži da na levoj strani ispisuju ono što vide, da sugerišu šta se događa na slici, ko su mogući učesnici i pogode da li se radi o fotografiji ili insertu iz filma (reč je zapravo o fotografiji iz 1920, snimljenoj prilikom obeležavanja jubileja).

Za uvodni deo dovoljno je odvojiti 20-tak minuta. Nakon što ispišu svoje odgovore korisno je da ih uzajamno uporede i uoče da li su identifikovali dovoljno elemenata koji im pomažu u formulisanju onoga što je prikazano na slici. Ukoliko nastavnik poseduje video i DVD Ejzenštajnovog filma, za početak je korisno prikazati sekvence u trajanju od 10 – 15 minuta, i to onih delova koji se odnose na iščekivanje topovske paljbe sa broda

Aurora i iz dvoraca, crvenogardejce i mornare u pucnjavi sa kadetima, ženski bataljon smrti i probijanje barikada, napad na glavnu kapiju i zauzimanje Dvorca.

### **Primer J: Izveštaji očevidaca o napadu na Zimski Dvorac**

Onda je na trenutak nastalo zatišje, a odmah potom iznenada se začula puščana paljba. Zanemeli smo, čekajući uzvratnu pucnjavu, ali jedino što smo čuli bio je zvuk pršanja stakla na pločniku. Prozori Zimskog Dvorca razbili su se u paramparčad. Iznenada se iz mraka pojavio mornar rekavši nam: *Sve je gotovo, predali su se.*

Kao crna reka koja teče ulicama, bez ijednog glasa kretali smo se kroz Crveni luk, kad iznenada čovek ispred mene reče tihim glasom: *Čuvaj se družo, ne veruj im. Pucaće sigurno.* Potrčasmo preko brisanog prostora, povijeni, gurajući jedni druge i tako se iznenada našosmo iza pijedestala Aleksandrovog. *Koliko vas je stradalo? Zapitah... Ne znam, oko desetak...*

U šest uveče poslata je poruka ministrima Privremene vlade sa zahtevom da se odmah predaju i pošto nikakv odgovor nije stigao, otpočet je napad na Dvorac sa nekoliko rafala iz pravca Tvrdave, kao upozorenje. Usledila je opšta pucnjava sa svih strana, iz artiljerijskog oružja i mitraljeza pod uličnim svodovima u pravcu Palate, a povremeno bi se čula pucnjava sa Tvrdave i sa krstarice Aurora, kao grmljavina u opštoj i zaglušujućoj buci.

Volođa Averbah išao je kući Gogoljevom ulicom, i bio na otprilike 100 m od Glavnog trga u oko 11.00 sati uveče upravo u trenutku konačnog napada na Zimski Dvorac. Ulica je potpuno opustela, noć je bila tiha a grad kao mrtav. Mogli smo čuti i zvuk sopstvenih koraka po pločniku.

Grupe napadača probijale su se kroz bočne ulaze da bi pljačkali. U početku su bili malobrojni i nenaoružani, ali ubrzo su za njima pristigle veće bande mornara iz Pavlovske regimente...naoružani radnici su prevrtali stolove i razoružavali garnizon. Ovaj je pak malo uzvratio paljbu, i rekli su da imaju samo tri ranjena junkera. U 2.30 ujutro Dvorac je bio zauzet.

Oko 11.00 sati provalili smo ulaz i čistili prolaz na stepeništima, jedno po jedno. Kad smo stigli do vrha, kadetski oficir oduzeo nam je puške, naši su saborci još uvek nadolazili, polako sve dok nismo bili u većini. A onda smo se okrenuli i oduzeli puške kadetima.



U sledećem primeru, **Primer J**, od učenika se traži da izuče neke od izveštaja svedoka o tome šta se desilo. Četiri su pisali očevici a tri su izveštaja napisale osobe koje su bile na licu mesta, to jest na trgu ispred Zimskog Dvorca. Dvoje očevidaca su američki novinari, treći je mornar iz pomorske baze Kronštat koji je učestvovao u napadu. Četvrti očevidac je Voloda Averbah, koji nije bio na samom trgu, ali u blizini Zimskog Dvorca. Autor petog izveštaja je Meriel Buchanan i njena priča se zasniva na onome što je čula. Tokom napada na Dvorac, ona je bila u zgradi Britanske Ambasade i slušala izveštaje koji su pristizali od britanskog diplomatskog osoblja, vojnih posmatrača i drugih. Šesti očevidac je oficir upućen po naredbi oblasnog vojnog komandanta da podnese izveštaj o odbrani Palate, što predstavlja ilustraciju izveštaja druge strane u sukobu.

Verovatno bi najbolji pristup analizi izveštaja očevidaca bio da se prvo prekriju posebno ispisanim papirima sa porukama. Potom poredajte tekstove zajedno sa rečenicama koje su ispicali učenici, i odlepite jednu po jednu poruku i analizirajte svaku pojedinačno.<sup>35</sup> Kada izvrše grupisanje izvora (očevicac, učesnik, čuo sam), potrebno je da odrede kakvu novu informaciju mogu dodati onoj koju su već sastavili po osnovu fortografije. Nakon što obrade svih šest svedočenja, potrebno je da pristupe njihovom upoređivanju. Tako na primer, Beatty i Reed bili su bukvalno na istom mestu u isto vreme, ali se njihovi izveštaji ipak unekoliko razlikuju. Međutim, ove su razlike u stilu i u lingvističkom smislu. Reed-ov izveštaj zvuči mnogo dramatičnije. Postoje i jasne razlike između izveštaja Meriel Buchanan sa jedne i izveštaja koji su pisali Reed i Beatty s druge strane, iako je njen izveštaj po mnogo čemu sličan onome kojeg je napisao Trocki (vidi **primer K**). Takođe je teško postaviti relaciju između njenog i izveštaja koji je napisao Volodya Averbakh koji, iako je bio u blizini Trga, nije čuo mitraljesku paljbu i nije video oklopna vozila ili masu sveta. Mornar i oficir garnizona, iako na suprotnim stranama, kao da potvrđuju dokaze koje obojica iznose u izveštajima.

Najzad, finalna aktivnost kako je prikazana u **Primeu K**, omogućuje učenicima da uporede zaključke do kojih su sami došli sa zaključcima Trockog ili Kerenskog, koji su izveštavali ubrzo nakon ovog zbivanja, ili sa izveštajima istoričara koji su o tome pisali decenijama kasnije, i sami, kao i učenici, bili u poziciji da svoje zaključke donose po osnovu sličnih istorijskih izvora i dokumenata.

Kao što je rečeno, u pitanju je nastavna vežba sa zadatkom da se utvrdi distinkcija između tri različite perspektive gledanja na istorijski događaj: svedočenje, stanovište i interpretacija istorijskog događaja. Bilo bi moguće dodati i druge dimenzije odnosno povećati broj mogućih gledišta. Na primer, dodati u okviru **Primeru K** izvode iz komentara istoričara iz više različitih zemalja, izjave političkih lidera drugih zemalja koji su bili savremenici Kerenskog, Trockog, Lenjina i drugih., ili pak priključiti zapise istoričara koji su živeli u različito doba. Takođe je moguće uvesti i više nivoa interpretacije uz pomoć više informacija o samim svedocima, detalja o razlozima njihovog boravka na licu mesta, njihovim političkim afinitetima itd. John Reed je na primer bio simpatizer Boljševika, kao što se to može videti u filmu *Crveni* koji govori o njemu i njegovoj supruzi Louise Bryant. S druge strane, Bessie Beatty, iako je bila

---

<sup>35</sup> Ova nastavna aktivnost zasniva se na metodologiji koju su razvile Suzie Bunyan i Anna Marshall: *Pogledajmo šta se krije ispod plavog kvadratića*, Nastava istorije, 102 (2001).

simpatizer Ruske revolucije, manje je podržavala Boljševički pokret. Gospođica Buchanan, kako se i moglo očekivati imajući u vidu njeno poreklo, gajila je malo ili gotovo nikakve simpatije za Boljševike.<sup>36</sup>

### **Primer K: Ostali primeri gledišta u vezi sa napadom na Zimski Dvorac**

Bilo je tako mnogo ulaza u Zimski Dvorac da je Crvena Garda vrlo lako obavila posao, bez mnogo nereda i bez pucnjave u hodnicima i galerijama. Nakon što su zauzeli Dvorac, bilo je samo šest poginulih. Norman Stone, Britanski istoričar koji je pisao za list The Times, 24 oktobar 1987.

Tokom tri dana koliko je trebalo da grad padne pod kontrolu Boljševika, bilo je vrlo malo oružanih sukoba. Po svemu sudeći bilo je ne više od pet žrtava tokom čitave akcije. Činjenica je da je Privremena vlada jedva imala ikakvih vojnih snaga na raspolaganju. Dezertera je bilo toliko da je Petrogradski Garnizon ostao samo na nekoliko lojalnih oficira kadeta i zavisio od male grupe Kozaka i bataljona poznatog kao Ženski bataljon (Amazonke), koje je Kerenski nešto ranije tokom godine posebno formirao sa namerom da pokaže snagu borbenog duha ruskog naroda. Suočeni sa Crvenom Gardom, Kozaci su dezertirali, a kadeti i Amazonke naterani da poveruju kako je svaki otpor uzaludan. U trenutku kada su se Crvene Brigade približile Zimskom Dvorcu, otpor je bio gotovo nikakav. Odjeci plotuna sa krstarice Aurora ispaljenih u reku Nevu, sa posadom koja se izjasnila da podržava Sovjete, uverili su i preostale članove Vlade u beznadežnost situacije. Svi koji su mogli, neopaženo su se izvukli iz zgrade Dvorca. Michael Lynch, (1992) *Reakcija i Revolucija: Rusija 1881-1924*, str. 94.

