

Task Force *Education* And Youth

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



МНОГОАСПЕКТНЫЙ ПОДХОД В ПРЕПОДАВАНИИ ИСТОРИИ:

ПОСОБИЕ ДЛЯ УЧИТЕЛЕЙ

Др Роберт Страдлинг

ВВЕДЕНИЕ И ИСТОРИЯ ВОПРОСА

До 1990-х годов термин "мультиперспективность" редко использовался в контексте преподавания истории в школе, хотя профессор Бодо фон Борриес отмечал, что это понятие обсуждалось и активно использовалось уже в начале семидесятых годов некоторыми немецкими историками, и им самим. Более широко этот термин стал применяться в Европе в начале девяностых, в частности на конференциях, семинарах и мастерских по повышению квалификации учителей истории, организуемых Советом Европы и Евроклио - Европейской постоянной конференцией Ассоциации учителей истории. Как бы то ни было, идеи "мультиперспективности", если не сам термин, имеют длинную историю и мощные корни в трех специфических, но отчетливо прослеживаемых факторах развития самого школьного исторического образования.

Первым из этих факторов был так называемый "новоисторический" подход, который первоначально проявился в западной и северной Европе в семидесятых-начале восьмидесятых годов и стал оказывать возрастающее влияние на обучение истории в остальной Европе - сперва в южной, а потом и в восточной (после событий 1989-90 годов). "Новоисторический" подход отражал неудовлетворенность традиционным порядком вещей, который находил выражение в:

- * способах передачи знаний;
- * существенном доминировании в учебных курсах материалов по политической истории и истории государственных учреждений;
- * преимущественном внимании к событиям и персоналиям;
- * построении преподавания в основном на содержании и хронологии отечественной истории;
- * изложении отечественной истории на основе истории крупнейшей национальной группы как культурно и лингвистически доминирующего сообщества.

В отличие от этой практики, "новоисторический" подход, не отрицая важности знания хронологии и исторических фактов, стремился лучше уравновесить обучение учеников прошлому и формирование их способности к историческому мышлению. Таким образом, в классе особое внимание учеников обращалось на умение анализировать, интерпретировать и обобщать исторические свидетельства, почерпнутые из множества различных первичных и вторичных источников.

Обучение историческому мышлению означало также понимание того факта, что историки (и другие специалисты, включая музейных работников, создателей фильмов, телепродюсеров и журналистов), стремящиеся реконструировать прошлое, всегда ограниченные рамками привлекаемых источников, будут интерпретировать одно и то же свидетельство разными способами, выбирая и акцентируя различные его аспекты. Другими словами, большинство исторических явлений, если не все они, могут быть интерпретированы и реконструированы с разных точек зрения, в различных перспективах, заданных и ограниченностью свидетельств, и субъективными

интересами интерпретаторов, и изменяющимися культурными влияниями, которые в известной степени также определяют, что именно кажется существенным в прошлом каждому новому поколению.

Вторым фактором, который способствовал развитию интереса к мультиперспективности, было осознание того, что в прошлом преподавание велось в монокультурной, этноцентрической перспективе, чаще допуская, чем исключая, возможность изложения материала на основе истории наибольшей национальной группы, доминирующей лингвистически и культурно. Та же тенденция часто прослеживается и в академических подходах. И тем не менее, академические разработки за последние примерно 25 лет, в частности, по социальной, антропологической, культурной и гендерной истории, привлекли внимание к истории прежде игнорировавшихся социальных категорий и групп: женщин, бедняков, этнических меньшинств, детей, семей и мигрантов. И есть признаки, что этот интерес постепенно "просачивается" в школьную историю.

Так, совсем недавно Совет Европы и некоторые негосударственные организации, такие, как Евроклио, Институт Георга Эккерта и Фонд Кёрбера провели серию конференций, мастерских и семинаров по повышению квалификации учителей по темам "женской истории", истории повседневности и меньшинств в курсах отечественной истории. Кроме того, Совет Европы издал материалы по « женской истории ». Однако вопрос, как вводить в школьное содержание образования историю ранее маргинализированных и игнорировавшихся социальных и этнических групп и категорий, остается открытым. Включение нескольких сюжетов или тем по персоналиям или отдельным событиям, например о суфражистках, может послужить их дополнительной маргинализации. Однако доказать целесообразность интеграции таких сведений в школьную программу в рассуждении, что они могут иметь характерологически значимое влияние на "мейнстримную" отечественную историю (тоже становящуюся, таким образом, мультиперспективной), весьма затруднительно по причине содержательной перегруженности курса, который к тому же должен быть пройден за относительно короткое время.

Третий фактор вытекает из все более глубокого понимания необходимости подготовки школьников к жизни в мире, характеризующимся этническим, культурным, языковым и религиозным разнообразием. Опять же, эта озабоченность впервые проявилась в семидесятых годах в западной и северной Европе, в частности в странах с колониальным прошлым или в тех, которые недавно использовали "гастарбайтеров" на неквалифицированных работах. Возникла проблема, как сделать эту часть населения стран-членов Европейского Союза более подготовленной к трудовой мобильности с культурной и этнической точек зрения.

Первой реакцией системы образования на возрастающее культурное разнообразие была тенденция к ассимиляции и интеграции. Детям из семей иммигрантов преподавался родной язык, обычаи и культурные "нормы", чтобы они могли легко интегрироваться в "принимающее" сообщество. Но, начиная с восьмидесятых годов, эта политика стала подвергаться сомнению в связи с нарастанием межкультурных трений (внутри и вне школы) в сочетании с

систематически низкими академическими успехами детей из этнических меньшинств. В то же время росло понимание, что меньшинства, включая мигрантов, должны иметь право на сохранение своего культурного наследия.

Обновленные образовательные подходы были радостно приняты культурными, языковыми, этническими и национальными меньшинствами. Стали широко применяться термины типа "мультикультурализм" и "интеркультурное образование", а составители программ начали искать пути обогащения учебных предметов и содержания образования в целом мультикультурным измерением. В результате в ряде учебных программ в Западной Европе содержание традиционно стабильных разделов и тем было пересмотрено так, что, к примеру, крестовые походы стали изучать и с христианской, и с исламской точек зрения, а великие географические открытия - как со стороны доимперского прошлого, так и деколонизации: теперь дети изучают прошлое народов, которые были "открыты", колонизованы или "одарены" независимостью.

Эта тенденция напрямую коснулась преподавания всеобщей и европейской истории. Вплоть до 1989 года дискуссии в таких международных организациях, как Совет Европы, о новом преподавании европейской истории велись преимущественно представителями Западной Европы. Это, впрочем, неудивительно: их упор на Европу был предопределен общей историей и совместным культурным достоянием - греко-романскими и иудео-христианскими традициями, общим художественным и архитектурным наследием, становлением национальных государств и таким общим историческим опытом, как феодализм, Крестовые походы, Ренессанс, Реформация и Контр-реформация, Просвещение, индустриальная революция, национализм и мировые войны, политические и экономические кризисы XX века. После 1989 года развитие событий в центральной и восточной Европе и бывшем СССР высветило важность дальнейшего расширения перспектив при изучении европейской истории. Это также привело к растущему пониманию того, что "расширяющуюся" Европу больше характеризует разнообразие (этническое, языковое, религиозное, социальное и культурное), чем общая история и культурное наследие.

Все страны, находившиеся в девяностые годы в состоянии политического и экономического перехода, реформировали содержание своего школьного образования. В некоторых из них, скажем, Российской Федерации, было необходимо разработать новое содержание образования и учебники, которые отражали бы единство культур, этнических групп и религий внутри новых государственных границ. Однако оказалось, что это влечет за собой нечто большее, чем простое изменение содержания образования. Прежде всего понадобились новые подходы: как включить материалы источников, отражающих различные перспективы, как представить несовпадающие толкования одних и тех же событий и явлений, как изложить противоречивые и чувствительные темы и вопросы, существующие в многонациональном и поликультурном обществе. В некоторых других странах, переживших долгий период аннексии и оккупации, реформы были направлены на открытие или открытие вновь отечественной истории, в частности, "белых пятен", созданных

поколениями историков, которые были больше озабочены поощрениями со стороны империи, чем советской перспективой.

Хотя основной упор в большинстве этих стран делался на разработку нового содержания исторического образования и учебников, существенный интерес и озабоченность сохранялись в отношении того, как найти взвешенный и аккуратный способ изложения истории взаимоотношений между национальными, этническими и религиозными меньшинствами и большинством, а также истории взаимоотношений с соседними странами. Конфликты в части северо-восточных и восточных стран Европы в девяностых годах, между республиками бывшей Югославии, между Сербией и Албанием из-за Косово, между Россией и Чечней, пограничные споры и трения между Арменией и Грузией, Азербайджаном и Арменией по поводу Нагорного Карабаха также показали, что нельзя использовать историческое образование для усиления враждебности и ксенофобии.

В этом контексте неудивительно, что международные учреждения и организации, такие как Совет Европы, ЮНЕСКО, Европейский Союз и Пакт стабильности для Юго-Восточной Европы признали потенциально важную роль, которую изучение истории призвано сыграть для укрепления взаимного понимания и добрососедства в Восточной и Юго-Восточной Европе. На семинаре Совета Европы в 1994 году один из ведущих сторонников мультикультурного принципа в обучении истории профессор Гита Штайнер-Камси отметила, что "целостность общества, гражданский мир и демократия предполагают общее, внутренне непротиворечивое видение прошлого, настоящего и будущего". Возможно, это и есть то, с чем согласились бы многие специалисты в области школьной истории, включая тех, кто доказывает, что ее преподавание играет важную роль в выковывании гражданской идентичности и лояльности. Однако здесь прячется "жало в хвосте", и Штайнер-Камси специально оговорила, что общее видение в этом смысле не должно навязываться властями предрержащими, которые представляют господствующую (или доминирующую) этническую, языковую или религиозную группу в обществе. И именно упор на поликультурность и мультиперспективность (в гораздо большей степени, чем на универсализм) подводит к оценке существующего исторического образования с точки зрения того, "чья история преподается, а чья - "пропускается". "Всюду, - подчеркнула она, - необходимо устранять лакуны и умолчания, вводя в учебники сведения, опровергающие установку, приводящую к исключению из истории этнических и превращающую их в "козлов отпущения". Это равно важно как для западноевропейских стран с их национальными меньшинствами-иммигрантами, так и для стран Восточной Европы с их автохтонами и коренными меньшинствами. Вот пункт, который имеет особый резонанс в наступившем первом десятилетии XXI века.

Представленные в таком виде мультиперспективность, поликультурность и плюралистические подходы к преподаванию истории означают серьезный вызов существующему статус кво во многих европейских странах. Как указал Роберт Филлипс, ратовать за исключение плюрализма во мнениях и точках зрения при изложении отечественной истории означает породить новые политические противоречия. В своей книге он документирует острые споры по

этому вопросу между политиками, масс-медиа, историками, деятелями образования и учителями истории, когда в девяностых годах было предложено использовать поликультурный подход к истории в национальном куррикулуме для Англии и Уэльса.

Представляется, что термины вроде "мультиперспективности" и другие подобные концепты, ассоциирующиеся с ними, скажем, "мультикультурализм", могут означать разные вещи для разных людей и нередко подвергаются "переопределению" и подгонке под ту или иную политическую или идеологическую позицию. Следовательно, прежде чем говорить о практическом использовании мультикультурных подходов в школьном кабинете истории, стоит уделить время выяснению того, что этот термин означает и чего, собственно, имеется в виду достичь с помощью этого подхода.

ЧТО ТАКОЕ МУЛЬТИПЕРСПЕКТИВНОСТЬ?

Мультиперспективность - это термин, который гораздо чаще используется, чем определяется. Было несколько попыток описать ее главные характеристики. К.Петер Фрицше подчеркивал, что это - процесс, "стратегия понимания", при которой мы учитываем перспективу другого (или других) в дополнение к собственной. Это приводит к пониманию, что наша перспектива тоже задана нашим собственным культурным контекстом, отражает наше собственное позиционирование и интерпретацию всего, что и почему происходит, наше собственное суждение о том, что является, а что не является важным, в том числе и наши стереотипы и предрассудки. В этом смысле мультиперспективность даже не процесс и не стратегия, а установка, "означающая способность и волю рассматривать ситуацию с разных перспектив". Предварительными условиями для этого являются, во-первых, желание принять тезис, что могут быть и иные мировоззрения, отличные от твоего собственного, и что они так же верны и так же уникальны; а во-вторых, воля "надеть чужую обувь" и посмотреть на мир другими глазами, причем с чувством эмпатии.

Мультиперспективность в истории и историческом образовании была описана Анной Лоу-Бир как процесс "разъяснения исторических событий в разных перспективах". В своем обзоре деятельности Совета Европы в области школьной истории она прямо утверждала, что "полиперспективность" коренится в самом методе исторического познания.

"По сути дела полиперспективность порождена самой базовой исторической наукой, нуждающейся в оценке исторических событий в различных перспективах. Все историки поступают так... Такой подход в исторических исследованиях обычен, на нем основываются их суждения и заключения".

Гита Штайнер-Камси, также приближая полиперспективность к историческому методу, не совсем разделяет позицию Анны Лоу-Бир, будто все историки используют этот подход. Она напоминает нам, что история чаще воспринимается и преподается как монокультурная, этнократическая,

универсалистская, чем как плюралистическая, чаще исключаящая, чем включающая.

Вообще говоря, получается, что главные, определяющие характеристики мультиперспективности в истории состоят в способе видения, в изначальной установке на восприятие исторических событий, персоналий, процессов, культур и обществ в различных перспективах - при том, что используются те же методы исследований, которые выработаны исторической наукой.

Это прямое, открытое, честное, кажется, бесспорное и самоочевидное определение. Однако оно ставит больше вопросов, чем дает ответов. Например:

- * Что в этом контексте понимается под перспективами?
- * Ожидается ли, что историк или учитель истории включает все перспективы или он произведет отбор?
- * Каков критерий отбора при решении, что включать, а что нет?
- * Распространяется ли мультиперспективность только на отбор и интерпретацию источников или она пронизывает все уровни исторического анализа, включая изложение событий и их объяснение, а также суждение и заключение относительно их исторического значения?
- * Что делать историку или учителю истории, если различные перспективы взаимно противоречивы?
- * Обеспечивает ли мультиперспективный подход истинность или справедливость исторических оценок - или и то, и другое?
- * Обеспечивает ли он полную, исчерпывающую оценку?
- * Является ли он простым набором процедур, которые может применить любой компетентный историк, или это навык, который у одного специалиста реализуется эффективнее, чем у другого?

Любая перспектива, таким образом, есть взгляд, ограниченный позицией выражающего его человека. И она настолько же относится к создателям исторических источников (участникам минувших событий, очевидцам, хронистам, официальным лицам и собирателям информации), насколько и к историкам.

И подобно тому, как перспектива в живописном произведении задается такими обстоятельствами, как избранный художником стиль или ракурс, в котором он решает показать предмет, так и историки сталкиваются с целым рядом очевидных ограничений. Их перспективное видение самого простого исторического события или процесса будет ограничено степенью владения языками, которыми оно описано, глубиной их знакомства с манерой письма тех, кто создавал эти описания, освоенностью массива наличествующей информации и доказательств (особая проблема, когда пытаются установить и понять точки зрения и опыт неграмотных или полуграмотных людей), а также доступностью всех этих источников. В совокупности все это показывает, в сколь большой степени исторические оценки и выводы зависят от выбора свидетельств и доказательств из массива потенциальной информации, которая может казаться относящейся к делу.

На источники, используемые историком, влияет даже время и место их создания, и поэтому школьников, обучающихся работать с первичными и вторичными источниками, следует учить принимать во внимание:

- * насколько был близок к событию создатель данного источника: участник, свидетель, журналист, тут же интервьюировавший участников и свидетелей, газетный фотокорреспондент, телерепортер, официальный следователь, сопоставлявший свидетельства и доказательства из разных источников, историк, пишущий об этом значительное время спустя и т.д.
- * насколько скоро после события наблюдения были зафиксированы в источнике.

Они также должны усвоить, что близость к событию во времени и пространстве не служит необходимой и достаточной гарантией более точной и верной оценки того, что произошло. Пример А показывает, что свидетели могут весьма расходиться в своих показаниях.

