

Task Force
Education
And Youth



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

**БАГАТОРАКУРСНІСТЬ
У ВИКЛАДАННІ ІСТОРІЇ:
ПОСІБНИК ДЛЯ ВЧИТЕЛЯ**

Доктор Роберт Стрادلінг

Фото на обкладинці: комічна мапа Європи, на якій країни зображено у вигляді різноманітних персонажів. Авторське право належить Mansell/Timerix

Стор. 63: Штурм Зимового палацу, жовтень 1917; робота художника В.К. Булла. Авторське право належить Центральному державному музею сучасної історії Росії

Стор. 65: Авторське право належить Музею сучасної історії і Бібліотеці сучасної міжнародної документації (Musée d'Histoire Contemporaine-BDIC), Париж

Стор. 67: Відображення рукою німецького художника нападу фантир'єрів на німецьких солдатів; з „Ілюстрацій до хронік світової війни” у газеті *Leipziger Illustrierten Zeitung* від 31 серпня 1914 року.

Стор. 69: Авторське право належить *AKG London*

Думки і погляди, висловлені у цій роботі, належать автору і не є неодмінним відображенням офіційної політики Ради Європи

Рада Європи була заснована у 1949 році задля зміцнення єдності між європейськими парламентськими демократіями. Вона є найстарішою з європейських політичних інституцій і налічує 45 країн-учасниць¹, 15 з яких є членами Європейського Союзу. Вона є найширшою міжурядовою і міжпарламентською організацією Європи; її штаб-квартира знаходиться у Страсбурзі.

За винятком питань, що стосуються національної оборони, діяльність Ради Європи охоплює такі напрямки: демократія, права людини і основні свободи; засоби масової інформації і зв'язку; соціально-економічні справи; освіта, культура, спадщина і спорт; молодь; здоров'я; зовнішнє середовище і регіональне планування; місцеве самоврядування та співпраця у правовій сфері.

Збір підписів під **Європейською Конвенцією з питань культури** розпочався у 1954 році. Ця міжнародна угода також відкрита для європейських країн, які не є членами Ради Європи, і уможливує їхню участь у програмах Ради Європи з освіти, культури і спорту. Дотепер 48 країн приєдналось до Європейської конвенції з питань культури: держави, що є повноправними членами Ради Європи, а також Білорусь, Ватикан і Монако.

Чотири організаційні комітети: Організаційний комітет з питань освіти, Організаційний комітет з питань вищої освіти і наукових досліджень, Організаційний комітет з питань культури і Організаційний комітет з питань культурної спадщини виконують завдання стосовно освіти і культури, що впливають з Європейської конвенції з питань культури. Вони також підтримують тісні робочі стосунки із спеціалізованими конференціями міністрів освіти, культури і культурної спадщини країн Європи.

Програми цих чотирьох комітетів є невід'ємною складовою роботи Ради Європи, і, подібно до програм інших секторів, вони сприяють виконанню трьох основних завдань організації:

- захист, зміцнення і просування прав людини, основних свобод і плюралістичної демократії;
- сприяння розвитку європейської самосвідомості;
- пошук загально прийнятних відповідей на найгостріші питання, що постають перед сучасною європейською спільнотою.

Освітня програма Організаційного комітету з питань освіти і Організаційного комітету з питань вищої освіти і наукових досліджень нині охоплює шкільну, позашкільну і вищу освіту. Зараз існують проекти громадянської освіти, історії, сучасних мов, міжшкільних зв'язків і обмінів, політики освітніх реформ, міжрелігійного та міжкультурного діалогу, підготовки педагогічних кадрів, визнання кваліфікаційних рівнів, навчання впродовж життя правосуддю на основі права справедливості і соціальної згуртованості, університетів як опертя громадянства, навчання і викладання у суспільстві новітніх комунікаційних технологій, освіти для дітей Рома у Європі, викладання Голокосту і спадщини європейських університетів. Рада Європи також бере участь Болонському Процесі реформування вищої школи, який ставить за мету уніфікацію вищої освіти в Європі до 2010 року.

На додаток, ця багатогранна діяльність поєднується із наданням цільової допомоги новим членам Ради у приведенні освітніх систем своїх країн у відповідність

¹ Австрія, Азербайджан, Албанія, Андорра, Вірменія, Бельгія, Болгарія, Боснія і Герцеговина, Німеччина, Голландія, Греція, Грузія, Данія, Естонія, Ірландія, Ісландія, Іспанія, Італія, Кіпр, Латвія, Литва, Ліхтенштейн, Люксембург, Мальта, Молдова, Норвегія, Об'єднане Королівство, Польща, Португалія, Російська Федерація, Румунія, Сан Марино, Сербія і Чорногорія, Словацька Республіка, Словенія, Туреччина, Угорщина, Україна, Фінляндія, Франція, Хорватія, Чеська Республіка, Швеція, Швейцарія, „колишня Югославська Республіка Македонія”.

до європейських норм і передової практики. Зокрема, скоординовані стратегією „Партнерство задля освітніх перебудов”, реалізуються проекти з освітнього законодавства і структур, громадянства і викладання історії. Пріоритетними регіонами є Південно-Східна Європа і країни, що постали на території колишнього Радянського Союзу.

ЗМІСТ	
	Стор.
Передмова	7
Вступ і витоки	9
Що таке багаторакурсність?	13
Деякі потенційні проблеми багаторакурсності, пов’язані з викладанням історії	21
Закладення фундаменту багаторакурсності	25
Навчально-практична робота	29
Пристосування до обставин	29
Ознайомлення школярів з історіографією	31
Використання багаторакурсності у викладі історичних подій	42
Збільшення глибини і обсягу історичної інтерпретації	49
Висновки	59
Додаток: фотографії	61
Штурм Зимового палацу	63
Французька листівка на тему міфу про „відтяти руки”	65
Пропагандистська листівка про так звані німецькі звірства	67
Відображення рукою німецького художника нападу „франтир’єрів” на німецьких солдатів	69

Передмова

Раді Європи було запропоновано координувати в рамках Пакту Стабільності діяльність Робочої групи з історії і викладання історії у Південно-Східній Європі. До того ж, Рада Європи отримала фінансову підтримку з боку деяких своїх членів для фінансування власних заходів, спрямованих на викладання історії у Південно-Східній Європі.

Фінансовий внесок для організації роботи з фахової перепідготовки вчителів історії зробила Швейцарія; частина його, за згодою сторін, буде використана Радою Європи на видавничі витрати, пов'язані з цією книгою: „Багаторакурсність у викладанні історії: посібник для вчителя”. Її буде також перекладено на мови країн Південно-Східної Європи і широко розповсюджено серед викладачів історії.

Спонукою для написання цього посібника для вчителя були дискусії регіональних тренінгових семінарів на теми: „Початок Другої світової війни у Південно-Східній Європі” (м. Блед, Словенія, жовтень 2001 року) і „Труднощі, що постають перед вчителями історії у ХХІ-му столітті в контексті викладання регіональної історії” (Будапешт, листопад 2001 року). Вчителі і викладачі курсів фахової перепідготовки вчителів зі всіх країн Південно-Східної Європи висловили потребу у прикладах використання багаторакурсного підходу, на які б вони могли посилатися у своїй педагогічній діяльності.

Між тим, вони зазначили, що їм потрібні приклади, які не мають безпосереднього відношення до ситуацій у їхніх країнах. Приклади, наведені в даному посібнику, можна адаптувати до ситуацій у країнах Південно-Східної Європи. Деякі з них досить відомі, але спосіб, у який ці приклади розглядаються, є інноваційним. Питання про багаторакурсність виносилось на ряд регіональних тренінгових семінарів як у країнах-учасниках Пакту Стабільності, так і в республіках колишнього Радянського Союзу. Даний посібник є основою для організації майбутніх тренінгових семінарів для вчителів.

Перу автора посібника, доктора Роберта Страдлінга, належить книга „Викладання європейської історії ХХ-го століття”; він уважно слідкував за роботою з історії і викладання історії, яка проводилась у рамках Пакту Стабільності у країнах Південно-Східної Європи. Також він був доповідачем на численних нарадах і семінарах, що проводились Радою Європи, і буде радником Організаційного комітету у освітньому проекті „Європейський вимір у викладанні історії”, який буде започатковано у 2003 році.

Вступ і витоки

До 1990 року термін „багаторакурсність” майже не вживався у контексті шкільної історичної освіти, хоч професор Бодо фон Борріс зазначає, що деякі німецькі історики, і він сам у тому числі, ще в 70-ті роки тлумачили і активно просували це поняття.² Більш широко термін почав застосовуватись у Європі на початку 90-х, особливо на конференціях та семінарах з історії та під час майстер-класів підвищення фахової підготовки вчителів, організованих Радою Європи і ЄВРОКЛІО – Європейською постійно діючою конференцією асоціацій учителів історії.³ Однак, ідеї, що стоять за „багаторакурсністю”, а можливо і сам термін, мають набагато тривалішу передісторію і сягають міцним корінням у товщу трьох нещодавніх напластувань шкільної освіти – зовсім різних, але безперечно пов’язаних між собою.

Першим із цих напластувань є так званий „новітньо-історичний” підхід, який виник у Західній та Північній Європі у 70-ті та на початку 80-тих років і з того часу справляв зростаючий вплив на історичну освіту решти Європи: спочатку у Південній Європі, а згодом, після подій 1989-1990 років, на значній частині Центральної і Східної Європи. „Новітньо-історичний” підхід відображав невдоволеність більш традиційним підходом до вивчення історії в школах і робив наголос на:

- передачі знань;
- перегляді змісту курсу на користь політичної та конституційної історії;
- зосередженості в основному на подіях і персоналіях;
- складанні навчального плану на базі змістовного, хронологічного переказу національної історії;
- вихідному припущенні про те, що оповідь національної історії головним чином співпадає з історією найбільшого національного угруповання і домінуючої культурно-мовної спільноти.

На відміну від своїх попередників, „новітньо-історичний” підхід, не заперечуючи значимості хронології та історичних знань, ставив за мету встановлення кращого співвідношення у викладанні історії між навчанням про минуле і прищепленням учням навичок осягати його з історичної точки зору. Як наслідок, на уроках історії більше уваги приділялося тому, щоб школярі вчилися аналізувати, тлумачити і синтезувати факти, отримані з різноманітних першорядних і другорядних джерел.

Навчання мислити історично також означало пізнання того, що історики й інші дослідники минулого, у тому числі працівники музеїв, кінорежисери, телепродюсери і журналісти, будуть завжди обмежені діапазоном джерел, до яких вони мали доступ, будуть по-різному тлумачити і використовувати одні й ті ж свідчення, будуть відфільтровувати і підкреслювати різні аспекти тих самих свідчень. Інакше кажучи, більшість (коли б не всі) історичних явищ

² Бодо фон Борріс (Bodo von Borries), (2001 р.) „Багаторакурсність – утопічні наміри або реальний фундамент для вивчення історії в Європі?” у книзі „Історія для дня нинішнього і прийдешнього: що означає Європа для шкільної історії?” Гамбург, Кербер Штіфтунг.

³ Проект Ради Європи „Навчання і викладання історії Європи 20-го століття” також просував ідею багаторакурсності; один розділ на цю тему було включено до підсумкового посібника для вчителя. Див. Роберт Страдлінг (2000 р.): „Викладання європейської історії 20-го століття”, Страсбург, видавництво Ради Європи.

можна тлумачити і відтворювати під різними кутами зору (ракурсами), що відображають недостатність свідчень, суб'єктивні інтереси тих, хто тлумачить або відтворює їх, та зміну культурних впливів, які до певної міри визначають, що кожне з наступних поколінь вважає значущим у подіях минулого.

Другим широким освітнім нашаруванням, яке останнім часом спричинилося підвищеною цікавістю до багаторакурсності, було міцніюче визнання того, що у минулому викладання історії часто-густо відбувалось з монокультурної, етноцентричної точки зору, такої, що виключає, скоріше ніж включає, і базується на припущенні про те, що оповідь національної історії співпадає з історією найбільшого національного угруповання і домінуючої культурно-мовної спільноти. Така ж тенденція була часто помітною і у підходах до академічної історії. Між тим, розвиток академічної освіти за останні понад 25 років, особливо в галузі соціальної і антропологічної історії, історії культур і тендерних студій, допоміг висвітлити історію саме тих соціальних категорій і груп, на які раніше не звертали уваги: жінки, біднота, етнічні меншини, діти, сім'ї і мігранти. Нині є ознаки того, що ці мотиви дедалі частіше просочуються у шкільні програми історичної освіти.

Наприклад, останнім часом Рада Європи і деякі неурядові організації, такі як ЄВРОКЛІО, Інститут Георга Еккерта і „Кербер Штіфтунг” організовували конференції, майстер-класи і семінари-тренінги для учителів історії за такими темами в межах програм з національної історії, як історія жіночого руху, історія побуту і становище національних меншин. Рада Європи також підготувала навчальний комплекс з історії жіночого руху.⁴ Однак, питання про введення до шкільного навчального плану історії груп і соціальних категорій, які вивчались побіжно, або й зовсім ігнорувалися, залишається відкритим. Включення вибіркового тем або лейтмотивів про видатних осіб чи події, які мають значення для даної групи, наприклад, боротьба за виборче право жінок, можуть лише посилити таку фрагментарність. Суцільне інтегрування таких груп до програми з історії, наприклад, через визнання того факту, що кожна з них відкриває своєрідні грані перебігу подій, які посідають чільне місце у національній історії, – такий підхід іноді називають „об'єднуючим”, але було б цілком слушно назвати „багаторакурсним”, – може виявитись надто складним за обставин перевантаження навчального плану з історії матеріалом, який необхідно подати у відносно короткий термін.⁵

Третє з оцих широких освітніх напластувань виникло від зростаючої турботи про те, що школи мають поліпшити підготовку молоді до життя у світі, якому притаманна етнічна, культурна, мовна і релігійна різноманітність. І, знову таки, ця стурбованість стала насамперед помітною у 70-х роках у Західній і Північній Європі, особливо у колишніх колоніальних країнах або у тих країнах, де в якості дешевої робочої сили були зайняті іноземні найманці („гастарбайтери”). Увага до цих питань зростала разом із зростанням етнічної різноманітності населення країн-учасниць Європейського Союзу унаслідок підвищення міграції робочої сили.

⁴ Рут Тудор (Ruth Tudor), (2000) „Викладання жіночого руху 20-го століття: фронтальний підхід”, Страсбург, видавництво Ради Європи.

⁵ Більш детально про деякі з питань стосовно історії жіночого руху викладено у книзі Рут Тудор (див. цит.)

Перші кроки освітян у відповідь на зростання культурної різноманітності населення були спрямовані на посилення асиміляції та інтеграції, а школи спрямовувалися на викладання дітям з іммігрантських сімей мови, звичаїв та культурних „норм” корінного населення, аби швидше нівелювати їх у спільноті країни помешкання. Вже на початку 80-х, коли набрали розголосу факти посилення міжетнічної напруженості (у межах школи і поза нею) у сукупності з систематичними пропусками уроків серед багатьох дітей з етнічних меншин, така політика почала дедалі частіше піддаватися сумніву. Водночас, все частіше лунали голоси про те, що меншини, включно емігрантські меншини, мають право на розвиток своєї власної культурної спадщини.⁶

У наступних освітніх підходах культурна різноманітність почала розглядатися як щось таке, що стосується усіх учнів, а не лише учнів з культурних, мовних, етнічних і національних меншин. Більш широкого вжитку набули такі терміни, як „багатокультурний аспект” і „міжкультурна освіта”, й укладачі програм почали дослідження способів, у які різним предметам і розділам програми можна було б надати багатокультурного виміру. Як результат, у Західній Європі у програмах з історії було переглянуто зміст деяких усталених тем і розділів, аби учні, які вивчають, наприклад, хрестові походи, могли б розглянути і ісламську, і християнську точки зору, а вивчаючи подорожі, відкриття нових земель, імперське минуле своїх країн і еру деколонізації, вони б могли водночас довідатись про ті народи, які було „відкрито”, колонізовано, або яким була „дарована” незалежність.

Ця тенденція мала наслідки і у викладанні всесвітньої та європейської історії. До 1989 року більшість учасників дискусій про викладання історії Європи в рамках таких міжнародних організацій, як Рада Європи, були представниками західноєвропейських країн. Не дивно, мабуть, що й наголос робився на такому визначенні Європи, яка вирізняється спільною історією і спільною культурною спадщиною. Це стосується греко-римських і іудео-християнських традицій, спільної художньо-творчої та архітектурної спадщини, появи національних держав і таких спільних історичних явищ, як феодалізм, хрестові походи, Відродження, Реформація і Контрреформація, Просвітництво, промислова революція, націоналізм і світові війни, а також політична і економічна криза ХХ-го століття. Після 1989 року новітні й сучасні події у Центральній і Східній Європі, а також у країнах колишнього СРСР, підкреслили значення розширення кола точок зору, під кутом яких можна вести поінформоване викладання історії Європи. Все ширшого визнання набував той факт, що для Європи в цілому більш характерним є різноманітність (етнічна, мовна, релігійна, соціокультурна), ніж спільність історичного розвитку і культурної спадщини.⁷

Усі країни, перебували в 90-х роках перебували в стані політико-економічної перебудови, займались реформуванням шкільних програм з історії. У деяких країнах, наприклад, у Російській Федерації, виникла потреба в розробленні нових програм з історії і підручників, які б відображали всю сукупність культур, етнічних груп і релігій, що розвиваються в межах їхніх територій. Це, вочевидь, передбачало не тільки зміни у змісті програм.

⁶ Один з прикладів розгляду цих питань див. у книзі М.Крафта (M.Craft) (1984), „Освіта і плюралізм культур”, Брайтон, Палмер Прес.

⁷ Більш детально це питання висвітлено у праці: Р.Страдлінг(R.Stradling) (2000), „Викладання історії Європи 20-го століття”, розділ 2.

Першочергову увагу слід було б приділити навчанням підходам: як поєднати першоджерела, що відображають різні точки зору (ракурси), як подавати протилежні інтерпретації одних і тих самих подій і що робити з темами і питаннями, які, вірогідно, є суперечливими і чутливими у багатонаціональному і багатокультурному суспільстві.⁸ У деяких інших країнах із тривалою історією анексій і окупацій реформатори прагнули відтворити, або ж переглянути, історії своїх країн, особливо там, де були „білі плями” у викладі історичних подій, що замовчувались не одним поколінням істориків, які були більше заклопотані просуванням спочатку імперської, а потім „радянської” точки зору.⁹

У багатьох із цих країн увага приділялась насамперед розробленню програм і підручників з національної історії, але водночас спостерігалась зацікавленість і стурбованість тим, як виважено і чутливо аналізувати стосунки між національною, етнічною і релігійною більшістю і меншістю, а також історію стосунків із сусідніми країнами. Конфлікти у деяких частинах Південно-Східної і Східної Європи протягом 90-х років між республіками колишньої Югославії, між Сербією і Албанією через Косове, між росіянами і чеченцями, напруженість і кордонні суперечки між Вірменією і Грузією, а також між Азербайджаном і Вірменією через Нагірний Карабах підкреслили нагальність не використовувати історичну освіту у такий спосіб, який посилює ворожість і ксенофобію.

Не дивно, що за таких обставин усі міжнародні установи і організації, як то Рада Європи, ЮНЕСКО, Європейський Союз і Пакт стабільності для Південно-Східної Європи, визнали потенційне значення ролі, яку має відігравати історична освіта у зміцненні взаєморозуміння і відновленні дружніх стосунків між країнами Південної та Південно-Східної Європи. На семінарі Ради Європи 1994 року один з провідних поборників багаторакурсності у викладанні історії професор Гіта Штайнер-Хамсі (Gita Steiner-Khamsi) зазначила, що *„соціальна згуртованість, мир і демократія передбачають спільне бачення минулого, сучасного і майбутнього.”* Само по собі не суперечливе твердження. З ним, мабуть, погодяться більшість освітян-істориків, у тому числі й ті, які надають викладанню історії важливого значення у формуванні громадського відчуття національної приналежності і національної вірності. Проте це твердження набуло несподіваного звучання, коли професор Штайнер-Хамсі далі зазначила, що таке спільне бачення не може бути нав'язане з боку можновладців, які, до того ж, належать до панівної (або домінуючої) етнічної, мовної чи релігійної групи суспільства. Воно впливає з багатокультурного підходу та багаторакурсності, а не з універсалізму, а це, в свою чергу, передбачає переоцінювання діючих програм з історії, аби засвідчити, *„чия ж історія викладається, а про чию забуто”*.¹⁰ На інших семінарах вона висувала думку про те, що необхідність „заповнення прогалін і подолання замовчувань у підручниках з історії через просування альтернативного викладу, який не є етнічно упередженим і який звалює усі біди на меншини” має однаково важливе значення як для західноєвропейських держав з імміграційними меншинами, так і для країн Східної Європи, де серед

⁸ Більш детально ці питання висвітлено у роботі: Р.Страдлінг (R.Stradling) (1999), „Нова ініціатива Генерального секретаря: реформа історичної освіти і підготовка нових підручників з історії”, Страсбург, видавництво Ради Європи.