Nekoliko sačuvanih fotografija o oktobarskim danima jasno ilustruju malobrojnost pobunjeničkih snaga. Na slikama je nekoliko Crvenogardejaca i mornara raspoređenih po polupraznim ulicama. Ništa od prepoznatljivih slika iz narodnih revolucija – reke ljudi na ulicama, barikade i borbe. Jedino je neposredna blizina Zimskog Dvorca bila ozbiljno ugrožena kao poprište sukoba tokom 25 oktobra. U drugim delovima Petrograda život se odvijao na uobičajen način. Tramvaji i taksi vozila su redovno saobraćali, Trg Nevski bio je pun kao i obično, a prodavnice, restorani, pozorišta i bioskopi redovno otvoreni tokom večeri. Orlando Figes, (1997), *Tragedija jednog naroda*

Ministre koji su potražili sklonište u Zimskom Dvorcu bili obezbeđivala je samo pratnja Ženskog bataljona i nekoliko kadeta Vojne škole...poslata im je poruka da se odmah predaju, ali kako nisu odgovarali Dvorac je napadnut sa nekoliko rafala u vazduh iz pravca Tvrdave kao upozorenje. Potom je usledio opšti napad sa svih strana, uz podršku oklopnih vozila i mitraljeza lociranih pod svodovima zgrada na trgu iz kojih je otvorena paljba u pravcu Dvorca, a povremeno se čula i zaglušujuća grmljavina vatrene paljbe sa Tvrdave i krstarice Aurora. Amazonke i kadeti morali su pružati žestoki otpor protiv daleko nadmoćnijeg neprijatelja, a kada su Boljševici upali u zgradu, ministri okupljeni u jednoj od unutrašnjih prostorija, znali su da je jedini izlaz u predaji. L.D. Trocki, *Istorija Ruske Revolucije*

Ta je noć bila prepuna napetog iščekivanja. Čekali smo da trupe stignu sa fronta. Blagovremeno sam ih pozvao i trebalo je da pristignu u Petrograd ujutro. Ali umesto vojnih trupa, sve što smo dobili bili su telegrami i telefonske poruke o sabotazi na železničkoj pruzi. Noć se oteгла do beskonačnosti. Pojačanja niotkuda. Samo beskrajni telefonski pregovori sa regimentom Kozaka. Uz različite izgovore, Kozaci su tvrdoglavo odlučili da ne napuštaju svoje barake. Aleksandra Kerenski, (vođa Socijalno Revolucionarne Stranke i predsednik koalicione vlade koju su Boljševici zbacili u oktobru 1917.)

<sup>36</sup> Vidi više o ovome: Harvey Pitcher, *Svedoci Ruske Revilucije*, London, Pimlico (2001).

U procesu upoznavanja sa hronološkim sledom ovih događaja, učenici već mogu steći jasnije predstave o tome šta sve jedan student Istorije mora imati u vidu prilikom upoređivanja činjenica i istorijskih dokaza, i konačno da li određeno stanovište o jednom istorijskom događaju (u ovom slučaju opšte prihvaćeno poimanje o tome šta se dešavalo u noći 25 oktobra 1917 a prikazano u Sovjetskom filmu, slikama i fotografijama u udžbeniku) može biti potkrepljeno ili ne.

## **Uvođenje multiperspektivnosti u istorijsku naraciju**

Već je napomenuto, da istorijska naracija zasnovana na principu multiperspektivnosti pored uobičajenog vremenskog priloga *potom ili zatim*, sadrži i prilošku odrednicu *u međuvremenu*. Ovakav stil podrazumeva komparativni pristup, uz uvažavanje još i dodatne dimenzije koju u ovom slučaju treba da imamo u vidu: t.j. kontekst u okviru kojeg se donose odluke, okolnosti u kojima se deluje kao i motive aktera koji te odluke donose. Istovremeno to ukazuje na potrebu uvođenja dve dodatne komponente multiperspektivnosti. Prva je empatija. Druga komponenta su uzajamne relacije. To jest, šta sve utiče na odluke i delovanje ljudi, ne samo u smislu objektivnih okolnosti, već i njihove lično razumevanje i pretpostavke o očekivanim reakcijama i namerama *druge strane*, bez obzira da li su u pitanju saveznici ili neprijatelji, istomišljenici ili oponenti, kolege ili neznanci, sunarodnici ili stranci.

Ovakav pristup podrazumeva i pružanje pomoći učenicima da shvate kako proces istorijske interpretacije znači i kritičku analizu brojnih i slojevitih istorijskih dokaza i izvora koji pomažu boljem razumevanju istorijskih zbivanja. Kao i kod svake istorijske naracije, prvi je sloj hronološki: šta se i kada desilo, i šta je zatim bilo, što ilustrujemo u **Primeru L**. U njemu je prikazan hronološki redosled događaja koji je doveo do potpisivanja primirja, koji je pak vodio ka okončanju Prvog Svetskog Rata, 11 novembra 1918. Školski udžbenici, često samo ovlaš dotaknu sklapanje primirja i radije se koncentrišu na odluke Pariske mirovne konferencije održane januara 1919. U ovom slučaju naravno brojne nastavne mogućnosti za animiranje učenika u vidu metode role-play (preuzimanje uloge), ili čak sveobuhvatne vežbe simulacije Mirovne konferencije.<sup>37</sup> Međutim za uspešnu realizaciju vežbe role-play ili simulaciju osnovni je preduslov da učenici imaju dovoljno prethodno stečenog znanja i kontekstualnih informacija ne samo o tome šta se desilo, već i o stavovima i gledištima različitih učesnika same Konferencije. Takav kontekstualni osnov može se obezbediti uz pomoć informacija o diplomatskoj korespondenciji i pregovorima koji su doveli do primirja.

Fleš-kartica sa potrebnim sadržajem na ovu temu prikazan je u **Primeru L**, što može biti korisna nastavna metoda u cilju upoznavanja učenika sa hronološkim sledom događaja, u ovom slučaju donetih odluka i uočavanja uzajamnih veza različitih aktera uključenih u proces donošenja odluka. On takođe sadrži i prikaz niza paralelnih (istovremenih) zbivanja u Berlinu, Parizu, Londonu i Vašingtonu. Pristup se može obogatiti i samostalnim istraživačkim radom učenika, ukoliko koriste udžbenik, Internet ili druge

---

<sup>37</sup> Detalji vežbe simulacije: Sean Lang o Pariskoj konferenciji 1919, mogu se daunlodovati sa veb sajta Saveta Evrope: <http://culture.coe.fr/hist20>

izvore podataka odnosno datuma koji mogu dodatno ilustrovati sled događanja prikazanih na fleš-karticama.

Sledeći nastavni metod podrazumeva vežbu sortiranja fleš-kartica, u okviru koje učenici koriste prikazane kontekstualne informacije u cilju razumevanja a) razloga zbog kojih se preduzimaju određene mere, b) karaktera samih mera i c) faktora koji su uticali na odgovorne za donošenje odluka. Pojedine fleš-kartice prikazane su u okviru **Primer M** kako bi se ilustrovao ovakav pristup u nastavi. Što se tiče **Primer H**, on nije zamišljen kao sveobuhvatna ilustracija, već sadrži podatke iz udžbenika i nedavno objavljenih radova istoričara eksperata za Prvi Svetski Rat i njegove posledice. Veći deo prikazanog materijala može se daunlodovati sa više Internet vebajtova. Cilj je da se stekne uvid u razmišljanje i logiku odgovornih za odlučivanje koji su živeli u tom vremenu: njihove pretpostavke, očekivanja, ciljevi i motivi. Sortiranje kartica na ovaj način omogućuje učeniku određeni osećaj posedovanja istorijskog znanja na način da imaju slobodu istraživanja alternativnih perspektiva gledanja na određeni istorijski proces, grupisanja tih informacija po njihovoj važnosti i kritičkog razmišljanja o samom istorijskom izvoru odnosno dokumentu.

Finalna nastavna aktivnost u ovom nizu omogućuje učenicima da se na osnovu stečenog znanja o hronološkim i kontekstualnim informacijama *užive u ulogu* različitih ključnih aktera u procesu koji je doveo do potpisivanja primirja. Ovakav nastavni metod poznat je kao *vruća stolica*. Radeći u malim grupama učenici pojedinačno preuzimaju uloge aktera i odgovaraju na pitanja koja im postavljaju ostali u grupi. Ukoliko učenici nisu naviknuti na ovakav nastavni metod, preporučuje se da sami nastavnici budu prvi koji će *sesti na vruću stolicu* i odgovarati na pitanja učenika. Pored toga učenicima je neophodna priprema kako za ulogu koju preuzimaju tako i za postavljanje pitanja određenoj *istorijskoj ličnosti*. U opšte pedagoškom smislu, ovaj nastavni metod pomaže učenicima da bolje organizuju svoje istorijsko znanje i iskažu ga u vidu sopstvenog argumenta ili istorijskog slučaja, kao i da istorijskom izvoru upute kvalitetno formulisano pitanje.