ПРИМЕР А

"Вот сколько делегатов покинули заседание в соответствии с данными каждого очевидца: "пятьдесят" (Рид), "около восьмидесяти" (Рис Вилльямс), "сотня или даже больше консервативных революционеров" (Брайант), "около двадцати процентов всех участников заседания", т.е. более ста человек (Филипс Прайс)" Харви Питчер, (2001), Очевидцы русской революции, Лондон, Пимлико, стр.201

Примечания:

Джон Рид, американский журналист и автор книги "Десять дней, которые потрясли мир", впервые изданной в 1919 году.

Альберт Рис Вилльямс, глава университетского совета Бостона, посетивший Россию в это время.

Луиза Брайант, также американка и жена Джона Рида. Автор двух книг о событиях в России того времени: "Несуть красных месяцев в России" (1918) и "Сквозь русскую революцию" (1923).

Морган Филипс Прайс, британский журналист, репортер газеты "Манчестер Гардиан". Автор книги "Мои воспоминания о русской революции", опубликованной в 1921 году.

Современный историк Харви Питчер сравнил свидетельства нескольких американских и британских очевидцев, присутствовавших на заседании Второго съезда Советов 25 октября 1917 года в Смольном в тот момент, когда выстрел "Авроры", давший сигнал к началу большевистского переворота и штурму Зимнего дворца, привел к уходу с заседания многих делегатов от оппозиционных партий. Это сравнение очень ярко показывает, что даже подготовленные наблюдатели, находящиеся в одном месте и в одно время, могут существенно расходиться в своих наблюдениях. Оно позволяет обогатить урок еще одним выводом: источник, исходящий от непосредственного очевидца, отнюдь не является более надежным, чем суждение позднейшего историка, который имел возможность сравнить и критически соотнести разные источники. Вот как видит это сам Питчер:

"Ясно, что нет очевидца, пусть самого информированного и энергичного, имеющего привилегированный наблюдательный пункт, который мог бы увидеть больше, чем малую часть происходившего; но сопоставление свидетельств многих свидетелей, смотревших с разных сторон, позволит составить гораздо более полную картину".

Здесь очень полезно использование термина "наблюдательный пункт". Он как раз и обозначает один из механизмов возникновения перспективного видения того или иного исторического события или процесса, который сужает позицию очевидца. Эти ограничения - в том числе и чисто физические, поскольку зависят от времени и места.

Однако понятие "позиция" имеет и другое значение: это "точка зрения, ограниченная собственными ожиданиями, предвзятостью, рассеянность или озабоченностью наблюдателя и отражающая это состояние".

Прочитаю Питчера еще раз:

"То, ЧТО вы видите, значит меньше того, КАК вы видите. Один очевидец видит на улице толпу раздраженного сброда; другой - героическую народную демонстрацию; в то же время третий больше всего поражен цветовым решением и театральностью происходящего. Разные очевидцы относятся к одной и той же сцене со своими - разными - ожиданиями и предвзятостями. Молодые американские наблюдатели лелеяли надежду, что новое человеческое общество вот-вот возникнет, а предвзятость британцев была не столько связана с самой революцией, сколько с ее влиянием на мировую войну".

Будучи свидетелями истории, они не столько описывали то, что видели, сколько интерпретировали виденное; иными словами, они придавали смыслы тому, что видели, и эти смыслы отражали их личные рамки предположений, априорных идей, предвзятостей, стереотипов и ожиданий.

У историков тоже есть свои предвзятости и априорные установки. Их перспективы не формируются доказательствами источников, к которым они имеют доступ. Порой эти предвзятости и установки просто личные или профессиональные. Историк, который расположен предложить политическую перспективу событий, будет представлять случившееся по-иному, с акцентом на иные факторы, с большим вниманием к соответствующим обстоятельствам и процессам, нежели, скажем, историк-экономист или исследователь социальной истории.

Точно так же личные и профессиональные ожидания и предвзятость других интерпретаторов истории, вроде телепродюсеров, делающих документальные ленты о специфических событиях, будут отражать не столько стремление сказать аудитории, что и как случилось, сколько сделать привлекательную программу, которая была бы скорее хороша с телевизионной, чем с исторической точки зрения.

В то же время, как обычно показывают историографические исследования, историки и другие комментаторы прошлого, подобно всем нам, - дети своего времени. На их перспективы влияет поколение, которому они принадлежат, и они неизбежно начинают смотреть на прошлое через современные очки.

ПРИМЕР Б

Лозаннский протокол от 30 января 1923 года предусмотрел принудительный обмен национальными меньшинствами между Грецией и Турцией. Некоторые западноевропейские и американские учебники истории (и историки также) исходят из того, что в протоколе речь идет о людях в этническом или национальном смысле. То есть, из того, что имелось в виду переправить турок в Турцию, а греков - в Грецию. На самом деле, в протоколе сказано не об этих людях. Там идет речь об обмене такими весьма специфическими категориями граждан, как "проживающие в Турции турки православного вероисповедания" и "проживающие в Греции греки-мусульмане".

Другими словами, люди, подлежащие переселению, идентифицировались не по национальному признаку, а по религиозной принадлежности и по факту проживания в определенной стране.

Как показывает пример Б, историки тоже применяют концептуальные схемы и рамки, которые в известной мере детерминированы их собственными представлениями и не могли бы быть подобным же образом применены (если их применение вообще возможно) самими участниками событий.

Выделим три "измерения", представляющихся релевантными для определения мультipersпективности:

1. Можно посмотреть на исторические события и процессы из множества "наблюдательных пунктов". Но чтобы добиться этого, нужно осознать, что именно было наблюдателями увидено, услышано или прочувствовано. Также необходимо выяснить, насколько надежен каждый из источников - и посредством сравнения и перекрестной проверки содержащихся в них свидетельств, и контекстной оценкой содержащейся в них информации: кем были создатели источника, где они были и что делали в описываемое время, как добыли информацию и т.д. Но прежде всего в процессе оценки необходимо принять во внимание условия, которые могли объективно и субъективно ограничить информанта.

2. Можно увидеть исторические события и явления с разных точек зрения. Но чтобы сделать это, нужно понимать мотивы, обусловившие эти точки зрения, будь то собственные перспективы авторов разных источников или людей, на которых эти источники ссылаются. Вообще говоря, здесь можно выделить три основных аспекта.

Первый включает попытку понять логику выраженной точки зрения. Почему люди так думали? Чем они обосновывают свою позицию? Что заставляет их верить одной части информации, а другой - нет? Почему одну часть информации они считают относящейся к делу, а другую отбрасывают? Какие имелись варианты выбора? Что привело их к тем или иным решениям и выводам?

Второй аспект включает "деконструкцию" содержания текста (например, дифференциацию фактов на подтвержденные, на относящиеся к экспертным суждениям, на необоснованные мнения и слухи, даже на те, которые выпали из внимания автора текста, а также - не использовал ли он эмоционально окрашенный язык или ложные аналогии и стереотипы). Та же процедура "деконструкции" приложима и к другим источникам - таким, как устные свидетельства, фотографии, хроникальные съемки, плакаты.

Третий аспект включает критику и анализ контекста информации по каждому источнику, поскольку это дает нам возможность полнее понять, откуда и как возникла позиция свидетеля, какова ее подоплека, глубинные связи, голословность и т.д.

3. Можно смотреть на исторические события и процессы через множественность исторических оценок и интерпретаций, включая и оценки, сделанные в разное время, с разными целями и для разных категорий людей. Но при этом следует "держать в фокусе внимания" совпадения и расхождения, способы описания, толкования, акценты, точки согласия и несогласия, т.е. осуществлять историографический анализ.

Не вытекает ли из сказанного, что мультиперспективность - не более чем слово, которое просто означает, как считает Анна Лоу-Бир, все то, что как раз и делает любой историк (по крайней мере, хороший историк)? Я думаю, что это все-таки не совсем так. У поликультурности - другое измерение, и мы его рассмотрим.

Веское и убедительное историческое исследование может иметь как бы разные уровни. Например, историк гражданской войны в Испании мог бы избрать описание всех военных кампаний, мог бы сосредоточиться на какой-то одной из них, скажем, битве за Мадрид, мог бы рассмотреть одну из противоборствующих групп, например, фалангистов и коммунистов, посвятив исследование сравнению террора, примененного с каждой стороны, мог бы сосредоточиться на том, что произошло в одной из провинций Испании, скажем, в Стране Басков, или написать биографии ключевых фигур, или даже сконцентрироваться на описании какого-нибудь одного эпизода. Каждый историк имеет право на собственный выбор из всех возможных частей информации, относящейся к этой гражданской войне. Но у нас будет основание выразить беспокойство, если удастся показать, что он не учел существенных свидетельств или систематически игнорировал важные источники только потому, что они не поддерживали его выводов и заключений.

Мультиперспективность - не просто применение некоего исторического метода исследования. Ее цель - расширить объемность исторического анализа того или иного события или явления. И этого можно добиться разными способами.

Например, это может быть критика устоявшихся представлений о том, являются ли принятые перспективы релевантными для того или иного события или процесса. В еще большей степени это относится к оценке перспектив тех

групп и социальных категорий, которые, как правило, игнорируются (за исключением тех случаев, когда они раздражают элиту или доминантную группу) - перспектив "невидимых" групп и социальных категорий, таких, как женщины, бедняки, рабы, иммигранты, языковые, религиозные или этнические меньшинства. И дело не в том, что история, построенная на монокультурной или моноэтнической основе, становится негодной, а в том, что нарушается "равновесие". МакГуллаг очень хорошо объясняет это отличие:

"Когда я говорю, что у моей собаки есть ухо, глаз, лапа и хвост, то с буквальной точки зрения это правда. У нее все это действительно есть. Но моя фраза не дает истинного описания собаки, у которой два уха, два глаза, четыре лапы и один хвост".

Это суждение не только верно, но и справедливо.

Полиперспективность может также расширить масштаб исторической оценки через проверку того, как соотносятся между собой различные перспективы. Это такое измерение поликультурности, которое сосредотачивает свое внимание исключительно на динамике исторических событий и процессов: как внутренне взаимодействуют различные перспективы, каково их взаимовлияние, связи и зависимости, которые, собственно, и порождают комплексную оценку того, что произошло и почему произошло. Есть четыре потенциальных преимущества от применения такого многостороннего подхода к проверке конкретных обстоятельств, относящихся к тому или иному событию или процессу.

Первое состоит в том, что историческое описание приобретает дополнительное измерение. Такую форму изложения условно можно обозначить "а затем" (т.е. что-то случилось, а затем случилось то-то и то-то, а затем...). Мультиперспективный подход обогащает этот линейный процесс комбинацией "в то время как", которая отражает реакции и соответствующие действия "значащих других". Результатом будет более богатая и комплексная оценка, основанная на сведениях, как перспективы разных участников не только изменялись или укреплялись с учетом обстоятельств, но и формировались в условиях недостатка информации, где были и что делали другие. Хорошим тому примером могут служить переговоры о перемирии в конце первой мировой войны. Чтобы их понять, необходимо осознать, что разные правительства и главнокомандования не всегда консультировались друг с другом или информировали друг друга о своих действиях и о том, что их позиции изменились в связи с изменившейся ситуацией. Это включает и нежелание Вильсона консультироваться с союзниками о сроках перемирия, и разность подходов и приоритетов того или иного правительства, и растущее напряжение между германским главнокомандованием в Спа и гражданским правительством в Берлине относительно необходимости перемирия, и ожесточение общественного мнения в Соединенных Штатах после потопления "Лейнстера" германскими торпедами, и рост политической напряженности внутри Германии и т.д. Описание уже оказывается не одномерно линейным ("в то время как" есть такой же интеграл к пониманию того, что произошло, как и "а затем").

Второе преимущество в том, что таким образом освещается взаимовлияние разных групп внутри самой страны, соседних стран, союзников, оккупантов и оккупированных. Очевидно, что за последние два тысячелетия европейской истории было много региональных, континентальных и трансконтинентальных империй, территориальных захватов, пограничных споров, гражданских войн и притеснений разного рода меньшинств. Многие историки наносили на карты удары империалистов и оккупантов по захватываемым народам и странам. Многие историки, особенно из колонизованных и оккупированных стран, давали этому оценки с точки зрения перспектив народов, которые были завоеваны и захвачены. Но гораздо меньше примеров многосторонних оценок, которые, исследуя воздействие колонизации и оккупации, в то же время изучали бы те мириады обстоятельств и перспектив, которые возникали вследствие этого в оккупированных или колонизованных территориях и вынуждали их руководителей осуществлять тот или иной выбор.

Третье преимущество состоит в том, что позволяет пролить свет на конфликтные ситуации, помогая понять, что они сами сопровождаются конфликтами интерпретаций, где каждый из противников приписывает другому намерения и действия, которые на самом деле не имеют доказательств, но отражают давно устоявшиеся подозрения, предубеждения, предрассудки и стереотипы. Мифотворчество в конфликтных ситуациях - еще одно проявление этой тенденции, но есть и примеры противодействия мифам, которые возникали во время первой мировой войны по поводу зверств, якобы совершавшихся с обеих сторон (имеется в виду деятельность "вольных стрелков" и рассказы о французах и бельгийцах, которым отрубали руки).

Четвертое преимущество показывает, что в ряде исторических ситуаций перспективы связаны "симбиотически". Это, в частности, касается отношений между большинством и меньшинствами, между различными группами меньшинств, между сильными странами и слабыми соседями, великими державами и сателлитами. Как указывает Гита Штайнер-Камси:

"Изображение меньшинств как "других", как каких-то культурно-исторических "инопланетян" помогает людям, составляющим большинство, видеть себя членами сообщества, чувствовать себя "дома". Это чувство часто создается за счет того, будто другие группы - иммигранты, традиционные меньшинства - не могут в этой стране чувствовать себя как дома".

В истории есть тьма примеров, когда небольшая страна излагает свою историю фактически через отношения с могущественным и доминирующим соседом, в то время как тот стремится изложить свою историю через взаимоотношения с другими великими державами.

Таково довольно длинное обсуждение вопроса, что есть полиперспективность. Но прежде чем перейти к классной практике, нужно понять, почему обращение к разнообразным источникам и перспективам может служить существенной предпосылкой, но не гарантией того, что такой подход окажется именно мультиперспективным. Не менее важно понимать, почему мультиперспективность требует анализа взаимосвязи различных перспектив и выяснения того,

что каждая перспектива является частью чего-то большего - более полной и одновременно более сложной картины.

И еще важно знать, что есть множество практических проблем, которые могут сдерживать использование мультиперспективного подхода в школьном классе.

НЕКОТОРЫЕ ПОТЕНЦИАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ МУЛЬТИПЕРСПЕКТИВНОСТИ В ОБУЧЕНИИ ИСТОРИИ

Начнем с того, что есть немало практических проблем и трудностей, которые ограничивают сферу, в которой школьная история могла бы быть мультиперспективной. Это относится к гибкости учебного плана и программы - фактору времени, объему образовательных областей и т.д.

С точки зрения учителя истории, здесь - двоякая проблема **времени** и **гибкости учебного плана**. Стремясь использовать в преподавании подлинную множественность перспектив и дать ученикам возможность разобраться и проанализировать каждую из них, он понимает, что на это нужно время. Подлинно плюралистический подход к истории труден в условиях, когда программа содержательно насыщена и нужно пройти много тем за ограниченное время. Мультиперспективность требует такой структуры программы по истории, которая обладает известной гибкостью. В странах, характеризующихся этно-национальным и культурным многообразием, хорошо бы добиться гораздо лучшего освещения тех социальных категорий и меньшинств, которые обычно остаются в тени или вовсе не видны в учебниках. Это представляется особенно важным там, где национальные меньшинства проживают компактно, и по этому поводу идут дискуссии в Российской Федерации.

Однако, хотя более гибкий тип программы может помочь включить историю меньшинств, женщин, историю "низов" и историю повседневности в содержание исторического образования, он может не добраться до главной сути полиперспективности: отношений между этими различными группами с их перспективами и опытом.

Тем не менее во всех, кроме уж совсем перенасыщенных, программах должно найтись место для включения каждый год одной-двух ключевых тем, которые помогут учащимся ближе познакомиться с разнообразием источников, толкований и точек зрения для воссоздания как можно более полного представления о событиях или процессах. При наличии некоторого времени какая-то часть "мультиперспективного знания" в обучении истории сложится в более-менее целостном виде. В конечном счете цель здесь - помочь ученикам научиться анализировать и интерпретировать разные несопадающие перспективы, чтобы составить представление о событии более полное, чем обычно предлагается.