⁹ Там само і далі по тексту.

¹⁰ Наведено в книзі: Д.Гаркнес (D. Harkness) (1994), „Викладання історії і європейська самосвідомість”, Страсбург, Рада Європи.

корінного населення є усталені меншини – питання, яке, здається, має відчутний резонанс у першій декаді XXI-го століття.¹¹

У такому поданні багаторакурсність, багатокультурний і плюралістичний підходи до викладання історії кидають гучний виклик статус-кво більшості європейських країн. Як підкреслює Роберт Філліпс (Robert Phillips), дискусія про включення різноманітних точок зору до оповідань з національної історії веде до політичних протиріч. У своїй книзі він наводить документальні свідчення про жорсткі дебати з цього питання, які точилися серед політиків, ЗМІ, істориків, освітян і викладачів історії, коли у 90-х роках було запропоновано ширше застосовувати багатокультурний підхід до історії в національних навчальних програмах Англії і Уельсу.¹²

Здається, такі терміни, як „багаторакурсність” та інші асоційовані з ним поняття, наприклад, „багатокультурний підхід”, набувають різного значення для різних людей, і їхні визначення часто змінюються, аби задовольнити конкретні політичні та ідеологічні позиції. Отже, перед тим як розглянути практичні питання, пов’язані із застосуванням багаторакурсних підходів на уроках історії, варто дослідити, що означає сам термін, і що мають на меті такі підходи.

Що таке багаторакурсність?

Багаторакурсність – це термін, який вживається частіше, ніж тлумачиться. Втім, були деякі спроби описати його основні риси. К. Пітер Фріцше (K. Peter Fritzsche) підкреслює, що це є процес, „стратегія розуміння”, у якій поряд з нашою власною точкою зору ми зважаємо на іншу (інші) точку зору.¹³ Цей процес передбачає розуміння того, що ми теж маємо точку зору, яка сформувалася під впливом нашого власного культурного контексту, відображає нашу власну позицію і тлумачення того, що відбувалось і чому, наш власний погляд на те, що є доречним і недоречним, і може також відображати інші хибні та упереджені погляди. В цьому відношенні багаторакурсність є не просто процесом або стратегією, вона означає схильність, „спроможність і бажання розглядати ситуацію у іншому ракурсі.”¹⁴ Передумовами для цього є, насамперед, готовність погодитись із тим, що, крім власного, існують і інші способи бачення світу і що вони можуть бути такими ж обґрунтованими і такими ж упередженими; а по-друге, готовність поставити себе на місце іншої людини і спробувати побачити світ її очима, тобто вдатися до емпатії.

Енн Лоу-Біер описує багаторакурсність в історії й історичній освіті як процес „дослідження історичних подій у багатьох ракурсах”.¹⁵ Далі, у своєму ретроспективному огляді роботи Ради Європи над шкільною історією, вона

¹¹ Гіта Штайнер-Хамсі (Gita Steiner-Khamsi) (1994) „Історія, демократичні цінності і толерантність у Європі: з досвіду країн у стані демократичних перебудов”, симпозиум Ради Європи, Софія.

¹² Р.Філліпс (R.Phillips) (1998), „Викладання історії, статус нації і держава: дослідження в освітній політиці”, Лондон.

¹³ К. Пітер Фріцше (K. Peter Fritzsche) (1994), „Неспроможний бути толерантним?” у книзі: Р. Фарнен (R. Farnen) і інші (2001), „Толерантність перехідний період”, Олденберг.

¹⁴ Фріцше, там само.

¹⁵ Енн Лоу-Біер (Ann Low-Ber), (1994), „Реформа викладання історії в школах європейських країн у період демократичних перебудов”, семінар Ради Європи, м. Грац, Австрія.

також стверджує, що „багаторакурсність” має міцні коріння в історичному методі:

Вона, по суті, витікає з історії як базової дисципліни і з потреби оцінювати історичні події з різних точок зору. Так роблять усі історики. Наявність багатьох точок зору – це звичне для історії явище, їх треба перевіряти фактами, зважати на них у судженнях і висновках.¹⁶

Так само, пов’язуючи багаторакурсність з історичним методом, Гіта Штайнер-Хамсі, здається, не має такої впевненості, як Енн Лоу-Біер, що так зазвичай, або неодмінно, чинять усі історики.¹⁷ Вона нагадує нам, що дослідження і викладання історії часто-густо є монокультурним, етнократичним, універсальним, а не плюралістичним, обмежувальним, скоріше ніж розширювальним.

Отже, на загал виходить, що головні визначальні характеристики багаторакурсності в історії і у викладанні історії полягають у тому, що вона є способом аналізу, а також схильністю до аналізу історичних подій, особистостей, змін, культур і суспільств із різних точок зору шляхом використання технологій і процесів, які є фундаментальними для історії як дисципліни.

Відверте, вочевидь непроблематичне і самодостатнє визначення. Однак, із самих визначень випливає більше запитань, ніж відповідей. Наприклад:

- Що в даному контексті мається на увазі під „точками зору”?
- Чи повинен історик чи вчитель історії включати всі точки зору, або ж тільки частину?
 - Якщо частину, то яким критерієм він користується, вирішуючи, що включити, а що опустити?
 - Багаторакурсність стосується тільки відбору і тлумачення джерел, чи пронизує всі рівні історичного аналізу, у тому числі, наприклад, побудову оповіді, пояснення, висновки і оцінку історичного значення?
 - Що робити історичну і вчителю історії, коли різні точки зору суперечать одна одній?
 - Забезпечує багаторакурсний підхід більш правдиве, чи більш справедливе історичне відображення, або ж і те й інше?
 - Забезпечує він більш повне і всебічне, чи більш складне відображення, або ж і те й інше?
 - Чи є багаторакурсний підхід лише частиною процесів і технологій, якими користується кожний грамотний історик, чи він складає навичка, яким одні послуговуються краще, ніж інші?

Ракурс – це погляд, обмежений позицією людини, яка його висловлює. Це, звичайно, в рівній мірі стосується як „творців” першоджерел (учасників подій минулого, свідків, літописців, офіційних осіб і укладачів інформації), так і істориків.

¹⁶ Енн Лоу-Біер (Ann Low-Beer), (1977), „Рада Європи і шкільна історія”, Страсбург, Рада Європи, стор. 54-55.

¹⁷ Процитовано у книзі: Д. Гаркнес (D. Harkness), (1994), „Викладання історії і європейська самосвідомість”, Страсбург, Рада Європи.

Подібно до того, як образне сприйняття художника залежить від деяких практичних обмежень, наприклад, від техніки і місця, з якого він воліє малювати даний предмет, безперечно існує ряд практичних обмежень, які постають перед істориками. Їхнє бачення конкретної історичної події чи зміни обмежується володінням відповідних мов, їхнім знанням систем письма, застосованих тими, хто склав необхідні для них документи, обсягом наявної інформації і фактів, діапазоном джерел, якими можна скористатись (значна складність виникає при намаганні визначити і зрозуміти погляди і досвід неписьменних або малописьменних людей), а також доступністю цих джерел. Все це складає практичні обмеження, і вони значною мірою призводять до того, що більшість історичних звітів залежить від *підбору свідчень* з потенційного інформаційного поля, яке має вірогідне відношення до даної проблеми.

Так само обмеження у просторі і часі впливають на джерела, якими послуговується історик, отожд школярів, які вчаться працювати із сукупністю первинних і вторинних джерел, навчають зважати:

на наближеність джерела до подій, які вивчаються: учасник, свідок, журналіст, який незабаром бере інтерв'ю в учасників та свідків, газетний фотограф, тележурналіст, офіційна особа, яка збирає свідчення з різних джерел, історик, який пізніше описує ці події і т.п.

а також на час, який минув від самої події до моменту її реєстрації джерелом.

Будемо сподіватись, вони також навчаться брати до уваги те, що наближеність до подій як у просторі, так і в часі не є неодмінною гарантією надійності й достовірності звіту про те, що відбувалося. З *Прикладу А* видно, що й надійні свідки можуть по-різному оцінювати те, що відбувалось. В даному випадку сучасний історик Гарві Пітчер (Harvey Pitcher) порівняв свідчення декількох американських і британських очевидців, присутніх 25 жовтня 1917 року у Смольному палаці колишнього Петрограду на засіданні Другого з'їзду Рад, коли постріли, які сповістили про початок більшовицького заколоту і взяття Зимового палацу, призвели до виходу із зали засідань делегатів від багатьох партій. Ми чітко бачимо, що навіть добре підготовлені спостерігачі з одного й того самого місця і у той самий час можуть мати суттєві розбіжності у своїх спостереженнях. Цей приклад дає школяреві ще один потенційно цінний урок, а саме: джерело, яке базується на свідченнях очевидця, записаних під час події, не обов'язково є більш надійним, ніж повідомлення, набагато пізніше складене істориком, який мав можливість зіставити і порівняти різні джерела. Як зазначає сам Пітчер:

„Зрозуміло, жоден свідок, яким би поінформованим і енергійним він не був, якими б привілеями не відзначалась його позиція спостереження, бачив лише частинку того, що відбувалось; але використавши сукупність свідчень з різних позицій спостереження, можна отримати більш розгорнуту картину подій.”¹⁸

¹⁸ Пітчер, цитований твір, стор. хііі

Цілком слушно використано

термін „позиція спостереження”. Він відображає один із шляхів обмеження кута зору, під яким розглядається дана історична подія чи зміна в залежності від „позиції” особи, яка веде спостереження. Це фізичні обмеження, що стосуються часу і простору.

Однак, термін „позиція” також має значення

„точка зору”, яка зазнає обмежень через власні сподівання та упередженість і відображає їх.

Приклад А

„Маємо розбіжність в оцінці різними свідками кількості делегатів, які на той час залишили з'їзд: „п'ятдесят” (Рід), „близько вісімдесяти” (Ріс Вільямс), „сто з лишком революціонерів-консерваторів” (Браянт), „близько двадцяти відсотків складу з'їзду”, тобто понад сто осіб (Філіпс Прайс).” Гарві Пітчер (Harvey Pitcher), (2001), „Свідки російської революції”, Лондон, Пімліко, стор. 201.

ПРИМІТКИ:

Джон Рід, американський журналіст, автор книги „Десять днів, які потрясли світ”, вперше опублікованої у 1919 році.

Альберт Ріс Вільямс, священник конгрегаціоналістської церкви з Бостону, який на той час перебував з візитом у Росії.

Луїза Брайант, також американка, дружина Джона Ріда. Авторка двох книжок про події в Росії того часу: „Шість червоних місяців у Росії” (Six Red Months in Russia) (1918) і „Шляхами російської революції” (Through the Russian Revolution) (1923).

Морган Філіпс Прайс, британський журналіст, який надсилав дописи до „Манчестер Гардіан”. Також, автор книги „Мої спогади про російську революцію” (My Reminiscences about the Russian Revolution), опублікованої в 1921 році.

Ще раз цитуючи Пітчера:

„те, що ви бачите важить менше, ніж як ви це бачите. Один свідок бачить натовпи нехлюїв, які викаблучуються на вулицях; інший бачить героїчну народну демонстрацію; тоді як третього понад усе вражають барви і видовище..... Різні свідки мають різні сподівання і упередженість відносно того, що вони бачать. Молоді американські свідки були сповнені думками про цілком новий тип суспільства, який от-от має народитись, тоді як британські свідки переймались не стільки самою революцією, як її наслідками для Другої світової війни.”¹⁹

Отже, як свідки історичної події вони не тільки описують те, що бачать, вони також тлумачать її; тобто вони надають побаченому конкретного значення, і це значення відображає їхню власну систему припущень, упереджень, передсудів, стереотипів та сподівань.

Історики теж мають свої передсуди і упередження. Їх точки зору формуються не тільки свідченнями з джерел, до яких вони мають доступ. Іноді ці передсуди і упередження мають особистий або професійний характер. Історик, який прагне розглянути події у політичному ракурсі, вірогідно, подасть їх інакше, підкреслить інші чинники, надасть більшого значення певним наслідкам і змінам, ніж, скажімо, історик-економіст чи соціальний історик.

Так само особисті й професійні сподівання та упередження інших інтерпретаторів історії, наприклад, телережисерів, які створюють

¹⁹ Там само, стор. xiii

документальні фільми про конкретні події, відображатиме прагнення не тільки розповісти аудиторії про сутність і причини подій, але й зробити це у такий спосіб, який би відображав сучасний погляд на те, що являє собою документальне кіно, причому більший наголос іноді ставиться на тому, що є справжнім кіно, ніж на тому, що є справжньою історією.²⁰

Водночас, як зазвичай впливає з історіографічних досліджень, історики і коментатори минулого, як і всі інші люди, є дітьми свого часу. На їхню точку зору впливає приналежність до певного покоління, і вони прагнуть тлумачити минуле, розглядаючи його крізь сучасні скельця.

Як показано у **Прикладі В**, історики теж застосовують концептуальні схеми і рамки, які до деякої міри визначаються розвитком культури і які можуть не використовуватись у такий самий спосіб (або й зовсім не використовуються) учасниками подій, які вони прагнуть зобразити й пояснити.

Приклад В

Лозаннський Протокол від 30 січня 1923 р. Передбачав обов'язковий обмін меншинами між Грецією і Туреччиною. Деякі європейські та американські підручники з історії (та й, правду сказати, деякі історики), посилаючись на даний протокол, згадують людей, про яких у ньому йдеться, з точки зору їхньої національної та етнічної приналежності. Іншими словами, вони ведуть мову про переміщення греків з Туреччини до Греції і турків з Греції до Туреччини. Насправді ж, дані особи згадуються у Протоколі зовсім інакше. У Протоколі абсолютно конкретно вказано, які особи підлягають обміну: „Турецькі піддані грецької православної релігії, які живуть у Туреччині, і грецькі піддані мусульманського релігійного сповідання, які живуть у Греції.”

Іншими словами, особи, які підлягали переміщенню, визначались не як національні меншини, а як послідовники конкретних релігій і піддані конкретних держав.

Отже, дотепер було визначено три взаємопов'язаних виміри, які потенційно співвідносяться з багаторакурсністю:

1. Ми можемо розглядати події і зміни з багатьох позицій спостереження. Для цього нам потрібно знати, що було почуто, побачено чи сприйнято. Нам також потрібно знати, наскільки надійним є кожне джерело, частково за рахунок порівняння і перехресних посилань на факти, які у ньому містяться, а також за рахунок оцінки контекстуальної інформації по кожному джерелу: хто ці люди, яку роль вони відігравали, де вони перебували на той час, чим займались, як отримали дану інформацію і так далі. У цьому процесі оцінювання слід, насамперед, брати до уваги умови, які б могли накласти обмеження на те, що бачив, чув чи відчував кожний інформатор, нехай то будуть фізичні, технічні чи психологічні обмеження.

2. Ми можемо розглядати історичні події і зміни з багатьох точок зору. Для цього треба зрозуміти мотиви, що живлять ці різноманітні точки зору, нехай то будуть точки зору авторів різноманітних джерел, чи точка зору людини, або ж людей, про яких мовиться у даних джерелах. На загал, цей процес налічує три складові елементи. По-перше, він передбачає спробу зрозуміти логіку висловленої точки зору. Чому вони так вважають? На чому

²⁰ Один історик, який мав значний досвід участі у створенні телепередач з історії, дійшов висновку, що „телебачення гаряче опікується проблемами матеріально-технічного забезпечення програм і майже не опікується їх змістом.” Філіпе Фернандес-Арместо в роботі: Д. Каннадін (D. Cannadine) (2002), „Що таке сучасна історія?”, Лондон, Палгрейв Макміллан.

заснована їхня точка зору? Як могло статися, що вони повірили саме оцим уривкам інформації, а не іншим? Чому одна інформація їм здалася суттєвою, а іншу вони відкинули? Які варіанти вибору були відкриті для них? Що змусило їх вибрати саме таку лінію поведінки з усіх можливих варіантів? і т.д. По-друге, він передбачає виявлення протиріч у тексті джерела (вирізнити, наприклад, факти, які можна перевірити, думки експерта, непідкріплені думки і чутки; звернути увагу на вживання емоційно-забарвлених висловів, псевдо-аналогій і стереотипів). Подібно до роботи з документами, процес виявлення протиріч стосується також інших джерел, наприклад, усних свідчень, фотографій, фільмів, плакатів і карикатур. По-третє, він також передбачає критичний аналіз контекстуальної інформації про кожне джерело, бо це дає змогу скласти більш повну уяву про те, звідки рухається спостерігач, про його походження, прихильників, союзників, партнерів.

3. Історичні події можна також розглядати через різноманіття історичних звітів і тлумачень (у тому числі звітів, складених у різні часи, з різною метою і для різних аудиторій). При цьому, мабуть, слід брати до уваги схожість і розбіжність у виокремленні головного, у структурі розповіді, тлумаченні і наголосах, а також у ключових моментах однастайності і непогоджень, тобто робити історіографічний аналіз.²¹

Чи це означає, що слово „багаторакурсність”, за Енн Лоу-Біер, віддзеркалює лише те, чим так або інакше займається кожен історик (у всякому разі, кожен поважний історик)? Я вважаю, що у багаторакурсності є ще один вимір, який дотепер не розглядався. Точні, достовірні історичні дослідження можна проводити на декількох різних рівнях. Наприклад, історик, який досліджує громадянську війну в Іспанії, міг би поставити за мету написати історичний нарис про воєнні кампанії, або зосередитись на одній конкретній кампанії, такій як оборона Мадриду; він міг би розглянути одну з воюючих сторін – скажімо, фалангістів чи комуністів, зробити порівняльне дослідження використання сили кожною із сторін, або проаналізувати те, що сталося в одному з регіонів Іспанії, наприклад, у Країні Басків, або написати біографію одного з ключових діячів, або зупинитися на історії однієї події. Кожен історик буде змушений добирати матеріал з усіх розрізнених фактів, відомих про громадянську війну. Ми лише матимемо підставу висловити стурбованість тим, чи можна буде довести, що даний історик не згадав важливих свідчень, або систематично ігнорував важливі джерела, тому що вони б суперечили його висновкам.

Багаторакурсність – це не просто застосування історичного методу. Її призначення – розширити і поглибити історичний аналіз конкретної теми чи явища. Це досягається різними шляхами.

Наприклад, можна поставити під сумнів традиційні поняття про те, які точки зору є суттєвими, а які несуттєвими для історичного розуміння конкретних подій чи розвитку. Все частіше виникала потреба включати до звітів точки зору груп і соціальних категорій, які часто ігнорувались, – за винятком тих випадків, коли вони коїли неприємності для еліти або домінуючої

²¹ Про іншу точку зору на багаторакурсність в історичній освіті читайте у книзі: Бодо фон Борріс (Bodo von Borries), (2001), цитований твір. З деяких питань наші погляди співпадають, з інших – розходяться; до деякої міри, розбіжності мають термінологічний характер, що відображає неоднаковість наших освітніх традицій.

групи, – точки зору невидимих груп і соціальних категорій, таких як жінки, біднота, раби, іммігранти, мовні, релігійні і етнічні меншини. Справа не в тім, що монокультурна чи моноетнічна історія були неправильними, а в тому, що їм бракувало „збалансованості”. Маккула (McCullagh) дуже добре пояснює цю відмінність, коли наводить такий приклад:

„Якщо я скажу, що моя собака має вухо, око, лапу і хвоста, то в буквальному розумінні це твердження буде істинним. Все це вона має. Але дане твердження не дає об’єктивного зображення моєї собаки, яка має два вуха, двос очей, чотири лапи і одного хвоста.”²²

Справа тут не стільки у правдивості, скільки в об’єктивності.

До того ж, багаторакурсність може розширити історичну оповідь за рахунок дослідження взаємозв’язку різних точок зору – як вони формувалися і впливали одна на одну. Це така складова багаторакурсності, що зосереджує нашу увагу саме на **динаміці** історичних подій і процесів: на тому, як події, що представляють різні точки зору, взаємодіяли між собою; на взаємовпливах, зв’язках і взаємозалежностях, які дають більш докладне уявлення про сутність і причини того, що відбувалося. Упровадження такого багатогранного, динамічного підходу до вивчення свідчень, що стосуються конкретних подій чи розвитку, дає чотири потенційні переваги.