## Primer 1: Pregovori o Primirju 1918: Hronologija

|             | Zbivanja   | Vashington  | Berlin  | Pariz  | London |
|-------------|--|---|---|--|--------|
| 26.9.18     | Počnje saveznička ofanziva Dan Z   |   |   |  |        |
|             |  |   | 28.09.1918: Ludendorff iznosi zahtev za direktno ustpostavljanje mira   |  |        |
|             |  |   | 4.10.1918: Nemačka vlada upućuje notu Predsedniku Wilsonu u kojoj formalno privata njegov predlog o mirovnim pregovorima uz zahtev da odmah dogovori primirje |  |        |
| 5.10.1918:  | Britanske trupe ulaze u Kambrai  |   |   |  |        |
|             |  | 6.10.1918: Wilson je primio notu iz Nemačke. U svom odgovoru insistira na tri pitanja: Da li Nemačka pristaje na pregovore zasnovane na predložjenih 14 tačaka? Da li se nemačke snage mogu odmah povući sa savezničkih teritorija? Da li je Kancelar Nemačke razgovarao sa nadležnim organima vlasti u zemlji? |   | 6.10.1918: Premijeri V.Britanije, Francuske i Italije sastali se u Parizu, gde je stigla vest da je predsednik Wilson bez konsultacije sa njima bio u prepisci sa Nemačima. Poslali su Wilsonu notu ističući da je svako primirje znači vojni sporazum u kojem uslove utvrđuju vojni eksperti. Takođe su upozorili da evakuacija sa okupiranih teritorija ne garantuje da Nemačka neće obnoviti neprijateljstva. |        |
| 10.10.1918: | Brod Lاینster koji je prevezio veliki broj američkih i britanskih trupa potopila su dva nemačka torpeda i pri tome je stradalo 527 ljudi. Događaj je od velike važnosti za američku i britansku javnost. |   |   |  |        |
|             |  |   | 12.10.18: Berlin odgovara potvrđno na 3 Wilsonova pitanja, iako nisu srećni zbog 14 uslova koje moraju ispuniti da bi pristupili pregovorima.                 |  |        |

| Zbivanja                                       | Vašington  | Berlin  | Pariz  | London  |
|--|--|---|--|---|
|  | 14.10.18: Vilson upućuje odgovor na drugu Nemačku notu i upozorava da Saveznici neće prihvatiti predlog o primirju ukoliko se ponovi napad na brodove i da će uslove primirja definisati vojni eksperti u cilju očuvanja sadašnje vojne nadmoći SAD i saveznika. |   |  |   |
| 17.10.18: Britanske snage ulaze u Lili i Duai. |  | 20.10.18: Nemačka vlada šalje 3. notu uz uveravanja da neće više torpedovati putničke brodove i prihvaćanje dogovora o učešću savezničkih vojnih eksperata u definisanju uslova primirja. |  |   |
|  | 23.10.18: Vilson upućuje 3. Notu Nemačkoj Vladi zahtevajući predaju, ustavne promene u zemlji, mir na osnovu 14 tačaka, i uslovima primirja koje će utvrditi saveznici. Ova prepiska upućena je i savezničkim vladama.   |   | Klernaso traži od svojih generala da otpočnu sa utvrđivanjem uslova primirja.  | Lloyd Džordž i njegova vlada izražavaju zabrinutost zbog 14 tačaka kao osnov za mirovne pregovore, naročito zbog Tačke 2 o slobodi kretanja pomorskim putevima i zbog izostavljenog pitanja pokrajine Alzas-Loren |
|  |  | 27.10.18: Nemačka vlada prihvata Visonove uslove i saopštava da očekuje predloge u vezi sa primirjem, kao prvim korakom ka uspostavljanju pravednog mira.                                 | 25.10.18: Foh okuplja savezničke komandante da razmotre u uslove plan okupacije leve obale Rajne da spreče Nemačku da obnovi neprijateljstva i osigura uslove za ratne reparacije Francuskoj. Uslovi primirja su utvrđeni i proslavljeni Visonu. |   |
|  | 5.11.18: Vison upućuje u Berlin uslove primirja.   |   |  |   |

## **M: Ciljevi i namere posleratnog sporazuma**

### **14 tačaka Predloga Vudrou Vilsona za mirovni sporazum**

1. Zabranjuju se tajni pregovori ili sporazumi među državama
2. Garantuje se sloboda kretanja pomorskim putevima u miru i u ratu.
3. Garantuje se slobodna trgovina među državama.
4. Neophodno je smanjiti oružane snage na nivo koji odgovara potrebama očuvanja nacionalne bezbednosti.
5. Neophodno je obezbediti jednak tretman zahtevima naroda u kolonijama prilikom odlučivanja o sopstvenoj budućnosti kao i zahtevima kolonijalnih vlasti.
6. Sve države koje učestvuju u okupaciji Rusije dužne su da povuku svoje vojne snage sa njene teritorije.
7. Nemačke okupacione snage dužne su da se povuku iz Belgije.
8. Nemačke okupacione snage u Francuskoj dužne su da napuste njenu teritoriju a pokrajinu Alzas-Loren da vrate Francuskoj.
9. Neophodno je izvršiti promenu granica Italije duž linije nacionalnog razdvajanja.
10. Garantuje se pravo na samo-opredeljenje naroda Austro-Ugarske
11. Okupacione snage dužne su da napuste Balkan.
12. Garantuje se pravo na samo-opredeljenje ne-turskog naroda Otomanske imperije.
13. Neophodno je formiranje nezavisne države Poljske sa izlazom na more.
14. Neophodno je formiranje Lige naroda kao garanta mira i političke nezavisnosti svih država.

### **Britanski Premijer, Dejvid Lojd Džordž definisao je svoje ciljeve u govoru održanom 5. januara 1918:**

Mi ne vodimo osvajački rat protiv Nemačkog naroda. Ne vodimo rat da uništimo Austro-Ugarsku niti da Turskoj oduzmemo njen kapital, niti se borimo protiv zemalja Male Azije i Trakije... Mi čvrsto i u potpunosti podržavamo Francusku u njihovom zahtevu za preispitivanjem velikih nepravdi počinjenih 1871...Nismo ušli u rat samo da bismo promenili ili uništili imperijalno uređenje Nemačke, iako smatramo da je ovakav vojni, autokratski sistem predstavlja opasni anahronizam u XX veku. Naše je mišljenje da je neophodno novo, stvarno demokratsko uređenje Nemačke, što bi bio najubedljiviji dokaz da je u ovoj zemlji stari duh vojne dominacije umro u ovom poslednjem ratu, i da će biti mnogo lakše uspostaviti jedan široko postavljeni demokratski sporazum o miru. Ipak, na nemačkom narodu je da sam odluči o tome.

Prvi zahtev u tom smislu je potpuna obnova, politička, teritorijalna i ekonomska, nezavisnosti Belgije, i ratne reparacije kojima bi se obnovili razrušeni gradovi i sela u ovoj zemlji. Odmah potom na redu su obnova Srbije, Crne Gore i okupiranih delova Francuske, Italije i Rumunije. Osnovni preduslov uspostavljanju trajnog mira je potpuno povlačenje okupatorskih snaga i ratna odšteta za počinjenu nepravdu. Mi čvrsto i u potpunosti podržavamo Francusku u njihovom zahtevu za preispitivanjem velikih nepravdi počinjenih 1871 (odnosno povraćaj pokrajine Alzas-Loren Francuskoj).

Međutim, uvereni smo da formiranje nezavisne Poljske koja bi obuhvatala sve teritorije naseljene Poljacima koji žele da žive zajedno hitno potrebno zbog stabilnosti Zapadne Evrope...

Ubedeni smo da je neophodno uložiti napore u formiranje jedne međunarodne organizacije koja bi predstavljala alternativu ratu kao instrument rešavanja međunarodnih konflikata.

**Ratni ciljevi Nemačke** definisani su u Memorandumu od 2. septembra 1914, nakon što je Nemačka okupirala Belgiju. Prema nemačkom historičaru Fricu Fišeru, nemački ratni ciljevi ostali su potpuno neizmenjeni od početka 1914 do kraja 1918:

Potrebno je formirati Konfederaciju Evropskih država sa sedištem u Berlinu. Neophodno je okončati Englesku dominaciju na globalnom planu. Neophodno je izvršiti aneksiju Poljske i Baltičkih zemalja, a Belorusiji i Ukrajini garantovati nezavisnost. Nemačka će zadržati vojnu kontrolu nad Belgijom, Luksemburgom i duž obale Francuske do Bulonja. Nemačka preuzima kolonije od Francuske.

**Francuski Premijer, Žorž Klemanso izneo je mirovne ciljeve i namere Francuske u svom obraćanju Francuskom Senatu, 17 septembra 1918.:**

Neki kažu da se mir ne može postići uz pomoć vojne odluke...Nemci nisu tako govorili kada su na mir u Evropi odgovorili užasima rata. Desio se najgori mogući sukob među narodima. To mora da se plati.