С точки зрения книгоиздания, включение темы полиперспективности упирается в **объем** книги и ее **стоимость**. Введение раздела или темы о множественности перспектив потребует гораздо больше страниц, чем это бывает в обычном учебнике. И действительно, это настоящая проблема для

учебника, построенного на хронологическом принципе. Легче, если в этих целях изучается источник или книга для дополнительного чтения. Тот автор учебника, который пытался реализовать настоящий мультиперспективный подход через раздел или тему, знает, что это очень затратная по времени и трудоемкая задача.

Сама практика написания учебников сдерживает переход на полиперспективность. Выдержки из источников обычно весьма кратки. По-прежнему не принято давать контекстуальную информацию по каждому отобранному источнику. Учеников можно попросить сравнить или сопоставить свидетельства различных источников, хотя во многих частях Европы сохраняется традиция просто давать им извлечения из источников, а не анализировать их специально с "перспективной" точки зрения и с последующей интерпретацией. Слишком часто "источниковый подход" заставляет ученика делать обобщенные заключения на основании весьма ограниченной фактологической базы (обычно суждения и заключения, которые делают сами авторы учебников, основываясь на прочитанной ими историографии). Иллюстративный материал тоже искусно перемещается в "надежные доказательства". Включение различного источникового материала из трудов различных историков разных стран и разных эпох с целью подведения учеников к собственному историографическому анализу происходит по-прежнему редко.

Последнее практическое затруднение состоит в том, что при рассмотрении тем, имеющих регионально-европейское или глобальное измерение, возможности мультиперспективности ограничиваются количеством языков, на которых способны читать учитель и ученики. Масса материалов, особенно по истории XIX и XX веков, сейчас доступна в Интернете, охватывающем все разнообразие памятников - официальных и неофициальных.

В дополнение к научно изданным, а также "сырым" материалам в Интернете можно найти и разнообразие перспектив по разным источникам. Однако большинство этих веб-сайтов - американские, отбор материалов отражает американские интересы и подходы, а пользователи должны бегло владеть английским. Тем не менее ситуация меняется. Растущее число исторических вебсайтов, возникающих в Европе даже быстрее, чем в США, используют несколько языков, а некоторые - и возможности перевода, обеспечиваемые поисковыми устройствами.

В дополнение к этим практическим проблемам полиперспективность может представить для учащихся и другие потенциальные проблемы. Как мы видели, она требует от них определенной предрасположенности. В конце 1990-х годов в Европе было проведено большое исследование об отношении молодежи к историческому образованию. В одном вопросе респондентам предложили вообразить себя на месте юноши или девушки XV века, которого женят (выдают замуж) за человека, которого он/она не выбирали. Ребятам просили сказать, что бы они сделали, если бы жили в то время, и предложили шесть вариантов:

1. Отказаться, поскольку негуманно, аморально и незаконно заставлять кого-либо вступить в брак без любви.

2. Согласиться, поскольку для семьи экономические соображения важнее, чем какая-то там любовь между супругами.
3. Уйти в монастырь, поскольку религиозная жизнь достойнее мирской.
4. Согласиться, потому что все молодые люди женятся в соответствии с волей родителей.
5. Воспротивиться, поскольку жениться по любви - естественное право человека.
6. Согласиться, поскольку бунт против воли родителей есть бунт против Божьего закона.

Хотя от страны к стране были определенные различия, большинству школьников оказалось трудно реконструировать, осознать и принять резоны в пользу согласия, которое в данном случае было общей нормой в XV веке (традиционная родительская власть, подтвержденная библейскими предписаниями и экономическими выкладками). Напротив, современные школьники выразили предпочтение несогласию и сопротивлению во имя любви и естественных прав.

Одна из интерпретаций этих результатов, выделенная целым рядом аналитических групп, состояла в том, что ребята не смогли поставить себя на место людей прошлого и вообразить себя в предложенных обстоятельствах.

Это - пессимистическое заключение. Андреас Кёрбер, к примеру, опираясь на теорию познавательного развития, высказал предположение, что затруднение школьников в этом опыте по исторической эмпатии является следствием того, что они находятся внутри собственных моральных установок и не могут (или не хотят) проделать умственные операции, которые позволили бы им от этих установок освободиться.

Более оптимистическое заключение других наблюдателей состоит в том, что в таком результате нет ничего удивительного, поскольку вопрос был поставлен вне контекста. Чтобы в ответах появилась эмпатия, нужно, чтобы школьники глубоко и незадолго до проверки изучили общество XV века, имели представление о средневековом менталитете и были обеспечены некоторой информацией, помогающей понять позиции людей того времени. Без такой предварительной подготовки нечего удивляться, что многие ребята анахронически спроецировали на прошлое свой современный нравственный опыт, чувства, предрассудки и стереотипы.

Так или иначе, но оба варианта сходятся в одном: эмпатия (и каузальное мышление) трудна подросткам и ясно, что когда мы изучаем историю, мы пытаемся воссоздать чувства и опыт людей, живших в прошлом, но при этом часто невольно исходим из нынешних предположений и перспектив. Эмпатия - не довесок, не мелочь, и учитель истории должен найти способы развить эту способность у детей.

Другая проблема, которую мультиперспективность ставит перед учащимися средних классов, а также менее способными старшеклассниками, состоит в том, что она может внести чувство растерянности и даже скептицизма в процесс исторического познания. В самом деле, здесь может возникнуть потенциальная проблема как в аспекте преподавания, так и восприятия. Для многих детей проблематична сама возможность противоречивости доказательств, когда в принципе отсутствует "истинная" версия событий или когда один и тот же эпизод по-разному трактуется разными историками, или когда, казалось бы, совершенно ясные и недвусмысленные обстоятельства имеют разное значение для людей со своими перспективами и частными интересами, или когда совершенно разные оценки событий оказываются одинаково приемлемыми и "работающими".

Школьникам, стремящимся к однозначности и считающим, что учение состоит в приобретении предлагаемого "знания", которым можно "овладеть" и которое можно "вспомнить", будет весьма трудно приспособиться к такому способу обучения. Эти проблемы могут возникнуть уже на этапе перехода учителя от принципа трансляции знания к новой логике преподавания.

Еще одна проблема может встать, когда ученики займутся отношениями между разными перспективами. Это относится даже к тем, кто умеет анализировать, толковать источники и рассуждать об их применимости и доказательности в отношении того или иного события или явления. Однако теперь им потребуется идти дальше и учиться понимать, как соотнести и соединить для оценки разные свидетельства. При традиционном, трансляционном способе передачи знаний статус исторического свидетельства был самодостаточным и обеспечивался авторитетом учителя и учебника. При изучении истории через источники ученик учится оценивать статус каждого из них и думать, как из этих свидетельств создать целостную картину (хотя на практике многие учебники уже содержат ее в готовом виде).

Итак, мультиперспективность делает восприятие истории более многосложным. Чем больше аспектов и перспектив учитывается при исторической оценке, тем полнее она становится и тем труднее ученикам придти к заключению, особенно если они сталкиваются с расходящимися перспективами, толкованиями и выводами. Им становится еще труднее, если они пытаются распутать "ниточки" разных перспектив, "взаимно-реагирующих" и внутренне связанных. Учитель должен уметь найти способы установления связей и взаимозависимостей как можно более наглядно, используя примеры, помогающие ученикам выработать многостороннюю последовательность событий, где будет и "а затем", и "в то время как", и анализируя, как люди меняли восприятие друг друга в ходе событий.

Степень, в которой эти проблемы, в том числе и связанные с мультиперспективностью, могут быть сняты, зависит от общего подхода учителя к истории и того, как он готовит учеников.

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ МУЛЬТИПЕРСПЕКТИВНОСТИ

Мультиперспективность в истории совершенно не предполагает, что ученики уже искушены в анализе источников, толковании свидетельств и синтезе интерпретаций с целью выработки собственных исторических оценок. Но способствует этому.

Ребята сами увидят, что гораздо легче сравнивать и соотносить перспективы разных источников, если при этом действовать в рамках аналитических вопросов к каждому из них - будь он документальный или аудио-визуальный. В других публикациях я выделил варианты способов помощи учащимся в анализе разных видов источниковых материалов. В основе этого подхода лежит серия вопросов, которые могут быть сгруппированы в пять широких аналитических групп.

Описание. Какого рода данный источник? Кто его создал? Как его создатель был вовлечен в событие (участник, очевидец, репортер, комментатор, официальное лицо и т.д.)? Когда источник был создан? Как скоро после события? Сообщает ли он, для кого предназначен, кем воспринят? Сообщает ли он, с какой целью создан? Что именно он сообщает нам о данном историческом событии или явлении?

Интерпретация. Если мы не знаем, кто был его создателем, можем ли мы что-либо выяснить о нем из самого источника (степень участия, близость к событию, позицию, контакты, роль и т.д.)? Есть ли ключи к ответу на вопрос, как была добыта информация? Есть ли ключи к ответу на вопрос, соответствует ли информация реальности? Можем ли мы отделить проверяемые факты от экспертной оценки и личного мнения? Можем ли мы определить собственную перспективу источника (т.е. выражает ли он свою позицию, направлен против иной позиции и т.д.)? Делает ли создатель источника какие-либо выводы? Подкреплены ли они доказательствами или представляют собою только мнение?

Связи с предшествующим знанием. Подтверждает ли информация данного источника соответствующие факты в других источниках или противоречит им?

Определение лакун. Есть ли пропущенные имена, даты или другие факты, содержащие ответ на этот вопрос?

Определение источников дальнейшей информации. Где и как можно проверить правдивость содержащейся в источнике информации или ее интерпретацию автором этого источника?

Однако, хотя подход, основанный на источниках, помещает метод исторического исследования в центр обучения истории, есть немало связанных с ним потенциальных рисков (могуших иметь негативные последствия для самой идеи мультиперспективности), и, чтобы их избежать, нужно предпринять эффективные шаги.

Во-первых, процесс извлечения надежной информации и описания того, что источник сообщает или показывает нам, легче, чем процесс, связанный с интерпретацией и обоснованием выводов и заключений о его надежности.

Многие ученики нуждаются в помощи по прояснению и применению этих аналитических приемов. В этих целях учителя истории вынуждены будут применять специальные технологии.

ПРИМЕР С

Извлечение из источника:		
Этот источник сообщает мне:	Этот источник предлагает мне:	Эти сведения не имеют значения:

В одном случае учащимся предлагается таблица по **примеру С**, которую нужно заполнить по трем графам: что нам источник прямо сообщает, что важного для нас из него может быть извлечено и что не имеет для нас значения. Начав однажды применять такой подход, ученики постепенно перейдут к более усложненному анализу, позволяющему сравнивать и сопоставлять различные источники, включая и те, которые, используя единую фактологическую базу, выводят на разные интерпретации и заключения.

В другом - ученики отмечают или подчеркивают цветными фломастерами фактологические и описательные элементы.

Еще одна технология направлена на то, чтобы научить учеников находить ключевые позиции по специальной модели, воспроизводящей аналитический процесс (см. пример D). Значение этой технологии в закреплении у ученика первоначальных навыков анализа источника, чтобы дать ему необходимый опыт подобной деятельности.

ПРИМЕР Д: Схема письменного анализа, основанного на источнике

Источник А создан (тем-то)_____, который был американским дипломатом в Москве в 1946 году. Его сообщение было послано (куда)_____.

Он разъяснял, что советское правительство хотело _____.

Он предполагал, что причинами этой политики были _____.

Он рекомендовал правительству США _____.

Второй потенциальный риск экстенсивного обучения на источниках, как увидели сами учителя, в том, что некоторые ученики, особенно слабые и те, кому не интересна история, склонны воспринимать эту деятельность не как процесс исторического познания, а как простое задание. Некоторые из них применяли псевдо-доказательный подход к анализу источника с очень ограниченной степенью понимания. Они не задумывались о том, убедителен и надежен ли он, если в нем есть утверждения, которые могут быть оценены как предвзятые и пристрастные: они автоматически оценивали такой источник как "лучший" только потому, что он был написан в то время. При таких обстоятельствах, наверно, следует отказаться от использования таких понятий,

как "предвзятость", и говорить о мотивах, целях, намерениях, точках зрения и перспективах.

Третий риск в том, что, как заметили учителя на практике, ученикам становится гораздо труднее, когда речь идет об установлении связей между частями информации, которые они выбрали из различных источников, и соотнесении их с уже имеющимся знанием для получения цельной исторической оценки. Как заметил один исследователь, реальный риск "нового исторического подхода" в том, что учеников учат, как добывать информацию, чтобы ответить на вопросы, которые они еще не научились ставить. Поэтому сначала им нужно помочь организовать и структурировать их исследования. Это особенно относится к следующим двум обстоятельствам:

- * когда ученики нуждаются в помощи при установлении связей между содержанием учебных тем, которые они проходят, и специфическими, частными деталями свидетельств и доказательств, которые они проверяют;
- * когда используемые источники содержат не совпадающие или конфликтующие точки зрения или интерпретации событий.

В вышеприведенном случае ученикам могло бы помочь более успешно справиться с заданием использование в ключевых моментах системы диаграмм или схем, построенных по принципу или-или и да-нет, чтобы зафиксировать внимание учеников, действительно ли они уверены, что данное доказательство убедительно подтверждает исторический факт. Им нужно помочь увидеть, как простая информация превращается в доказательство. Здесь могут также быть полезны раздаточные карточки, содержащие разные свидетельства (точки зрения, суждения историков и т.д.), чтобы ученики могли сами найти способы объединения их с целью аргументации и создания целостной картины происшедшего. Если результат может быть представлен в описательной форме, ученикам можно помочь в установлении временных связей и "сюжетных линий". Например, им можно предложить продумать сюжетную линию фильма или телепередачи по определенному историческому событию. Это не только поможет им использовать свидетельства разных источников, чтобы понять последовательность событий, но и обеспечит возможность увидеть отношение главных участников друг к другу и к самому событию.

Есть еще несколько задач, которые стоит иметь в виду при первоначальной подготовке учащихся к работе с источниками, содержащими противоречивые или конфликтующие перспективы. Одна состоит в использовании в качестве примера какого-нибудь широко известного современного или исторического уголовного судебного дела (фильма или телевизионной драмы), в связи с чем ученикам предлагается отметить:

- * функции, в которых выступают свидетели (очевидцы, эксперты, свидетели обвинения и защиты);
- * путаницу в свидетельских показаниях;
- * противоречия или совпадения с показаниями других свидетелей;

- * выделяют ли стороны обвинения и защиты "свою" часть свидетельств или используют одни и те же свидетельства для выработки противоположных заключений;
- * как суд реагирует на противоречивые доказательства и аргументы.

Другая возможность состоит в том, чтобы начинать "мультиперспективную работу" уже после того, как ученики увидят, что такое устные показания и составят собственное представление об анализе сообщаемых свидетелями деталей дела. Это позволит им увидеть, как особенности человеческой памяти сказываются на показаниях и как люди, рассказывающие об одном и том же происшествии, описывают и оценивают его совершенно по-разному.

И только когда ученики ознакомлены с новым подходом, когда у них сформированы необходимые навыки к обучению истории на источниковой основе и умение комплексно воспринимать события и явления, они будут иметь внутреннюю уверенность в собственной способности эффективно работать со множественностью перспектив, используя комбинацию источников, противоречивых интерпретаций и разноречивых исторических оценок.

Заключительная часть этой брошюры излагает разные виды обучающей деятельности в мультиперспективном дискурсе.

ОБУЧАЮЩИЕ ПОДХОДЫ

В сравнительно небольшой брошюре, подобной этой, можно представить только небольшое количество примеров обучающих деятельностей и подходов, способных развить у учеников понимание множественности исторических перспектив. По причинам, изложенным ранее, и веря, что мультиперспективность означает больше, чем просто "хорошее обучение истории", я, тем не менее, не считаю, что уже есть "надежная практическая основа", чтобы окончательно определиться в этом вопросе и включить ее в систему подготовки и повышения квалификации учителей истории. Пока же полиперспективность - больше стимул для дискуссий и дебатов, чем практическая рекомендация для применения на уроке.

НЕОБХОДИМОСТЬ БЫТЬ ОППОРТУНИСТАМИ

Итак, главный фактор, тормозящий переход учителей к мультиперспективности, - насколько широко и легко они сами могут обозревать с этой точки зрения исторические события и явления. Это тот случай, когда нужно быть оппортунистами и действовать в соответствии со своими возможностями.