По-перше, він додає ще одного виміру історичному нарису. У певному сенсі, нарисну форму можна зобразити як низку „а тоді” (тобто, ось це трапилось ... а тоді... це трапилось... а тоді...). Багаторакурсність збагачує цей лінійний процес низкою „між тим”, які передають реакцію і подальші дії „важливих інших”. У результаті отримуємо багатший і більш комплексний звіт, який базується на поєднанні оповідей і показує, як точки зору різних сторін не тільки змінювалися чи кристалізувалися під впливом обставин, але й формувалися відсутністю інформації про те, на яких позиціях стояли інші й що вони робили. Вдалим прикладом з цього приводу можуть бути переговори про припинення воєнних дій з метою завершення Другої світової війни. Щоб зрозуміти ці переговори, необхідно визнати, що різні уряди і військові командування не завжди радились один з одним і не завжди інформували один одного про свої дії, і що їх власні позиції змінювались із розвитком подій. Сюди належить небажання Уілсона проводити консультації з союзниками про умови припинення воєнних дій, різні побоювання і першочергові завдання кожного уряду, зростання напруженості між німецьким головнокомандуванням у Спа і громадянським урядом у Берліні стосовно необхідності перемир’я, озлоблення громадської думки у Сполучених Штатах і Великій Британії після потоплення „Лейнстера” німецькими торпедами; посилення політичної напруженості всередині Німеччини і т.п. Оповідь не є абсолютно прямолінійною (сполучники „між тим” мають таке саме невід’ємне значення для розуміння того, що відбувалося, як і зв’язки „а тоді”).

По-друге, він може висвітлити взаємовпливи між різними групами в межах однієї країни, серед сусідніх країн, альянсів, ворогуючих сторін чи окупантів і окупованих. Наприклад, за останні два тисячоліття європейської історії було чимало прикладів регіональних, континентальних і

²² Маккула (С.В. McCullagh), (1999), „Правда історії”, Лондон, Рутледж, стор. 58

міжконтинентальних імперій, захоплені чужих територій, суперечок з приводу кордонів, громадянських воєн і підкорення всіляких меншин. Багато істориків склали схеми впливу імперських держав і окупаційних режимів на загарбані народи і країни. Багато істориків, особливо з країн, які пережили колонізацію і окупацію, описували події з точки зору народів, які зазнали поразки і вторгнення. Існує набагато менше прикладів багатостороннього підходу до викладу подій, які, до того ж, досліджують вплив колонізації чи окупації на колонізатора чи окупанта і розглядають безліч способів, які обставини і перспективи розвитку колонізованих чи окупованих територій впливали на рішення можновладців держав-окупантів чи колонізаторів, або ж звужували варіанти вибору цих рішень.²³

По-третє, він може пролити більше світла на конфліктні ситуації, допомагаючи нам зрозуміти, що вони часто виникають, зберігаються і формуються через конфліктні тлумачення, коли кожна із сторін в суперечці приписує мотиви і наміри діям одна одної, які не опираються на будь-які конкретні свідчення, а лише віддзеркалюють усталені посилання, упередження, передсуди і стереотипи. Іншим прикладом цього процесу є поява міфів у конфліктних ситуаціях. У розділі „Навчально-практична діяльність” є саме такий приклад виникнення контрміфів під час Першої світової війни про звірства, які чинились з обох сторін (тобто, про дії франтир’єрів і про те, як цивільним французам і бельгійцям відтинали руки).

По-четверте, він може показати, що у деяких історичних ситуаціях точки зору симбіотично пов’язані. Це має особливе значення при вивченні історії стосунків між більшістю і меншістю, або між різними меншинами, або між могутніми державами і їх менш владними сусідами, союзниками і сателітами. Як зазначає Гіта Штайнер-Хамсі:

„Зображення меншин як „інших”, які апіорі вважаються культурно-історичними ворогами, часто допомагає людям, які складають більшість, вбачати себе членами однієї спільноти; і це допомагає їм почуватися вільно... Приналежність і почуття невимушеності часто створюються за рахунок ідентифікації груп, які за загальною уявою не належать до даної спільноти і мають почуватися вільно у даній країні: іммігранти і традиційні меншини.”²⁴

В історії є також досить багато прикладів, коли менша країна у такій ситуації фактично виписує свою національну історію зі стосунків із своїм сильнішим, домінуючим сусідом, тоді як домінуюча нація тяжіє до написання своєї національної історії навколо своїх стосунків з іншими владними державами.

Досить довгим вийшов екскурс у те, чим є, а чим не є багаторакурсність, особливо для буклету, який, насамперед, зосереджується на вивченні історії, а не на її написанні. Та перш ніж братися за розгляд практичних завдань для

²³ Більш детально питання багатостороннього, багатостороннього підходу до вивчення стосунків між імперськими державами і їхніми колоніями викладено у праці Лінди Коллі (Linda Colley), „Сучасне уявлення про історію імперій” у книзі Д. Каннадіна (D. Cannandine), (2002), цитований твір, а також у праці Генка Весселінга (Henk Wesseling), „Історія зарубіжних країн” у книзі П. Берка (P. Burke), (1991), „Нові погляди на написання історії”, Кембридж, Політі Пресс.

²⁴ Гіта Штайнер-Хамсі (Gita Steiner-Khamsi), „Історія, демократичні цінності і толерантність у Європі: з досвіду країн у стані демократичних перебудов”, симпозіум Ради Європи, Софія, жовтень 1994 року.

урочної роботи, було необхідно зрозуміти, чому прилучення до різноманітних джерел і різних точок зору може бути суттєвою передумовою, та само по собі не гарантує багаторакурсності підходу. До того ж, важливо розуміти, чому і багаторакурсність потребує аналізу співвідношень різних точок зору та визнання того, що кожна точка зору є частиною чогось більшого: складнішої, але повнішої картини.

Необхідно також визнати, що існує ряд практичних проблем, які стримують застосування багаторакурсності на уроках історії.

Деякі потенційні проблеми багаторакурсності, пов'язані з викладанням історії

Перш за все, існує ряд практичних труднощів і зумовленостей, які можуть обмежувати ступінь багаторакурсності шкільної історичної освіти. Вони обертаються навколо проблем часу, місця, вартості, обсягу і гнучкості, які дозволяє програма.

З погляду учителя історії, існують здвоєні проблеми **часу** і **гнучкості програми**. Треба мати час, щоб користуватись у викладанні справжнім різноманіттям ракурсів, забезпечувати учням можливість аналізувати кожен з них і розглядати їх у певному контексті. Складно застосувати справжній плюралістичний підхід до національної історії за обставин змістового насичення програми з історії, коли за відносно короткий проміжок часу вчитель має охопити багато тем. Багаторакурсність потребує такого структурування програми з історії, яка забезпечує їй певну гнучкість. У країнах, що характеризуються етнічною, національною і культурною різноманітністю, можна забезпечити більший обсяг охоплення соціальних категорій і меншин, які, як правило, вивчалися побіжно, або й зовсім не включалися до нарисів з національної історії, зокрема завдяки структурі програми, яка передбачає стрижень національної історії і додаткові розділи про історію меншин. Це виявляється цілком слушним у країнах, де меншини сконцентровані за географічною ознакою; у такому руслі вже декілька останніх років ведуться дискусії у Російській Федерації.²⁵

Сприяючи включенню до традиційної шкільної програми з історії історій меншин, жіночого руху, „історії знизу” й історії побуту, цей більш гнучкий тип програмової структури може не дістатись до суті проблеми, яка є нагальною для багаторакурсності: стосунки між цими різноманітними групами із різнобарв'ям їх поглядів і досвіду.

Однак, у всіх, крім найбільш перевантажених, навчальних планах має бути зазор для включення одного або двох щорічних досліджень конкретних випадків, які допомагатимуть учням набувати навичок роботи з різноманітними джерелами, тлумаченнями, точками зору для якомога повнішого відтворення події чи розвитку. Протягом решти часу якась частка багаторакурсності може інтегруватися у вивченні історії, але з меншим розмахом і повнотою. Зрештою, мета полягає у тому, аби допомогти учням навчитися аналізувати і тлумачити

²⁵ Див. дискусії з цього приводу у книзі: Р.Страдлінг (R.Stradling) (1999), „Нова ініціатива Генерального секретаря: реформа історичної освіти і підготовка нових підручників з історії”, Страсбург, видавництво Ради Європи, розділ 2.

різні і протилежні точки зору, радше ніж завжди прагнути відтворення найповнішої картини кожної події.

З огляду на видання підручників, масштаб багаторакурсності часто-густо залежить від ліміту **місця і коштів**. Підхід до теми чи розділу з позицій багаторакурсності потребує набагато більше сторінок, ніж ті, що зазвичай відводяться у традиційному підручнику. Коли структура підручника сформована під хронологічний виклад, це перетворюється на справжню проблему. Простіше мати справу з навчальним посібником чи додатковою літературою з конкретної теми чи розділу. Кожен автор підручника, який намагався застосувати справжній багаторакурсний підхід до теми чи розділу, мав змогу пересвідчитись, що це трудомістке і довготривале завдання.

Потенційним обмеженням багаторакурсності є й існуюча практика написання підручників. Витяги з першоджерел зазвичай дуже короткі. Все ще рідко трапляються випадки, коли автор подає насичену контекстуальну інформацію щодо кожного з обраних джерел. Учням пропонують порівняти свідчення з різних джерел, хоч у деяких частинах Європи ще досі панує традиція укладати підручники так, коли від учнів вимагається лише знайти інформацію у джерелі, замість того, щоб піддати її конкретному аналізу в плані ракурсу і тлумачення. Розміщені у підручнику завдання для опрацювання джерел на основі „адаптивного фільтрування” (*sources A–F approach*), надто часто вимагають від учня висловлювати далекосяжні судження і узагальнення, опираючись на досить обмежені свідчення (зазвичай, судження і узагальнення, які й без того робить автор підручника, опираючись на свою обізнаність з відповідною історіографією). Відтак, ілюстративний матеріал непомітно перетворюється на „вагомні докази”. Дуже рідко можна зустріти співставлення першоджерел від різних істориків, з різних країн і різних часів, для ознайомлення учнів з деякими основами історіографічного аналізу.

Нарешті, практичне обмеження полягає і в тому, що при викладі тем і розділів регіонального, європейського і світового виміру обсяг багаторакурсності, зазвичай, звужується через кількість мов, на яких читають вчитель історії та його учні. Зараз в Інтернеті вміщено величезну кількість ресурсного матеріалу, особливо з історії XIX-го та XX-го століть, який охоплює різноманітні точки зору, як офіційні, так і неофіційні, сучасні й створені ретроспективно. Крім першоджерел у первинному і редагованому вигляді в Інтернеті можна надібати розмаїття точок зору різних істориків. Проте багато з цих веб-сайтів є американськими, відбір матеріалів віддзеркалює американські інтереси і упередження, а користувач має вільно володіти англійською. А втім, становище поступово вирівнюється. Збільшується кількість веб-сайтів з історії, особливо тих, що зароджуються не в Сполучених Штатах, а у Європі, які викладені декількома мовами; а деякі веб-сайти звертаються до перекладацьких послуг великих пошукових серверів, таких як Alta Vista.

До цих практичних труднощів додається ще й ряд потенційних проблем, які багаторакурсність ставить перед учнем. Як ми вже бачили, вона вимагає емпатії з боку того, хто вивчає історію. Наприкінці 90-х у Європі було проведено великомасштабне міжнаціональне опитування з метою виявлення

ставлення молоді до своєї історичної освіти.²⁶ У одному із запитань респондентам пропонувалось поставити себе на місце молодого чоловіка чи дівчини у XV-му столітті, якого (яку) змушували брати шлюб із тим, хто не відповідав їхньому вибору. У них запитували, що б вони зробили, якби жили у ті часи, і пропонували шість варіантів відповіді:

- Відмовилися, бо це негуманно, аморально і незаконно змушувати когось брати шлюб без справжньої любові;
- Підкорилися б, бо матеріальний добробут важливіший для сім'ї, ніж палке кохання між подружжям;
- Втекли б до жіночого/чоловічого монастиря, бо духовне життя вагомніше за світське;
- Погодилися б, бо майже всі молоді люди одружувались за рішенням батька;
- Чинили б опір, бо брати шлюб по кохання – природне право кожної людини;
- Підкорилися б, бо спротив батьківській волі – це непослух закону Божому.

Незважаючи на деякі відмінності серед країн-учасниць, для більшої частини молодих людей виявилось складним відтворити, усвідомити і погодитись з тими причинами підкорення, які були б характерними для XV-го століття (традиція, влада батьків, підтримана традицією, Біблійними заповідями і економічним розрахунком). Натомість, вони головним чином висловлювали сучасну перевагу непокори і спротиву в ім'я кохання і природних прав.

В одному з тлумачень, якому надавала перевагу певна група аналітиків, що опрацьовували результати даних досліджень, йшлося про те, що більшість учнів були не в змозі поставити себе на місце іншої людини минулого і мислити так, як мислили тоді.

Це песимістичний висновок. Відштовхуючись від теорії пізнавального розвитку Кольберга (Kohlberg), Андреас Кербер (Andreas Körber), наприклад, замислюється над тим, чи складно учням середньої школи вдаватися до такої історичної емпатії, оскільки вони перебувають у стані формування власних моральних принципів і не можуть, або не бажають, виконувати пізнавальні дії, які вимагають від них абстрагування від своїх власних моральних принципів.²⁷

Більш оптимістичний висновок деяких спостерігачів полягав у тому, що немає нічого дивного у такій відповіді молодих людей, бо питання пропонувалось їм поза контекстом. Щоб вони могли вдатися до емпатії у своїх відповідях, вони б мали перед цим у якомусь обсязі вивчати історію XV-го

²⁶ М. Ангвік і Б. фон Борріс (M. Angvik & B. von Borries), (1997), „Порівняльне європейське дослідження історичної свідомості і політичних настроїв серед підлітків”, Гамбург, Кербер Штіфтунг.

²⁷ Андреас Кербер (Andreas Körber), „Чи можуть наші учні поставити себе на місце іншої людини?” у книзі Йокке ван дер Лью-Рорд (Joke van der Leeuw-Roord), (1998), „Стан історичної освіти в Європі”, Гамбург, Кербер-Штіфтунг, стор. 123-138.

століття, проникнутись середньовічною ментальністю і отримати деяку базову контекстуальну інформацію про сподівання людей того часу.²⁸ Не дивно, що без такої контекстуальної інформації багато учнів скочуються до анахронічного мислення, проектуючи на минуле свої сьогоденні моральні принципи, досвід, ставлення, почуття і стереотипи.

З проблемами чи без проблем, – але як песимісти, так і оптимісти погоджуються з тим, що підліткам важко дається емпатія (каузальне мислення), – не викликає сумнівів той факт, що, вивчаючи історію, ми намагаємося відтворити почуття і досвід людей минулого; а щоб цього досягти, нам часто доводиться докладати зусиль, аби утриматись від своїх власних сучасних припущень і точок зору. Емпатія – це не один з альтернативних варіантів; вчителі історії мають знайти засіб, як допомогти своїм учням у розвитку таких навичок – питання, до якого я ще звертатимусь у цьому буклеті.²⁹

Наступна проблема, яку ставить багаторакурсність перед тими, хто вивчає історію, зокрема перед молодшими учнями середньої школи, особливо перед менш здібними серед них, полягає у тому, що вона може спричинитися підвищеним відчуттям фрустрації та навіть скептицизму щодо процесу історичного пізнання. Це й справді може в цілому бути потенційною проблемою для підходів до вивчення і викладання історії, які базуються на аналізі першоджерел. У деякій частині учнів виникають справжні проблеми, коли наявні свідчення є суперечливими, і, здається, немає однієї, правильної версії про розвиток подій, або один і той самий факт може по-різному тлумачитись різними істориками, або одне й те саме твердження, на перший погляд зрозуміле і недвозначне, все ж може мати неоднакове значення для людей в залежності від їхніх поглядів і конкретних ситуацій, або набори різних фактів про одну й ту саму подію можуть бути рівнозначно обґрунтованими й адекватними.

Учні, які прагнуть конкретики у кожному шкільному предметі і розглядають навчання в плані набуття декларативних знань, які можна „засвоїти” і відтворити, матимуть великі труднощі у пристосуванні до цього досить відмінного підходу до навчання і викладання. Ці проблеми можуть також виникати, коли вчитель історії тільки-но починає змінювати свій підхід до викладання історії з такого, що базується на передачі знань, на такий, який було вище згадано як „новітній підхід до викладання історії”.

²⁸ Тоні Мак Леві (Tony McLeavy), коментар до роботи Андреаса Кербера у книзі Йоке ван дер Лью-Рорд (1998), цитований твір, стор. 139-142.

²⁹ Схожі дебати точилися серед освітян-істориків навколо каузального мислення. Дехто, наприклад, вважає, що каузальне мислення є навичкою, яка не відповідає інтуїтивному відчуттю багатьох підлітків. Їхня інтуїція підказує, що найбільш важливим є казуальний (причинно-наслідковий – Ред.) чинник, який насамперед впливає на початок події або розвитку (наприклад, вбивство ерцгерцога Франца Фердинанда і його дружини Софії у Сараєво 28 червня 1914 року). Це співпадає з їх поняттям про причинно-наслідкові стосунки у повсякденному житті. Інші вважають, що для того, щоб цьому протидіяти, учень має навчитися організовувати інформацію про потенціальні казуальні і сприятливі чинники (наприклад, вчинки людей, політичні та економічні чинники, а також чинники, що стосуються соціальних, культурних чи релігійних розбіжностей, і т.і.), а тоді давати оцінку суперечливим тезам, які надають перевагу одному або декільком із цих чинників. Див., наприклад, дискусію на тему каузального мислення у статті П. Лі, Р. Ешбі і А. Дікінсон (Lee P., Ashby, R. & Dickinson, A)б (1996), „Розвиток дитячої уваги про історію” у книзі за редакцією М. Х’юза „Поступи навчання”, Клівден, Мультилінгвал Меттерс.

Ще одна проблема може виникнути у деяких учнів при зосередженні уваги на взаємозв'язку між різними ракурсами: зв'язки, взаємодії і взаємозалежності. Це навіть стосується тих учнів, яких навчали аналізу і тлумаченню джерел, а також оцінці їхнього походження, надійності і значення для розуміння конкретної історичної події чи розвитку. Розуміння історії вимагає, між тим, щоб вони зробили ще один крок і розглянули, як сполучаються між собою різні фрагменти свідчень, які вони піддають аналізу. Інакше кажучи, долучитися до процесу творення історичної оповіді через деяке структурування фактів. У традиційній системі викладання історії, що базується на передачі знань, фактам було надано певного статусу, а структуру забезпечував вчитель і підручник. У підході до вивчення історії, що базується на аналізі першоджерел, учня навчають оцінювати статус кожного джерела, а потім думати над тим, як створити оповідь на основі існуючих свідчень (хоч на практиці більшість підручників з історії і досі пропонують структуру у готовому вигляді).

Однак, багаторакурсність додає ще одне ускладнення. Чим більше прошарків і ракурсів вводиться в історичну оповідь, тим більш комплексною вона стає, і тим складніше стає учням висловлювати судження і робити висновки, зокрема при розгляді несхожих і протилежних точок зору, тлумачень і висновків. Труднощів стає ще більше, якщо вони при цьому намагаються розібратися, як різні точки зору реагують одна на одну і взаємодіють між собою. Вчителю потрібно знайти засіб, як подати учням ці зв'язки і взаємозалежності у більш відчутному, менш абстрактному вигляді, наприклад, допомагаючи їм створювати багатосторонні хронології та оповіді („між тим” у поєднанні з „а тоді”), або досліджуючи зміни взаємного сприйняття людей у ході конкретної події через розгляд повідомлень у пресі, пропагандистських листівок, карикатур тощо.

Обсяг вирішення цих різноманітних проблем, зокрема потенційних труднощів навчання, пов'язаних з багаторакурсністю, залежатиме від загального підходу вчителів до історії і від тієї підготовки, яку вони забезпечать учням.

Закладення фундаменту багаторакурсності

Багаторакурсність у викладанні історії не вимагає обов'язкового досвіду учнів у аналізі джерел, тлумаченні фактів і синтезі інформації для створення власних історичних оповідей, але він полегшує роботу.

Значно легше буде учням порівнювати і зіставляти ракурси у різних джерелах, якщо вони звикнуть застосовувати систему аналітичних запитань до кожного джерела, з яким вони стикаються – документальним, візуальним чи аудіовізуальним. В іншій праці автор наводить різні шляхи допомоги учням в аналізі різноманітних джерел.³⁰ Фундаментальне значення для такого підходу має серія запитань, які можна згрупувати у п'ять широких аналітичних прийомів:

Опис: Що це за джерело? Хто його автор? Як він пов'язаний з даними подіями (учасник, свідок, репортер, коментатор, офіційна особа тощо)? Коли було створено джерело? Скільки часу минуло від події? Чи сповіщається, на яку

³⁰ Роберт Страдлінг (Robert Stradling), (2000), „Викладання історії Європи 20-го сторіччя”, зокрема розділи 8, 10, 15, 16 і 17.