### **Primer M: Reakcije i odgovori na predloge o primirju**

General Ludendorff je 28. septembra informisao Nemačkog Kancelara, Grofa Hertlinga, da je vojna situacija toliko loša da je neophodno odmah ispostaviti zahtev za mir. Svoje obraćanje zaključio je rečima: *Želim da sačuvam svoju vojsku, njoj je neophodan predah.* Hertling je o tome izvestio Kajzera i odmah potom dao ostavku na mesto kancelara. Nešto kasnije, 1. oktobra, Ludendorff je šire obrazložio svojim oficirima razloge svog obraćanja, o čemu je izveštaj sastavio pukovnik von Thaer. Ludendorff je izjavio da *rat više nije moguće dobiti, i da je konačni poraz jedino što se može očekivati. Bugarska je već izgubljena. Austrija i Turska, obe na izmaku svojih moći takođe će uskoro pasti. Na nesreću, naša sopstvena vojska je neizlečivo zatrovana socijalističko-spartanskim idejama i naše trupe nisu više pouzdane. Od 8. avgusta situacija se ubrzano pogoršava. Kao posledica takvog stanja, pojedine vojne jedinice pokazale su se tako nepouzdanim da su hitno povučene sa fronta. Rekao je dalje da više nije u stanju da komanduje jedinicama koje nisu pouzdane. Već je vrlo lako predvideti da će neprijatelj u vrlo bliskoj budućnosti ostvariti veličanstvenu pobedu. Usled toga, naša Zapadna Armija izgubiće i poslednje položaje i povlačiti se u neredu preko Rajne, što će u Nemačkoj dovesti do revolucije.* Tri dana kasnije, novi Nemački Kancelar, Princ Maks fon Baden, uputio je prvu Notu Predsedniku Vilsonu tražeći primirje.

Kada je Predsednik Vilson primio prvu Notu iz Nemačke, njegov lični savetnik, Pukovnik Haus rekao mu je da odbije nemački zahtev uz obrazloženje: *Uz Maršala Foha koji udara po zapadnim položajima i uz vaše napore da produbite diplomatski razdor, sasvim je moguće očekivati da se ovaj rat završi do kraja godine.* Haus je takođe savetovao da u svom odgovoru samo potvrdi prijem Note, a potom razmotri sa Saveznicima mogući odgovor. Međutim, Predsednik Vilson je odgovorio da je Nemačka Nota suviše nejasna i da zbog nje nisu potrebne konsultacije sa Saveznicima, te da će on lično odgovoriti na nju serijom pitanja. *To neće biti odgovor, kazao je, već upit.*



Kada su Lojd Džordž i savetnici u njegovoj vladi saznali za Nemačku Notu i Vilsonov odgovor, saznalo se da su bili veoma ljuti. Oni su smatrali da na ovaj način Nemačka vojska želi da kupovinom vremena obezbedi povlačenje na lakše branjivu liniju fronta. Osudili su Vilsona zbog izbegavanja konsultacija i izražavali zabrinutost zbog pojedinih od ukupno 14 tačaka kao osnov za mirovne pregovore, naročito onu u vezi sa slobodom prekomorske plovidbe. Klemanso je bio nešto srećniji zbog tona Vilsonovog odgovora jer nije obavezivao Saveznike ni na šta, a od Nemačke se tražilo potpuno povlačenje sa svih okupiranih teritorija. Ipak su zajedno uputili kritičku notu Vilsonu zbog odsustva vojnih garancija kojima bi se Nemačka sprečila da prestrukturiranjem svojih snaga nastavi rat. Takođe su zatražili od Vilsona da pošalje svog izaslanika da učestvuje u razgovorima u Parizu. Istakli su i potrebu da uslove primirja utvrđuju vojni eksperti. Od generala pod komandom Maršala Foha zatraženo je da počnu sa utvrđivanjem uslova za postizanje primirja.

Prema tadašnjim izveštajima, Vilson je bio šokiran odlukom Saveznika da otpočnu sa utvrđivanjem uslova primirja i požalio se svom savetniku, Pukovniku Hausu što ga nisu konsultovali u vezi sa tim. U međuvremenu, nakon što je dao javno saopštenje o sopstvenom odgovoru na nemačku notu, Republikanska opozicija ga je oštro kritikovala što je tako popustljiv prema Nemcima. Oni su tražili bezuslovnu predaju, odnosno kako je to raniji predsednik Teodor Ruzvelt obrazložio: *Primirje se dobija puškama a ne pisaćim mašinama.*

U Berlinu se moglo osetiti izvesno zadovoljstvo i olakšanje nakon što je primljen Vilsonov odgovor. Oni su smatrali da 14 tačaka predstavlja dobar osnov za pregovore, i pošto u njima nije naveden vremenski rok za povlačenje sa okupiranih teritorija, činilo se da su na dobitku u pogledu kupovine vremena. Sa zadovoljstvom su pozitivno odgovorili u svojoj drugoj Noti, iako su se pojedini nemački generali sada počeli pitati da li je možda zahtev za primirjem bio preuranjen imajući u vidu stanje na Nemačkim vojnim položajima. U međuvremenu, nastavljene su borbe na svim frontovima.

Potapanje broda Lainster, i tom prilikom veliki broj stradalih američkih i britanskih civila dovelo je do velikog izliva besa u američkoj javnosti, a Republikanska opozicija žestoko je kritikovala vlast. Pošto su izbori za Kongres zakazani za 5. novembar, Vilson nije bio u poziciji da ignoriše domaće javno mnjenje. Istovremeno je bio i pod pritiskom saveznika koji su tražili da vojni eksperti dogovore uslove primirja i uopšte nisu bili zadovoljni samo nemačkim povlačenjem sa okupiranih teritorija bez davanja garancija. Usled svega toga, njegov odgovor na drugu nemačku Notu bio je mnogo oštrije intoniran. Takođe je odlučio da poboljša svoje odnose sa Saveznicima tako što će poslati Pukovnika Hausa u Pariz kao svog ličnog izaslanika. Međutim, prilikom sastavljanja svoje druge Note upućene u Berlin, ipak se nije konsultovao sa Saveznicima.

Vilsonova druga Nota izazvala je zabrinutost u Berlinu. Politički savetnici osetili su da je preostalo malo manevarskog prostora a stariji oficiri bili su podeljenog mišljenja. Ludendorfu je rastao optimizam kako je jesen odmicala a promenljivo vreme usporavalo ofanzivu Saveznika. Njegov savet je bio: *nastaviti sa pregovorima o primirju...i ne prihvatati uslove koji sprečavaju obnovu neprijateljstava.* Generali koji su bili bliže liniji fronta javljali su da je takav optimizam neosnovan i da se nemačke trupe masovno predaju. Pesimizam je prevladao i ubrzo je treća Nemačka Nota upućena Vilsonu.

Vilson je sačinio svoju treću Notu nakon što se sastao sa Kabinetom, i po prvi put obavio konsultacije u vezi sa primirjem. Zahtevan je što hitniji odgovor, jer ga je Republikanska opozicija javno kritikovala zbog toga što nije nametnuo uslove primirja Nemcima, a izbori su se približavali. U svojoj Noti, Vilson je predložio da buduća prepiska između Nemačke i saveznika bude dostupna javnosti, i naglasio da, ukoliko je nemačka strana spremna da pregovara o miru na osnovu 14 tačaka, njihovim vojnim savetnicima biće omogućeno da dostave predloge uslova za primirje. Član njegovog Kabineta smatrao je da bi javno objavljivaje ove prepiske bez saglasnosti Saveznika oni mogli da protumače kao prisilu. Vilson je odgovorio da oni i treba da budu pod prisilom.

U Berlinu su Ludendorff i Hindenburg objavili Memorandum za javnost u kojem su naglasili da je Vilsonova najnovija poruka *neprihvatljiva za vojnike i da se borba mora nastaviti punom snagom*. Kajzer je zahtevao od Ludendorffa ostavku, a Hindenburg je ostao. U međuvremenu Nemački Kancelar je predložio da u odgovoru Vilsonu bude istaknuto: *da Nemačka Vlada očekuje predloge za primirje a ne predloge za predaju*. Međutim Nemačka Vlada nije prihvatila ovaj stav. Predstavnik Socijal-demokrata Filip Šajdeman (kasnije Kancelar nemačke u vreme Vajmarske Republike), jasno je stavio do znanja da takav stav nije prihvatljiv jer će Vilson prekinuti pregovore bude li primio takav odgovor.

Na sastanku savezničkog Vrhovnog Ratnog Saveta u Parizu, vodila se rasprava o ratnim reparacijama zbog razaranja koje je Nemačka načinila, kao i o ublažavanju pojedinih od ukupno 14 Tačaka, naročito one koja se odnosila na slobodu prekomorske plovidbe. Pukovnik Haus je u ime Predsednika na kraju prihvatio kompromis, pri čemu je usvojen princip slobode prekomorske plovidbe, ali uvažava i mogućnost da se pod određenim okolnostima on ne može primeniti, kao naprimer u slučaju blokada tokom ratnih sukoba.

Na osnovu gore navedenog **Primer a M** može se videti da on sadrži dva nivoa kontekstualnih informacija. Prvo, radi se o informacijama koje se odnose na ciljeve i namere svih vlada: Vilsonovih 14 Tačaka Predloga, opšti ciljevi Nemačke, zabrinutost Britanske vlade u vezi sa rešavanjem teritorijalnih zahteva, zabrinutost Francuske vlade zbog ratne odštete i mogućnosti da Nemci obnove neprijateljstva. Takođe, važno je da učenici razumeju i činjenicu da su različite vlade koje su učestvovalе u ovom procesu takođe na neki način bile u prilici da reaguju na dinamiku i stalne promene situacije, često na osnovu ograničenih ili nedovoljnih informacija o uzajamnim planovima i namerama. Na primer, Vilson je promenio svoj stav kako pod pritiskom domaće javnosti, tako i zbog pritiska Saveznika. Stav vlade Nemačke takođe je pretrpeo promene zbog razvoja situacije na frontu i zbog unutrašnjeg političkog faktora. Jedan od korisnih efekata multiperspektivnosti je da naglašava izvesno suprotstavljanje osećanju neminovnosti, kojem se autor istorijskog udžbenika inače izlaže pišući o događajima koji se se desili pre 50,100 ili 150 godina.