Многих учителей истории во всем мире их ученики наверняка осаждали неожиданными вопросами после событий 11 сентября 2001 года. Ученики хотели знать не только почему и как это стало возможным, но и понять причины и мотивы действий тех, кто направил самолеты на здания-близнецы Всемирного торгового центра и на Пентагон. Это и были как раз те моменты, когда учителя истории вынуждены были выйти за пределы хронологически

выстроенных программ и попытаться установить новые пространственно-временные связи, найти способы показать ученикам, как недавние и многолетние явления и процессы материализовались с этих событиях. И объяснить это без обращения к мультipersпективному подходу очень трудно.

Телевизионные репортажи, реакция общества, попытки комментаторов прояснить смысл происходящего были полны исторических ссылок на отношения между Западом и Ближним Востоком в недавние и отдаленные времена. Сама речь, содержащая эти ссылки, была полна историческим эхом. Так, например, в заявлении, сделанном два дня спустя Президентом Бушем и отразившем давление со стороны его советников и дипломатов, условный термин "крестовый поход" против терроризма был заменен на вполне конкретную "войну против терроризма". Термин "крестовый поход" оказался неприемлемым политически и дипломатически. А вот в классе можно обсудить употребление этого слова в том или ином контексте и посмотреть, какие оттенки смыслов оно может приобретать. Появятся и возможности увидеть, насколько "крестовый поход" подходит к другим историческим контекстам.

Например, в новейшее время термин "крестовый поход" использовался пропагандистами всех сторон и в первую, и во вторую мировую войну. Во время первой мировой войны британский премьер-министр употреблял выражение "великий крестовый поход", а генерал Эйзенхауэр назвал книгу своих воспоминаний о второй мировой войне "Крестовый поход в Европу". Это слово также широко использовалось британцами в кампаниях в Палестине и Сирии в 1917-18 годах, когда Иерусалим и Дамаск были захвачены турецкой армией. Фалангисты в Испании говорили о "крестовом походе" или священной войне против республиканского правительства в 1936 году, а некоторые участники прореспубликанской интернациональной бригады также говорили, что ведут крестовый поход против фашизма. В 1980-е годы ливийский лидер полковник Каддафи провозгласил священную войну, или джихад, против американских "крестоносцев". Совсем недавно, во время войны в Заливе в 1991 году, американское командование апеллировало к моральному крестовому походу против Саддама Хусейна, который, в свою очередь, открыто отождествлял себя с современным Саладином, который прогонит их со Среднего Востока.

Есть и другие исторические понятия, которые также порождают подобный резонанс и используются в различных перспективах.

Массовые убийства в Руанде и других частях мира привели к использованию термина "холокост", хотя некоторые, в частности профессор Липштадт, доказал, что Холокост является всемирно признанным в качестве единственного в своем роде события. Соответственно, термины вроде "геноцид" и "диаспора" также ставят вопросы, относящиеся к мультipersпективному подходу, способному помочь ученикам понять, что они означают в разных контекстах. Во всяком случае, эти термины используются одной группой при обращении к другой группе (или плюралистическим группам), которые обычно отвергают применимость этого термина к данному событию. Как было отмечено ранее, одним из важных аспектов

мультиперспективного анализа является значение слов и их использование в конкретном историческом контексте.

Празднования годовщин и юбилеев также представляют собой случай практического приложения исторической мультиперспективности. Двухсотлетние годовщины Американской и Французской революций предоставили хорошую возможность для анализа такого рода. Они были главными всемирными праздниками, когда множество людей, причем не только американцы и французы, вновь вглядывались в значение давних событий для себя и для мира в целом. Такие случаи дают замечательный повод для ученического историографического анализа оценок, дававшихся этим событиям историками 50, 100, 150 и 200 лет тому назад.

Многие страны и многие этнокультурные меньшинства имеют в своем прошлом события, которые для них обладают не меньшим историческим резонансом. Пример E дает довольно частную иллюстрацию, но для меня она представляет определенный интерес, поскольку я сам отчасти ирландец и специально изучал ирландскую историю.

Третий вариант постепенного, "оппортунистического" пути к мультиперспективности может быть обеспечен через старые учебники, которые уже не используются в школах. Некоторым учителям, возможно, повезет найти такие книги в школьной библиотеке, информационном центре и на собственных книжных полках. Другие найдут копии в публичных библиотеках педагогических университетов. В крайнем случае, можно получить помощь от Института Георга Эккерта. Сравнение трактовок определенного события отечественной или всеобщей истории современными учебниками и учебниками 1920-х годов - очень плодотворная стартовая точка для введения учащихся в историографический анализ. Простор для мультиперспективного анализа станет еще шире, если удастся наладить обмен с коллегами-учителями из соседних стран. Тогда действительно возникнет возможность для сравнения перспектив через "миры и века".

ПРИМЕР Е: Ирландское восстание 1798 года

В Ирландии известия о Французской революции радикализировали такие движения, как Общество объединенных ирландцев, которое рекрутировало членов из Пресвитерианской коммуны в Белфасте и из протестантов и католиков Дублина. Ее лидер, Вольф Тоун (1763-1798), дублинский протестант, стремившийся положить конец британскому доминированию, отправился в Париж и добился от Директории обязательства организовать экспедицию для поддержки восстания в Ирландии. Однако корабли первой экспедиции погибли в шторме у ирландского берега в декабре 1796 года. Меньшая экспедиция из тысячи вооруженных людей под командованием генерала Хамберта высадилась на северо-западном побережье Ирландии в августе 1798 года. Хамберт ожидал, что его ждет организованная ирландская армия. На самом же деле он еле-еле удвоил свой отряд за счет ирландских добровольцев и менее чем через месяц разбит превосходящими британскими силами. Позже Вольф Тоун был схвачен во французской униформе и покончил собой в ожидании наказания. Восстание и французское вторжение привело к заключению в 1800 году Союзного Акта стала частью Британского государства, изменившего свое название на "Соединенное королевство Великобритании и Ирландии".

События 1798 года целый век отмечались ирландскими националистами, а в 1998 году и Ирландской республикой. Ирландский писатель Кальм Тойбин и историк Диармед Ферритер заметили, как по-разному интерпретировались эти события в течение двухсот лет: "Отчасти странность ирландской истории состоит в том, что ее события до сих пор остаются открытыми для трактовок. В 1898 году националистической Ирландии был нужен 1798 год как символ католического националистического восстания против англичан, ведомых священниками. В 1998 году еврофильской и полу-плюралистской Ирландии был нужен 1798 год как символ крестьянского восстания по руководством протестантских интеллектуалов, уходивших корнями в европейский рационализм. Так каждая последующая эпоха откладывает на восстании 1798 года и позволяет омывать его волнам текущей политики".

ВВЕДЕНИЕ УЧАЩИХСЯ В ИСТОРИОГРАФИЮ

Как отмечалось выше, историографический анализ есть центральный элемент мультиперспективности. Имеет смысл проследить несколько путей, по которым к нему можно подвести учащихся как через труды историков, так и через перспективы тех, кто создает "публичную историю": музейных работников, режиссеров, телевизионных продюсеров, журналистов и писателей.

Первый пример такого рода сосредотачивается на несогласиях историков между собою. Противоречивые интерпретации так называемого "меморандума Хоссбаха" стали причиной самых непримиримых споров между историками, занимающимися проблематикой гитлеровской внешней политики. Этот меморандум был составлен полковником Хоссбахом, которому было выделено несколько минут на встрече в рейхсканцелярии в Берлине 5 ноября 1937 года.

Во встрече участвовали Гитлер, Геринг, Нойрат, Редер, Бломберг и Фрич. Там Гитлер изложил свою позицию в области внешней политики и в частности определил понятие "жизненного пространства" для немцев. Некоторые ключевые моменты суммированы в примере F. Ныне стало возможным целиком разместить "меморандум Хоссбаха" на веб-сайте Avalon Project, а споры историков отражены во многих учебниках. Главное - как все это эффективно использовать в классе. Можно дать ученикам прочесть материал, сравнить различные позиции историков, а потом соотнести это с ранее полученными знаниями и соответствующими первичными и вторичными источниками, чтобы выработать собственное заключение.

Но можно поступить по-другому: попросить коллегу изложить аргументы одной из спорящих сторон, в то время как вы представите альтернативную позицию, чтобы возник открытый спор; либо пусть один учитель посвятит урок изложения одной позиции, а вы на другом уроке изложите другую. В любом случае учителям нужно подготовиться "сидеть на горячей сковороде" и сохранять самообладание. Образовательная сверхзадача здесь не столько в том, чтобы достичь твердого заключения в интересах той или иной позиции, сколько максимально прояснить понимание, почему этот вопрос спорен, в чем его суть, почему этот документ до сих пор вызывает противоположные толкования, в чем его сила и слабость. Оценка каждой точки зрения может быть дана парами учащихся или небольшими группами учащихся.

ПРИМЕР F: МЕМОРАНДУМ ХОССБАХА

Фюрер:

Целью германской политики было обеспечить безопасность, защитить и увеличить расовое сообщество. Это был вопрос пространства. Германское расовое сообщество насчитывало более 85 миллионов человек и по этой причине, а также из-за стесненных границ населенного пространства в Европе, составило плотное расовое ядро, подобного которому нет ни в одной другой стране и которое имеет право на большее жизненное пространство, чем какой-либо другой народ...

Рука об руку с ростом жизненного стандарта сравнительно с тем, что было 30-40 лет назад, увеличивалось внутреннее потребление даже со стороны самих производителей, фермеров... В конце концов стало невозможным встречаться с трудностями в снабжении питанием и снижать жизненный стандарт на континенте с практически единым жизненным стандартом.

В странах, существование которых зависело от внешней торговли, всегда отмечалась военная слабость. Поскольку наша внешняя торговля была вынесена на морские пути, где доминировала Британия, это стало больше вопросом безопасности транспорта, чем торгового обмена, что чревато во время войны, полным ослаблением нашей продовольственной базы. Единственное средство, которое только способно провидчески явиться нам, лежит в приобретении большего жизненного пространства... Нам не нужно новое население, нам нужно пространство для земледелия. Более того, полезнее стремиться к приобретению сырьевых территорий в Европе, в непосредственной близости к Рейху, а не за морями. Вопрос для Германии звучал так: где она достигнет крупнейших целей наименьшей ценой.

Германская политика должна была рассчитаться с двумя внушающими ненависть противниками - Британией и Францией, для которых германский колосс в центре Европы был шипом в мягком месте и которые были против дальнейшего усиления германских позиций в Европе или за ее пределами...

Германская проблема могла быть решена только силой, а это не могло обойтись без риска... Если принять за основу последующего развития событий прибегание к силе с сопутствующими рисками, то остается только ответить на вопросы "когда" и "как"... При этом возможны три случая:

Случай 1: период 1943-1945 годы

После этой даты, с нашей точки зрения, можно было бы ожидать только изменения к худшему... Наша относительная сила уменьшалась бы в связи с перевооружением, которое происходило бы в остальном мире. Если бы мы не действовали в 1943-45 годах, каждый год мог бы, в обстоятельствах нехватки резервов, породить продовольственный кризис, справиться с которым без внешней торговли было бы невозможно и это стало бы "истощением режима". Сегодня никто не знал, какая ситуация будет в 1943-45 годах. Было ясно только то, что мы не могли дольше ждать.

Случай 2:

Если бы внутренняя борьба во Франции привела к такому кризису, который полностью вовлек бы французскую армию и сделал бы ее неспособной к войне против Германии, то пришло бы время для действий против Чехии.

Случай 3:

Если Франция настолько вовлечена в войну против какого-нибудь другого государства, что не может выступить против Германии. Нашей первой целью, если бы мы были вовлечены в войну, должно быть одновременное сокрушение Чехословакии и Австрии, чтобы избежать удара во фланг в возможной операции против Запада... Если бы Германия решила в этой войне чешский и австрийский вопросы, то можно было бы предполагать, что Британия - находящаяся в войне с Италией - не решится действовать против Германии. Без британской поддержки военные действия Франции против Германии не ожидалось.

ПРОДОЛЖЕНИЕ ПРИМЕРА F. СПОРЫ ИСТОРИКОВ

Этот меморандум был впоследствии представлен союзническими обвинителями на Нюрнбергском трибунале как доказательство участия подсудимых в планировании Второй мировой войны. Споры историков сфокусировались на проблеме, действительно ли меморандум отражает подлинные мысли Гитлера в 1937 году и, в частности, демонстрирует ли он те же широкие цели, которые тринадцатью годами раньше в "Майн Кампф" были оформлены в определенный план действий.

Некоторые историки (например, немецкий историк Хильдебранд, английский историк Тревор Ропер) доказывали, что есть соответствие между экспансионистскими целями, сформулированными Гитлером в "Майн Кампф", его действиями с первых же дней национал-социализма и внешней политикой, отраженной в меморандуме Хоссбаха. Аргументом в пользу своей позиции они

приводят тот факт, что направленные в середине декабря 1937 года директивы германской армии были изменены, чтобы обеспечить агрессию против Австрии и Чехословакии.

Другие историки, в частности британский историк, А.Дж.П.Тэйлор, доказывали, что карьера Гитлера - это карьера оппортуниста, который ждал событий, а затем использовал их, как любой, у кого была ранее намеченная программа, определявшая все его де

"Натура Гитлера - это большей частью грёза наяву. Он не открывал своих сокровенных мыслей. Меморандум сообщает нам то, что мы и так уже знаем, - что Гитлер (подобно любому германскому государственному деятелю), стремится сделать Германию доминирующей силой в Европе. Меморандум сообщает также о его догадках, как это могло бы случиться. Его догадки были ошибочными. Они едва ли связаны с реальным началом войны в 1939 году".

Норман Дэвис, писавший 30 лет спустя, отмечал, что все участники дискуссии, включая Тейлора, ограничивали себя рассмотрением только германских намерений и не принимали в расчет ни намерений СССР, ни того, в какой мере действия обеих стран зависели от их намерений относительно другой стороны.

Тридцатилетняя война предоставляет еще одну возможность для приобщения учеников к историографическим спорам. Эта тема, касающаяся не одного государства, позволяет школьникам взглянуть на весь 17-ый век и с высоты прошедших трехсот лет увидеть, как поколения историков приближались к ее объяснению. Для одной части ученых эта война была частью продолжительного конфликта между немецкими князьями и императором. Для другой - это было расширение религиозных войн между католиками и протестантами. Третьим она представлялась важным этапом континентальной борьбы за превосходство между великими державами Европы. Четвертые считали, что здесь присутствовали все эти факторы.

ПРИМЕР G представляет точки зрения пяти историков, писавших в разное время в последние 150 лет. Старших школьников, которые уже знают хронологию отечественной или европейской истории 17-20 веков, можно попросить подумать о контексте возникновения этих пяти позиций. Они не справятся с задачей без поддержки учителя и при наличии некоторого базового материала. В связи с этим им следует сначала рассмотреть такие вопросы:

- * какие текущие события и процессы могли влиять на немецкого историка, пишущего о 17-ом веке в 1860 годах? Мозговая атака в группах могла бы выделить такие факторы, как объединение Германии, проблема Шлезвиг-Гольштинии, прусский экспансионизм, отношения с Австрией, национализм, политика региональных властей и др.;
- * какие современные события и процессы могли влиять на британского историка, размышляющего о 17-ом веке в начале 1950-х годов? И снова мозговая атака могла указать такие обстоятельства, как окончание мировой войны, разрушившей всю Европу, полвека конфликтов и кризисов, начальная фаза холодной войны и др.;

- * какие современные события и процессы могли влиять на историка, пишущего о 17-ом веке в 1960 годах? Здесь мозговая атака могла бы указать на появление двух сверхдержав, двух военно-политических блоков, борьбу за гегемонию, особенно в центральной Европе и др.;

Более юным ученикам, особенно если они еще не проходили историю 19 и 20 веков, необходимо дать некоторую информацию, чтобы помочь им понять политический, экономический и социальный контекст, который мог влиять на перспективы предложенных историков. Можно дать учащимся, разбитым на пары или малые группы, пять карточек, на каждой из которых содержится высказывание одного из историков и попросить указать сходства и различия в их взглядах. Сделанные заключения должны быть потом обсуждены в классе, чтобы установить те, мнения по которым оказались общими.