аудиторію воно було розраховане? Чи сповіщається, що ставилось за мету? Що воно розповідає (показує) нам про конкретну історичну подію чи розвиток?

Тлумачення: Якщо ми не знаємо, хто є автором джерела, то чи можемо зробити якісь висновки про нього лише на підставі самого джерела (ступінь причетності, наближеність до подій, позиція, зв'язки, роль тощо)? Чи існують якісь натяки на те, як автор здобув дану інформацію? Чи вказує що-небудь на вірогідність інформації? Чи можемо ми вирізнити факти, які можна перевірити, думку спеціаліста і особистий погляд? Чи спостерігається певна трафаретність у точках зору автора (наприклад, підтримка конкретної позиції, упередженість поти іншої позиції тощо)? Чи пропонує автор якісь висновки? Підкріплюються вони фактами чи точкою зору?

Зв'язок з попереднім знанням: Інформація даного джерела підтверджує наявну інформацію з інших джерел стосовно цього питання чи суперечить їй?

Визначення прогалин у свідченні: Чи пропущені які-небудь імена, дати або якісь інші факти, які могли б допомогти дати відповідь на вище згадані запитання?

Визначення джерел подальшого пошуку інформації: До чого можна звернутися, аби перевірити інформацію даного джерела чи її тлумачення автором?

Незважаючи на те, що у викладанні історії джерельний підхід має наріжним каменем історичний метод і постановку проблемних запитань, існує ряд потенційних ризиків, що пов'язані з цим акцентом (усі вони можуть негативно позначатися на багаторакурсному підході), тому треба вживати заходів, аби ефективно цьому протидіяти.

Насамперед, процес здобуття інформації, яку можна перевірити, і опис того, про що розповідає чи що показує дане джерело, легше досягнути, ніж процес, пов'язаний з тлумаченням, породженням суджень і висновків про надійність джерела. Деякі учні потребують допомоги у роз'ясненні цих

аналітичних прийомів і їх застосуванні. Задля цього вчителями історії було розроблено ряд стратегій.

Один з таких підходів передбачає роботу учнів зі схемою, **Приклад С**, за якою вони мають вирізнити те, про що розповідає джерело, що з нього випливає (про що можна зробити висновки) і те, про що у ньому не згадується.³¹

Приклад С

Витяг з джерела:

Це джерело розповідає мені:	З цього джерела випливає, що:	У ньому не згадується:

Призвичаївшись до такого підходу, вони можуть приступати до більш складного аналізу, який, наприклад, допомагає їм зіставити й порівняти різні джерела, у тому числі й ті, що використовують ту саму фактологічну базу, щоб продукувати різні тлумачення і висновки.

Наступний підхід полягає у тому, що учням пропонують позначати факти, описи і висновки різнокольоровими маркерами, або підкреслювати їх кольоровими ручками чи олівцями.

Ще один підхід на допомогу учням у розрізненні ключових свідчень джерела – запропонувати їм трафарети для письмової роботи, які моделюють даний аналітичний процес (див. **Приклад D**). Знову-таки, цей прийом розрахований, насамперед, на ознайомлення учнів з аналізом джерела, і в міру того, як учні набуватимуть досвіду у цих вправах, від нього можна буде відмовитись.

Другий потенційний ризик інтенсивного застосування джерельного навчання, у чому пересвідчилися деякі вчителі історії, полягає в тому, що деякі учні, зокрема менш здібні й ті, які не дуже цікавляться історією, здебільшого розглядають цей процес цілеспрямовано як кінцеву мету, радше ніж засіб до її досягнення:

розуміння історії. Наприклад, деякі учні вдаються до чогось схожого на псевдо-фактологічний підхід до завдання з аналізу джерела, у якому вони вживають терміни (свідчення, упередження, первинне і вторинне джерело тощо), але погано розуміють їх. Як наслідок, вони не визнають джерело корисним чи вагомим, якщо є підстави вважати, що деякі його твердження можуть бути „упередженими”; вони

Приклад D: Трафарети для письмового аналізу джерела

Джерело А було написано _____, який у 1946 році був дипломатом США в Москві. Це репортаж про _____.

Його репортаж було надіслано _____.

Він пояснює, що радянський уряд хотів _____.

Він висловлює припущення, що причиною такої політики є _____.

Він рекомендує уряду США _____.

³¹ Це спирається на методику, розроблену К. Райлі (C. Riley), (1999), „Розуміння фактів, знання періодів і розвиток грамотності”, Викладання історії, том 99, і Т. Уїлтшір (T. Wiltshire), (2000), „Розрізнення фактів і натяків у долині Конві”, Викладання історії, том 100.

автоматично вважають первинне джерело „кращим”, бо воно було написане у той самий час і т.д. За таких обставин, мабуть, буде краще не заохочувати вживання таких термінів, як „упереджений”, а мислити в сенсі мотивів, цілей, намірів, точок зору і ракурсів.

По-третє, деякі вчителі дійшли висновку, що незважаючи на те, що учні поступово набувають навичок роботи з джерелом, ще більші ускладнення виникають, коли справа доходить до встановлення зв'язків між уривками інформації, які вони здобули з різних джерел, і зіставлення їх з набутими знаннями з метою продукування цілісного викладу історичних подій. Як зазначає один з дослідників, у „новітньому підході до вивчення історії” є справжній ризик, пов'язаний із тим, що учнів навчають здобувати інформацію для відповіді на запитання, які вони ще не збагнули чи не навчились ставити.³² Тому вони теж спочатку потребують допомоги в організації і структуруванні проблемних запитань.

Це особливо стосується двох конкретних обставин:

- коли учні потребують допомоги у встановленні зв'язків між темою чи розділом, які вони вивчають, і конкретними, деталізованими уривками інформації, які вони досліджують; а також
- коли джерело, яким вони користуються, містить протилежні чи суперечливі погляди і тлумачення подій.

У першому випадку учням можна допомогти більш вправно виконати завдання, заохочуючи їх до використання структурних схем теми чи графічних зображень, чи пропонуючи їм хронологічні карти, які “вестимуть” їх через тему за допомогою запитань *або/або* чи *так/ні* на ключових моментах, аби з'ясувати, чи вважають вони, що наявна інформація підтверджує конкретне судження про минуле. Це може допомогти їм зрозуміти, як інформація перетворюється на свідчення. Можуть стати в нагоді і вправи із сортування карток, коли на різних картках записують різні уривки свідчень (чи то різні точки зору, чи тлумачення істориків тощо), а учні намагаються розсортувати ці картки за ознаками зв'язку між ними і дати аргументацію чи цілісний виклад того, що відбувалось. Коли темі пасує розповідна форма, учням можна надавати допомогу у встановленні зв'язків через паралельні хронологічні лінії і „графічні схеми”. Їх, наприклад, можна спонукати до зображення сценарію кіно - чи телефільму про конкретну історичну подію у вигляді плану-схеми. Це не тільки допомагає їм (подібно до паралельних часових ліній) використовувати свідчення з різних джерел для розуміння послідовності подій; це дає їм можливість поглянути на те, як реагували один на одного і на події різні учасники цих подій.

Існує також декілька підходів, до яких можна вдаватися, вперше готуючи учнів до подолання обставин, за яких джерела містять суперечливі чи протилежні точки зору. Один із варіантів – скористатися прикладом сучасного чи історичного судового процесу (можливо, кінофільмом чи телевізійною виставою) і дати учням завдання дослідити, як:

³² Д. Шемілт (D. Shemilt), (1987), „Уявлення підлітків про факти і методологія в історії” в книзі під ред. К. Портала (C. Portal), „Програма з історії для вчителів”, Люес, Фалмер Пресс.

- відрізняються функції свідків (очевидців, тих, які дають свідчення про моральний склад підсудного, свідків-експертів, свідків звинувачення і свідків захисту);
- свідки суперечать один одному;
- їх свідчення можуть суперечити заявам інших свідків і (або) підтверджувати їх;
- захисник і обвинувач вибірково використовують свідчення, або користуються одними і тими самими свідченнями для побудови протилежних аргументів; і як
- присяжні реагують на суперечливі свідчення та на аргументи, що спираються на ці свідчення.

Інший варіант – після того, як учні розглянуть усні зізнання свідків, розпочати роботу над багаторакурсністю, піддаючи ці зізнання детальному аналізу. Це забезпечить учням деякий безпосередній досвід того, як пам'ять впливає на усні зізнання, і як люди, які розповідають про одні й ті самі події, описують і тлумачать їх по-різному.

Коли учні набудуть і розвинуть навички, необхідні для джерельного підходу до вивчення історії, і застосують їх для усвідомлення найскладніших історичних подій і змін, саме тоді у них з'явиться впевненість для ефективної роботи з різноманітними ракурсами при використанні декількох джерел, протилежних тлумачень, суперечливих викладів історичних подій. Останній розділ цього буклету знайомить читача з різноманітними видами пізнавальної діяльності, розроблених з огляду на багаторакурсність.

Навчально-практична робота

Такий, як цей, відносно короткий буклет дає можливість запропонувати лише декілька прикладів навчально-практичної роботи і підходів до викладання, що можуть сприяти розвитку уявлення учнів про різноманітні історичні ракурси. З причин, викладених вище, а також з огляду на мою думку про те, що багаторакурсність у вивченні і викладанні історії виходить далеко за межі просто „хорошого викладання історії”, ще не зміцнів „стрижень передового досвіду”, який можна було б ідентифікувати і включити до початкової підготовки і фахової перепідготовки вчителів історії. Як наслідок, наступне слід розглядати як стимул до дискусій і обговорення, радше ніж кальку, що пропонується для класно-урочного вжитку.

Пристосування до обставин

Зважаючи на те, що багато вчителів не мають свободи вибору щодо інтенсивності й частоти розгляду подій і змін у багаторакурсному аспекті, треба в значній мірі пристосовуватися до обставин.

Після подій 11 вересня 2001 року багато вчителів історії у всьому світі, мабуть, отримали від своїх учнів схожі запитання, що виникають мимохідь . Вони хотіли знати не тільки як і чому щось подібне могло трапитись, але й хотіли розібратися у причинах і мотивах дій тих людей, які викрали літаки і спрямували їх на башти-близнюки Всесвітнього будинку торгівлі й на Пентагон. У такі хвилини деякі вчителі історії воліють виходити за

обмежувальні рамки хронологій навчальних планів, намагаються встановити зв'язки, долаючи час і простір, і прагнуть показати своїм учням, як події і процеси, що розглядалися у минулому семестрі, році або декілька років тому, справили вплив на формування сучасних подій. Це складно зробити, не вдаючись до багаторакурсного підходу.

Телепередачі, звіти інформаційних служб, спроби коментаторів розібратися у тому, що сталося, рясніли історичними посиланнями на стосунки між Заходом і Близьким Сходом у нещодавньому і більш віддаленому минулому. До того ж, мова, якою були сформульовані ці посилання, була сповнена історичних резонансів. Так, наприклад, лише кілька днів по тому у виступі президента Буша прозвучало перше посилання на „хрестовий похід” проти тероризму, яке під тиском деяких його радників, дипломатів та інших країн було змінено на „війну проти тероризму”. Термін „хрестовий похід” було визнано не тільки недоречним, але й нерозсудливим з політичної і дипломатичної точки зору. Однак, для уроків історії з'явилась нагода обмінятися поглядами на вживання цього слова у даному контексті й дослідити його прихований зміст для всіх, кого це стосувалося. Це також дало змогу придивитися до того, як термін „хрестовий похід” пристосовувався до інших історичних обставин.

Наприклад, в сучасний період термін „хрестовий похід” використовувався пропагандистами усіх сторін як Першої, так і Другої світових воєн. Під час Першої світової війни прем'єр - міністр Великої Британії назвав її „Великим Хрестовим походом”, а генерал Ейзенхауер надрукував свої мемуари про Другу світову війну під заголовком „Хрестовий похід у Європі”. Цей термін повсякчас вживали британці з приводу кампаній у Палестині і Сирії 1917-1918 рр., коли у турецької армії було відвойовано Єрусалим і Дамаск. У 1936 році іспанські фалангісти подейкували про „хрестовий похід”, або священну війну, проти республіканського уряду, а деякі учасники прореспубліканської інтернаціональної бригади також заявляли, що вони йдуть хрестовим походом проти фашизму. У 1980-х лівійський лідер полковник Кадаффі оголосив священну війну, або „джихад”, проти американських „хрестоносців”. І нарешті, під час війни у Перській затоці 1991 року, стратеги США послалися на моральний хрестовий похід проти Саддама Хусейна, який, у свою чергу, відверто назвав себе сучасним Саладіном, що вижене їх із Близького Сходу.

Є й інші історичні терміни, які також викликають схожий резонанс і які теж треба розглядати у багатьох різних ракурсах, коли сучасні події ставлять запитання і створюють проблеми. Масові вбивства в Руанді та інших країнах світу спонукали деяких оглядачів вжити термін „голокост”, тоді як інші, наприклад професор Ліпштадт (Lipstadt), наполягали на тому, що Голокост, або „Шоа”, є єдиною в своєму роді подією з невід'ємним значенням.³³ В цьому плані такі терміни, як „геноцид” і „діаспора” теж породжують запитання, які потребують багаторакурсного підходу, щоб допомогти нашим учням зрозуміти їх вживання у різних контекстах. У будь-якому разі, ці терміни вживаються однією групою для зображення ставлення до неї з боку іншої групи, чи ряду груп, які, зазвичай, заперечують відповідність терміну до того, що відбулося. Як уже було зазначено, важливою складовою будь-якого багаторакурсного аналізу є значення слів і те, як вони вживаються відносно конкретних історичних контекстів.

³³ Д. Ліпштадт (D. Lipstadt), (1993), „Заперечення Голокосту: посилення нападів на Правду і Пам'ять”, Фрі Пресс.

Річниці, відзначення сторіч та інших знаменних подій у суспільному житті також дають принагідну можливість для вправ з історичної багаторакурсності. Двохсотріччя Американської революції, а згодом і Французької революції сприяли такому аналізу. Це були визначні річниці світового масштабу, коли не лише американці чи французи, а й багато інших людей переглядали довготривале значення цих подій для себе і для світу в цілому. Такі випадки можуть надавати чудові можливості для певного історіографічного аналізу з боку учнів, які, наприклад, вивчають, як через 50, 100, 150 і 200 років по тому відбувається переоцінка істориками значення цих подій.

У минулому багатьох країн, багатьох етнічних і культурних меншин є події, які мають для них такий резонанс. У *Прикладі Е* наведено одну з таких подій досить локального значення, але вона в значній мірі цікавить автора, у жилах якого тече частка ірландської крові, і який вивчав історію Ірландії в аспірантурі.

Третій шлях до багаторакурсності через пристосування до обставин можна забезпечити, зазирнувши до старих підручників, якими в школі більше не користуються. Комуś із вчителів поталанить знайти такі підручники в шкільній бібліотеці чи в ресурсному центрі, чи на власних книжкових полицях. Інші можуть знайти їх примірники в громадських бібліотеках та у бібліотеках університетів, які готують учителів. Якщо ні, то можна скористатись послугами міжнародного Інституту Георга Еккерта з вивчення підручників. Корисно починати ознайомлення учнів з історіографічним аналізом із порівняння викладу конкретної події національної чи світової історії в сучасному підручнику і у підручниках, що видавались в різні часи ХХ-го століття. Обсяг багаторакурсного аналізу стає ще більшим, якщо випадає можливість влаштувати обмін з колегами, які викладають в сусідніх країнах. Ось тоді будуть створені сприятливі умови для порівняння точок зору у часі і в просторі.

Приклад Е: Ірландське повстання 1798 року

Звістка про Французьку революцію спричинила посилення активності таких рухів Ірландії, як Товариство об'єднаних ірландців, яке поширювало своє членство у пресвітеріанській спільноті Белфасту і серед протестантів і католиків Дубліну. Намагаючись покласти край британському пануванню, його лідер Вулф Тоун (Wolfe Tone, 1763-1798), протестант із Дубліна, поїхав до Парижа і заручився обіцянкою Французької директорії спорядити експедицію на підтримку повстання в Ірландії. Однак, у грудні 1796 року кораблі першої експедиції потонули під час шторму неподалік ірландського узбережжя. У серпні 1798 року менша експедиція під командуванням генерала Гумберта з армією чисельністю лише 1000 чоловік висадилась на північно-західному узбережжі Ірландії. Гумберт сподівався, що на нього чекатиме організована ірландська армія. У дійсності, він ледве спромігся подвоїти свою армію за рахунок ірландських волонтерів. Раніше ніж через місяць він зазнав поразки від більш чисельного британського війська. Через деякий час одягнутого у французький мундир Вулфа Тоуна захопили в полон, і, очікуючи на страту, він наклав на себе руки. Повстання і французьке вторгнення призвели до підписання у 1800 році Акту про приєднання Ірландії до Великої Британії, за яким Ірландія стала частиною британської держави, що змінило її назву на „Об'єднане королівство Великої Британії і Ірландії”.

Століття по тому події 1798 року згадувались і відзначались ірландськими націоналістами, а в 1998 році – Ірландською республікою. Ірландський письменник Колм Тойбін (Colm Tóibín) та історик Діармайд Феррітер (Diarmaid Ferriter) [„Голод у Ірландії, документальні свідчення”, Лондон, Про файл Букс (2001), стор. 41] відмітили різницю в тлумаченні подій 1798 року під час двох останніх річниць:

Частина своєрідності історії Ірландії полягає у тому, що її події залишаються відкритими для всіляких тлумачень. Наприклад, у 1898 році націоналістичній частині населення Ірландії потрібен був 1798 рік як націоналістичне повстання католиків на чолі із священиками проти англійців. У 1998 році єврофільній (проєвропейській – Ред.) і напівплюралістичній Ірландії потрібен був 1798 рік як селянське повстання на чолі з протестантською інтелігенцією, яке сягало корінням у європейський раціоналізм. Кожного разу повстання 1798 року схилило голову перед хвилями поточної політики, що котились через нього.”

Ознайомлення школярів з історіографією.

Як зазначалося вище, історіографічний аналіз є головним елементом багаторакурсності. Далі мова йтиме про деякі шляхи виконання цієї роботи через ознайомлення учнів із творами істориків і знайомство з поглядами тих, хто продукує суспільну історію: хранителів музеїв, кінорежисерів, телевізійних продюсерів, журналістів, письменників.

У першому прикладі увагу зосереджено на протиріччях між істориками. Джерелом найгостріших дебатів між істориками стосовно намірів Гітлера і зовнішньої політики були суперечливі тлумачення так званого меморандуму Госсбаха. Меморандум був складений полковником Госсбахом, який вів протокол наради у рейхсканцелярії в Берліні 5 листопада 1937 року. На нараді були присутні Гітлер, Геринг, Нейрат, Редер, Бломберг і Фріч. Під час засідання Гітлер окреслив свою позицію стосовно зовнішніх справ, зокрема свої наміри у розширенні життєвого простору (*Lebensraum*) для німців. Деякі ключові моменти зведено в *Прикладі F*. Нині є можливість ознайомитися з повним текстом меморандуму Госсбаха з веб-сайту Авалонського проекту, а дискусія між істориками увійшла до багатьох підручників. Головне питання в тому, як ефективно розглянути її на уроці. Один варіант – дати учням можливість прочитати матеріал, потім порівняти різноманітні позиції, на яких стоять історики, а тоді дійти власних висновків, спираючись на здобуті знання і суттєві первинні та вторинні джерела.

Однак, інший варіант – звернутися до колеги з проханням викласти справу з позицій одного з протилежних таборів істориків, а самому виступити з альтернативної позиції, чи то у відкритих дебатах, чи так, щоб на першому уроці один учитель зробив презентацію й відповів на запитання, а на наступному інший виклав альтернативний погляд. У кожному разі вчителі мають бути готові сісти в „гаряче крісло” і „залишатись в образі”. Загальна навчальна мета в цьому випадку не стільки полягає в тому, щоб дійти твердого висновку на користь тієї чи іншої позиції, скільки досягти більш чіткого розуміння, чому точиться гостра полеміка навколо цього питання, характеру дискусії, наскільки даний документ дозволяє альтернативні тлумачення, основи кожного тлумачення, його відносно сильні і слабкі сторони. Оцінювання кожної позиції можна проводити у парах, або в невеличких групах, по можливості пропонуючи опонентам „гаряче крісло” для захисту своїх аргументів.