Informacije koje su sadržane u kontekstualnim fleš-karticama su prilično detaljne. Ukoliko vreme dozvoljava, moguće je ovakvu nastavnu aktivnost više usmeriti na istraživački rad, bilo uz pomoć celovitih istorijskih dokumenata iz kojih mogu crpeti informacije o ciljevima i namerama, ili im se može dati u zadatak da sami nalaze

relevantna dokumenta na Internet vebstranice. Ukoliko vreme ne dozvoljava ovaj istraživački pristup nastavi, učenici mogu u parovima ili malim grupama da povezuju kartice sa *ciljevima i namerama* i one koje sadrže *odgovore i reakcije* sa odlukama i merama koje su naznačene u **Primeru L** koji ilustruje hronologiju događanja.

## **Proširivanje dimenzije istorijske interpretacije**

Već je istaknuto da su ciljevi multiperspektivnosti u nastavi istorije dobijanje celovitije i pravičnije slike o istorijskim zbivanjima i procesima. U tom smislu kao ilustracija odabrane su dve istorijske teme. Prva se nalazi u većini nastavnih planova i udžbenika Istorije u Evropi: **Krstaški ratovi**.

Generalno gledano, ova se tema najčešće obrađuje isključivo sa aspekta Krstaša, i samo ponekad sadrži i reference o ličnostima vladalaca kao što su Saladin (Salah al-Din Jusuf) ili Zangiju (Imad al-Din Zangi), i verovatno sasvim kratkih poglavlja o poreklu i religiji Islama. Međutim, znatan broj istorijskih spisa čiji su autori arapski hroničari istorijskih zbivanja su tek nedavno prevedeni na različite evropske jezike, a pojavilo se i nekoliko knjiga koje se u velikoj meri oslanjaju na njihove izveštaje.<sup>38</sup> Na osnovu ovih izvora, kao i nešto tradicionalnijih istorijskih materijala koji su više hrišćanskog porekla, moguće je odabrati nekoliko ključnih događaja tokom Krstaških ratova i vršiti poređenja njihove percepcije među hrišćanskim i arapskim istoričarima. Na primer, osvajanje Jerusalima 1099., Bitka kod Hatina 1187, opsada Akre 1189-91., ili pad Tripolija 1289.

Međutim, umesto da počnemo sa poređenjem franačkih i arapskih istorijskih izveštaja, veoma je bitno da ovoj temi pridemo sagledavanjem promena u njihovoj uzajamnoj percepciji u zavisnosti od neposrednog iskustva i različitih istorijskih događanja. Radovi vodećih arapskih hroničara nude zanimljiv i uzajamno suprotstavljen uvid u perspektivu Muslimana o Hrišćanskim osvajačima (Francima), na način kako je to uobičajena praksa (vidi **Primer N**). Brojni moderni udžbenici sadrže neke primere hrišćanske percepcije Islama i Muslimana, te zbog ograničenog prostora, u ovom priručniku prenosimo njih nekoliko iz Britanskih tekstova. Siguran sam da će čitaoci iz drugih zemalja moći ovome da dodaju sopstvene (omiljene) primere. Bilo bi korisno uneti i nekoliko citata koji odražavaju neke od mnogobrojnih zabluda sa obe strane iz tog vremena, čak i među obrazovanim analitičarima zbivanja koji su imali iskustvo zajedničkog življenja Hrišćana i Muslimana. Tako na primer, anonimni autor GESTA FRANCORUM, poreklom iz južne Italije gde je komunikacija sa Arapima bila uobičajena pojava, i koji se tri godine borio protiv Turaka, opisuje Muslimane kao *Neprijatelje Hrišćana*, i pred toga što je Isus Hristos slavljn kao prorok u Islamu, a oslikava vođu Seljuk Kerboha kako ga proklinje Muhamed i svi bogovi kao de je politeista. Slično ovome, u primeru K, Fulčer iz Šartra, hroničar koji je mnogo godina živeo među Muslimanima u Jerusalimu pogrešno smatra da Muslimani obožavaju Muhameda i isto tako sve svece stvorene prema njegovom liku.

---

<sup>38</sup> Vidi na primer, Amin Maalouf, *Krstaši u očima Arapa*, (1984), London, Al Saqi Books (u prevodu Jona Rotšilda).

Pored toga, navodimo i tri istorijska izvora (N,O,P), od kojih jedan potiče od Sirijskog Emira, Usama Ibn Mungid, drugi od savremenog Britanskog istoričara J.M. Roberts, a treći je od Fulčera iz Šartra, koji je bio učesnik Prvog Krstaškog rata i potom ostao da živi u Jerusalimu 27 godina. Ovaj poslednji ilustruje način razmišljanja Krstaša, naročito posle ponovnog osvajanja Jerusalima 1099., kao i lokalni način života i stavove. U tom smislu posebno je zanimljivo uporediti dva citata koji potiču od Fulčera od Šartra (K,L), koji ilustruju promene u razmišljanju Krstaša koji je bio učesnik ponovnog osvajanja Jerusalima 1099., a potom nastavio tamo da živi punih 27 godina.

Nastavni pristup koji ovde predlažemo sastoji se u pripremi tri seta fleš-kartica: istorijski izvori koji ilustruju percepciju Muslimana o Krstašima, oni koji ilustruju percepciju Krstaša o Muslimanima i kartice koje sadrže podatke o interakciji između ove dve grupe, njihov uzajamni uticaj, čak i slučajeve integracije (I, J). Tokom pojedinačnog rada ili u parovima, bilo bi korisno da učenici uvežbavaju strategiju aktivnog čitanja, ne samo zato da bi prikupili informacije, već i da formiraju sliku o tome kako je svaka od grupacija posmatrala one druge, da identifikuju razlike u percepcijama pojedinih izvora informacija u svakoj zajednici, i da, koristeći približne datume njihovog nastanka, analiziraju promene u percepciji tokom vremena.

Ovaj proces obuhvata ne samo analizu specifični sadržaj svakog izvora, već i njegove jezičke karakteristike, to jest, uočavanje stereotipova, uopštavanja o zajednici zasnovanim na pričama ili pojedinačnim primerima itd. Aktivno čitanje ovde znači i upotrebu markera različitih boja za označavanje: izjava i tvrdnji koje se mogu dokazati, primera stereotipa i generalizacije zasnovane na pričama, kao i primera koji ukazuju na poštovanje druge strane.

## **Primer N: Nastavna jedinica: Upoznavanje sa Krstašima**

### **Percepcije Muslimana o Krstašima:**

#### **Izvor A**

Što se tiče ljudi iz severnog kvadranta, to su oni kojima je sunce daleko od zenita jer su prodirali sve do severa, kao što su Sloveni, Franci i ostali narodi u susedstvu. Njima sunce slabije sija jer su daleko od njega. U njihovom kraju ima mnogo zime i vlage, a sneg i led se stalno smenjuju. Oni ne poznaju toplinu humora. Telo im je veliko, sirove su prirode i prostačkih manira, ništa ne razumeju i imaju težak jezik. Koža im je tako bela da izgleda plavičasto...oči su im takođe plave u skladu sa bojom kože, kosa im je ravna i crvenkasta jer je kod njih magla i vlaga. Njihova vera nema čvrstinu, a to je zato što su po prirodi hladni i nedostaje im toplina. Što su dalje na severu, sve su gluplji, siroviji i grublji.

Al-Mas udi: naučnik iz 10 veka, prevod na francuski C.Pellat, Pariz 1971

**Izvor B:**

Svi koji su dobro poznali Franke, smatrali su ih hrabrim zverima i žestokim borcima, ali ništa više od toga, samo kao životinje koje su superiorne po snazi i agresivnosti.

Emir Usama Ibn Mungid, pisac i diplomata iz 12 veka, preuzeto iz knjige: *Arapsko-Sirijski gospodin i ratnik u vremenu krstaša*, prevod P.K.Hitti, Njujork, 1929.

**Izvor C:**

Franačka država: taj narod je hrišćanski i oni poseduju kraljevsku hrabrost, ima ih mnogo i imaju moć da vladaju. Tamo ima dva ili tri grada na našoj obali sunca u sred zemlje Islama koji služe kao zaštita od njih. Kadgod Muslimani pošalju vojsku na njih, oni šalju snage u odbranu, a njihovi vojnici su moćno hrabri a u borbi ne beže, već radije umiru.

Zakarija ibn Muhammad al Kazvini, pisao u 13 veku, citat iz: *Muslimansko otkriće Evrope*, Bernard Lewis.

**Izvor D:**

Franački narod nema osećaj časti. Ako jedan od njih hoda ulicom sa svojom ženom i sretne drugog čoveka, taj nju onda uzme za ruku, povede u stranu i priča s njom, dok njen muž čeka po strani da oni završe razgovor...Zamislite taj nesklad. Ovi ljudi ne poznaju ni ljubomoru ni čast, a tako su hrabri. Hrabrost ipak potiče od osećanja časti i prezira svega što je zlo!

Emir Usama Ibn Mungid, citat iz Malufa, *Krstaši u očima Arapa*, str. 39.

**Izvor E:**

Jedna od nesreća koja prati Muslimane je u tome što se obični ljudi islamske vere žale na diktatorsku vlast svojih vladalaca, a hvale delo njihovih rivala i neprijatelja, Franaka, koji su ih okupirali i ukrotili svojom pravdom. I sam bog zna da treba da se žale na takve stvari.