Во время этой групповой деятельности ученикам должен быть роздан второй набор карточек с *примером Н*, освещающим европейские события и процессы, которые произошли во время работы каждого историка. При этом очень полезно предоставить ученикам как релевантную, так и нерелевантную информацию. Учителям нужно решить, оказывать ли учащимся дополнительную помощь, включая даты и описания. Задача учеников в том, чтобы отобрать карточки, имеющие отношение к периоду творчества историка, и разложить их около карточек, содержащих его суждения. Третья задача - просеять каждую кучку карточек с точки зрения поиска возможного косвенного влияния каких-либо обстоятельств на позицию историка. Затем ученики вовлекаются в дискуссию и защищают свой выбор перед большей группой или всем классом.

Чрезвычайно важно добиться понимания учениками разницы между процессом интерпретации взглядов ученого и простым объяснением их. Чему научаются школьники такого рода упражнениями? Во-первых, тому, что историки - дети своего времени, чьи суждения в значительной степени отфильтрованы современными обстоятельствами и проблемами. А во-вторых, что они также наследуют рамки интерпретации прошлого от предыдущих поколений историков. Наконец, и, возможно, это самое важное, они осознают, что труды новейших историков не обязательно "лучше", "правильнее", "полнее", чем труды их предшественников, - они просто другие. Они принадлежат разным эпохам с разными критериями того, что важно или релевантно для понимания того или иного события.

ПРИМЕР G ТРИДЦАТИЛЕТНЯЯ ВОЙНА

Густав Фрейтаг, немецкий историк 19-го века, описал эту войну как конфликт между местными правителями и имперским домом Габсбургов, а также как конфликт между протестантами и католиками: "Оппозиция между интересами дома Габсбургов и германским народом, между старой и новой верой привела к кровавой катастрофе". G.Freytag (1862), Pictures of German Life in the XVth, XVIth and XVIIth Centures,(2nd edn)

В конце 19 века Гардинер интерпретировал эти события как борьбу за религиозную терпимость в европейских странах: те правители, кто, подобно Габсбургам, отказывался терпеть религиозное отступничество, разрушали свое царство, в то время как другие, подобно Франции, где Ришелье обещал диссидентам религиозные свободы, сохранили свои королевства. Другими словами, он не абсолютизировал войну как таковую, а уловил в процессах того времени подлинный смысл конфликта. S.P.Gardner (1889), The Thirty Years War, 1618-1648 (8th edn) London, Longman.

В 1950-е годы С.В.Ведгвуд писал, что почти все участники войны "были приведены в действие скорее страхом, чем жаждой завоевания или страстью веры. Они хотели мира и тридцать лет воевали, чтобы быть уверенными в нем. Они не понимали ни тогда, ни потом, что война способна породить только войну". C.V.Wegdwood, The Thirty Years War, London 1957, p.460

С.Х.Штайнберг, занимавшийся этой проблемой вместе с Фрейтагом, представлял Тридцатилетнюю войну как этап "гораздо более грандиозной борьбы за европейскую гегемонию между Бурбонами и Габсбургами", которая продолжалась с 1609 по 1659 год. Бурбонское правительство Франции боролось за то, чтобы сломить окружение Габсбургов в их стране. S.H.Steinberg, (1966) The Thirty Years War and the Conflict for European Hegemony 1600-1660, London, Edward Arnold

Более близкие к нам историки полагают, что Тридцатилетняя война была частью "общего кризиса" в Европе первой половины 17 века. Этот кризис характеризовался полосой плохих урожаев, экономической инфляцией, прекращением роста населения, негодованием в связи с растущими налогами и государственными расходами, огромными постоянными армиями, бюрократической коррупцией, ведущей к бунтам и общей напряженности в европейской политической системе. См., например, G.Parker (1979) Europe in Crisis, 1589-1648, Glasgow, Fontana

ПРИМЕР Н: «Контекстные» карточки по историографии Тридцатилетней войны

Крымская война 1854	Объединение Италии
Рост национализма в 19 веке	Объединение Германии
Увеличение парламентских ассамблей в большей части	Австро-Прусская война 1866 г.

Европы	
Развитие индустриализации в 19 веке	Рост городов в 19 веке
Рост железных дорог в 19 веке	Первая мировая война
Захват африканских колоний в 1880-х гг.	Атомная бомба
Вторая мировая война	Начало «холодной войны»
Учреждение ООН	Создание НАТО и Варшавского Пакта
План Маршалла по оказанию помощи Европейским странам	Деколонизация 1940-60 гг.
Корейская война 1950-53	Рост противоречий в коммунистическом блоке
Создание и расширение Европейского экономического сообщества	Распад СССР и демократический переход
Появление политики мирного сосуществования сверхдержав	Франко-Прусская война 1870

Нужно подчеркнуть, что контекстные карточки в *примере Н* чисто иллюстративны. Они не претендуют на то, чтобы быть исчерпывающими, и учителя истории могут варьировать их в соответствии с программой и страной, в которой они работают. Они приведены здесь только чтобы продемонстрировать подход, а не затем, чтобы составить раздаточный материал для урока. Но этот подход будет хорошо срабатывать и при изучении других тем, в понимании которых вашими учениками вы заинтересованы, например, Крестовые походы, Возрождение или Французская революция.

Мой третий пример - штурм Зимнего дворца в Петрограде в ночь с 25 на 26 октября 1917 года. Я включаю его по двум причинам. Во-первых, у этого события было много свидетелей, включая иностранных обозревателей и участников, причем в их данным много расхождений. Во-вторых, о событии писали журналисты, иногда как очевидцы, но много и со слов людей вскоре после захвата дворца. В-третьих, дипломаты сообщали собственные сведения о "повороте" событий в свои министерства иностранных дел. В-четвертых, общественное сознание было подвергнуто деформации (и остается таким) фильмом Сергея Эйзенштейна "Октябрь"; романтизированным изображением событий Тамарой Даниленко, художника социалистического реализма и постановкой Юрия Анненкова грандиозного юбилейного театрализованного представления, которое состоялось на площади перед Зимним дворцом на третью годовщину революции в 1920 году.

Учебная деятельность, описанная ниже, предполагает, что ученики уже знакомы с Февральской революцией, знают, что события развиваются к Октябрьскому большевистскому перевороту и что все вместе связано с мировой войной. Если придерживаться последовательности событий, то это поможет учащимся понять, как новая информация меняет наш взгляд на происходящее, проверяет наши предположения относительно определенного источника, вводит новые слои значений и интерпретаций и открывает возможность осмысливать процессы собственно исторического исследования. Этот

процесс начинается с фотографии, о которой сначала им ровно ничего не рассказывается, даже и о том, что она притязает на показ штурма Зимнего дворца в октябре 1917 года. Если позволяют ресурсы, ребята должны работать в малых группах с листами, на которых справа помещена эта фотография, а слева - блоки вопросов и заданий. Учащиеся просят описать, что они видят, предположить, что происходит, кто участвует, и предположить, что перед ними - фотография или кадр из фильма (на самом деле это фотография празднования 1920 года).

Эта работа должна занять около 20 минут. После ее завершения должно остаться время на сравнение результатов, чтобы посмотреть, достаточно ли "ключей" найдено на фотографии для вынесения правильного суждения. Если у учителя есть DVD с записью фильма Эйзенштейна, теперь было бы полезно показать 10-15-минутный эпизод ожидания сигнала "Авроры" и выстрела из Петропавловской крепости, столкновения красногвардейцев с женским "батальоном смерти", преодоления заграждений, захвата главных ворот и входа во дворец.

ПРИМЕР J: ОЧЕВИДЦЫ О ШТУРМЕ ЗИМНЕГО ДВОРЦА

"Наступил миг тишины. Затем три ружейных выстрела нарушили покой. Мы стояли молча, ожидая ответного залпа. Но единственным звуком был хруст разбитого стекла, будто ковром накрывший булыжную мостовую. Окна Зимнего дворца разлетелись вдребезги. Вдруг какой-то матрос возник из темноты. "Все кончено! - сказал он.- Они сдались".

"В шесть вечера министрам Временного правительства была послана телеграмма, призывающая их немедленно сдать, но поскольку никакого ответа получено не было, был дан сигнал к атаке Зимнего дворца холостыми выстрелами из Крепости как предварительное предупреждение. Тут же со всех сторон началась массовая яростная атака, броневики и пулеметы обстреливали дворец из-под арки на площади, в то время как гром орудий крепости и крейсера "Аврора" перекрывал общий грохот".

Отряды атакующих проникли через боковые входы в поисках живых. Сначала они были малочисленными и безоружными, но их сменили крупные банды матросов Павловского полка... и вооруженных рабочих. Гарнизон стрелял мало и, говорят, потерял только трех юнкеров ранеными. В 2.30 утра дворец был взят.

Словно черная река, заполняющая всю улицу, без песен и криков мы вылились через Красную Арку, и шедший передо мной человек сказал низким голосом:"Берегитесь, товарищи! Не верьте им. Они наверняка будут стрелять!". На открытом пространстве мы побежали группами, согнувшись, и вдруг сгрудились за пьедесталом Александровой колонны. "Сколько ваших убито?" - спросил я. "Не знаю. Около десяти...»

Володя Авербах шел домой по улице Гоголя, меньше чем в ста ярдах от Дворцовой площади около 11-ти вечера, как раз во время последнего броска на Зимний дворец. "Улица была совершенно пустая. Ночь была тихая и город казался мертвым. Мы даже слышали эхо собственных шагов по тротуару".

"Около одиннадцати мы взломали двери и просочились на несколько маршей лестницы по одному или малыми группами. Когда оказались на верхней площадке, кадетский офицер отобрал у нас ружья. Но мало-помалу наши подходили, пока нас не стало большинство. Тогда мы вернулись и отобрали кадетские ружья».

Следующий вид деятельности, **пример J**, потребует от учеников изучить несколько оценок происшедшего. Четыре из них - свидетельства очевидцев, а три принадлежат людям, которые случайно были на площади у Зимнего Дворца, когда разворачивались события. Двое из этих троих - американские журналисты, а третий - матрос Кронштадской военно-морской базы, принимавший участие в штурме. Володя Авербах не был на площади, но видел, что происходило неподалеку от Зимнего Дворца. Пятая свидетельница, Мериэль Буханан, основывалась на слухах. Во время атаки на площадь она находилась в Британском посольстве, слушая сообщения, приходившие из британского дипломатического штаба, военных наблюдателей и др. Шестой свидетель был офицером, посланным командованием округа для донесений о защите Зимнего дворца, поэтому его оценки - "с другой стороны".

Источники для **примера J**:

1. Бесси Битти, американская журналистка из «Сан-францисских вестей», очевидец событий.
2. Джон Рид, журналист и очевидец.
3. Мериэль Буханан, дочь британского посла в Петрограде.
4. Володя Авербах, цитируется по книге Орландо Файгеса «Трагедия народа», стр.493
5. Моряк, принимавший участие в штурме Зимнего дворца.
6. Русский офицер, Рагозин, находившийся в Зимнем дворце во время штурма.

Возможно, лучший способ работы с этими оценками - это сперва прикрыть их листом бумаги и постепенно освобождать одну цитату за другой по мере их последовательного обдумывания. Сгруппировав эти свидетельства по категориям (свидетели, участники, узнавшие понаслышке и т.д.), ученики должны выяснить, что добавляет эта "новая" информация к пониманию событий, запечатленных на фотографии. После того как все шесть источников будут открыты и изучены, их следует сравнить между собой. Например, Битти и Рид были фактически одновременно в одном и том же месте, но в их данных есть незначительные противоречия. Но главные различия - в стиле и языке изложения: Рид более драматичен. Более отчетливы расхождения между оценками Мериэль Буханан и оценками Битти и Рида, хотя, что интересно, ее взгляды весьма близки к позиции Троцкого (см. **пример K**). Трудно соотнести ее оценки с оценками Володи Авербаха, который, хотя и был недалеко от

площади, не слышал пулеметов, не видел броневиков и массы людей. Что до матроса и гарнизонного офицера, то, хотя они были на противоположных сторонах, их свидетельства кажутся подтверждающими одно другое.

Третий и последний вид деятельности. **Пример К** дает ученикам возможность сравнить свои заключения с свидетельствами Троцкого и Керенского, записанными вскоре после событий, и со сделанными десятилетия спустя описаниями историков, которые, как и школьники, опирались на такие же источники и свидетельства.

Как видно, это упражнение состоит, в сущности, в различении трех выделенных ранее видов перспектив: "наблюдательный пункт", точка зрения, историческая интерпретация. Можно было бы дать некоторые дополнительные измерения, чтобы расширить ряд перспектив. Так, к **примеру К** можно было бы добавить несколько извлечений из комментариев, написанных зарубежными историками, реакцию зарубежных политических лидеров, которые были современниками Керенского, Троцкого и Ленина, извлечения из исторических трудов разных эпох. Можно было бы также ввести больше сведений об очевидцах, их резонах быть именно там, их политических симпатиях и т.д. Политические симпатии Джона Рида, например, были в большой степени на стороне большевиков, красных, которые составляли окружение его и его жены, Луизы Брайант. С другой стороны, Бесси Битти, хотя и поддерживала русскую революцию, меньше склонялась к большевикам. Мисс Буханам, как и можно было бы ожидать, судя по ее биографии, либо в очень малой степени, либо совсем не симпатизировала им.

ПРИМЕР К: ДРУГИЕ ВЗГЛЯДЫ НА ШТУРМ ЗИМНЕГО ДВОРЦА

Входов в Зимний дворец было так много, что красногвардейцы довольно легко проложили себе путь; не было никакой драки - никто не стрелял ни в коридорах, ни в картинной галерее. При занятии Зимнего дворца было только шесть убитых.

Норман Стоун, британский историк, Таймс, 24 октября 1987

За три дня, понадобившихся большевикам, чтобы взять город под контроль, было удивительно мало стрельбы. Во всем эпизоде захвата власти было не больше пяти убитых. Этот простой факт свидетельствует, что Временное правительство едва ли располагало военными ресурсами, которые можно было бы вызвать. Дезертирство уменьшило Петроградский гарнизон до нескольких верных кадетских офицеров, небольшой группы казаков и женского батальона (известного как "амазонки"), который был набран Керенским чуть ранее, чтобы показать боевой дух русского народа. Перед Красной Гвардией казаки дезертировали, а кадеты и « амазонки » убедились, что попытка сопротивления станет роковой. Когда красногвардейцы достигли Зимнего дворца, они встретили минимальное сопротивление. Звук пушек крейсера "Аврора", стоявшего на Неве, команда которого заявила о поддержке Советов, убедили оставшихся членов правительства, что их положение безнадежно. Кто смог, незаметно покинул здание.

Майкл Линч, 1992, Реакция и революция: Россия 1881-1924, стр.94

Несколько дошедших до нас фотографий Октябрьских дней ясно показывают незначительность сил восставших. На них - горстка красногвардейцев и матросов на полупустынных улицах. Ничего похожего на народную революцию - на улицах толпы, баррикады и стрельба - ничего такого в действительности не было. Стремительный захват Зимнего дворца - вот единственное место в городе, где 25 октября покой был серьезно нарушен. В остальном Петрограде шла обычная жизнь. Автомобили и такси ездили как обычно, Невский был полон публикой и весь вечер магазины, рестораны, театры и кино оставались открытыми.

Орландо Файгес, 1997, Трагедия народа

Продолжение примера К:

Министры, которые нашли укрытие в Зимнем Дворце, охранялись женским батальоном и незначительным числом кадетов военных училищ... им (министрам) было направлено требование о немедленной капитуляции, но поскольку ответа не последовало, начался штурм Дворца после нескольких холостых выстрелов из орудий Крепости как предварительного предупреждения. Затем последовала массовая атака со всех прилегающих улиц, со стороны площади; из-под арки (Генерального штаба). Начался обстрел Дворца броневидами, стояла непрерывная пулеметная стрельба под грохот залпов из Крепости и крейсера "Аврора". Женский батальон и кадеты храбро защищались, но они были в меньшинстве и, когда большевики ворвались в здание Дворца, министры собрались в одной из внутренних комнат дворца, зная, что их спасение в капитуляции.

Л.Д. Троцкий «История русской революции»

Ночь прошла в напряженном ожидании. Мы ждали войска с фронта, они были вызваны мною заранее и должны были быть в Петрограде утром. Но вместо войск мы получали телеграммы и телефонные сообщения о саботаже на железных дорогах. Часы той ночи тянулись бесконечно долго. Отовсюду мы ожидали военных подкреплений, но они не появились. Велись бесконечные переговоры с полками казаков. Казаки упрямо оставались в своих казармах.