Приклад F: Меморандум Госсбаха

Фюрер [сказав, що]

Мета німецької політики полягає в захисті і збереженні расової спільноти і її примноженні. Отже, це питання простору. Німецька расова спільнота налічує 85 мільйонів людей, і через свою кількість і вузькі межі придатного для житла простору в Європі являє собою щільну расову скупченість, якої не зустрінеш у будь-якій іншій країні й яка передбачає право на більший життєвий простір, ніж той, яким володіють інші народи...

Із загальним поліпшенням життєвого рівня порівняно з тим, що було 30-40 років тому, одночасно зростає попит і внутрішнє споживання, навіть з боку виробників, фермерів..... Упродовж більш - менш тривалого проміжку часу неможливо подолати труднощі в постачанні продуктів харчування за рахунок зниження цього рівня чи організаційної раціоналізації в умовах практично однакового життєвого рівня на всьому континенті...

Країни, існування яких залежить від зовнішньої торгівлі, є відчутно слабкими у воєнному відношенні. Через те, що наша зовнішня торгівля здійснюється морськими шляхами, на яких панує Велика Британія, саме питання безпеки транспорту, а не зовнішніх обмінів, виявить під час війни всю слабкість нашого продовольчого забезпечення. Єдиний вихід, яким би примарним він не видавався, полягає в розширенні життєвого простору... Це питання не про загарбання населення, а про здобуття земель для сільськогосподарського вжитку. До того ж, землі, де виробляють сировину, можна скоріше знайти в Європі у безпосередній близькості до рейху, ніж поза її межами. Питання для Німеччини стоїть так: де вона може отримати найбільший вигаш при найменших витратах. Німецька політика має рахуватися з двома осліпленими ненавистю антагоністами – Британією і Францією, – для яких німецький колос у центрі Європи стоїть більмом в оці, і обидві країни виступають проти подальшого зміцнення позицій Німеччини як у Європі, так і поза її межами...

Проблеми Німеччини можна вирішити лише силою, а це завжди пов'язане із супутнім ризиком.... Якщо взяти за основу наступного викладу вирішення проблем з позиції сили із ризиками, що його супроводжують, то ще залишаються без відповіді питання „коли” і „як”... Треба розглянути три ситуації:

Ситуація 1: період 1943-1945 рр.

З нашої точки зору, після цієї дати можна очікувати лише змін на гірше... Наша відносна сила зменшиться з огляду на переозброєння, яке на той час здійсниться у всьому світі. Якщо ми не почнемо діяти до 1943-1945 рр., то внаслідок браку резервів продовольчу кризу можна очікувати кожного наступного року, для подолання якої немає необхідних валютних запасів, і це вже можна буде вважати „початком занепаду режиму”... Ніхто сьогодні не знає, якою буде ситуація в 1943-1945 роках. Безперечним є лише те, що ми не можемо більше чекати.

Ситуація 2:

Якщо внутрішні суперечки у Франції переростуть у таку внутрішню кризу, яка повністю знесилить французьку армію і зробить її небоєздатною для війни проти Німеччини, то можна вважати, що час виступу проти чехів настав.

Ситуація 3:

Якщо Франція настільки зав'яже у війні з іншою державою, що буде не в змозі виступити проти Німеччини. На випадок втягування у війну нашим першим завданням має стати одночасний розгром Чехословаччини і Австрії, щоб уникнути загрози для своїх флангів на випадок будь-якої операції проти Заходу.... Якщо Німеччина скористається цією війною для вирішення чеського і австрійського питань, то можна припустити, що Британія, яка сама перебуває у стані війни з Італією, вирішить не виступати проти Німеччини. А без підтримки Британії не слід очікувати будь-яких воєнних дій Франції проти Німеччини.

Приклад F (продовження): Дискусії між істориками

Пізніше обвинувачувачі від союзників пред'явили цей меморандум на Нюрнберзькому процесі як доказ причетності підзахисних до планування Другої світової війни. Полеміка між істориками точилася навколо питання про те, чи містить меморандум чіткі і прямі свідчення про наміри Гітлера у 1937 році і, зокрема, чи вказує він на те, що широкі цілі, окреслені тринадцять років тому у *Mein Kampf*, вилились у конкретний план до дії.

Деякі історики (наприклад, німецький історик Гільдербранд (Hilderbrand) і британський історик Тревор Ропер (Trevor Roper)) наполягали на тому, що між експансіоністськими планами Гітлера, викладеними у *Mein Kampf*, його діями від початку зародження націонал-соціалізму і зовнішньою політикою, окресленою в меморандумі Госсбаха, існує тісний зв'язок. На доказ своєї позиції вони наводили той факт, що в середині грудня 1937 року до директив німецької армії були внесені зміни, які стосувались воєнної агресії проти Австрії і Чехословаччини.

Інші історики, зокрема британський історик Тейлор (A.J.P. Taylor), наполягали на тому, що кар'єра Гітлера свідчить про нього як про опортуніста, який вичікував на події, а потім повертав їх на свою користь, а не як про того, хто мав наперед складену програму, з якої і випливали всі його дії й стратегії:

Те, що Гітлер демонстрував, було, здебільшого, його маренням... Він не оголошував своїх найпотаємніших думок... Меморандум сповіщає про те, що нам вже й так відомо, що Гітлер (як і кожний інший державний діяч Німеччини) хотів стати домінуючою силою Європи. Він також сповіщає нам, що він висловлював припущення, як це має статися. Його припущення були хибними. Вони навряд чи пов'язані з фактичним вибухом війни у 1939 році.

30 років по тому Норман Дейвіс (Norman Davies) у своїх працях зазначав, що всі учасники тієї полеміки, у тому числі й Тейлор, обмежувалися обговоренням намірів Німеччини й не розглядали намірів СРСР, і того, що дії обох країн залежали до деякої міри від їхніх припущень про цілі і плани одна одної.

Тридцятирічна війна дає ще одну можливість для ознайомлення учнів з історіографічною полемікою. Це така тема, яка не присвячується одній державі, вона допомагає учням поглянути на XVII століття цілому; а за останні 300 років різні покоління істориків підходили до неї і тлумачили по-різному. Для деяких істориків вона є частиною затяжного німецького конфлікту між князями й імператором. Для інших це продовження релігійних війн між католиками і протестантами. Ще для інших це важливий етап боротьби за верховну владу на континенті між могутніми державами Європи. А ще для інших – усе це разом узятє.

Приклад G включає погляди п'ятох істориків, записані у різні часи впродовж останніх 150 років. Учням старших класів, які вже, напевно, пройшли один хронологічний цикл національної або європейської історії, а отже вивчали XVII, XVIII, XIX і XX століття, можна дати можливість порозважатися над обставинами, за яких були висловлені ці п'ять різних точок зору. Тобто, за допомогою вчителя і деяких опорних матеріалів порозмислити над такими запитаннями:

Які сучасні події і зміни могли так чи інакше вплинути на німецького історика, який писав у 1860-х, таким чином, щоб це могло позначитись на його роздумах про XVII століття? „Мозковий штурм” у групі може виплеснути такі чинники, як об'єднання Німеччини, питання про Шлезвіг-

Гольштейн, експансіонізм Пруссії і стосунки з Австрією, націоналізм, політику регіональної влади тощо.

Які сучасні події могли так чи інакше плинути на британського історика, який писав на початку 1950-х, таким чином, щоб це могло позначитись на його роздумах про XVII століття? Знову-таки, “мозковий штурм” може виплеснути такі тогочасні справи, як кінець великої світової війни, яка мала руйнівні наслідки для більшої частини Європи, 50 років конфліктів і криз, рання стадія “холодної війни” і т.д.

Які сучасні події могли так чи інакше плинути на історика, який писав у 1960-х, таким чином, щоб це могло позначитись на його роздумах про XVII століття? В цьому разі за допомогою „мозкового штурму” можна пригадати появу двох наддержав і двох силових блоків, боротьбу за гегемонію, особливо в Центральній Європі, тощо.

У роботі з молодшими за віком школярами, особливо з тими, які ще не вивчали XIX і XX століть, може виникнути необхідність надання деякої контекстуальної інформації, щоб допомогти їм зрозуміти політичні, соціальні і економічні обставини, які могли вплинути на погляди цих різних істориків, чи надати їм певного забарвлення. Один з варіантів – роздати учням по п'ять карток з цитатою одного з істориків на кожній для роботи в парах чи невеличких групах і запропонувати їм пошукати схожості й розбіжності у поглядах цих істориків. Потім їх висновки можна винести на фронтальне обговорення, щоб дійти якихось загальних висновків.

А далі, все ще працюючи в парах чи невеличких групах, вони повинні розглянути другий набір карток, на кшталт наведених у *Прикладі Н*, які висвітлюють ключові події і зміни в Європі, що відбувались десь у ті ж часи, коли кожен з істориків вів свої записи. Корисно надати учням як значущу, так і менш важливу контекстуальну інформацію. Рішення про те, чи потребують учні якоїсь додаткової допомоги у вигляді дат і описів, залишається за вчителем. У цьому прикладі завдання полягає у сортуванні карток відносно часу, коли жив і працював кожний історик, і складанні їх у купки поряд із кожною з карток, які відображають погляди даного історика. Третє завдання – переглянути кожну купку описових карток і вирішити, чи є серед них такі, які могли б мати бодай опосередкований вплив на судження даного історика. Після цього треба запропонувати учням обговорити і обґрунтувати свій вибір у більш численних групах, або перед усім класом.

Украй важливо, щоб учні зрозуміли, що цей процес має на меті *тлумачення* поглядів історика, не їх *пояснення*. Чого навчаються учні від такої вправи? Насамперед того, що історики є дітьми свого часу, судження яких, до певної міри, розглядаються крізь призму сучасних справ і проблем. А по-друге, того, що вони теж успадкували від попередніх поколінь істориків системи поглядів на тлумачення минулого, які також впливають на їхні судження. Зрештою, вони також навчаються того, – це, мабуть і є найважливішим, – що робота сучасних істориків не завжди буває „кращою”, „достовірнішою”, „надійнішою”, „повнішою”, ніж твори істориків більш ранніх часів, вона просто не така. У ній застосовані інші критерії й система поглядів у вирішенні того, що є важливим чи актуальним для розуміння конкретного історичного явища чи ери.

Приклад G: Тридцятирічна війна

Густав Фрейтаг (Gustav Freytag), німецький історик XIX століття, зобразив цю війну як конфлікт між місцевими правителями Німеччини й імперським палацом Габсбургів, а також як конфлікт між протестантами і католиками: „Протистояння інтересів між Габсбурзьким палацом і німецькою нацією, а також між старою і новою вірою призвело до кривавої катастрофи.

Г. Фрейтаг, (1862), „Зображення життя в Німеччині у 15-му, 16-му і 17-му сторіччі, (2-ге вид.)

Наприкінці XIX століття, Гардінер тлумачив події як боротьбу за релігійну толерантність у державах Європи: королівства таких правителів, як Габсбурги, які відмовились терпіти розбіжності в релігійних поглядах, були розбиті, тоді як іншим правителям, як, наприклад у Франції, де Ришельє пообіцяв релігійну свободу дисидентам, вдалося зберегти свої королівства неушкодженими. Інакше кажучи, він зосереджував свою увагу не на війні як такій, а на процесах, які відбувались у ті часи й надавали значення цьому конфлікту.

С.Р. Гардінер (S.R. Gardiner), (1889), „Тридцятирічна війна, 1618-1648” (8-ме вид.), Лондон, Лонг ман.

У 1950-х роках Веджвуд (C.V. Wedgwood) писав, що воюючих сторін „приводив до дії страх, а не жадоба завоювань чи пристрасть віри. Вони ждали миру і воювали впродовж тридцяти років, щоб його забезпечити. Вони не розуміли тоді, як і досі не розуміють, що війна лише породжує нову війну.”

Веджвуд (C.V. Wedgwood), Тридцятирічна війна, Лондон, 1957, стор. 460.

Штейнберг (S.H. Steinberg) пішов за Фрейтагом і подав Тридцятирічну війну як етап у „більш масштабній боротьбі між Бурбонами і Габсбургами за гегемонію у Європі”, яка тривала з 1609 до 1659 року. Уряд Бурбонів у Франції прагнув розірвати оточення своєї країни Габсбургами.

Штейнберг (Steinberg), (1966), „Тридцятирічна війна і конфлікт за гегемонію у Європі 1600-1660 років,” Лондон, Едвард Арнольд.

У новіші часи ряд істориків висловили припущення, що Тридцятирічна війна була частиною „загальної кризи”, що охопила більшу частину Європи у першій половині XVII століття. Характерним для цієї кризи були серія поганих врожаїв, економічна інфляція, зменшення народжуваності і загальної чисельності населення, обурення збільшенням податків і державних витрат, великі регулярні армії, бюрократична корупція, яка призводила до політичних повстань і сильних протиріч в європейській політичній системі.

Див., наприклад, Паркер (G. Parker), (1979), „Європа в стані кризи, 1589-1548”, Глазго, Фонтана.

Приклад Н: контекстні картки з історіографії Тридцятирічної війни

Кримська війна 1854 року		Об'єднання Італії
Поширення націоналізму у XIX ст.		Об'єднання Німеччини
Розквіт парламентаризму у більшій частині Європи		Австро-пруська війна 1866 р.
Поширення індустріалізації у XIX ст.		Зростання міст у XIX ст.
Розвиток залізничного транспорту у XIX ст.		Франко-пруська війна 1870 р.
Боротьба за африканські колонії в 1880-х		Перша світова війна
Друга світова війна		Атомна бомба
Створення Організації об'єднаних націй		Початок холодної війни
План Маршалла надання допомоги задля європейського економічного відродження		Створення НАТО і Варшавського Договору
Корейська війна 1950-53 рр.		Деколонізація 1949-60 рр.
Створення і розширення Європейської економічної співдружності		Зростання невдоволеності серед комуністичного блоку
Початок розрядки напруженості між наддержавами		Розпад Радянського Союзу і перехід до демократії

Необхідно підкреслити, що контекстні картки у *Прикладі Н* є лише ілюстрацією. Вони не претендують на повноту охоплення, й різні вчителі історії, вірогідно, захочуть урізноманітнити їх відповідно до своїх навчальних планів і умов країни, в якій вони викладають. Їх наведено для демонстрації підходу, а не як „матеріал у готовому вигляді” для класно-урочного вжитку. Однак, подібний підхід спрацював би на інших темах і розділах з цікавою історіографією, які учні мають усвідомити, наприклад хрестові походи, Відродження і Французька революція.

Третій приклад – „Штурм Зимового палацу в Петрограді в ніч з 25 на 26 жовтня 1917 року”. Я наводжу його, насамперед, з двох причин. По-перше, існує досить багато свідчень очевидців тих подій від оглядачів, у тому числі іноземних оглядачів, а також від учасників, і між ними є цікаві розбіжності. По-друге, журналісти вели репортажі про ті події: іноді як очевидці, а іноді з бесід із людьми невдовзі після взяття палацу. По-третє, дипломати теж доповідали своїм міністерствам закордонних справ, додаючи своє власне бачення подій. По-четверте, обізнаність громадськості з тими подіями була сформована (і, в деякій мірі, формується й досі) такими кінофільмами, як „Жовтень” Сергія Ейзенштейна; романтизованим зображенням події представником соціалістичного реалізму художником Тамарою Діденко, а також проектом Юрія Анненкова для масової театралізованої меморіальної вистави, влаштованої на площі білі Зимового палацу на честь третьої річниці у 1920 році.

У наведених далі навчально-практичних завданнях ми виходимо з того, що учні збираються, або тільки-но почали, вивчати Російську революцію 1917 року, або тільки що закінчили вивчати Лютневу революцію і на даний час розглядають події, що призвели до більшовицького заколоту у жовтні того ж року, або розглядають події в Росії як частину теми про Велику (Першу світову – Ред.) війну. Виконані у певній послідовності, ці завдання допомагають учневі зрозуміти, як нова інформація змінює наші погляди на конкретну історичну подію, випробовує наші судження про конкретні джерела, додає нові прошарки значень і тлумачень, дає йому можливість порозмислити над самим процесом ставлення історичних проблемних запитань. Робота починається з фотографії [див. Додаток, стор. ... *Приклад П*]. На цьому етапі учням нічого не розповідають про цю фотографію, навіть про те, що на ній зображено штурм Зимового палацу в жовтні 1917 року. При достатній кількості роздаткового матеріалу вони повинні працювати невеличкими групами, кожна з яких працює з аркушем паперу, на якому праворуч міститься фотографія, а ліворуч – „клітинки з запитаннями”. Ці запитання пропонують учням описати, що вони бачать, висловити припущення про те, що відбувається, хто є учасником подій, і здогадатись, чи це фотографія, чи кадр із кінофільму (насправді, це фотографія з меморіального відзначення революції у 1920 році).

Ця робота розрахована хвилин на двадцять. По її завершенні ще має залишитися час для порівняння спостережень, щоб пересвідчитись, чи зуміли учні розрізнити достатню кількість „підказок”, аби зробити вірогідне припущення про те, що відбувалося. Якщо вчитель може дістати фільм Ейзенштейна на відеокасеті чи у форматі DVD, то на цьому етапі було б корисно показати уривок на 10-15 хвилин, який відтворює період очікування, що завершується сигнальними пострілами з крейсера „Аврора” і Петропавлівської фортеці, перестрілкою червоногвардійців і моряків з

кадетами і жіночим „батальйоном смерті”, а далі проривом барикад, штурмом головних воріт і зайняттям палацу.

Приклад J: Свідчення очевидців про штурм Зимового палацу

„Запала хвилина мовчання; раптом тишу розітнули три рушничні постріли. Занімівши, ми чекали залпів у відповідь; але крім хрускоту розбитого скла, що стелилося килимом по бруківці, нічого не було чути. Вікна Зимового палацу були розбиті вщент. Раптом із п'єтми випірнув моряк. „Все скінчилося! – сказав він. – Вони здалися!”

„Чорною рікою, розпливаючись на всю широчінь вулиці, без пісень і вигуків ми проносились крізь Червону арку, коли чоловік попереду мене сказав пошепки: „Стережіться, товариші! Не вірте їм. Вони стрілятимуть, жодних сумнівів!” Вихопившись на відкритий простір, ми побігли, пригинаючись низько і тримаючись один одного, і раптом скупчились за п'єдесталом Олександрійського стовпа. „Скількох вони вбили?” – запитав я. „Не знаю. Може десятьох...””

„О шостій вечора міністрам Тимчасового уряду було надіслано послання, яке заклиало їх до негайної капітуляції, але жодної відповіді не надійшло, і з кількох попереджувальних холостих пострілів з фортеці розпочався штурм палацу. Пішла масова атака звідусіль, з-під аничного проходу на площу вівся обстріл палацу з кулеметів і бронемашин, і час від часу, перекриваючи загальний гул, із тріском і гуркотом лунали гарматні постріли з фортеці із крейсера „Аврора”.

Володя Авербах йшов додому об одинадцятій ночі вулицею Гоголя – не далі 100 метрів від Двірцевої площі, – саме в час завершального штурму Зимового палацу. „На вулиці не було ні душі. Ніч була тихою, а місто здавалося мертвим. Ми навіть чули відлуння своїх кроків по бруківці.”

Загони штурмовиків проникали в будинок через бокові входи у пошуках трофеїв. Спочатку ці загони були невеличкими й неозброєними, та за ними підоспіли більш численні загони моряків, Павловський полк....озброєні робітники, а ці вже роззброїли гарнізон і змінили ситуацію на свою користь. Гарнізон майже не відстрілювався і, кажуть, з їхнього боку було поранено трьох юнкерів. О пів на третю ранку... палац було взято.

Об одинадцятій годині ми прорвалися крізь двері й почали один за одним або невеличким групами пробиратись угору різними сходами. Коли ми дістались останнього поверху, офіцери-кадети відібрали у нас зброю; але наших мало-помалу все прибувало й прибувало, аж поки ми не склали більшість. Тоді ми розвернулися і роззброїли кадетів.”

У наступному завданні – **Приклад J**, учні мають дослідити письмові звіти про те що відбувалось. Четверо з них є звітами очевидців, причому троє написано людьми, які на час розгортання подій дійсно знаходились на площі біля

Зимового палацу. Двоє з цих очевидців були американськими журналістами, а третій – моряком із Кронштадтської військово-морської бази, який був учасником загалу штурмовиків. Четвертий очевидець, Володя Авербах, не був на самій площі, але був свідком становища навколо Зимового палацу. П'ятий звіт, Меріель Буханан (Meriel Buchanan), базувався на чутках. У той час, коли брали Зимовий палац, вона знаходилась у приміщенні Британського посольства і слухала звіти, які надходили від працівників британського дипломатичного корпусу, військових оглядачів і інших. Шостий очевидець – офіцер, якого командуючий окружною армією відрядив для перевірки обороноздатності палацу, – описує події з позицій „протилегної сторони”.