Ibn Jubair, spis iz 1184., (u prevodu R.C.J. Brodherst): *Putovanja Ibn Jubaira*, London, 1953).

**Izvor F:**

Nema prljavijih ljudi na svetu od njih. Tako su perfidni i zli. Niti se čiste niti kupaju više od jedanput ili dvaput godišnje u hladnoj vodi, a svoju odeću ne peru već je nose dok se ne raspadne. Briju se, a posle brijanja brada im je ružna i čekinjava.

Verovatno: Ibrahim ibn Jakub, Jevrejin koji je kao lekar putovao po Francuskoj, Holandiji, Nemačkoj i centralnoj Evropi sredinom X veka.

**Izvor G:**

Pogledajte Franački narod. Gledajte ih samo kako se tvrdoglavo tuku za svoju religiju, dok mi Muslimani ne pokazujemo ni trunku želje za svetim ratom.

Saladin, citat iz Malufa

**Izvor H:**

Nakon pada Jerusalima, Franci se obukoše u crno i krenuše preko mora da potraže pomoć i podršku od svih svojih zemalja, naročito od Velikog Rima. Podstakoše ljude na osvetu, ponesoše sa sobom i sliku Mesije (bog da mu dušu prosti) okrvavljenog od ruke Arapina. Oni govore: Gledajte, evo Mesije i evo Muhameda, Proroka muslimanskog koji ga izbode na smrt. Franci su bili potrešeni i okupiše se svi, čak i žene, a oni koji ne mogaše poći, dadoše novac i platiše onima koji su krenuli u borbu. Jedan od neprijateljskih zatvorenika mi reče da je on sin jedinac a da majka njegova prodade kuću da mu kupi ratnu opremu.

Ibn al-Atir: beleške nastale za vreme opsade Akre 1189., hroničar i autor knjige *Savršena istorija*.

**Izvor I**

Mišljenje o Islamu koje se može naći u ranim spisima Krstaša izrazito je negativno, uz ilustracije Muslimana koji su prikazani kao neprijatelji Boga i sluge đavolove.

J. Riley-Smith, Atlas Krstaša, 1991.

**Izvor J:**

Uspesi Saladinovi tako su šokirali Franke da su očajnički pokušavali da nađu objašnjenje za svoje poraze. Jedino što su mogli da smisle bilo je: *svi koji su tako uspešni mora biti da imaju Franačke krvi u sebi*.

S. Lambert, *Srednjevekovni svet*, 1991

**Izvor K:**

Svi su se Saraceni sa strahopoštovanjem odnosili prema Hramu Gospodnjem. Tu su se najradije molili, iako uzalud, jer njihove molitve behu namenjene idolu stvorenom u ime Muhameda.

Fulčer od Šartra, *Istorija ekspedicije u Jerusalim 1095-1127* (u prevodu F.R. Rajan, 1969), spis nastao oko 1130.

**Izvor L**

Osvanu i dugo očekivani dan! Stiže vreme za pamćenje! Delo da se ne zaboravi! Delo nad svim delima! Ovo će mesto, tako dugo trovano praznoverjem paganskog življa biti najzad očišćeno od njihovog otrova.

Fulčer od Šartra, *Istorija ekspedicije u Jerusalim 1095-1127* (u prevodu F.R. Rajan, 1969), spis nastao oko 1130.

**Izvor M:**

Oni se ne boje poginu za Jerusalim. Pomažu im i pridošlice iz Babilona, Afrikanci i Etiopljani... A sad nam je zbog naših grehova ovaj mračni dan doneo Maorske horde..Hrišćana je sve manje, manje nego ovaca. Maora je sve više, više nego zvezda na nebu.

E. Asensio, Aj Jerusalim, Nueva Revista de Filologia Hispanica, 14, str.247-270 (prevod 1960), Španska pesma iz XIII veka.

## Primeri interakcije i uzajamnih uticaja

### Izvor N:

Neki su se Franci naselili u ovim krajevima i počeli se mešati sa Muslimanima. Oni su bolji od novih pridošlica, ali su samo izuzetak i ne mogu poslužiti kao primer. Jednom sam poslom uputio čoveka u Antiohiju. Tada je Gospodin Teodor Sofianos tamo živeo i mi smo bili prijatelji. Bio je jako moćan čovek. Jednog dana reče mom čoveku: *Jedan moj franački prijatelj me pozvao, dođi*, reče on, *kod mene da vidiš kako živimo*. Moj čovek mi ispriča da je bio u njegovoj kući starih vitezova, još iz vremena prvih franačkih seoba. Već se povukao iz državne i vojne službe i poseduje imovinu u Antiohiji od koje živi. Stol je lepo bio postavljen, sa puno ukusne hrane i sve čisto. Primitio je da mi se ne jede, pa reče: *Jedi šta ti srce poželi, jer ja ne jedem franačku hranu. Kod mene rade kuvarice iz Egipta, i jedem samo ono što one skuvaju, a u mojoj kući se ne jede svinjetina*. Bojažljivo sam nešto pojeo i potom smo otišli.  
Usama ibn Mungid

### Primer O

Mi ljudi sa zapada postadosmo sada istočnjaci. Oni koji behu Rimljani ili Franci, postadoše ovde Galičani ili Palestinci. Onaj ko bejaše Rems od Šartra, postade građanin Tira u Antiohiji. Već smo i zaboravili svoju rodnu zemlju a mnogi od nas više je i ne pominju... Neki su muškarci oženili sirijske ili armenske žene ili čak i saracenske ako su se pokrstile...jedna obrađuje vinograd a druga radi u polju. Govore drugačijim jezikom a već se uzajamno i razumeju.... rase nimalo nalik jedna na drugu žive zajedno u uzajamnom poverenju.  
Fulčer od Šartra, pisano oko 1130.

### Izvor P

Pri svakom susretu sa Islamom u zemljama Krstaša, Siciliji ili Španiji, zapadni Evropljani imali su čemu da se dive: svilena odeća, parfemi, često kupanje.  
J. Roberts, Istorija sveta, 1980.

U izvesnom smislu, gore navedeni pristup zahteva da se učenici uvedu u oblast izučavanja uzajamno sukobljenih mentaliteta u određenom istorijskom periodu. Slična analiza na bazi sortiranja fleš kartica može biti od koristi za bolje razumevanje odnosa među susednim narodima, između etničke većine i manjine, i to kao preliminarna vežba pre prelaska na određeni tematski sadržaj.

Drugi predloženi primer takođe se odnosi na izučavanje mentaliteta. To je pokušaj da se prikaže mogućnost primene multiperspektivnosti u ilustrovanju različitih predubedenja i očekivanja među ljudima, koji često imaju svoj koren u prethodnim istorijskim zbivanjima i odnosima, odnosno nastaju pod uticajem savremene propagande i medija i svakako oblikuju njihove reakcije i ponašanje. Isto tako, u ovom slučaju radi se o uzajamno suprotstavljenim perspektivama prilikom javljanja o zločinima počinjenim sa obe strane tokom 1914, na početku Prvog svetskog rata:

**Slučaj nestalih ruku** (vidi Prilog, fotografija na str. 65)

Samo nekoliko dana nakon što su nemačke trupe okupirale Belgiju 4 avgusta 1914., među nemačkim vojnicima čule su se glasine o gerilskim aktivnostima francuskih i belgijskih civila, poznatih kao francs-tireurs (naoružani dobrovoljci, Fotografija na str. 67). Uskoro su usledile priče u Nemačkoj štampi o njihovim vojnicima koji su upadali u zasede i koje su ovi civili mučili. Pravila rata su u ovom slučaju prekršena: vojnici napadani s leđa, oslepljeni, kastrirani ili na druge načine nakon ranjavanja mučeni i nemoćni da se brane. Ubrzo potom, priče o ovim zlodelima koje su činili belgijski i francuski civili protiv nemačke vojske doprle su i do Saveznika. Ubrzo su bile objavljene u štampi u Belgiji, Francuskoj i Britaniji. Novinari nezainteresovali da budu fer prema neprijateljima, a i u nemogućnosti da provere takve glasine za vreme ratnih operacija, objavljivali su članke i iznosili tvrdnje kao da su u pitanju verodostojni izveštaji (Fotografija na str. 69). Opšta tema bila su zlodela počinjena protiv žena i dece, naročito slučajevi odsecanja ruku koja su vršili nemački vojnici. Neki primeri ovih izveštaja su prikupljeni i prikazani u **Primeru O**.

Prema istorijskim izvorima koje su prikupili Horn i Kramer, strah Nemaca od *naoružanih dobrovoljaca* potiče još iz vremena francusko-pruskog rata, kada su nakon poraza Napoleona Trećeg, francuske paravojske trupe u borbi za novu Republiku vodile i gerilsku kampanju protiv Pruske armije.<sup>39</sup> Na neki način, očekivanja su već postojala čim su Nemačke trupe prešle granicu Belgije. Nezadovoljstvo u redovima trupa u povlačenju brzo se protumačilo kao gerilska aktivnost. Izveštaji koji su pristizali u Nemačku o ranjenim vojnicima i iz dnevnika nađenih kod mrtvih vojnika samo su ilustracija kako je određeni mentalitet brzo izbio na površinu. Kuće u plamenu nisu više smatrane kao neminovna kolateralna šteta ratnih razaranja, već kao signal izdaje nemačkih uverenja. Sukobi među trupama u povlačenju doveli su do hapšenja civila i spaljivanja čitavih sela kao odmazda. Takođe je bilo i slučajeva da vojne trupe koriste civile kao živi štit protiv gerilskih jedinica. Deset dana nakon izbijanja rata, Nemačka Vrhovna komanda već je potvrdila svoje uverenje u istinitost akcija civila, a Kajzer je u svojoj Noti Vilsonu, upućenoj 7 septembra 1914 istakao: *Moji su generali bili primorani da preduzmu najdrastičnije mere da kazne krivce i zastraše krvožedno stanovništvo kako ne bi nastavili sa stravičnim ubistvima i terorom*. U međuvremenu, štampa u Francuskoj i Britaniji takođe je objavljivala delove iz dnevnika zarobljenih nemačkih vojnika, kao dokaze o nemačkim zlodelima počinjenih protiv civilnog stanovništva.