Александр Керенский (лидер партии социалистов-революционеров и Премьер-министр коалиционного Правительства, свергнутого большевиками в октябре 1917).

По мере выполнения всей последовательности действий у учащихся должно сложиться четкое представление о событиях. Это позволит им, в конечном счете, установить, может ли та или иная точка зрения на конкретное историческое событие (в данном случае, на традиционную концепцию того, что произошло в ночь на 25 октября 1917 и как это представлено в советских фильмах, картинах, фотографиях в учебниках) иметь достаточно оснований или нет.

ВКЛЮЧЕНИЕ МНОГОАСПЕКТНОГО ПОДХОДА В ИСТОРИЧЕСКОЕ ИЗЛОЖЕНИЕ

Ранее в этой брошюре было предложено, чтобы мультиперспективное изложение конкретного исторического события было обогащено принципом «**в то время как, между тем, тем временем**» в дополнение к обычной последовательности «**а затем**», что предполагает сравнительный подход. Но есть и другое измерение, которое необходимо принять во внимание: в каком контексте принимались решения и предпринимались действия, а также каковы собственные мотивы исторических личностей, принимавших решения. Становится необходимым ввести еще два важных компонента мультиперспективности. Первый из них – эмпатия (сочувствие, сопереживание) – способность представить себя на месте тех, кто был участником событий. Второй компонент – относительность: как на решения и действия людей влияли не только объективные обстоятельства, но такие субъективные моменты, как понимание и ожидание ими реакции и намерений «других», – а это могли быть сторонники и противники, коллеги и посторонние, «свои» и иностранцы.

Включая детей в этот вид учебной деятельности, нужно помочь им увидеть, что процесс исторической интерпретации включает в себя критическую проверку разных уровней свидетельств и источниковых материалов, без чего не понять сути случившегося в прошлом. В любом историческом описании первоначальный уровень – хронологический: что и когда случилось, что было потом. Это иллюстрирует **пример Л**. Он относится к последовательности событий, которые привели к заключению **перемирия**, положившего конец первой мировой войне 11 ноября 1918 года. Школьные учебники зачастую лишь кратко очерчивают тему перемирия, предпочитая говорить о затяжках при подготовке Парижской мирной конференции в январе 1919. А между тем здесь имеется широкая возможность вовлечения учащихся в ролевую игру «Парижская мирная конференция». Однако при ее проведении существенно, чтобы учащиеся имели необходимую контекстуальную информацию не только о том, «*что и когда происходило*», но также и о намерениях различных сторон, участвовавших в Конференции. Такую установку даст фокусировка внимания на дипломатической переписке и переговорах сторон на пути к **перемирию**.

Тип таблицы, показанной в **примере Л**, может быть полезен для освещения хронологии событий, или, как в данном случае *принятия решений*, способом демонстрации того, как увязывались вопросы между различными сторонами, вовлеченными в этот процесс. Это также и ряд параллельных временных линий, отражающих хронологическую последовательность происходящих событий в Берлине, Лондоне, Вашингтоне. Использование интернета и других источников позволяет учащимся добавить датированные события в хронологическую последовательность данной таблицы.

На втором этапе используются специально подобранные карточки, из которых учащиеся извлекают контекстуальную информацию, чтобы понять (а) почему те или иные действия были предприняты, (б) каковы эти действия, (с) какие факторы оказали влияние на принятие решений. Несколько карточек включено в **пример М** для того, чтобы проиллюстрировать данный подход к обучению.

В примере Н карточки не были достаточно полными и исчерпывающими. Они были взяты из учебников и современных работ различных историков, специализирующихся по теме «Первая мировая война и ее последствия». Подобный материал может быть взят также и из различных интернет-сайтов. Задача – понять логику разных людей того времени, принимающих решение: их предположения, ожидания, цели и мотивы. Карточка с таким выбором учебной деятельности формирует у учащихся чувство собственного исторического знания, дает им свободу выбора альтернативных путей рассмотрения определенного события или обстоятельств, классификации информации по ее значимости, позволяет критически мыслить об источниках, обеспечивающих ее достоверность.

Завершающая деятельность в этой последовательности дает ученикам возможность представить хронологическую и контекстуальную информацию с точки зрения ключевых фигур подписания **перемирия**. Подобный подход часто называют «горячим местом».

Работая в малых группах, каждый ученик принимает на себя роль одного из действующих лиц, отвечая на вопросы, задаваемые ему другими членами группы. Если учащиеся затрудняются, то учителя первыми моделируют ситуацию, занимая «горячее место». Учащимся может понадобиться помощь в подготовке вопросов тому, кто сидит на «горячем месте». Как общий педагогический подход, это помогает учащимся научиться систематизировать свои исторические знания, аргументировано формулировать подходящие вопросы, чтобы извлечь информацию из используемых источников.

ПРИМЕР L: Переговоры о перемирии в 1918 - хронология

События	Вашингтон	Берлин	Париж	Лондон
26.09.18 Наступление объединенных сил союзников				
		28.09.18 Людендорф обращается с просьбой о перемирии. Германское правительство направляет ноту президенту Вильсону, формально принимая программу мирных переговоров и прося его		

		содействовать скорейшему перемирию		
5.10.18 Британские войска входят в Камбрэ				
	6.10.18 Вильсон получает германскую ноту. В ответе были заданы три вопроса: Согласна ли Германия вести переговоры немедленно? Вел на основе 14 пунктов? Могла бы Германия покинуть территории союзников немедленно? Выступает ли германский Канцлер от имени конституционной власти Германии?		6.10.18 Премьер-министры Великобритании, Франции и Италии встречаются в Париже, когда становится известно о германской ноте, полученной Вильсоном, и его ответе без консультаций с ними. Они пишут ноту Вильсону, указывая на то, что перемирие является военным соглашением, требующим участия военных экспертов для фиксации условий перемирия. Они также не считают, что освобождение оккупированных территорий станет гарантией того, что Германия не станет позже вновь врагом	
10.10.18 Потоплен «Лейнстер», перевозивший американцев и англичан, подбитый двумя немецкими торпедами. Погибло 527 человек. Это событие производит огромный эффект на общественное мнение в США и Великобритани и.				

События	Вашингтон	Берлин	Париж	Лондон
		<p>12.10.18 Берлин отвечает «да» на 3 вопроса Вильсона, хотя и недоволен, что «14 пунктов» должны стать условием переговоров, а не их основой</p>		
	<p>14.10.18 Вильсон отвечает на 2-ю германскую ноту, опасаясь, что союзники не пойдут на перемирие, если тонут корабли; ему важно, чтобы условия перемирия разрабатывались военными экспертами, чтобы сохранилось существующее военное превосходство США и союзников в войне</p>			
<p>17.10.18 Британские войска входят в Лиль и Дуэ (Франция)</p>				
		<p>20.10.18 Правительство Германии посылает 3-ю ноту, объявляя окончание торпедных атак на пассажирские суда и соглашается, в принципе, что</p>		

		военные советники союзников должны будут решать условия перемирия		
	23.10.18 Вильсон пишет третью Ноту Правительству Германии с требованием капитуляции, конституционных изменений в Германии, заключения мира на основе «14 пунктов», и условия перемирия будут определяться военными (экспертами) союзников		Клемансо просит генералов приступить к разработке условий перемирия	Ллойд Джордж и его правительство выражают свое отношение к «14 пунктам», как основе мирных переговоров, в особенности пункт 2 «Свобода мореплавания» и пункт об Эльзасе-Лотарингии, о которых не сказано в Ноте Вильсона
		27.10.18 Правительство Германии принимает условия Вильсона и объявляет, что оно «ожидает предложений по перемирию, которое будет первым шагом навстречу справедливому миру»	25.10.18 Фош вместе с командующими объединенных союзных войск выносит на обсуждение план оккупации левого берега Рейна, чтобы предотвратить в будущем агрессию со стороны Германии и заставить ее платить военные репарации Франции. Условия перемирия были написаны и телеграфированы Вильсону	
	5.11.18 Вильсон посылает условия (пункты) перемирия в Берлин			

М: Цели и намерения к послевоенному устройству

«14 пунктов» Вудро Вильсона

1. Не должно быть тайных договоров между государствами.
2. Полная свобода мореплавания в мирное и военное время.
3. Свобода торговли между странами.
4. Сокращение вооружений до уровня обеспечения внутренней безопасности.
5. Колониальным народам в определении своего будущего должны быть предоставлены те же возможности, что и колониальным правительствам.
6. Все страны должны вывести свои войска с оккупированных территорий России.
7. Вывод германских оккупационных войск из Бельгии.
8. Освобождение Германией всей оккупированной ею французской территории, возвращение Эльзаса-Лотарингии Франции.
9. Исправление границ Италии в соответствии с «этнической линией».
10. Самоопределение народов Австро-Венгрии.
11. Вывод оккупационных войск с территории Балкан.
12. Самоопределение народов нетурецкой национальности Османской империи.
13. Создание независимого польского государства с выходом к морю.
14. Создание Лиги наций, чтобы гарантировать мир и политическую независимость всех государств.

Премьер-министр Великобритании Дэвид Ллойд Джордж раскрыл свои цели в речи 5 января 1918

Мы не ведем захватническую войну против народа Германии, мы не сражаемся, чтобы разрушить Австро-Венгрию или лишить Турцию столицы и богатых и славных земель Малой Азии и Фракии...Мы намерены отстаивать французскую демократию до самой смерти, если потребуется, и не допустить повторения ошибки 1871 года...Мы вступили в эту войну не для того, чтобы изменить или разрушить имперское устройство Германии, хотя и полагаем, что милитаристская деспотическая конституция есть опасный анахронизм в 20 веке. Наша точка зрения состоит в том, что принятие действительно демократической конституции в Германии стало бы наиболее убедительным доказательством того, что старый дух военного господства действительно умер в этой войне. Принятие демократической конституции также упростило бы задачу заключения широкомасштабного демократического мира с Германией. Но в конечном счете этот вопрос должен быть решен самим немецким народом. Первое необходимое требование:...должна быть полностью восстановлена политическая, территориальная и экономическая независимость Бельгии и установлена репарация, какая может быть за разорение городов и провинции. Следующий шаг - восстановления Сербии и оккупированных областей Франции, Италии и Румынии. Полный вывод всех иностранных войск и репарации должны быть фундаментальным условием долговременного мира. Мы намерены защищать французскую демократию до конца, если потребуется, и пересмотреть большую ошибку, сделанную в 1871 году (передача Франции Эльзаса и Лотарингии).

Мы также надеемся, что независимая Польша вновь воссоединит все свои земли, что совершенно необходимо для стабилизации положения в Западной Европе.

Мы уверены, что необходимо сделать попытку учредить международную организацию в качестве альтернативы войне, как средство урегулирования международных разногласий.

Военные намерения Германии были изложены в меморандуме, написанным 2 сентября 1914 года после захвата Бельгии. По мнению немецкого историка Фрица Фишера, военные цели Германии оставались фактически неизменными с 1914 до осени 1918:

Следовало бы создать Конфедерацию европейских государств, управляемых из Берлина. Господство Англии в мире должно было бы закончиться. Польша и прибалтийские государства должны быть аннексированы Германией, а Белоруссия и Украина получить независимость. Германия сохранит военный контроль над Бельгией, Люксембургом и французским побережьем до Булони. Французские колонии должны перейти Германии.

Французский Премьер-министр, Жорж Клемансо, выразил свое стремление к миру в речи на заседании французского сената 17 сентября 1918:

Я слышал, что мир не может быть установлен военным решением... Это не то, что говорили немцы, принося в Европу ужас войны вместо мира. Самый ужасный счет народа к народу уже открыт. Он будет оплачен.

ПРИМЕР М: Ответные действия на предложения о перемирии

28 сентября 1918 генерал Людендорф сообщил немецкому канцлеру Хертлингу, что военная ситуация столь тяжела, что необходимо немедленное предложение мира. В заключение он писал: «Я хочу сохранить свою армию целой и невредимой, армии необходимо пространство, чтобы дышать». Гертлинг проинформировал Кайзера и вышел в отставку. 1 октября Людендорф дал более полное объяснение своей позиции старшим офицерам. Вот что сообщает капитан фон Таер.

Людендорф объяснил, что «война не может быть выиграна, ожидается неизбежное и неотвратимое поражение. Болгария уже потеряна. Австрия и Турция утратили силу и вскоре падут. Наша армия серьезно заражена ядом социалистических идей, войска ненадежны. С 8 августа ситуация на фронтах ухудшилась. В результате некоторые части до такой степени разложились, что их необходимо вывести с фронта». Далее Людендорф признался, что не может управлять не надежными дивизиями. «Это надо было предвидеть, продолжал он, враг в недалеком будущем сможет одержать убедительную победу, совершив прорыв. В результате, западная армия потеряет последний плацдарм, отступит, полностью развалится за Рейном и принесет революцию обратно в Германию.» Через три дня новый канцлер Германии принц Макс Баденский направил первую немецкую Ноту Президенту Вильсону с просьбой о перемирии.

Когда Президент Вильсон получил первую немецкую Ноту, его советник Полковник Хаус рекомендовал отказаться от предложений Германии сказав: «С маршалом Фошем, действующем на западе, вы вобьете дипломатический клин глубже, война закончится к концу года». Хаус советовал Вильсону подтвердить получение Ноты из Германии, провести консультации с союзниками прежде, чем давать какой-либо ответ. Однако Вильсон сказал, что Нота Германии совершенно неясна (по содержанию) для проведения консультаций с союзниками, а его ответ на Ноту содержит несколько вопросов. «Это не ответ», сказал он, «а вопрос».

Говорят, когда Ллойд Джордж и советники его правительства узнали о Ноте Германии, и более того, ответе Вильсона на нее, они были раздражены. Они полагали, что немецкая Нота – это спланированная затея для того, чтобы дать возможность германской армии протянуть время и перейти на новые более укрепленные позиции. Они возмутились отсутствием предварительных консультаций Вильсона с союзниками и были обеспокоены некоторыми из «14 пунктов», на которых базировались условия мира, особенно одним из них о «свободе на морях». Клемансо же остался доволен ответом Вильсона, это позволяло союзникам временно занять территории, с которых эвакуировалась Германия. Тем не менее, они вместе написали ноту Вильсону с критикой, так как считали, что нет гарантий предотвращения в будущем агрессии со стороны Германии. Они также просили Вильсона направить своего представителя для участия в дискуссиях в Париже. Одновременно указывали, что в перемирии необходимо участие военных экспертов для выработки условий. Группа представителей командования союзных войск под руководством маршала Фоша (начальника штаба союзных войск) приступила к написанию условий перемирия.

Вильсон был шокирован решением союзников приступить к написанию условий перемирия и жаловался Хаусу, что они с ним не консультируются. В то же время он опубликовал свой ответ на Ноту Германии в американской прессе, но встретил критику республиканской оппозиции за мягкость с немцами. Они хотели безусловной капитуляции, или, как выразился экс - Президент США Теодор Рузвельт, «перемирие должно быть получено пулеметами, а не пишущими машинками».

В Берлине ответ Вильсона вызвал некоторое удовлетворение и облегчение. Там рассматривали «14 пунктов» как возможное основание для ведения переговоров. В полученной Ноте не был предложен график вывода войск с захваченных территорий и казалось, что можно выиграть время. Было решено ответить положительно на вторую Ноту, хотя некоторая часть германского командования колебалась, нужно ли просить перемирия, если Германия находится на тех же занятых фронтовых линиях. Между тем, бои продолжались на всех фронтах.

Потопление «Лейнстера» унесло так много жизней американских и английских граждан, что вызвало волну возмущения в Америке; республиканцы, оппоненты Президента Вильсона, выступили с резкой критикой в его адрес. В ходе выборов в Конгресс, состоявшихся 5 ноября 1918, Вильсон оказался не в том положении, чтобы игнорировать мнение внутри страны. Он также находился под сильным давлением со стороны тех союзников, которые хотели, чтобы условия перемирия были определены военными экспертами, и не были удовлетворены лишь выводам войск с оккупированных территорий без гарантий. По этим причинам его ответ на 2 Ноту Германии затянулся. Вильсон также решил улучшить свои отношения с союзниками и направил полковника Хауса в Париж в качестве своего персонального представителя. Однако в написании второй Ноты в Берлин он по-прежнему не консультировался с союзниками.