Джерела Прикладу J

1. Бессі Бітті (Bessie Beatty), американська журналістка від „Сан Франсиско Булетин”, очевидець.
2. Джон Рід, американський журналіст, очевидець.
3. Меріель Буханан, дочка британського посла в Петрограді.
4. Володя Авербах, цитується за Орландо Файджесом, „Трагедія народу”, стор. 493.
5. Моряк, учасник штурму Зимового палацу.
6. Російський офіцер Рагозін, який під час штурму перебував у палаці.

Мабуть, краще за все розпочати роботу зі свідченнями очевидців з того, що передусім „замаскувати” їх аркушами з блокноту. Тоді розташуйте ці свідчення поруч з аркушем, на якому учні записували свої спостереження, знімайте „маску” з кожного свідчення одне за одним, уважно вивчаючи його перед тим, як звернутись до наступного.³⁴ Визначившись із категорією джерела (наприклад, очевидець, учасник, чутки тощо), учні повинні встановити, яке „нове світло” проливає кожна інформація на зображені на фотознімку події. „Відкривши” і вивчивши всі шість джерел, їм треба порівняти їх. Наприклад, Бітті і Рід знаходились практично на тому самому місці у той самий час, але в їхніх розповідях є незначні розбіжності. Найбільша розбіжність, мабуть, полягає у стилі й мові викладу. Звіт Ріда більш драматичний. Більш помітні розбіжності є між звітом Меріель Буханан і звітами Ріда і Бітті, але цікаво, що її звіт дуже схожий на звіт Троїцького [див. **Приклад K**]. Її звіт також важко зіставити зі свідченням Володі Авербаха, який, перебуваючи на незначній відстані від площі, не чує кулеметних пострілів, не бачить броньовиків і натовпів. Моряк і офіцер гарнізону, хоч вони і знаходились „по різні боки”, в основному потверджують свідчення один одного.

Третє і останнє завдання, **Приклад K**, дає учням можливість порівняти свої висновки з висновками Троцького і Керенського, записаними невдовзі після тих подій, а також з висновками істориків, які писали їх декілька десятиріч пізніше, проте, так само як і учні, спирались на дуже подібні джерела і свідчення.

Подана в такому вигляді, це фактично вправа на розрізнення окреслених вище трьох типів ракурсів: місце спостереження, точка зору і історичне тлумачення. Можна було б додати інші виміри, щоб представити ще ширше коло ракурсів. Скажімо, до **Прикладу K** можна було б додати декілька витягів з коментарів, написаних істориками з різних країн, реакції політичних діячів з інших країн, сучасників Керенського, Троцького, Леніна та інших, а також декілька витягів з

³⁴ Це завдання базується на методиці, розробленій С'юзі Баньян і Анною Маршалл, „А що ж там під блакитним прямокутником?”, „Викладання історії”, стор. 102 (2001 р.).

праць істориків різних часів. Можна було б розкрити ще один пласт для тлумачення, увівши додаткову інформацію про очевидців, причини їх перебування на тому місці, їхні політичні симпатії тощо. Наприклад, симпатії Джона Ріда були значною мірою на боці більшовиків, як видно з кінофільму „Червоні”, присвяченому йому і його дружині Луїзі Брайант. З другого боку, Бессі Бітті, хоч і підтримувала Російську революцію, була менш віддана справі більшовиків. У міс Буханан не було жодних, або майже жодних, симпатій до більшовиків, що цілком відповідає її походженню.³⁵

Приклад К: Інші погляди на штурм Зимового палацу

Зимовий палац мав стільки входів, що червоногвардійці досить легко прорвалися всередину; і не було сутичок: стрілянини в коридорах і картинних галереях. Після зайняття Зимового палацу нараховувалось лише шість смертельних наслідків. Норман Стоун (Norman Stone), британський історик, допис у газету „Таймс” від 24 жовтня 1987 р.

Цікаво, що впродовж трьох днів, за які місто впало і перейшло до рук більшовиків, було обмаль бойових дій. Уся ця подія, здається, мала не більше п'яти випадків зі смертельними наслідками. Це пояснюється простим фактом відсутності у Тимчасового уряду будь-яких значних військових сил, які б він міг застосувати. Внаслідок дезертирства в петроградському гарнізоні залишилось бодай декілька вірнопідданих офіцерів-кадетів, невеличкий козацький загін і жіночий батальйон (відомий як „Амазонки”), який рік тому завербував Керенський як зразок бойового духу російського народу. Зіткнувшись із Червоною гвардією, козаки дезертирували, тоді як кадетів і „амазонок” переконали у тому, що будь-які спроби опору будуть марними. Наблизившись до Зимового палацу, червоногвардійці майже не зустріли опору. Гарматні постріли з крейсера „Аврора”, що став на якір на Неві, команда якого оголосила про підтримку Рад, переконала членів уряду, які ще залишались у палаці, що їхнє становище було безнадійним. Хто зміг, непомітно залишили будинок. Майкл Лінч (Michael Lynch), (1997), „Протидія і революції: Росія 1881 – 1924 років”, стор. 94.

На декількох фотознімках Жовтневих днів, які збереглися до наших часів, чітко видно нечисленність бунтівних сил. На них зображено купки червоногвардійців і моряків, які подекуди стоять на напівбезлюдних вулицях. Жодного натяку на знайомі зображення народної революції: натовпи на вулицях, барикади і боротьба... Єдиною частиною міста, життя якої було значною мірою порушено, були райони, наближені до Зимового палацу. В інших частинах міста життя Петрограду протікало без змін. Як завжди, курсували трамваї і таксі; на Невському, як завжди, купчилися люди; а в надвечір'я навіть залишались відкритими магазини, ресторани, театри і кінотеатри. Орландо Фігес (Orlando Figes), (1997), „Трагедія народу”.

Приклад К (продовження)

Міністрів, які сховались у Зимовому палаці,... охороняв лише загін Жіночого батальйону і декілька кадетів з військових училищ... Їм було надіслано листа з вимогою негайної капітуляції. Відповіді не надійшло, і з декількох попереджувальних холостих пострілів з Петропавлівської фортеці розпочався штурм Зимового палацу. Далі був масований напад з усіх сторін, стрілянина по палацу з броньовиків і кулеметів з-під арки, що вела на площу, і час від часу, перекиваючи загальний гул, з гуркотом і тріском лунали гарматні залпи фортеці чи крейсера „Аврора”... Як жіночий загін, так і кадети були змушені відчайдушно оборонятись, але їх сили значно поступались чисельністю, і коли більшовики увірвались всередину, міністри, які зібрались в одній із віддалених кімнат, знали, що їх єдиний порятунок – це капітуляція. Л.Д. Троцький, „Історія Російської революції”.

³⁵ Більш детально про це читайте в першому розділі книги Гарві Пітчера (Harvey Pitcher), „Свідки Російської революції”, Лондон, Пімліко (2001).

Ця ніч була часом напруженого очікування. Ми чекали на прибуття з фронту військових частин. Я завчасно їх викликав і на ранок вони мали вступити в Петроград. Але замість війська ми лише отримували телеграми і телефонні повідомлення про саботажі на залізницях. Години ночі тягнулися надто повільно. Ми чекали підкріплень звідусіль та жодне не з'являлося. Точилися безкінечні телефонні переговори з козацькими полками. Під різним приводом козаки вперто сиділи у своїх бараках. Олександр Керенський (лідер партії соціалістів-революціонерів і прем'єр-міністр коаліційного уряду, скинутого більшовиками у жовтні 1917 року).

На той час, коли учні виконують цю низку практичних завдань, у них має сформуватись чітке уявлення про шляхи, якими треба йти тому, хто вивчає історію, аби перевірити свідчення і, врешті решт, визначити, чи є підґрунтя для певної точки зору на конкретну історичну подію (у даному випадку, на розповсюджене поняття про те, що трапилось у ніч 25 жовтня 1917 року).

Використання багаторакурсності у викладі історичних подій

На початку цього буклету було висловлено думку про те, що багаторакурсним викладом подій вважається такий, за у якого у розповідях про конкретну історичну подію поряд із звичними „а тоді” використовуються розділові сполучники „між тим”. Це нашоє порівняльний підхід, але у багаторакурсному викладі подій треба брати до уваги ще один вимір: контекст, у якому приймаються і виконуються рішення, і мотиви осіб, які їх приймають. Це вимагає введення ще двох важливих компонентів багаторакурсності. Перший з них – емпатія. Другий – це вимір відносності. Тобто, як впливають на рішення і вчинки людей не тільки об'єктивні обставини, але також їхнє власне розуміння і судження про вірогідну реакцію і наміри „інших” – нехай то будуть союзники чи вороги, прибічники чи супротивники, колеги чи сторонні люди, представники свого народу чи іноземці.

Треба допомогти учням зрозуміти, що процес історичного тлумачення передбачає критичний аналіз декількох пластів свідчень і джерел аби досягнути, що відбувалось впродовж певного періоду часу. Як і у будь-якому викладі, перший пласт – хронологічний: що трапилось і коли, і що відбувалось далі. Це проілюстровано у **Прикладі L**. У даному випадку маємо справу з ланцюгом подій перед підписанням перемир'я, за яким 11 листопада 1918 року було покладено кінець Великій (Першій світовій – Ред.) війні. Дуже часто перемир'я подається побіжно у шкільних підручниках з історії, а перевага надається дискусіям на Паризькій мирній конференції у січні 1919 року. Тут є, звичайно, широкий простір для залучення учнів до рольової гри або навіть повномасштабної імітації цієї мирної конференції.³⁶ Однак, для успішного виконання такої імітаційної чи рольової гри, необхідно, щоб учні отримали достатню кількість інформації про підвалини і обставини не тільки того, що відбувалось і коли, але й про точки зору різних сторін, представлених на конференції. Таку контекстуальну підвалину дає розгляд переговорів і дипломатичного листування, що передували встановленню перемир'я.

Ефективним способом розкриття послідовності подій або, в даному випадку, прийнятих рішень, а також демонстрації зв'язків між різними сторонами, причетними до прийняття цих рішень, є хронологічна карта на кшталт тієї, що

³⁶ Подробиці гри-імітації на тему Французької мирної конференції 1919 року, складеної Шоном Лангом (Sean Lang), можна скачати на одному з власних веб-сайтів Ради Європи (<http://culture.coe.fr/hist20>).

наведена у **Прикладі L**. Вона також являє собою ряд паралельних часових ліній, які відтворюють події того періоду у Берліні, Парижі, Лондоні і Вашингтоні. Цю вправу можна зробити ще більш проблемно орієнтованою, якщо учні користуватимуться підручниками, Інтернетом або іншими джерелами для позначення дат тих заходів, які нанесено на карту.

Другий етап передбачає вправу із сортування карток, виконуючи яку учні читають записану на них контекстну інформацію, яка допомагає їм зрозуміти (а) чому запроваджувались конкретні заходи, (б) які це були заходи і (в) чинники, що впливали на людей, які приймали рішення. Для ілюстрації цього підходу окремі зразки таких карток наведено у **Прикладі M**. Так само як і в **Прикладі H** вони не претендують на повноту охоплення. Їх взято з підручників і з останніх робіт різних істориків, які спеціалізуються на Великій (Першій світовій – Ред.) війні та її наслідках. Значну частину таких матеріалів можна завантажити з різноманітних веб-сайтів Інтернету. Завдання полягає в тому, щоб перейнятися думками і логікою людей, які у той час приймали рішення: їхніми судженнями, сподіваннями, цілями і мотивами. Такі вправи на сортування карток дають учневі відчуття „власника” історичних знань, яке дарує їм свободу в дослідженні альтернативних способів розгляду певних подій і змін, класифікації інформації з огляду на її значення, а також у критичному аналізі джерел походження даної інформації.

Останнє навчально-практичне завдання з цього циклу дає учням можливість скористатися цією хронологічною і контекстною інформацією, аби „увійти в роль” різних ключових фігур того процесу, який призвів до підписання перемир'я. Запропонований підхід часто називають грою у „гаряче крісло”. Працюючи невеличкими групами, учні почергово виконують роль одного з ключових учасників подій і відповідають на запитання інших членів цієї групи. Якщо учні не звикли до такого виду роботи, вчителю доцільно спершу самому сісти у „гаряче крісло” і показати, як проводиться ця гра. Можливо, учням також буде потрібна допомога у складанні запитань до тих, хто знаходиться у „гарячому кріслі”. Цей загально-педагогічний прийом сприяє тому, що учні вчаться проводити дискусії і аналізувати проблемні ситуації, спираючись на свої знання з історії, а також формулювати хороші запитання до джерел, якими вони користуються.

Приклад 1: Переговори про перемир'я 1918 року : хронологія

Події	Вашингтон	Берлін	Париж	Лондон
26.9.18 Початок спільного наступу союзників. Пам'ятний день.				
		28.9.18 Людендорф рекомендує висунути вимогу негайного миру		
		4.10.18 Німецький уряд надсилає ноту президенту Вільсону, формально погоджуючись з його проханням мирних переговорів і з проханням негайно домовитись про перемир'я.		
5.10.18 Британські війська входять у Камбрай				
	6.10.18 Вільсон приймає німецьку ноту. Пише відповідь, задаючи 3 запитання: Чи погоджується Німеччина на переговори на основі його 14 пунктів? Чи введе Німеччина негайно свої війська з території союзників? Чи виступає німецький канцлер як представник конституційної влади Німеччини?		6.10.18 Прем'єр-міністри Британії, Франції та Італії проводили нараду в Парижі, коли до них долетіла звістка про ноту Німеччини Вільсону і відповідь останнього без консультації з ними. Вони складають ноту Вільсону, вказуючи, що перемир'я – це воєнна угода, яка вимагає складання умов воєнними екстернами. Вони також вважають, що евакуація збройних сил з окупованих територій не гарантуватиме, що у майбутньому Німеччина не відновить воєнні дії.	
10.10.18 Дві німецькі торпеди потопляють корабель «Лейнстер», на борту якого знаходиться багато американців і британців; загинуло 527 чоловік. Це значною мірою вплинуло на формування громадської думки у США і Великій Британії.				
		12.10.18 Берлін дає позитивну відповідь на всі запитання Вільсона, хоч і невдоволений, що його 14 пунктів повинні стати умовою переговорів, а не основою для їх проведення.		
	14.10.18 Вільсон дає відповідь на другу німецьку ноту,			

Події	Вашингтон	Берлін	Париж	Лондон
	<p>попереджаючи, що союзники не розглядатимуть питання про перемир'я, якщо буде потоплений ще хоч один корабель, і що для забезпечення військової переваги США і союзників умови перемир'я складатимуть воєнні експерти.</p>			
<p>17.10.18 Британські війська вступають у Ліль і Дуай.</p>		<p>20.10.18 Німецький уряд надсилає третю ноту, оголошуючи кінець торгедування пасажирських кораблів і погоджуючись з тим принципом, що умови перемир'я складатимуть воєнні радники союзників.</p>		
	<p>23.10.18 Вільсон складає третю ноту німецькому уряду, вимагаючи капітуляції, конституційних змін у Німеччині, миру на основі 14 пунктів і того, щоб умови перемир'я складали військової дірчі союзників. Все його листування з німецьким урядом мало надсилатись урядам союзників.</p>		<p>Клемансо наказує генералам розпочати складання умов перемир'я.</p>	<p>Ллойд Джордж і його уряд висловлюють занепокоєність тим, що основою переговорів про мир стануть 14 пунктів. Їх особливо турбує пункт 2 про свободу пересування по морю і те, що в ноті Вільсона немає згадки про Ельзас-Лотарингію.</p>
		<p>27.10.18 Німецький уряд погоджується на умови Вільсона і оголошує, що він „чекає пропозицій про перемир'я, яке буде першим кроком до встановлення справедливого миру.”</p>		
	<p>5.11.18 Вільсон надсилає до Берліна умови перемир'я.</p>		<p>25.10.18 Фаш скликає нараду головнокомандувачів збройних сил союзників для обговорення плану окупації західного берегу Рейну, щоб не дозволити Німеччині відновити воєнні дії і гарантувати Франції виплату воєнних репарацій. Складаються умови перемир'я. Умови перемир'я телеграфують Вільсону.</p>	

М: Цілі і наміри повоєнного врегулювання.

Чотирнадцять пунктів президента Вудро Вільсона

1. Між державами не повинно бути секретних справ або угод.
2. І в мирні, і у воєнні часи зберігати свободу відкритого моря.
3. Встановити свободу торгівлі між країнами.
4. Скоротити озброєння до рівня, достатнього для забезпечення внутрішньої безпеки.
5. Вимогам колоніальних народів у визначенні свого майбутнього надавати такого самого значення, як і вимогам колоніальних урядів.
6. Всім країнам, які мають окупаційні війська на російській території, вивести їх.
7. Вивести німецькі окупаційні війська з Бельгії.
8. Вивести німецькі окупаційні війська з Франції, повернути Франції Ельзас-Лотарингію.
9. Врегулювати кордони Італії за національною ознакою.
10. Самовизначення народам Австро-Угорщини.
11. Вивести окупаційні війська з Балкан.
12. Самовизначення для нетюркських народів Османської імперії.
13. Заснування незалежної Польщі з виходом до моря.
14. Формування Ліги націй як гаранта миру і політичної незалежності всіх країн.

Прем'єр-міністр Великої Британії Девід Ллойд Джордж виголосив свої цілі у промові 5 січня 1918 року:

Ми не ведемо воєнної агресії проти німецького народу. І не ведемо боротьби за знищення Австро-Угорщини чи за позбавлення Туреччини її столиці чи багатих і славетних земель Малої Азії і Фракії... Ми маємо намір стояти на смерті за французьку демократію, підтримуючи їхню вимогу перегляду величезного правопорушення 1871 року... Ми вступили у цю війну не просто заради зміни або ліквідації імперської конституції Німеччини, яким би небезпечним анахронізмом двадцятого століття ми не вважали цю мілітаристську, автократичну конституцію. Наша точка зору полягає в тому, що прийняття справді демократичної конституції Німеччини було б найпереконливішим доказом, що в цій війні загинуло споконвічне прагнення Німеччини до воєнного панування, і значною мірою сприяло б укладанню з нею широкого, демократичного миру. Але, зрештою, це питання має вирішити німецький народ.

Перша вимога передбачає повне відновлення незалежності Бельгії – політичної, територіальної, економічної, – і таких репарацій, яких можна вимагати за спустошення її міст і провінцій. Далі йде повернення Сербії, Чорногорії і окупованих частин Франції, Італії і Румунії. Повний вивід ворожих армій і відшкодування заподіяних збитків є основоположною умовою міцного миру. Ми маємо намір стояти на смерті за французьку демократію, підтримуючи їхню вимогу перегляду величезного правопорушення 1871 року [тобто, повернення Франції Ельзасу і Лотарингії].

Ми вважаємо, що нагальною необхідністю для здобуття стабільності в Західній Європі є незалежність Польщі з усіма її суто польськими елементами, які прагнуть увійти до її складу. ...

Ми впевнені, що треба зробити справжню спробу заснування за допомогою якоїсь міжнародної організації альтернативи війні як засобу вирішення міжнародних суперечок.

Воєнні цілі Німеччини було викладено в меморандумі, складеному 2 вересня 1914 року після вторгнення в Бельгію. На думку німецького історика Фріца Фішера (Fritz Fischer), з 1914 до осені 1918 року воєнні цілі Німеччини залишались незмінними:

Буде створена керована з Берліну Конфедерація Європейських Держав. Закінчиться влада Англії на міжнародній арені. Польща і держави Балтики будуть приєднані до Німеччини, Білорусія і Україна отримають незалежність. Німеччина триматиме воєнний контроль над Бельгією, Люксембургом і узбережжям Франції до самої Болоньї. Французькі колонії перейдуть до Німеччини.

Прем'єр-міністр Франції Жорж Клемансо чітко виголосив свої наміри стосовно миру в промові перед французьким сенатом 17 вересня 1918 року:

Кажуть, що мир не встановлюється військовими наказами... Інакше говорили німці, коли жбурляли мир Європи у страхіття війни... Відкрито найжахливіший рахунок народу перед народом. По ньому буде сплачено.