Do septembra 1914., Francuska vlada je već zabranila objavljivanje i širenje priča u štampi o ovim zlodelima jer je bila zabrinuta zbog mogućeg izbijanja panike među civilnim stanovništvom. Zvaničnu istragu pokrenule su vlade Belgije, Britanije, Francuske i Nemačke, u kojoj je potvrđeno da je bilo slučajeva odmazdi protiv civila, ali je izraženo neslaganje u pogledu njihove legitimnosti. Međutim, nijedna istraga nije potvrdila rasprostranjene priče o mučenjima koje su civili sprovodili protiv nemačkih vojnika, ili pak da su nemački vojnici mučili belgijske i francuske žene i decu. Izveštaji su gotovo u potpunosti potvrdili neosnovanost takvih priča, a zvanični organi nisu uspeli da uđu u trag bilo kakvim mučenjima dece ili oslepljenim i kastriranim vojnicima.

---

<sup>39</sup> John Horne i Alen Kramer, Nemačka zlodela, 1914: Istorija negiranja, Yale University Press, 2001.



U savezničkim zemljama je nakon rata pažnja javnosti preusmeravana sa zlodela počinjenih u pravednom ratu na užase rata u smislu ukupnog gubitka ljudskih života. Vlade su optuživane da koriste propagandu za dobijanje podrške javnosti u prilog ratu. U Nemačkoj je takođe bila rasprostranjena pojava da se zlodela predstave kao propaganda u okviru procesa negiranja svake krivice ili odgovornosti za rat i neprihvatanja uslova Versajskog mirovnog ugovora. Istoričari koji su se bavili međuratnim periodom, takođe su pisali i o propagandnom ratu vođenom tokom 1914-15. godine.

Čitava problematika predstavlja izazov sa aspekta multiperspektivnosti, i pored radova modernih istoričara kao što su Horn i Kramer, postoje i drugi brojni izvori koji sadrže gledišta kako vojnih trupa tako i civila, različitih vlada, izveštaje zvaničnih organa o istragama, zvaničnu i nezvaničnu propagandu kao i različite političke i nacionalne interpretacije događaja u svakoj od zemalja. Međutim, oni predstavljaju minorni faktor u suđenju o Prvom svetskom ratu i verovatno će samo malobrojni nastavnici Istorije imati vremena da se pozabave ovakvim detaljima imajući u vidu ograničenja koja nameće nastavni plan i program.

### **Primer O: Dokazi o navodnim zločinima počinjenim na početku Prvog svetskog rata**

#### **Izvor 1**

Septembra 1914 jedan policajac u Parizu izjavio je da je čuo od jednog svedoka koji je video: *malu belgijanku, devojčicu od oko 6 godina, koja je bila zajedno sa jednim rođakom, lokalnim mesarom iz ulice de la Flandre. Kada su nemački vojnici stigli u njeno selo, mačetom su joj odsekli obe ruke.*

#### **Izvor 2**

Izbeglica iz mesta Pas-de-Calais javio je da su žandarmi u toj oblasti uhapsili neke nemačke vojnike i kada su ih pretražili u njihovim džepovima nađene su odsečene ruke.

#### **Izvor 3**

U francuskim novinama, Le Matin od 20 septembra 1914., objavljen je članak da su dve odsečene ruke, jedna koja pripada nekoj ženi a druga devojčici, nađene u džepovima mundira ranjenih nemačkih vojnika koji su se nalazali na lečenju u Pariskoj bolnici.

#### **Izvor 4**

Jedan pripadnik Nemačke sanitetske regimente javio je da su njihove trupe počele s žestokom paljbom kada su začule plotun koje je ispalio odred na sahrani jednog nemačkog vojnika. Mislili su da se na njih puca – primer razmene *prijateljske vatre?*

#### **Izvor 5**

Dnevnik jednog Nemačkog oficira iz 178 Pešadijske Regimente, kojeg su našli Francuzi, beleži osećanja vojnika dok je vojska prolazila kroz Belgiju avgusta 1914. Prvi utisci su pozitivni, i beleže reči jedne žene: *vi niste varvari, poštedeli ste naše useve.* Put od 60 km bio je obeležen je strahom od zaseda, hvatanjem talaca kao mera bezbednosti...sledećeg dana već je ubeđen da im se na ulasku u Dinant žestoko suprotstavljaju slobodni strelci, od kojih je nekih 200 – 250 zarobljeno i ubijeno. Pisac dnevnika takođe beleži da su otvorili paljbu na prvo mesto na koje su naišli u Francuskoj, jer je jedan nemački vojnik slučajno opalio puškom što je izazvalo žestok uzvratni napad.

Home i Kramer, Nemački zločini 1914, *Istorija negiranja*

Bilo bi izuzetno korisno razmotriti jedan aspekt ove priče kao mogući uvod u nastavnu jedinicu (modul) na temu Prvog svetskog rata, što može poslužiti kao udica za privlačenje pažnje učenika i pokretanje njihove maštovitosti pre nego što se pređe na izučavanje uzroka i faktora koji su uticali na ovaj rat, ili na mirovne sporazume od dalekosežnih posledica. Primeri ukazuju na brojne zanimljive aspekte rata koji se jednako mogu primenjivati i prilikom analize drugih globalnih ili lokalnih konflikata tokom 20. veka:

Način na koji se ratni sukob odvija ima u određenoj meri ne samo vojni aspekt, već i društvene pretpostavke i očekivanja u vezi sa ponašanjem neprijatelja što je duboko povezano sa iskustvima prethodnih sukoba ( u ovom slučaju Francusko-Pruski rat 1870). Francuski i belgijski civili i vojne trupe očekivali su pruski militarizam, Nemačka Vrhovna komanda očekivala je pobunjene civile i otpor paravojnih jedinica, kako je to bilo tokom sukoba 1870, a umesto toga, ovog puta kretali su se brže nego što su očekivali kroz neprijateljsku teritoriju, ponekad kao da su bivali odsečeni od svoje vojne podrške.

U slučaju ovakve propagande ne radi se samo o mobilizaciji javnosti za podršku ratnim ciljevima, podsticanju što masovnijeg prijavljivanja dobrovoljaca u vojsku i ubeđivanju potencijalnih saveznika da uđu u ratni sukob (u ovom slučaju SAD i Italije), već isto tako reč je i o potrebi da se događaji tumače na način kako to odgovara očekivanjima i mišljenju javnosti, u skladu sa važećim društvenim vrednostima i stereotipu koji preovlađuje kako o sebi samima tako i o neprijatelju – što je sve bilo evidentno i u okviru propagande pre izbijanja Drugog svetskog rata, Hladnog rata, Korejskog rata i nedavno Zalivskog rata.

Propaganda koja se koncentriše na određeni događaj često je više okrenuta značenju koje se pripisuje pojedinim *činjenicama* nego samim činjenicama. U navedenom slučaju, celokupan problem vezan za zločine zasniva se na mitovima podstaknutim očekivanjima, pretpostavkama i vrednosnim sistemima. Kao oblik propagande oni su višestruko kontraproduktivni jer, umesto da mobilišu ljude na akciju i podršku ciljevima, oni podstiču paniku i strah, čak i histeriju koju prati cinizam.

Većina udžbenika obično sadrži jedan broj propagandnih postera štampanih u danima koji neposredno prethode izbijanju rata, a danas ih je moguće i daunlodovati sa kvalitetanih vebajtova čiji sadržaj odlikava perspektivu svih uključenih zemalja. Korišćenje ovih postera i razglednica koji su prikazani na narednim stranicama omogućava komparativni pristup na dva nivoa: upoređivanje stanja po zemljama, kao i poređenje između predratne oficijelne propagande i neoficijelne reakcije na *zlodela* tokom prvih nedelja rata. Metoda multiperspektivnosti na ovaj način može pomoći učenicima da razumeju kako zagovaranje preovlađujućih mentaliteta može uticati na javne, vladine ili vojne reakcije gotovo jednako kao i događaji od značaja za strateške i taktičke korake u ratu.

Ovakav pristup je od značaja za izučavanje većine društvenih ili kulturnih konflikata kako unutar zemlje tako i među zemljama. Pomaže učenicima bolje razumevanje duboko ukorenjenih pretpostavki skrivenih unutar svakog konflikta, i ne uvek zasnovanih na činjenicama ili direktnom iskustvu, a koje utiču na očekivanja sukobljenih strana, njihovu interpretaciju uzajamno suprotstavljenih mišljenja, motiva i namera koje pripisuju jedna drugoj. U takvim okolnostima, besmislen je pokušaj utvrđivanja ko je u pravu a ko nije, koje se mere mogu opravdati a koje ne. Cilj je pokušaj razumevanja polazišta svake od sukobljenih strana kao i razloga koji podstiču njihovo razmišljanje i delovanje.