Второй ответ Вильсона вызвал испуг в Берлине. Политические деятели полагали, что остается совсем немного времени для маневра,- лишь пока командование союзных войск разъединено. Людендорф был более оптимистичен, так как затянувшаяся осень и изменения погоды задерживали наступление союзников. Он советовал «продолжать переговоры о перемирии, но не принимать тех условий, при которых возобновление военных действий было бы невозможно». Генералы, находящиеся ближе к фронту, сообщали, что нет оснований для оптимизма, и в большинстве своем, германские войска сдаются. Пессимистическое настроение преобладало, третья германская Нота была составлена и направлена Вильсону.

Вильсон написал свой третий ответ в Берлин после встречи со своим кабинетом, и это было в первый раз, когда он консультировался с ними об условиях перемирия. Требовался срочный ответ, так как республиканская оппозиция публично критиковала его за мягкость в отношении Германии, а выборы в Конгресс приближались. В Ноте он предложил направлять всю его переписку с Германией правительствам союзных государств и делать это публично. Он заявил, что если союзники готовы на мирные переговоры на основе «14 пунктов», то их военные советники должны будут представить на рассмотрение условия перемирия. Один из членов Кабинета предположил, что публикация его переписки без согласия союзников может быть интерпретирована как принуждение. Вильсон ответил, что их (союзников) необходимо принуждать.

В Берлине Людендорф и Гинденбург опубликовали в германской прессе меморандум, заявив, что последнее послание Вильсона неприемлемо ни для одного солдата...(и что) «борьба должна быть продолжена с новой силой». Кайзер потребовал отставки Гинденбурга. Гинденбург остался в штабе. Между тем германский Канцлер предложил следующий ответ Вильсону: «Правительство Германии ждет предложений о перемирии, но не предложений о капитуляции. Германское правительство не примет ее». Социал-демократ Филипп Шейдеман (позднее – Канцлер Веймарской Республики) дал понять, что подобное послание недопустимо, потому что Вильсон может бы прервать переговоры, получив такой ответ.

В Париже на заседании Верховного военного совета союзников дискуссии сосредоточенно велись вокруг репараций за разрушения, совершенные Германией, и вокруг снятия некоторых из «14 пунктов», в особенности пункта «свобода на морях». Наконец полковник Хаус от имени Президента пошел на компромиссное решение, в котором принцип «свободы на морях» был принят, но при некоторых условиях, например, если нет блокады в военное время.

Как видно из **примера М**, здесь представлены два уровня контекстуальной информации. Первый, когда информация намечает в общих чертах цели и намерения каждого правительства (участников подписания перемирия):

- «14 пунктов» Вильсона;
- основные военные цели германского правительства;
- заинтересованность британского правительства в решении территориальных претензий;
- заинтересованность французского правительства в репарациях и предотвращении в будущем агрессии с территории Германии.

Однако важно, чтобы учащиеся понимали, что участвующие в подписании перемирия правительства разных стран и отвечающие за динамику и изменение ситуации, часто были ограничены в получении полной информации о планах и намерениях друг друга. Например, позиция Вильсона изменилась в ответ на внутривластическое давление в стране и давление со стороны союзников. Позиция германского правительства менялась в ответ на развитие событий на фронте и внутренней политики. Одно из достоинств мультиперспективного подхода в том, что он помогает противостоять чувству неизбежности (неотвратимости событий), которое может присутствовать в тексте, когда автор описывает события, случившиеся 50,100,150 лет назад.

Информация, изложенная на «контекстных» карточках, достаточно детализирована. Если время позволяет, то можно сделать работу учащихся справочно-информационной, для чего необходимо: либо предоставить им некоторые полные документы, из которых они могли извлечь информацию о целях и намерениях (участников перемирия), либо попросить их найти необходимые документы самостоятельно на сайтах Интернета. Если же времени недостаточно на справочно-исследовательский подход, то тогда учащиеся работают в парах или малыми группами, получают задание установить связь между карточками «Цели и намерения» и карточками «Переписка и ответные действия» с принятыми решениями и предпринятыми действиями, указанными на временной шкале в **примере Л**.

УВЕЛИЧЕНИЕ МАСШТАБНОСТИ ИСТОРИЧЕСКОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ

Ранее было рассмотрено, что мультиперспективность нацелена как на более завершённое, так и беспристрастное описание исторических событий. Ниже даны две темы, выбранные для иллюстрации, как это можно сделать. Первая тема - «**Крестовые походы**» - есть в большинстве программ и в учебниках по истории в Европе. Говоря в общем, эта тема обычно раскрывается исключительно с точки зрения крестоносцев, хотя могут быть и редкие ссылки

на таких лидеров, как Салах-эд-Дин (Saladin) и Юсуф Занги (Zangi), и короткие разделы в учебниках на основе исламских источников. Однако есть некоторое число работ арабских хронистов того времени, которые были переведены на различные европейские языки, а также появилось несколько книг, в которых приведены их точки зрения. Возможно использование этих источников, также более традиционных материалов, заимствованных из христианских источников, для того чтобы выбрать несколько ключевых событий времен Крестовых походов и сравнить их с точек зрения христианских и арабских хронистов. Например, «перезахват Иерусалима» (поход в Палестину) в 1099, битва при Хаттине в 1187, осада Акры в 1189-91 или падение Триполи в 1289.

Однако прежде чем начинать сравнивать точки зрения франков и мусульман на определенные события, рассмотрим какими же видели друг друга две стороны, как это восприятие менялось в соответствии с их собственным опытом и сменой событий. Работы выдающихся арабских хронистов представляют интересные и даже контрастные взгляды христианских завоевателей или франков на перспективы мусульман (см. **пример Н**).

Многие современные учебники включают примеры христианского восприятия ислама и мусульман. Я приведу лишь несколько примеров, взятых из английских учебников. Уверен, что читатели в других странах имеют свои примеры, и могут добавить их к этой группе. Было бы полезно включить некоторые цитаты, которые отражают непонимание друг друга, даже в среде хорошо образованных и наблюдательных людей, которые имели опыт проживания рядом с христианами или мусульманами. Например, анонимный автор *Gesta Francorum*, который приехал из южной Италии, где общался с мусульманами, был простой человек и сражался три года против турок, так вот он описывает мусульман, как врагов христиан, несмотря на то, что Христос почитаем также, как пророк в исламе, и представляет Сельджука, предводителя Кербога (Kerbogha), присягнувшим и Мухаммеду и другим богам, как если бы он был многобожник. Подобный пример можно найти в **Источнике К**, Фульхера из Шартра, который много лет жил среди мусульман в Иерусалиме и ошибочно полагал, что мусульмане поклоняются Мухаммеду и идолам, созданным по своему подобию.

В дополнение я включил три источника информации (**Источники N,O,P**), один из сирийских эмиров Усама ибн Мункид, другой – современного британского историка Дж. М.Робертса и третий – Фульхера из Шартра, который принимал участие в Первом Крестовом походе, затем 27 лет жил в Иерусалиме, а потом, как и другие крестоносцы после «перезахвата Иерусалима» проникли и заселили районы, переняли в некоторой степени местные обычаи и взаимоотношения. В этой связи представляет определенный интерес сравнить две цитаты из Fulcher of Chartres (источник К и L), которые отражают изменение взглядов крестоносца, когда он жил там во время «перезахвата Иерусалима» в 1099 и после того, как прожил там еще 27 лет.

Этот подход предлагает иметь три набора карточек:

- источники, иллюстрирующие восприятие крестоносцев мусульманами;
- источники, иллюстрирующие восприятие мусульман крестоносцами;

- источники, служащие доказательством взаимодействий между ними, взаимного влияния и даже интеграции (как в источниках I и J).

Работая индивидуально или парами, учащиеся должны будут использовать «стратегию активного чтения», не сопоставлять информацию, а построить картинку, как одна группа видела другую, определить разницу целей отдельных источников из каждого сообщества, а затем, используя приблизительные даты написания источников, сделать анализ, как восприятие могло меняться со временем.

Этот процесс определяет не только анализ определенного содержания каждого источника, но также используемый язык, поиск примеров стереотипов, обобщение о сообществе в целом, базировалось ли все это на слухах, или отдельных случаях и т.д. Здесь «активное чтение» означает использование цветных ручек для подчеркивания фраз и слов для определения:

- утверждений, способных быть подтвержденными доказательными примерами стереотипного мышления и обобщений, базирующихся на слухах и примерах об авторах, пытающихся быть честными к «другому».

ПРИМЕР N: Вводная часть по теме Крестовые походы

Восприятия мусульманами крестоносцев:

Источник А:

Что касается людей северной четверти круга, то это существа, для которых солнце удаляется от зенита, когда они удаляются на север, как славяне, франки и другие национальности, живущие по соседству. Сила солнца слаба среди них, потому что оно удалено от них; холод и туман преобладают в их краях, снег и лед следует один за другим, теплота характера редкость среди них; их тела большие, их природа вульгарна, их манеры резки, понимание тупо, язык тяжел. Цвет их кожи чрезмерно белый, так что они выглядят голубыми. Их глаза также голубые, соответствующие их цвету; их волосы тонкие и красноватые из-за сырого тумана. Их религия недостаточно крепка, это оттого, что натура холодная и недостает тепла. И чем дальше на север, тем они более жестокие, тупые и толстые.

Al-Mas ud a scholar writing in the C 10th translated into French by C.Pellat, P

Источник В:

Все, кто был хорошо информирован о франках, знают их исключительно как храбрых животных, отчаянных драчунов, и именно как животных, выделяющихся силой и агрессивностью.

Источник С:

Франкское королевство: его люди – христиане, и они имеют короля, обладающего храбростью и властью, чтобы править. У него есть два или три города на нашем берегу моря посреди стран Ислама. Всякий раз, когда мусульмане посылают войска на него, он шлет войска со своей стороны, чтобы разбить их. Его солдаты очень храбрые и в часы боя даже не думают о граде стрел, предпочитая смерть.

Zakariya Ibn Muhammad al-Qazvini, writing in the C13th. Quoted in Bernard Lewis, *The Muslim Discovery of Europe*

Источник D:

Франки не имеют чести. Если один из них идет по улице со своей женой, и он случайно встречает другого мужчину, и тот другой мужчина берет руку его жены, и ведет ее в сторону, и будет разговаривать с нею, пока муж стоит и ждет, когда они закончат разговор...вообразите это безобразие! Эти люди не обладают ни чувством ревности, ни чести, но они храбры. Храбрость, однако, идет только из чувства чести и презрения к тому, что является злом!

Emir Usama Ibn Munqidh, quoted in Maalouf. *The Crusades through Arab Eyes*, p.39

Источник E:

Одно из несчастий, которое случилось с мусульманами, это то, что мусульмане - простые люди. Они жалуются на притеснения своих собственных правителей и восхваляют управление своих противников и врагов, франков, которые завоевали их и покорили их вместе с их справедливостью. Именно богу они должны жаловаться на это.

Lbn Jubayr, writing in 1184 R.C.J. Broadhurst (Eng.trans) *The Travels of Ibn Jubayr*, London 1953)

Источник F:

Вы не увидите людей более грязных, чем они. Они вероломны - и в этом их характер. Они нечистоплотны и моются один или два раза в год, а когда вода холодная, они не стирают свою одежду с того времени, как надели ее, пока она не разорвется в клочья. Они бреют свои бороды, а после бритья у них отрастает отвратительная щетина.

Вероятно Ibranim Lbn Ya qubn, a Jew, который был врачом (целителем) и путешествовал по Франции, Голландии, Германии и центральной Европе в середине 10 века.

Источник G:

Теперь о франках! Посмотрите, с каким упорством они борются за свою религию, в то время как мы, мусульмане, не проявляем религиозного иступления, чтобы вести священную войну.

Saladin, *quoted by Malouf*, p.v.

Источник Н:

После падения Иерусалима франки оделись в черные одежды и отправились за моря, чтобы искать поддержку и помощь в своих землях, особенно в Великом Риме. Чтобы подстрекать людей к мести они несли с собой изображения Мессии, окровавленные арабом, который избивал его. Они хотели сказать этим: «Смотрите, здесь Мессия, а здесь Мухаммед, пророк мусульман, избивающий его до смерти!» Франки передвигались вместе, включая женщин. Те, кто не мог идти, должны были платить тем, кто пойдет воевать вместо них. Один из вражеских пленников рассказал мне, что «он был единственным сыном и его мать продала дом, чтобы купить ему военное снаряжение».

Lbn al-Athi, писавший во время осады Акры в 1189. Хроник и автор *The Perfect History*.

Восприятие крестоносцами мусульман

Источник I

Представление ислама, выраженного в ранних писаниях о Крестовом походе было крайне негативно, мусульмане изображались врагами бога и служителями дьявола.

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

Источник J:

Успехи Саладина были настолько шокирующими для франков, что они отчаянно искали объяснения. Они даже пришли к такой идее, что каждый, кто так успешен, должен иметь франкскую кровь.

S.Lambert, *Medieval World*, 1991

Источник К:

Все сарадины содержали храм Бога в большом почитании. Здесь и в другом месте они молились своему покровителю, хотя эти молитвы были впустую, потому что обращены к идолу, имя которого Мухаммед.

Fulcher of Chartres, *История экспедиции в Иерусалим 1095-1127* (переведено F.R.Ryan, 1999), написано приблизительно в 1130

Источник L:

О, этот день, такой пылко желанный! О время времен незабываемых! О дело перед всеми другими делами! Они страстно желали, чтобы это место (Иерусалим), так долго загрязненное суеверием языческих жителей, было очищено от заразы.

Fulcher of Chartres, *История экспедиции в Иерусалим 1095-1127* (переведено F.R.Ryan, 1999), написано приблизительно в 1130

Источник М:

Они не боялись смерти, чтобы завоевать Иерусалим. Им помогали жители Вавилона, Африки, Эфиопии. Теперь из-за наших грехов черный день принесли мавританские полчища. Христиан всего лишь несколько (человек) меньше, чем овец.

Мавританцев, больше чем звезд.

E.Asens: *Ay iherusaiem! Nueva Revista de Filologia Hispanica, 14, pp.247-270 (transl.1960) Spanish song written in the 13-th Century.*

Доказательство (свидетельство) взаимодействий и взаимных влияний:

Источник N:

Среди франков есть такие, которые поселились в этой стране и взаимодействуют с мусульманами. Они лучше тех, кто вновь прибывает, но они исключение из правил. Вот пример. Как-то я отправил человека в Антиохию по делам. В это время там был градоправителем Теодор Софианос. Я и он были друзья. Он был тогда всесилен в Антиохии. Однажды он сказал моему человеку: «Один из моих франкских друзей пригласил меня. Пойдем со мной, посмотришь, как они как живут». Мой человек рассказал мне: «Итак, я пошел с ним, и мы прибыли в дом одного старого рыцаря, который участвовал в первом франкском походе. Он уже удалился от государственных и военных дел и имел собственный дом в Антиохии, в котором жил. Он накрыл хороший стол, была подана вкусная еда и чисто сервировано. Он увидел, что я ем с неохотой и сказал: «Ешь, что душе угодно, а я сам не ем франкскую еду. У меня повара - египетские женщины и я не ем ничего, кроме того, что они готовят. Никогда свиное мясо не будет в моем доме». Итак, я ел, но с осторожностью, потом мы ушли».

Усама ибн Мункид

Источник О:

Мы были жителями Запада, а теперь стали жителями Востока. Каждый, кто был римлянином или франком, стал на этой земле галилеянином или палестинцем. Каждый житель Реймса или Шартра стал жителем Тира или Антиохиа. Мы уже забыли свои родные места, они уже потеряли смысл. Некоторые взяли в жены сирийских или армянских женщин или даже сарацинских, если они крещенные... один выращивает виноградную лозу, другой возделывает поле; они говорят на разных языках и могут понимать друг друга ...расы совершенно непохожие друг на друга живут вместе в доверии.

Фульхер из Шартра, написано приблизительно в 1130 г.

Источник Р:

Где бы ни произошел контакт с исламом, - будь то страны, завоеванные крестоносцами, Сицилия или Испания, западные европейцы находили, от чего получить удовольствие: шелковые одежды, духи, частое омовение.