Приклад М: Відповіді і відгуки на пропозиції щодо перемир'я

28 вересня генерал Людендорф доповідав канцлеру Німеччини графу Гертлінгу, що воєнне становище було настільки тяжким, що потребувало негайної вимоги миру. Він зробив висновок: „Я хочу зберегти армію, армія потребує передишки”. Гертлінг доповів кайзеру і залишив посаду канцлера. Пізніше, 1 жовтня, Людендорф більш докладно виклав свої мотиви старшому офіцерському складу, а доповідь робив полковник Таер. Людендорф пояснив, що „війну вже не можна виграти, нас чекає неминуча, остаточна поразка. Уже втрачено Болгарію. Незабаром впадуть Австрія і Туреччина, сили яких майже виснажені. На жаль, наша власна армія теж сильно інфікована отрутою спартансько-соціалістичних ідей, і на військові частини, сказав він, вже не можна поклатися. Від 8 серпня становище швидко погіршувалось. Як наслідок, деякі частини виявили себе настільки ненадійними, що їх треба було терміново відкликати з фронту... Він сказав, що не може вести бойові дії з дивізіями, на які вже не можна поклатися... Отож, можна передбачити, вів він далі, що найближчим часом ворог зможе отримати велику перемогу, зробить грандіозний прорив. Як наслідок, Західна армія здасть останні позиції і, дезорганізовано відступаючи через Рейн, принесе революцію в Німеччину”. Через три дні новий канцлер Німеччини принц Макс фон Баден надіслав першу німецьку ноту президенту Вільсону з проханням про перемир'я.

Коли президент Вільсон отримав першу німецьку ноту, його особистий радник полковник Гаус запропонував йому відмовити проханням німців, сказавши: „Цілком можливо, що до кінця року війна скінчиться, при тому що [маршал] Фош зчинятиме галас на Заході, а ви ще глибше вбиватимете дипломатичний клин”. Гаус також порадив йому засвідчити у відповідь факт отримання ноти, а тоді обміняти думками із союзниками до того, як давати якусь наступну відповідь. Проте, Вільсон відповів, що німецька нота є дуже розпливчатою аби виправдати консультації із союзниками і що він відгукнеться на ноту рядом запитань. „Це не відповідь”, сказав він. „Це запит”.

Кажуть, що коли Ллойд Джордж і його урядові радники почули про німецьку ноту і відповідь Вільсона, вони розлютились. Вони розглядали німецьку ноту як засіб, який дасть змогу німецькій армії виграти час і відійти на нові, краще захищені, позиції; вони були обурені тим, що Вільсон не провів консультацій, і занепокоєні тим, що 14 пунктів беруться за основу переговорів про мир, зокрема той, де йдеться про свободу відкритого моря. Клемансо був більше вдоволений тоном відповіді Вільсона, тому що вона не передбачала ніяких зобов'язань з боку союзників, тоді як Німеччина повинна була вивести свої війська з окупованих територій. Однак, вони надіслали спільну ноту Вільсону про критичне значення відсутності воєнних гарантій, які б могли запобігти переформуванню німецьких армій на нових рубежах і продовженню війни. Вони також звернулись з проханням до Вільсона відрядити особистого представника для участі в обговоренні цього питання в Парижі. Вони також зазначили необхідність того, щоб умови перемир'я складались воєнними експертами.

Як повідомлялось, Вільсон був „дуже шокований” рішенням керівників союзників про початок складання умов перемир'я і висловив невдоволення полковнику Гаусу, що вони не звернулись до нього за консультацією. Тим часом, після публікації з подання Вільсона його відповіді на німецьку ноту в американській пресі, він зазнавав критики з боку республіканської опозиції за надмірну м'якість до німців. Вони ждали беззастережної капітуляції, або, за словами экс-президента Теодора Рузвельта, „перемир'я досягається кулеметними чергами, а не клацанням друкарських машинок”.

У Берліні відповідь Вільсона зустріли з деяким полегшенням і задоволенням. На їхню думку, 14 пунктів могли стати предметом переговорів, основою для дискусій, і не було запропоновано жодних строків звільнення окупованих територій, тому це, здавалось, допоможе їм виграти час. Отже, вони були згодні дати позитивну відповідь на другу ноту, хоч дехто з Верховного головнокомандування Німеччини починав вагатись з приводу передчасності прохання про перемир'я, бо німецькі армії продовжували утримувати свої позиції. Тим часом бої точилися на кожному фронті.

Потоплення „Лейстера”, коли загинуло багато американських і британських цивільних осіб, викликало хвилю обурення в Америці, і опоненти президента з республіканської партії почали ще більше критикувати його підхід. За умов наближення виборів до конгресу 5 листопада, Вільсон був не в змозі знехтувати поглядами співвітчизників. Він також відчував тиск з боку союзників, які хотіли, щоб умови перемир'я складали їхні воєнні експерти, і не були задоволені виключно звільненням окупованих територій без надання гарантій. З цих причин його відповідь на другу німецьку ноту була більш жорсткою. Він також вирішив відрядити до Парижа полковника Гауса в якості свого особистого представника і в такий спосіб поліпшити стосунки із союзниками. Однак, складаючи другу ноту Берліну, він і цього разу не проводив консультацій із союзниками.

Друга відповідь Вільсона викликала збентеження в Берліні. Політичні радники відчували, що було мало, або й зовсім не було, простору для маневру в той час, як думки вищого воєнного командування розділились. Оптимізм Людендорфа підвищувався, бо настання осені й зміна погоди уповільнювали наступальні дії союзників. Він радив „продовжувати переговори про перемир'я... і не погоджуватись на такі умови, які позбавляють їх можливості відновити воєнні дії”. Фронтіві ж генерали доповідали, що для такого оптимізму немає підстав і що німецькі війська капітулюють цілими частинами. Гору взяла песимістична точка зору; була складена третя німецька нота і надіслана Вільсону.

Вільсон склав свою третю відповідь після зустрічі з Кабінетом міністрів – це була його перша консультація з ними з питань перемир'я. Було висунуто вимогу негайної відповіді, бо його опоненти-республіканці відкрито критикували його за відсутність вимог до Німеччини, а до виборів залишалось все менше часу. В своїй ноті Вільсон запропонував передати урядам союзників все своє листування з Німеччиною і обнародувати його, зазначивши, що за умов їхньої готовності вести мирні переговори на основі 14 пунктів їхнім воєнним радникам треба буде подати на розгляд умови перемир'я. Один з членів Кабінету висловив думку, що публікація листування без згоди союзників може тлумачитись ними як силування. Вільсон відповів, що їх треба силувати.

У Берліні Людендорф і Гінденбург випустили меморандум для німецької преси, вказавши, що останнє повідомлення Вільсона є „неприйнятним для будь-якого солдата...” [і що] „треба продовжувати боротьбу з усієї сили”. Кайзер зажадав відставки Людендорфа; Гінденбург залишився на своїй посаді. Тим часом канцлер Німеччини запропонував відповісти Вільсону, що „німецький уряд чекає пропозицій для встановлення перемир'я, а не натяків на капітуляцію”. Однак, німецький уряд з цим не погодився. Соціал-демократ Філіпп Шейдеман (майбутній канцлер Німеччини за Веймарської республіки) прямо сказав, що така відповідь є непринятною, бо, отримавши таку ноту, Вільсон зірве переговори.

У Парижі на засіданні Верховної Воєнної Ради союзників дискусії зосередились на репараціях за розруху, спричинену Німеччиною, і на пом'якшенні деяких з 14 пунктів, зокрема пункту про свободу відкритого моря. Зрештою, полковник Гаус від імені президента погодився на компроміс, за яким приймався принцип свободи відкритого моря, але було зазначено, що існують певні обставини, за яких він не може застосовуватись, такі як блокади під час війни.

У **Прикладі М**, як бачимо, подаються два рівні контекстної інформації. Насамперед, є інформація, що окреслює цілі й наміри кожного уряду: 14 пунктів Вільсона, загальні воєнні цілі німецького уряду, стурбованість британського уряду врегулюванням територіальних претензій, стурбованість французького уряду репараціями і недопущенням відновлення воєнних дій Німеччиною через

деякий час. Однак, важливим є й те, щоб учні зрозуміли, що різні уряди, причетні до цієї справи, водночас реагували на динаміку і зміни обставин, часто-густо маючи обмежену або неповну інформацію про наміри і плани один одного. Наприклад, позиція Вільсона змінилася внаслідок внутрішнього політичного тиску і тиску з боку союзників. Позиція німецького уряду змінювалась у зв'язку з подіями на фронті і у внутрішній політиці. Одна з переваг багаторакурсного підходу полягає в тому, що він допомагає подолати відчуття неминучості, яке може створити автор підручника, коли пише про події 50-літньої, 100-літньої або 150-літньої давнини.

Інформація, подана на цих картках, є досить деталізованою. Якщо дозволяє час, можна надати цьому завданню пошукового характеру, забезпечивши учнів декількома документами у повному викладі, звідки вони можуть дізнатись про цілі і наміри, або запропонувавши їм самим знайти необхідні документи на відповідних веб-сайтах Інтернету. Якщо немає часу на застосування пошукового підходу, тоді треба запропонувати учням, що працюють у парах чи невеличких групах, зіставити картки „цілей і намірів” та „відповідей і відгуків” з конкретними рішеннями і діями, окресленими в хронологічній схемі **Прикладу L**.

Збільшення глибини і обсягу історичної інтерпретації

Вище зауважувалось, що багаторакурсність має на меті створення і більш повної, і більш об'єктивної картини. Розглянемо дві теми, які було обрано задля ілюстрації того, як це робиться. Перша з них – це тема, яка входить майже до всіх навчальних планів та підручників з історії: **Хрестові походи**.

Взагалі, це така тема, яка, зазвичай, подається виключно з точки зору хрестоносців, в якій лише випадково зустрічаємо згадки про таких лідерів, як Саладін (Салах аль-Дін Юсуф) чи Зангі (Імад ад-Дін Зангі) з коротеньким розділом у підручнику про походження і віросповідання ісламу. Однак, останнім часом на різні європейські мови було перекладено ряд праць арабських літописців того періоду, і з'явилося декілька книжок, які значною мірою базуються на їхніх викладах.³⁷ За допомогою цих матеріалів, а також більш традиційних матеріалів, які спираються, головним чином, на християнські джерела, можна розглянути ряд ключових подій за часів хрестових походів і порівняти їх сприйняття як християнськими, так і арабськими літописцями. Наприклад, повторне захоплення Єрусалиму у 1099 році, битву на узгір'ї Хиттин у 1187, облогу Акру у 1189-91 роках чи падіння Тріполі у 1289.

Однак, перш ніж порівнювати франкські і мусульманські виклади конкретних подій, скористаємось нагодою розпочати вивчення цієї теми з розгляду того, як кожна сторона сприймала іншу, і як це сприйняття змінювалось залежно від безпосереднього досвіду і плину подій. У працях провідних арабських літописців знаходимо цікаві і навіть протилежні судження про погляди мусульман на християнських завойовників, або франків, як вони зазвичай їх називали (див. **Приклад N**). Багато сучасних підручників включають по декілька прикладів сприйняття ісламу і мусульманських народів християнами, тому, за браком обсягу, я наводжу лише деякі з них, запозичені з британських текстів. Я переконаний, що у читачів інших країн будуть свої улюблені приклади, щоб розширити цей підбір. Було б корисно при цьому включити деякі уривки, які віддзеркалюють деякі хибні уявлення один про одного, які існували в ті часи навіть серед освічених спостерігачів, які мали безпосередній досвід життя пліч о пліч із християнами і мусульманами. Наприклад, анонімний автор *Gesta Francorum*, який є вихідцем з південної Італії, де спілкування з мусульманами було звичною справою, і який три роки боровся проти турків, описує мусульман як „ворогів Христа”, не зважаючи на те, що в ісламі Христа шанують як пророка, і уявляє собі, як лідер сельджуків Кербога присягається іменем Магомета і всіх богів, неначе він був політеїстом. Як слідує із Джерела К, так само й Фулчер Шартрезький (Fulcher of Chartres), який впродовж багатьох років жив серед мусульман в Єрусалимі, дотримується хибної думки, що мусульмани вклонялись Магомету і шанували ідолів, створених за його подобою.

На додаток я наводжу ще три джерела (**Джерела N, O і P**), одне за еміром Сирії Усамою Ібн Мункизом (Usāma Ibn Munqidh), друге за сучасним британським істориком, а третє за Фулчером Шартрезьким, який воював у Першому

³⁷ Див., наприклад, Амін Маалуф (Amin Maalouf), „Хрестові походи очима арабів”, (1984), Лондон, Аль Сакі Букс [переклад Джона Ротшільда (Jon Rothschild)].

христовому поході, а потім жив у Єрусалимі впродовж 27 років, які дають деяке уявлення про те, як хрестоносці, зокрема після повторного взяття Єрусалиму у 1099 році, осідали і, до деякої міри, переймали спосіб життя і поведінки. В цьому відношенні дуже цікаво порівняти два уривки з Фулчера Шартрезького (Джерела К і L), які віддзеркалюють зміну поглядів хрестоносця, який брав участь у повторному взятті Єрусалиму у 1099 році, а тоді прожив там наступних 27 років.

Запропонований підхід передбачає три набори карток: джерела, що ілюструють сприйняття хрестоносців мусульманами; джерела, що ілюструють сприйняття мусульман хрестоносцями; і джерела, які містять свідчення про взаємодію між ними, взаємний вплив і, навіть, інтеграцію (як у Джерелі I і J). Працюючи самостійно чи попарно, учні мають користуватись технікою „активного читання”: не для того, щоб просто упорядкувати інформацію, а з метою відтворення, якими очима кожна група дивилась на інших, визначення розбіжностей у точках зору між окремими джерелами кожної спільноти і, з огляду на наближені дати написання джерел, аналізу того, як із плином часу змінювалось сприйняття.

Цей процес веде не тільки до аналізу конкретного змісту кожного джерела, але й до аналізу мови, якою воно написано, тобто до пошуку прикладів стереотипів, узагальнень про всю спільноту на основі чуток чи окремих випадків тощо. „Активне читання” означає, що треба користуватись маркерами різних кольорів, підкреслювати слова і вирази кольоровими олівцями чи ручками, аби виокремити таке: твердження, які можна перевірити фактами; приклади стереотипного мислення і узагальнення на основі чуток; а також приклади намагання автора бути об’єктивним по відношенню до „інших”.

Приклад N: Вступ до розділу „Хрестові походи”

Сприйняття хрестоносців мусульманами:

Джерело А:

„Що стосується народів північної чверті кулі, вони саме ті, для яких – чим далі вони проникають на північ, наприклад слов’яни, франки і народи, які межують з ними – сонце не сходить у зеніті. Сила сонця слабшає серед них, через те що воно не сягає зеніту. На їхніх землях панує холод і сирість, а сніг і лід ідуть один за одним нескінченною чередою. Їм бракує теплого гумору; їхні тіла великі, їхня натура груба, їхні манери різкі, їхній розум кволий, їхні язика важкі. Вони настільки білі, що мають синюшний вигляд... У них і очі сині, саме до кольору шкіри; їхнє волосся руде й прилизане через вологі тумани. Їхнім релігійним сповіданням бракує цілісності, і все це через вплив холоду і нестачу тепла. Чим далі на північ, тим тупішими, грубішими і брутальнішими вони стають.”

Аль-Мас-уді (Al-Mas’ūdī), вчений, який вів спостереження у X столітті. Переклад на французьку Пеллата, Париж 1971 р.

Джерело В:

Всі, хто добре знали франків, вважали їх звірами, що переважають у безстрашності і бойовому запалі, але більше ні в чому – так само, як і тварини переважають у силі і агресії.

„Воїн періоду христових походів”, переклад Хітті, Нью-Йорк, 1929 р.

Джерело С:

Франкська держава: Її люди – християни, і у них є король, що славиться своєю мужністю, великою кількістю підданих і владою панувати. Посеред ісламських земель він утримує два чи три міста на нашому березі моря і захищає їх зі свого боку. Коли мусульмани посилають туди свої війська, він посилає війська зі свого боку на їхній захист, а його солдати відзначаються великою відвагою і на полі бою ладні скласти голову, аніж навіть припуститися думки, щоб накивати п'ятами.

Захарія ібн Мухаммед аль-Казвіні, написано в XIII столітті. Цитується за Бернардом Льюїсом, „Відкриття Європи мусульманами”.

Джерело D:

Франкам чуже почуття честі. Коли хтось із них йде з дружиною вулицею і зустрічає іншого чоловіка, той другий чоловік бере його дружину за руку, відводить в сторону і розмовляє з нею, тоді як перший стоїть собі й чекає, поки вони наговоряться... Уявіть таке протиріччя! Ці люди не знають ні ревностів, ні честі, а водночас вони такі мужні. Однак, мужність бере початок тільки у почутті честі, а ще у презирстві до всього, що є зле!

Емір Усама Ібн Мункіз, цитується за Маалуф, „Хрестоносці очима арабів”, стор. 39.

Джерело E:

Одне з нещастя, які випали на долю мусульман, це те, що ісламські простолюдини скаржаться на утиски з боку власних правителів і вихваляють поведінку своїх суперників і ворогів, франків, які їх завоювали і упокорили їх своєю справедливістю. На це їм нема кому скажитись, крім Бога.

Ібн Юбайр, написано в 1184 році, [переклад Бродгерста (R.C.J. Broadhurst), „Подорожі Ібн Юбайра”, Лондон, 1953 р.].

Джерело F:

Не побачиш нікого мерзеннішого від них. Це підлі й віроломні люди. Вони миються не частіше одного-двох разів на рік, до того ж у холодній воді, і не перуть свій одяг, відтоді як вдягають його і допоки він не розповзеться на шмаття. Вони голять собі бороди, а після гоління знову відрощують щетину.

Вірогідно, Ібрагім Ібн Якуб, єврей, який, можливо, був лікарем, що подорожував до Франції, Голландії, Німеччини і Центральної Європи у середині 10-го століття.

Джерело G:

Погляньте на франків! Дивіться, з якою впертістю вони змагаються за свою релігію, тоді як ми, мусульмани, не виказуємо ніякої рвучкості до ведення священної війни.

Саладін, процитовано Малуфом.

Джерело H:

Після падіння Єрусалима франки вдяглися у чорне і поїхали через моря шукати допомоги й підкріплення у всіх своїх землях, особливо у Великому Римі. Аби підбурити людей до помсти, вони носили з собою картину Месії, мир праху його, закривавленого ударами араба, який їх завдавав. Вони говорили: „Подивіться, ось Месія, а ось Магомет, Пророк мусульман, який забиває його до смерті!” Франки були зворушені, збиралися разом, і жінки теж; ті, що не могли приєднатися до походу, сплачували витрати тих, хто йшов битися замість них. Один з полонених розповідав мені, що він єдиний син у матері і що вона продала свій будинок, аби купити йому обладунки.

Ібн аль-Атір, написано під час облоги Акру у 1189 році. Літописець і автор „Досконалої історії”.

Сприйняття мусульман хрестоносцями:

Джерело I:

Зображення ісламу, які знаходимо в перших письмових свідченнях про христові походи, було дуже негативним, причому мусульмани поставали як вороги Бога і слуги диявола. Дж. Райлі-Сміт (J. Riley-Smith), „Атлас хрестових походів”, 1991.

Джерело J:

Успіхи Саладіна настільки вразили франків, що вони відчайдушно шукали цьому пояснення. Нічого кращого вони не придумали, як те, що у кожного, хто досягає таких успіхів, повинна в жилах текти франкська кров.

С. Ламберт (S. Lambert), „Світ середньовіччя”, 1991.

Джерело K:

Усі сарацини страшенно шанували Храм Божий. Саме в ньому, а не будь-де, вони бажали промовляти слова молитов своєї віри, хоч ці молитви були марними, бо були звернені до ідола, якого встановили іменем Магомета.

Фулчер Шартрезький (Fulcher of Chartres), „Історія експедиції до Єрусалиму 1095-1127 роки” [переклад Райана (F.R. Ryan), 1969, написано приблизно в 1130].

Джерело L:

О день, так палко жданий! О час усіх часів найнезабутніший! О звитяго всіх звитяг!... Вони ждали, щоб це місце, яке так довго забруднювали забобони язичеських жителів, було очищене від їхньої зарази.

Фулчер Шартрезький (Fulcher of Chartres), „Історія експедиції до Єрусалиму 1095-1127 роки” [переклад Райана (F.R. Ryan), 1969, написано приблизно в 1130].

Джерело M:

Вони не бояться загинути при завоюванні Єрусалиму. Їм допомагають вавілоняни з африканцями, а також ефіопці. А тепер через наші гріхи чорний день навів орди маврів... Християн мало, менше, ніж овечок в отарі. Маврів багато, більше, ніж зірок на небі.

Асенсіо (E. Asensio), „Ay Iherusalem!”, з видання „Nueva Revista de Filología Hispanica”, том 14, стор. 247-270 (перекладено в 1960), іспанська пісня, складена в XIII столітті.