## Zaključna zapažanja

Nije mi bila namera da u ovom kratkom Priručniku priprelim komplet nastavnog materijala o pojedinim istorijskim događajima i temama koje bi nastavnici ili treneri potom skinuli sa police kao gotov nastavni materijal, preveli ga na svoj jezik, prilagodili zahtevima nastavnog plana i programa i potom ih koristili u nastavi istorije. Primeri prikazani u ovoj publikaciji predstavljaju samo heurističko sredstvo za ilustraciju ključnih stavova u tekstu kao i različitih načina za uvođenje multiperspektivnosti u nastavu istorije.

U osnovi ova publikacija je o multiperspektivnosti u nastavi istorije a ne primer ilustracije ovog koncepta na delu. Stoga je moja želja da u zaključnim opažanjima naglasim nekoliko faktora koje smatram da nastavnici Istorije kao i pisci udžbenika moraju imati u vidu prilikom planiranja aktivnosti u procesu uvođenja više multiperspektivnosti u nastavu.

Multiperspektivnost je koncept koji u sebi sadrži više pluralističkog, integrativnog i sveobuhvatnog pristupa u poređenju sa tradicionalnim konceptom nastave istorije, koji je Gita Steiner-Khamsi okarakterisala kao *monokulturni, etnokratski i univerzalistički pristup*. To znači da istoričari, nastavnici Istorije i učenici treba da razumeju da li je određen istorijski izveštaj koji se poziva na više istorijskih izvora uključujući i one koje zanemaruju većina istoričara dovoljno pravičan i sveobuhvatan (odnosno pravičniji u smislu uvažavanja perspektive svih aktera uključenih ili pogođenih određenim istorijskim događajem).

Međutim, to ne znači obavezno da više multiperspektivnosti podrazumeva i veću objektivnost istorijskog izveštaja. Prvo, nije za očekivati da su sva gledišta integrisana u određeni istorijski izveštaj i jednake težine i vrednosti. Drugo, potrebno je da imamo u vidu značenje pojma *perspektiva* u ovom kontekstu, to jest da je u pitanju gledište koje u sebi nosi moguća ograničenja u zavisnosti od ličnosti koja ih izražava, odnosno da li je u pitanju učesnik zbivanja, svedok, novinar ili istoričar, i bez obzira da li su u pitanju fizička, psihološka, kulturna, tehnička ili profesionalna ograničenja. Ova ograničenja su karakteristična za sve stavove i ne mogu prestati da postoje samo zato što pojedini istorijski izveštaji više uvažavaju jedne na račun drugih. Primenom metode izučavanja dokaza uz poštovanje principa multiperspektivnosti u kontekstu jednog istorijskog događaja ili pojave, ne znači automatski i pretpostavku da ćemo biti u mogućnosti da ponudimo sveobuhvatniju deskripciju ili potpunije objašnjenje onoga što se desilo. Naprotiv, multiperspektivnost kao pristup analizi naročito političkih i društvenih konflikata, može samo ukazati na složenost procesa donošenja pouzdanih zaključaka, posebno imajući u vidu percepcije, ciljeve, motive i reakcije suprotstavljenih strana koji su u uzajamnoj kontradikciji upravo stoga što se zasnivaju na različitim interpretacijama, pretpostavkama, uverenjima i predrasudama.

Ova opservacija nas dovodi u srž problema. Nastava istorije može se više zasnivati na multiperspektivnosti a manje na mono-kulturnom konceptu, isključivostima ili uopštavanju, ukoliko njen sadržaj učinimo raznovrsnijim, koristimo više istorijskih izvora i osiguramo mogućnost da se učenici sami upoznaju sa sadržajem uzajamno suprotstavljenih izveštaja o istom istorijskom događaju. Međutim, multiperspektivnost ne znači samo i mogućnost promene u *sadržaju* nastave, ili korišćenje većeg broja istorijskih izvora, već takođe pomaže učenicima da istorijski razmišljaju o prošlosti.

Naime, unutar određenog konteksta nastave istorije, multiperspektivnost podrazumeva upoznavanje učenika sa jednim procesom, sa analizom istorijskog dokaza ili interpretacije određenog dokaza u kontekstu određenog istorijskog događaja ili procesa, i to na način koji uvažava postojeća ograničenja kao što su fizički faktori, uzajamna povezanost ovih izvora, stavovi i predrasude ljudi, njihovi motivi i logika kojom pokušavaju da objasne događaje ili prilikom odlučivanja kako će postupiti, njihova uzajamna očekivanja i predrasude, kulturološko nasleđe i tradicija koji utiču na njihovu percepciju i interpretaciju zbivanja, itd. Kao što smo već videli kroz navedene primere u Priručniku, multiperspektivnost takođe podrazumeva i pokušaj postavljanja svih ovih različitih tumačenja u određenu korelaciju.

U vezi sa gore navedenim postoji nekoliko implikacija po nastavnike, planere nastavnog programa i sadržaja kao i autore i izdavače udžbenika. Prvo, potrebno je omogućiti praktično ubežbavanje analitičkih veština koje su od ključnog značaja za multiperspektivnost ukoliko se želi postići da učenici steknu samopouzdanje i potrebno znanje za efikasan rad sa višestrukim perspektivama. Ovome treba dodati i da je u Priručniku naveden jedan broj nastavnih metoda, uključujući vežbe sortiranja fleš-kartica, vruća stolica, korišćenje hronoloških tablica, upoređivanje uzajamno suprotstavljenih percepcija u konfliktnim situacijama, analiza propagande i medijskih izveštaja kao instrument za razumevanje suprotstavljenih mentaliteta.

Drugo, multiperspektivnost zahteva obezbeđivanje mogućnosti za analitičko izučavanje određenih tema, što bi inače bilo veoma otežano u uslovima ograničenja koje nameće nastavni plan i program koji učenicima nudi sadržajno bogat hronološki pregled istorijskih zbivanja ili procesa. I pored okolnosti da su nastavnici suočeni sa realizacijom zadatih okvira nastavnog plana i programa, ipak postoji prostor za uvođenje metode multiperspektivnosti u obradi jedne ili dve tematske jedinice tokom školske godine, kako bi se učenicima omogućilo upoznavanje sa analitičkim procesima na kojima se ovaj koncept zasniva. Isto tako, nije neophodno da se učenicima prezentuje celokupni dijapazon perspektiva.

Najzad, brojni autori udžbenika i izdavači, kao i mnogi nastavnici koji se opredele za nastavu na bazi izučavanja istorijskih izvora, potrebno je da i sami revidiraju sopstveni pristup. Suviše često se dešava da se učenicima prezentuje serija kratkih izvoda iz različitih istorijskih izvora, a potom se od njih traži da odgovore na pitanja u vezi sa faktičkim podacima, ili da potkrepljuju zaključke na koje ih sam autor ili nastavnik navodi, ili da diferenciraju izvore na grupu *objektivnih i pristrasnih*. Multiperspektivnost se u suštini zasniva na osnovnoj pretpostavci da učenik razume potrebu da svi koji

izučavaju prošlost treba da imaju razumevanja za toleranciju i uvažavaju uzajamne razlike, suprotnosti, disharmonične tonove, poluistine i pristrasne stavove, predrasude i predubeđenja. Ova pretpostavka bi trebalo da posluži kao ideja vodilja u našim promišljanjima o vrstama pitanja i nastavnih vežbi koje bi trebalo da uvesti prilikom obrade svakog istorijskog izvora u okviru primene metode multiperspektivnosti u nastavi.





## **Dodatak: Fotografije**



**Primer 1: Napad na Zimski dvorac, 25. oktobar 1917.**

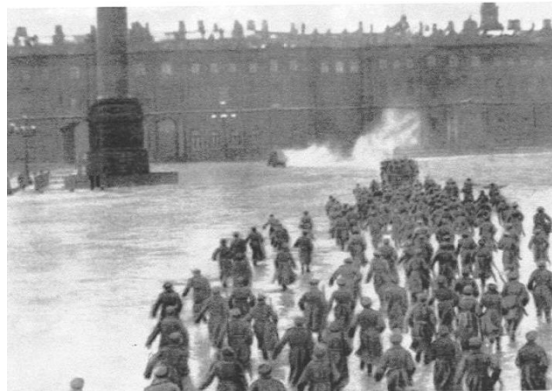
Opišite šta tačno vidite na slici:

Opišite šta tačno vidite na slici:

Šta mislite da se događa?

Šta mislite ko su ovi ljudi?

Šta mislite kada je fotografija snimljena?



Mislite li da je ovo fotografija ili insert iz filma?





Razglednica iz Francuske koja ilustruje mit o odsečenim rukama, oktobar 1914.

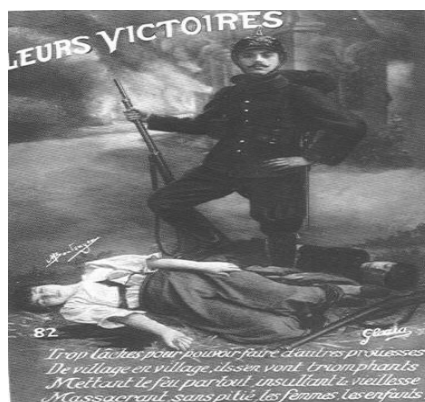




Rad nemačkog slikara na temu napada *naoružanih dobrovoljaca* na nemačke vojnike, nastala avgusta 1914







Propagandna razglednica sa listom navodnih nemačkih zlodela, štampana tokom 1914.