J.Robert, *История мира, 1980 г.*

Итак, предложенный подход, позволяет познакомить учащихся с совершенно противоположными мироощущениями людей, живущих в одно и то же время. Подобная аналитика по карточкам могла бы быть также использована для понимания отношений между соседними народами, или между группами внутри народа, или между большинством и меньшинством. Ее использование возможно и как средство предварительного тренинга перед анализом конкретного события или конфликта.

Мой второй пример - также относится к изучению ментальности. Попытаюсь показать, как мультиперспективный подход может помочь в освещении механизмов влияния современных средств пропаганды на ожидания и предположения, часто имеющие истоки в более ранних исторических событиях. Это касаются контрастирующих перспектив в отношении злодеяний с обеих сторон в первые дни 1914 года, в начале Первой мировой войны.

Случай «отрубленных рук»

Буквально через несколько дней после вторжения на территорию Бельгии, 4 августа 1914 года в германских войсках стали распространяться слухи о партизанской действиях жителей Франции и Бельгии, которых стали называть «вольными стрелками». Скоро и в немецких газетах появилась информация об отрядах, попавших в засаду, а потом искалеченных местными жителями. Акцент при этом делался на том, что «правила войны» не соблюдались: партизаны стреляли в спину, ослепляли и кастрировали или калечили раненых солдат, не способных защитить себя. Довольно скоро такие же истории о жестокости германских солдат против бельгийских и французских жителей стали появляться на и союзнической стороне. Их быстро подхватили газеты в Бельгии, Франции и Англии. Журналистов не интересовала честность по отношению к врагу, и, не имея возможности проверить слухи, они печатали как истории, подтвержденные фактически. Общая тема была о злодеяниях, совершенных против женщин и детей, особенно об их руках, якобы отрезанных немецкими солдатами. Несколько таких примеров дано в **примере О**.

По свидетельствам, собранным Хорном и Крамером, страх немцев перед «вольными стрелками» уходил корнями в период поражения Наполеона III во Франко-Прусской войне. Тогда французские нерегулярные войска, боролись за новую Республику, участвуя в партизанском движении против Прусской армии. Поэтому, когда немецкие войска вновь переходили бельгийскую границу в 1914 году, у них уже была психологическая установка на ожидание партизанских действий. И когда сопротивление было оказано, оно тут же было интерпретировано, как партизанское. Сообщения, поступившие в Германию от раненых солдат и дневники, изъятые у пленных или мертвых солдат, хорошо

показывают, как быстро появилась эта уверенность. Горящие дома уже воспринимались не как обычная неизбежность, сопутствующая войне, а как сигналы, для нападения на немецкие позиции. При отступлении жителей хватали и казнили, а деревни в наказание сжигались. Были также случаи, когда войска использовали мирных жителей в качестве живых щитов от партизанского огня. В первые 10 дней войны немецкое верховное командование было убеждено, что такие действия мирного населения действительно имеют место, и Кайзер объяснял Президенту Вильсону в ноте от 7 сентября 1914 года: «Мои генералы были вынуждены, в конце концов, принять самые решительные меры, чтобы наказать виновных и заставить кровожадное население прекратить мерзкие убийства и ужас». В то же время, газеты во Франции и Англии также использовали выдержки из дневников пленных немецких солдат, как свидетельства о злодеяниях, совершенных немцами против мирного населения.

В сентябре 1914 года французское правительство уже запретило распространение жестоких историй во французских газетах, опасаясь, что такие публикации посеют панику среди мирного населения. Правительства Бельгии, Великобритании и Германии, сделав официальные запросы, вроде бы согласились с тем, что репрессии против мирного населения действительно имели место, но не признали их законности. Однако ни один из запросов не подтвердил широко распространенных фактов об увечьях германских солдат, нанесенных жителями, или увечьях бельгийских и французских женщин и детей, нанесенных этими солдатами. Почти все сообщения такого рода оказались бездоказательными слухами; официальным лицам не удалось найти следов ни искалеченных детей, ни ослепленных и кастрированных солдат.

В странах союзников после войны фокус общественного внимания переместился от злодеяний как оправдания «просто войны» к ужасу от «цены» войны в смысле «общих человеческих потерь». Правительства обвинялись в использовании пропаганды, для подхлестывания общественного мнения в поддержке войны. В Германии была также широко распространена тенденция представлять злодеяния, как аргумент в пользу отрицания вины и ответственности за войну и отрицания пунктов Версальского Договора (речь идет об отказе Германии от обязательств платить долги). Работы историков тех лет также имели тенденцию сосредотачиваться на пропаганде войне в 1914-1915 г.г.

Мультиперспективный подход подкрепляется целым массивом документов, поскольку в дополнение к работам современных историков, таких как Хорн и Крамер, есть множество доступных источников, которые представляют перспективы войск и гражданского населения, правительств, доклады по официальным запросам, официальную и неофициальную пропаганду, и различные политические и национальные интерпретации событий в газетах в каждой стране. Однако это – лишь малая часть обвинительного приговора Первой мировой войне и, вероятно, лишь очень немногие учителя истории смогут найти время в рамках программы, чтобы рассмотреть все это подробно.

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

ПРИМЕР О: Так называемые свидетельства злодеяний в первые дни Первой мировой войны

Источник 1:

В сентябре 1914 года один парижский полицейский сообщил, будто «некий очевидец» рассказал ему, что видел шестилетнюю бельгийскую девочку, которая была с родственником - мясником с Рю де ля Фландр. Когда немецкие солдаты ворвались в ее деревню, они отрубили ей обе руки топором.

Источник 2:

Беженец из Па-де-Кале сообщил, что жандармы в той области захватили несколько немецких солдат, у которых во время обыска нашли несколько рук в карманах их шинелей.

Источник 3:

Французская газета «Ле Матэн» от 20 сентября 1914 года дала сообщение о том, что две отрубленные руки, одна - женщины, другая – молодой девушки, были найдены в карманах двух раненых немецких солдат, когда те обратились в Парижский госпиталь.

Источник 4:

Офицер медицинской службы одного немецкого полка сообщил, что войска начали бешено стрелять, заслышав батареиную стрельбу на месте проведения церемонии похорон немецкого солдата. Все решили, что их обстреливают.

Источник 5:

Найденный французами дневник немецкого офицера 178 пехотного полка дает красноречивое описание чувств солдат при пересечении бельгийской границы в августе 1914 года. Первая встреча солдата - автора дневника с одной старой женщиной была дружественной, она сказала: «вы не варвары, вы сохранили наш урожай». Но уже на шестидесятом километре те же солдаты, напуганные засадой, стали брать заложников в качестве меры безопасности. На следующий день, входя в местечко Динан, они встретили жесткое сопротивление: туда прибыли «вольные стрелки», из которых 200-250 были схвачены и казнены. Автор дневника также отметил, что они обстреляли первую деревню, когда входили во Францию, потому что один немецкий солдат случайно выстрелил, а «партизаны» отреагировали так, как если бы их всерьез атаковали.

Horne and Kramer, German Atrocities 1914, A History of Denial

Но может быть стоит, я полагаю, выделить при вхождении в большую тему, скажем, первой мировой войны, один какой-нибудь ее аспект, своего рода «крючок»), который привлечет интерес и воображение учащихся прежде, чем они начнут исследовать причины, факторы, процесс войны, соглашений и их последствий. Это позволит продемонстрировать множество интересных и важных аспектов войны, относящихся в равней степени к анализу любого другого – как глобального, так и локального - конфликта 20 века.

Сценарий, по которому развивается любая война, отражает, до некоторой степени, не только военные, но общественные ожидания и предположения о поведении врага, корнями уходящие в прошлые конфликты (в нашем случае - во франко-прусскую войну 1870 года). Французские и бельгийские граждане и войска ожидали «пруссский милитаризм», а германское верховное командование - гражданского и «нерегулярного» сопротивления, как это было в 1870 году, когда германские войска с первых же дней войны передвигались по вражеской территории более быстро, чем ожидали, и подчас чувствовали себя отрезанными от военной поддержки.

Такая пропаганда направлена не только на мобилизацию общественной поддержки военных целей, на убеждение мужчин поступать на военную службу, но и побуждению потенциальных союзников также вступить в войну на вашей стороне (как в случае Соединенных Штатов и Италии). Кроме того, при объяснении событий она должна соотноситься с общественными предположениями и ожиданиями, оценками и стереотипными представлениями о враге и о самих себе. Те же факторы просматриваются в пропаганде при истоках таких событий, как: Вторая мировая война, Холодная война, Корейская война, недавняя Война в Заливе.

Для пропаганды, которая сосредотачивается на каком-то частном случае, будут в большей степени иметь значение «фактики», чем факты. В нашем случае весь «сюжет о злодеяниях» был основан на мифах, которые подкрепляли определенные ожидания, предположения и оценки. Но по большей части такой подход контрпродуктивен, поскольку не столько мобилизует людей на действия и поддержку, сколько вызывает панику, слезы, даже истерию, чреватую цинизмом.

Большинство учебников обычно включают некоторые пропагандистские плакаты, изданные в недели, последующие за началом войны, а теперь стало можно загрузить подобные примеры из большого числа соответствующих вебсайтов. Предъявление ученикам плакатов и открыток такого рода обеспечивает сравнительный подход на двух уровнях: перекрестное сравнение стран с их довоенной «официальной» пропагандой и «неофициальным» ответом на «злодеяния» в первые дни войны. Это может быть полезным мультиперспективным ходом, помогающим учащимся понять, как представления о превалирующих умонастроениях могут влиять на общественную, правительственную и военную реакцию, на события, стратегию и тактические действия.

Такой подход также уместен при изучении большинства социальных и культурных конфликтов как внутри стран, так и между ними. Это помогает учащимся лучше понять, что укоренившиеся предрассудки и предположения, лежащие внутри любой конфликтной ситуации, далеко не всегда твердо базируются на реальных фактах или прямом опыте, влияют на ожидания каждой из сторон, их мотивы и намерения, которые они приписывают действиям друг друга. В таких условиях (при таких обстоятельствах) бесплодно пытаться определить, кто прав, кто не прав, какие действия правомерны, а какие нет.

Цель состоит в том, чтобы попытаться понять, из чего каждая сторона «исходит», почему она думает и действует так, а не иначе.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

У меня не было намерения в этой небольшой брошюре попытаться представить набор учебного материала в классной комнате на определенные исторические события и темы, которые учитель или методист мог взять с полки, перевести на соответствующий язык, приспособить к определенной программе, а затем использовать на уроках истории. Примеры, представленные здесь, были эвристическими приемами, назначение которых - проиллюстрировать ключевые тезисы текста и различные способы введения мультиперспективности в историческое образование.

По существу это был буклет о мультиперспективности в историческом образовании, а не демонстрация мультиперспективности в действии. Поэтому я хочу в заключение повторить несколько пунктов, которые я думаю необходимо иметь в виду учителям и авторам учебников, которые, возможно, захотят принять мультиперспективный подход к истории.

Мультиперспективность мыслится как более плюралистический, содержательный, интегральный и всесторонний подход, чем традиционные подходы к историческому образованию, которые были охарактеризованы Гитой Штайнер-Хамси, как «монокультурные, этноцентричные и нивелирующие». Это означает, что историки, учителя истории и учащиеся должны обдумать, будет ли оценка, основанная на широком диапазоне источников, включая и те, которые, возможно, были игнорированы большинством историков, достаточно убедительной (т.е. справедливой по отношению к перспективам всех вовлеченных или затронутым данным событием) и более полной.

Но это не обязательно подразумевает, что чем более мультиперспективна оценка исторического события, тем более объективной она будет. Во-первых, не исключено, что все перспективы, включенные в определенную оценку, будут иметь равный вес и ценность. Во-вторых, нужно помнить, что значение термина «перспектива» *ограничено* точкой зрения выражающего ее человека, (является ли он участником, свидетелем, журналистом или историком, а возникающие при этом ограничения - физическими, культурными, техническими или профессиональными). Эти рамки на выраженные представления не будут исчезать только потому, что одно определенное событие включает больше перспектив, чем другое. Мы не можем предположить, что через исследование свидетельства из разнообразия перспектив на одно и то же историческое событие или явление, мы будем способны предложить более полное описание или полное объяснение случившегося. Напротив, мультиперспективный подход, особенно к политическим и социальным конфликтам, может хорошо продемонстрировать, как трудно достичь устойчивых решений, когда различные стороны конфликта воспринимают действия, цели, мотивы и ответственность друг друга совершенно по-разному, даже противоречиво, основываясь на различных интерпретациях, предвзятых мнениях и предубеждениях.

Это приводит нас к усложнению вопроса. Преподавание истории может быть сделано более мультиперспективным и менее монокультурным и унифицированным, делая более разнообразным содержание, используя более широкий диапазон источников, гарантируя, что учащиеся имеют возможность читать контрастирующие оценки исторических событий. Но мультиперспективность – не сводится к возможным изменениям в *содержании* программ по истории, и использованию более широкого диапазона источников. Она состоит в том, чтобы помочь ученикам в развитии исторического мышления.

Используя особый метод преподавания истории, мультиперспективность приобщает учащихся к *процессу познания*; дает им способ анализа свидетельств и их интерпретаций в отношении определенного исторического случая или события с точки зрения того, что эти события ограничены объективными и субъективными факторами: личными мотивами, использовавшейся логикой, ожиданиями и предубеждениями друг о друге, культурными стереотипами и традициями, которые также влияли на их восприятие и интерпретации, и т.д. Эти факторы применяются в попытке объяснить события и решить, что делать. И как мы видели в представленных примерах, мультиперспективность предполагает попытку связать эти различные интерпретации между собой.

Из этого следует несколько практических выводов для преподавателей истории, авторов программ и учебников, издателей. Во-первых, должны быть созданы условия для отработки аналитических навыков, являющихся основой мультиперспективного подхода и составляющих «ноу-хау» для эффективной работы с разнообразием перспектив. Мы описали множество подходов, включая упражнения с карточками, ролевые игры, диаграммы, таблицы, временную шкалу, восприятие и сравнение друг друга в ситуациях конфликта, анализ пропаганды и новостей как средства понимания и интерпретации противоречивых установок и мироощущений.

Во-вторых, мультиперспективность требует возможности для глубокого изучения определенных тем: в условиях ограничений, наложенных программой, это может быть решено за счет представления учащимся насыщенных обзорных лекций. Однако даже в таких обстоятельствах можно представить мультиперспективный подход через проработку ежегодно одной или двух тем, чтобы обеспечить учащимся возможность познакомиться с процессом анализа. И не так уж важно, что диапазон перспектив, представленных учащимся, не будет исчерпывающим.

И в заключение. Многие авторы учебников и издатели, некоторые из преподавателей истории, которые выражают пожелание обучению на основе источника, должны заново продумать свой подход. Часто учащимся дают ряд коротких извлечений из различных источников, но затем задают вопросы, направленные на выявление фактологической информации или доказательства заключений, которые нужны автору или преподавателю, чтобы разделить источники на «объективные» и «пристрастные». Мультиперспективность основывается на фундаментальном предположении, что учащиеся должны понять: любой, кто изучает прошлое, должен осознать, что всегда имеет дело с несоответствиями, противоречиями, двусмысленностями, расхождениями во

взглядах, полуправдой и предвзятыми мнениями. Эта установка должна руководить нашими размышлениями о видах вопросов и упражнений, сопровождающих любой материал первоисточников, представляющих множественность перспектив.

Appendix : Photographs

Example I: The Storming of the Winter Palace, 25 October 1917

Describe exactly what you can see here:

What do you think is happening?

Who do you think the people are?

When do you think the photo was taken?



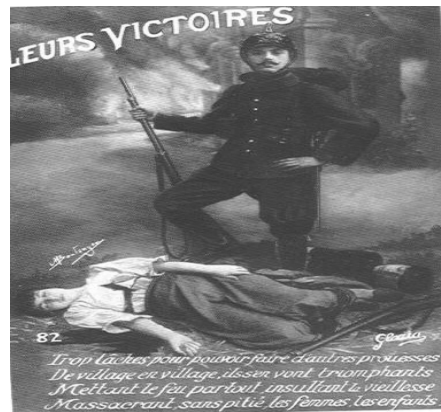
Do you think this is a photograph or a clip from a film?



A French postcard of October 1914 presenting the myth of “the severed hands”



A German artist's impression of a 'franc-tireur' attack
on German soldiers produced in August 1914



A propaganda postcard produced sometime in 1914 listing alleged German atrocities