Свідчення про взаємодію і взаємний вплив:

Джерело N:

Серед франків є такі, що осіли в цій країні і приєдналися до мусульман. Вони кращі, ніж новоприбульці, але вони є винятком із правил, тому на їхньому прикладі не можна зробити жодних висновків. Ось приклад. Одного разу я відрядив у справах до Антиоха одного чоловіка. На той час там знаходився вождь Теодор Соф'янос, а ми з ним були у дружніх стосунках. Тоді його влада в Антиоху була всемогутньою. Якимось чином сказав своїй людині: „Мене запросив один із моїх франкських друзів. Ходімо зі мною, поглянеш, як вони живуть.” Моя людина розповідала мені: Отож, я пішов із ним, і ми наблизились до будинку одного з літніх лицарів, тих, що прибули сюди з першою експедицією франків. Він вже залишив державну і військову службу, має деяке майно в Антиоху, з якого він і живе. Він наклав гарний стіл, їжа була смачною, а посуд чистим. Він побачив, що я їм через силу і сказав: „Їж досхочу, бо я не їм франкської їжі. У мене єгиптянки за кухарів, і я їм тільки те, що вони приготують, а свинини не буває в цьому домі”. Тому я поїв, хоч із деякою обережністю, і ми попрощались.

Усама Ібн Мункіз.

Джерело O:

Бо ми, що були уродженцями Заходу, наразі стали жителями Сходу. Той, хто був римлянином чи франком, на цій землі став галілеянином чи палестинцем. Той, хто був з Реймсу чи з Шартрезу, став жителем Тіру чи Антиохи. Ми вже забули свої рідні краї; вони вже невідомі багатьом з нас, або навіть не згадуються... Деякі чоловіки одружилися з сірійками або вірменками, або навіть з сарацинками, якщо вони прийняли християнську віру... Один вирощує виноград, другий обробляє поля; вони розмовляють різними мовами і вже навчилися розуміти один одного... Такі несхожі між собою раси живуть разом у довірі.

Фулчер Шартрезький, написано приблизно в 1130.

Джерело Р:

Де б не траплялося пересіктися з ісламом: на землях христових походів, у Сицилії чи в Іспанії – західні європейці завжди знаходили щось довподоби: шовковий одяг, вживання парфумів, частіші купання.

Дж. Робертс (J. Roberts), „Світова історія”, 1980.

У певному сенсі запропонований вище підхід має на меті підготувати учнів до вивчення протилежних ментальностей у конкретний історичний період. І в даному випадку можна теж застосувати завдання на сортування карток, щоб осмислити стосунки між сусідніми націями чи між окремими групами всередині націй, чи між меншістю і більшістю – принаймні, як підготовчу вправу до аналізу конкретної події чи конфлікту.

Мій другий приклад теж стосується вивчення менталітетів. Це спроба показати, як багаторакурсний підхід може сприяти ілюстрації того, як різні судження і сподівання людей, які часто є наслідком попередніх історичних подій та стосунків і зазнають впливу сучасної пропаганди й засобів масової інформації, можуть керувати їхньою реакцією на події. Цей приклад розкриває протилежні погляди на звірства, які, за деякими повідомленнями, чинилися у 1914 році по обидві сторони фронту на початку Великої (Першої світової – Ред.) війни: **Справа про відтіяті руки** (див. фотографію у Додатку на стор. 65).

Через декілька днів після вторгнення 4 серпня 1914 року німецьких військ до Бельгії, серед німецьких частин прокотилися чутки про партизанські дії французького і бельгійського цивільного населення, про так звані „франтир’єрів”, або „вільних стрільців” (див. фотографію у Додатку на стор. 65). Незабаром у німецьких газетах були надруковані статті про те, як ці цивільні влаштували засідки і калічили військових. У цих повідомленнях завжди підкреслювалось недотримання „правил ведення війни”: солдатам стріляли у спину, виколували очі, кастрували або якимось інакше калічили коли вони були поранені й неспроможні захищатися. Невдовзі від союзників теж почали доходити звістки про звірства, які чинили німецькі війська проти цивільного населення Бельгії і Франції. Газети Бельгії, Франції і Британії швидко підхопили ці чутки. Журналісти, не зацікавлені в „об’єктивному” ставленні до ворога й у будь-якому разі неспроможні перевірити цю інформацію під час війни, друкували ці розповіді і скарги, як виклад перевірених фактів (див. фотографію у Додатку, стор. 69). Спільним лейтмотивом тут були звірства, скоєні проти жінок і дітей, зокрема про те, як німецькі солдати відтинали їм руки. Дещо з такої інформації, яка надходила звідусіль, наводиться у **Прикладі О**.

Відповідно до свідчень, зібраних Горном (Horne) і Крамером (Kramer), страхи німців щодо „франтир’єрів” сягають корінням у франко-пруську війну, коли, після поразки Наполеона III, французькі нерегулярні війська, які боролися за нову Республіку, вели партизанську кампанію проти пруської армії.³⁸ Відтак, коли німецькі війська перетинали кордон Бельгії, вони вже чекали на таку зустріч. Опір відступаючих частин був швидко розтлумачений як дії партизан. Звіти, які надсилали до Німеччини поранені солдати, а також щоденники

³⁸ Джон Горн і Аллан Крамер (John Horne & Alan Kramer), „Звірства німців, 1914: історія заперечень”, Сйл Юніверситі Пресс, 2001.

загиблих і полонених пояснюють, як швидко відбувалось формування певного менталітету. Палаючі будинки вже не розглядалися як неминучі супровідні збитки війни, а як сигнали, що виказують позиції німецьких військ. Сутички з відступаючим ворогом призводили до взяття в полон і страчення цивільних, до спалення селищ на знак помсти. Траплялися випадки використання цивільного населення як живого щита для захисту військ від партизанського вогню. За десять днів після початку війну головнокомандування Німеччини переконалося, що напади цивільних є правдою, і 7 вересня 1914 року у ноті до президента Вільсона кайзер пояснював таке: *„Мої генерали зрештою були змушені вдатися до найрадикальніших заходів для покарання винних і залякування кровожадного населення аби припинити їхні жахливі випадки і мерзенні вбивства”*. Тим часом у пресі Франції і Великої Британії з’являлись витяги зі щоденників полонених німецьких солдатів як доказ жорстокості німців по відношенню до цивільного населення.

Вже до 14 вересня 1914 року французький уряд вжив заходів щодо заборони розповсюдження чуток про звірства через газети Франції, побоюючись, що вони можуть викликати паніку серед населення. Офіційні розслідування були ініційовані бельгійським, британським, французьким і німецьким урядами, які, здавалося, визнавали наявність репресій проти цивільного населення, але заперечували їх легітимність. Однак, жодне розслідування не підтвердило широко розповсюджених чуток про каліцтва, завдані громадянами німецьким військовослужбовцям, так само як про знущання німецьких солдатів з бельгійських чи французьких жінок і дітей. Майже всі ці повідомлення виявилися плітками, і представникам влади не вдалося відшукати покалічених дітей, чи кастрованих солдатів.

У повоєнні часи в країнах Антанти увагу громадськості почали привертати не до звірств як виправдання своїх дій у „війні за справедливість”, а до жахливої ціни самої війни з точки зору загубленого людського життя. Урядів звинувачували у використанні пропаганди для спонукання підтримки війни. У Німеччині навіть простежувалась виразна тенденція до роздмухування пропаганди про звірства як частини процесу заперечення вини і відповідальності за війну, а також порушення умов Версальської угоди. У працях істориків міжвоєнного періоду головна увага теж приділялась пропагандистській війні 1914-15 років.

Уся ця тема придатна для здійснення багаторакурсного підходу, бо крім робіт сучасних істориків, наприклад Горна і Крамера, є багато джерел, у яких надруковано точки зору військових і цивільних, тих чи інших урядів, звіти офіційних розслідувань, зразки офіційної і неофіційної пропаганди й різноманітні політичні і національні тлумачення подій у газетах кожної країни. Однак, вона складає дрібну частину загального розділу про Велику (Першу світову – Ред.) війну і, ймовірно, дуже мало вчителів матимуть можливість у стислих рамках навчального плану подати її більш-менш докладно.

Приклад О: Сумнівні свідчення про звірства на початку Першої світової війни

Джерело 1:

У вересні 1914 року один з паризьких поліцейських доповідав, що до нього звернувся „очевидець”, який бачив *„маленьку бельгійську дівчинку, шести років; вона була з кимсь із родичів, що працює м'ясником на rue de la Flandre; коли німецькі солдати прибули в її село, вони схопили тесака і... відрубали їй обидві руки.”*

Джерело 2:

Біженець з Па-де-Кале розповідав, що місцева жандармерія полонила кількох німецьких солдатів, у яких, при обшуку, в кишенях шинелей знайшли відтяті зап'ястя.

Джерело 3:

20 вересня 1914 року французька газета *Le Matin* опублікувала повідомлення, що у кишенях шинелей двох поранених німецьких солдатів, які перебували на лікуванні у шпиталі, знайшли два відтяті зап'ястя : одне належало жінці, друге – маленькій дівчинці.

Джерело 4:

Німецький полковий офіцер медицини розповідав, що, почувши салютні залпи на траурному мітингу при похованні німецького солдата, військо відкрило шалену стрілянину. Їм спало на думку, що стріляють по них – поспішають „з вогником до друзів”.

Джерело 5:

Із щоденника німецького офіцера 178-го піхотного полку, знайденого французами, поставала промовиста картина відчуттів, які охопили військовослужбовця при проходженні Бельгії у серпні 1914 року. Спершу зустрічали дружньо, а одна літня жінка сказала автору: „ви не варвари; ви не знищили нашого врожаю”. Через кілометрів шістдесят почали з'являтися побоювання наштовхнутись на засідку, і, як застережний засіб, вони взяли заручників. Наступного дня він переконався, що той суворий опір, з яким вони зустрілися, вступаючи в Дінант, чинили франтир'єри; чоловік 200 чи 250 із них було схоплено і страчено. Автор щоденника також зазначає, що вони спалили перше село, коли перетнули кордон Франції, бо один німецький солдат випадково вистрілив, а вони дали таку відсіч, неначе їх справді атакували. Горн і Крамер (Horne & Kramer), „Звірства німців, 1914: історія заперечень”.

На мою думку, було б варто скористатись цією історією, плануючи вступ до розділу або до модуля про Другу світову війну – як „наживкою”, яка збуджує інтерес і уявлення учнів, перед тим як перейти до вивчення причин і сприятливих чинників, перебігу війни, угод і довготривалих наслідків. Вона висвітлює ряд цікавих аспектів війни, які в однаковій мірі стосуються аналізу інших глобальних і локалізованих конфліктів ХХ століття:

Те, як розгортається війна, до деякої міри віддзеркалює сподівання не тільки військових, але й громадськості, а також передбачення поведінки ворога на основі досвіду минулих конфліктів (у даному випадку, франко-прусска війна 1870 року). Війська і цивільні громадяни Франції і Бельгії чекали зустрічі з „пруським милітаризмом”, а Верховне головнокомандування Німеччини передбачало опір „нерегулярних” сил і населення, подібно до того, що було у 1870 році; у перші дні війни німецькі війська несподівано для себе, швидше, ніж було заплановано, просувались углиб ворожої території і при цьому часто відчували себе позбавленими військової підтримки.

Сутність пропаганди полягає не тільки у тому, щоб заручитися підтримкою воєнних намірів громадськістю, переконати чоловіків записуватись до армії і переконати потенційних союзників також вступати у війну на вашому боці (у даному випадку, Сполучені Штати й Італію), вона передбачає потребу пояснювати події у такий спосіб, який відповідає очікуванням і судженням громадськості, цінностям і стереотипним уявленням про ворога і про себе – процеси, які також простежувались у пропаганді на початку Другої світової війни, “холодної війни”, Корейської війни і, у нещодавньому минулому, у війні в Перській затоці.

Пропаганда, яка зосереджується на конкретній події, часто-густо більше опікується значенням, що надається „фактам”, ніж самими фактами. У даному випадку вся справа про звірства спиралася на міфи, які живили конкретні передбачення, судження і цінності. Багато в чому ця пропаганда дала зворотний результат, тому що замість мобілізації народів до дії і підтримки своєї справи, вона викликала паніку і страх, навіть істерію, а слід за ними – цинізм.

Більшість підручників, зазвичай, подають ілюстрації деяких пропагандистських плакатів за кілька тижнів до розв’язування війни, а нині ще з’явилась можливість завантажити такі приклади з поважних веб-сайтів, які віддзеркалюють підходи до цього питання усіх причетних до нього країн. Скориставшись ними, а також плакатами і листівками на зразок тих, які зображено на наступних сторінках, можна було б зробити порівняльний аналіз за двома рівнями: порівняти матеріали з різних країн а також передвоєнну „офіційну” пропаганду й „неофіційний” відгук на „звірства” у перші тижні війни. Це був би корисний вияв багаторакурсності в допомозі учням усвідомити те, як зображення домінуючої ментальності може вплинути на реакцію громадськості, уряду, військових і, в однаковій мірі, на події і стратегічні та тактичні зміни.

Такий підхід може застосовуватись і при вивченні більшості соціокультурних конфліктів всередині країн і між ними. Він допомагає учню краще зрозуміти, що в межах будь-якої конфліктної ситуації давніші уявлення, які не завжди

базуються на фактах чи безпосередньому досвіді, продовжують впливати на те, чого кожна сторона чекає від іншої, на тлумачення ними взаємних тверджень, на мотиви і наміри, які вони приписують вчинкам одна одної. За таких обставин, марно робити спроби розібратися у тому, хто є правий, а хто винуватий, чиї дії можна виправдати, а чиї ні. Мета полягає в тому, щоб зрозуміти, „звідки йде” кожна із сторін, і чому вони думають і чинять у такий спосіб.

Висновки

Я не мав наміру спробувати у цьому короткому буклеті подати комплекс матеріалів для класно-урочного вжитку з конкретних історичних подій і тем, який би вчитель школи, чи той хто готує вчителів, міг би „зняти з полицки”, перекласти на відповідну мову, пристосувати до конкретного навчального плану і використовувати на своїх заняттях з історії. Наведені приклади – це евристичні засоби, які мають на меті ілюстрацію ключових моментів книги і різноманітних способів розширення багаторакурсності в історичній освіті.

По суті, це книга **про** багаторакурсність в історичній освіті, а не демонстрація багаторакурсності в дії. Тому на завершення, я б хотів ще раз підкреслити кілька моментів, про які мають пам’ятати вчителі чи автори підручників, які збираються взяти на озброєння багаторакурсний підхід до історії.

Багаторакурсність передбачає більш плюралістичний, комплексний, інтегруючий і повний підхід у порівнянні з традиційними підходами до історичної освіти, які Гіта Штайнер-Хамсі охарактеризувала як „монокультурні, етнократичні і універсальні”. Це означає, що історики, вчителі історії і учні мають замислюватися тим, чи буде виклад, що спирається на ширше коло джерел, у тому числі й на джерела, якими до тої пори нехтували більшість істориків, більш об’єктивним (тобто, більш справедливим по відношенню до поглядів всіх, хто причетний до даної події або зазнав її впливу) і більш повним.

Але це зовсім не означає, що розширення багаторакурсності викладу історичних подій водночас збільшує його об’єктивність. По-перше, малоімовірно, щоб усі точки зору, представлені у певному викладі, мали однакову вагу і цінність. По-друге, треба пам’ятати значення терміну „ракурс”, наприклад, у даному випадку, це бачення, обмежене позицією людини, яка його висловлює, нехай то буде учасник, очевидець, журналіст чи історик, безвідносно того, чи є це обмеження фізичним, психологічним, технічним чи професійним. Ці обмеження і труднощі висловленого бачення не зникнуть лише тому, що якийсь виклад подій включає більше точок зору, ніж інший. Ми не можемо взяти за похідну те, що вивчення свідчень про ту саму історичну подію чи явище з позицій багаторакурсності дасть, як наслідок, більш повну картину чи більш повне пояснення того, що сталося. Навпаки, багаторакурсний підхід, зокрема до політичних і соціальних конфліктів, може переконливо показати, як важко дійти твердих висновків, коли різні учасники конфлікту, залежно від різних тлумачень, суджень, упереджень, пересудів, по-різному сприймають вчинки, цілі, мотиви і реакцію один одного.

Ось де ми підійшли до самої суті проблеми. Урізноманітнюючи зміст, розширюючи коло джерел, дбаючи про те, щоб учні мали можливість читати діаметрально протилежні зображення історичних подій, можна зробити викладання історії більш багаторакурсним і менш монокультурним, фрагментарним і універсальним. Але багаторакурсність передбачає не тільки можливі зміни у **змісті** програми з історії і використання ширшого кола джерел, вона допомагає учневі мислити історично про минулі події.

У межах конкретного контексту історичної освіти багаторакурсність передбачає ознайомлення учнів з певним **процесом**: зі шляхами аналізу свідчень чи їх тлумачень стосовно конкретної історичної події чи зміни, з огляду на обмежувальні фізичні чинники чи прихильність до певних позицій тих джерел, з якими наводяться дані свідчення, їхнє ставлення і упередженість, їхні мотиви, логіка їхніх пояснень подій і рішень про свою лінію поведінки, їхні очікування і упередженість стосовно один одного, культурні рамки і традиції, які впливають на їхнє сприйняття і тлумачення тощо. Як бачимо з наведених вище прикладів, багаторакурсність також передбачає спроби зіставити один з одним ці різні тлумачення.

Це спонукає нас до декількох висновків, які мають зробити вчителі історії, укладачі програм і підручників, видавці. По-перше, треба подбати про надання умов для застосування аналітичних навичок, які мають посідати чільне місце у кожному багаторакурсному підході, аби учні змогли набути впевненості і досвіду, який дозволить їм ефективно працювати з різноманітним ракурсами. Задля цього тут було описано ряд прийомів навчання і викладання, у тому числі вправи на сортування карток, гру в „гаряче крісло”, використання хронологічних карт і схем, зіставлення взаємного сприйняття в конфліктних ситуаціях, аналіз пропаганди і викладу новин у засобах масової інформації як шлях до розуміння і тлумачення несхожих менталітетів.

По-друге, багаторакурсність вимагає надання можливості для глибинного вивчення конкретних тем – того, що важко досягається в межах рамок програми, яка має на меті забезпечення змістовного, хронологічного викладу історичних подій. Незважаючи на це, навіть за тих обставин, коли учитель не може вийти за рамки програми, все ж можна застосовувати багаторакурсний підхід до вивчення одної-двох тем на рік, аби дати учням можливість ознайомитись з притаманними цій роботі аналітичними процесами. Так само немає потреби дбати про те, щоб діапазон точок зору, які постають перед учнем, був всеосяжним.

І, нарешті, у багатьох авторів підручників та видавців і, звичайно, у деяких вчителів історії, може виникнути потреба переосмислити свій підхід. Надто часто учням пред'являють короткі витяги з різних джерел, а тоді задають запитання, які мають на меті виокремлення фактологічної інформації, або обґрунтування тих висновків, до яких веде учня вчитель чи автор підручника, чи встановлення того, які джерела є „об'єктивними”, а які „упередженими”. Стрижнем багаторакурсності є основоположне судження про те, що учні мають зрозуміти, що кожний, хто вивчає минуле, повинен примиритися з розбіжностями, протиріччями, двозначностями, дисонуючими голосами, напівправами і однобокими поглядами, упередженостями, передсудами і

толерантно ставитись до них. Це судження повинно керувати нами у виборі запитань і вправ, які супроводжують кожний джерельний матеріал, у якому представлені різноманітні точки зору.

Додаток: Фотографії

Приклад I: Штурм Зимового палацу 25 жовтня 1917 року

Дайте точний опис того, що ви бачите:

Що, на вашу думку, відбувається?

Як ви вважаєте, хто ці люди?

Коли, на вашу думку, було зроблено цей фотознімок?



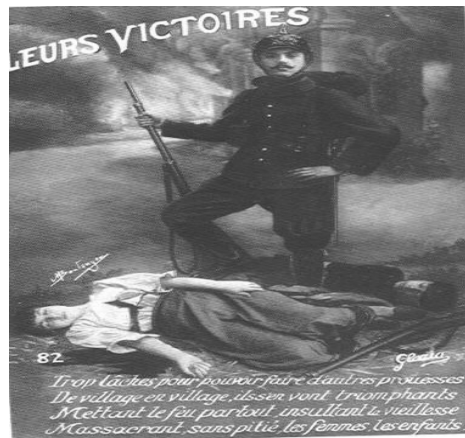
Як ви вважаєте: це фотографія, чи кадр із фільму?



Французька листівка жовтня 1914 року, яка відображає міф про „відтяти руки”



Відображення рукою німецького художника нападу „франтир'єрів” на німецьких солдат: серпень 1914



Пропагандистська листівка 1914 року про так звані німецькі звірства

