

Պատմության դասավանդման
բազմատեսանկյուն մոտեցումը.
ուսուցչի ձեռնարկ

Դոկտոր Ռոբերտ Ստրադլինգ

Եվրոպայի Խորհուրդ

Այս աշխատանքում արտահայտված տեսակետները պատկանում են հեղինակին և կարող են չհամընկնել Եվրոպայի Խորհրդի պաշտոնական քաղաքականության հետ:

Բոլոր իրավունքները պաշտպանված են: Այս հրատարակման որևէ մաս չի կարող վերարտադրվել, տեղադրվել որևէ տվյալների համակարգում, կամ բազմացվել, ցանկացած ձևով կամ միջոցներով, այդ թվում էլ էլեկտրոնային (CD-ROM, Ինտերնետ, և այլն), մեխանիկական, պատճենահանման, ձայնագրման ճանապարհով, ստանց Հրատարակչական տնօրինության Հաղորդակցության և հետազոտության բաժնի նախնական թույլատվության:

Էջ 90, Ձմեռային պալատի գրավումը, 1917 թ. հոկտեմբեր, հեղինակ՝ Վ.Կ. Բուլա, հեղինակային իրավունքը՝ Ռուսաստանի Ժամանակակից պատմության կենտրոնական թանգարան:

Էջ 91, հեղինակային իրավունքը՝ Ժամանակակից պատմության թանգարան և Ժամանակակից միջազգային փաստաթղթերի գրադարան (Musée d'Histoire Contemporaine-BDIC), Փարիզ:

Էջ 92, Գերմանական նկարչի տպավորությունները գերմանական զինվորների վրա “ազատ հրաձիգների” հարձակումից, 1914 թ. օգոստոսի 31, աղբյուրը՝ “Illustrierte Weltkriegschronik der Leipziger Illustrierten Zeitung, 1914”:

Էջ 93, հեղինակային իրավունքը՝ AKG London:

© Եվրոպայի Խորհուրդ, նոյեմբեր, 2003

Եվրոպայի խորհուրդը ստեղծվել է 1949 թ.-ին՝ Եվրոպայի խորհրդարանային ժողովրդավարությունների միասնությունն ապահովելու նպատակով: Այն ամենահինն է համաեվրոպական քաղաքական հասատություններից, դրան անդամակցում են 47 պետություններ¹, այդ թվում Եվրամիության անդամ-պետությունները: Դա ամենալայն ընդգրկում ունեցող միջկառավարական և միջխորհրդարանական կազմակերպությունն է Եվրոպայում, որի կենտրոնակայանը գտնվում է Ստրասբուրգում:

Եվրոպայի խորհուրդը, որի գործառնություններից դուրս են պաշտպանության խնդիրները, աշխատանք է ծավալում հետևյալ ոլորտներում. ժողովրդավարություն, մարդու իրավունքներ և հիմնարար ազատություններ, զանգվածային լրատվություն և հաղորդակցություն, սոցիալական և տնտեսական հարաբերություններ, կրթություն, մշակույթ, մշակութային ժառանգություն, սպորտ, առողջապահություն, երիտասարդության հարցեր, շրջակա միջավայրի խնդիրներ և տարածքային պլանավորում, տեղական ժողովրդավարություն, իրավական համագործակցություն:

Եվրոպական մշակութային կոնվենցիան բացվել է ստորագրման համար 1954 թ.-ին: Այս միջազգային համաձայնագիրը բաց է նաև այն Եվրոպական երկրների համար, որոնք չեն հանդիսանում Եվրոպայի Խորհրդի անդամ և նրանց հնարավորություն է տրվել մասնակցել Եվրոպայի Խորհրդի ծրագրերին կրթության, մշակույթի, սպորտի և երիտասարդության ոլորտներում: Մինչ այժմ 48 պետություններ են միացել Մշակութային կոնվենցիային, ընդ որում Եվրոպայի Խորհրդի լիարժեք անդամներից բացի դրան միացել են նաև Բելառուսը և Վատիկանը: Եվրոպական մշակութային կոնվենցիայի շրջանակներում կրթության և մշակույթի ոլորտում աշխատանքը իրականացնում են չորս կոմիտեներ՝ Կրթության, Բարձրագույն կրթության և հետազոտության, Մշակույթի և մշակութային ժառանգության: Նրանք նաև սերտ համագործակցում են Եվրոպայի կրթության, մշակույթի և մշակութային ժառանգության նախարարների համաժողովների հետ:

Նշված կոմիտեների կողմից իրականացվող ծրագրերը Եվրոպայի Խորհրդի ծրագրերի մասն են կազմում և, ինչպես և այլ ծրագրերը, կոչված են նպաստելու կազմակերպության երեք հիմնական նպատակների իրականացմանը.

- պաշտպանել մարդու իրավունքները և հիմնարար ազատությունները, բազմակարծիք ժողովրդավարությունը և օրենքի գերակայությունը բոլոր անդամ պետություններում.

¹ Ալբանիա, Անդորա, Հայաստան, Ավստրիա, Ադրբեջան, Բելգիա, Բոսնիա և Հերցեգովինա, Բուլղարիա, Խորվաթիա, Կիպրոս, Չեխիայի Հանրապետություն, Դանիա, Էստոնիա, Ֆինլանդիա, Ֆրանսիա, Վրաստան, Գերմանիա, Հունաստան, Հունգարիա, Իսլանդիա, Իռլանդիա, Իտալիա, Լատվիա, Լիխտենշտեյն, Լիտվա, Լյուքսեմբուրգ, Մալթա, Մոլդովա, Նիդերլանդներ, Նորվեգիա, Լեհաստան, Պորտուգալիա, Ռումինիա, Ռուսաստանի Դաշնություն, Սան Մարինո, Սերբիա և Մոնտենեգրո, Սլովակիա, Սլովենիա, Իսպանիա, Շվեդիա, Շվեյցարիա, Մակեդոնիայի Նախկին Հարավսլավական Հանրապետություն, Թուրքիա, Ուկրաինա, Միացյալ Թագավորություն:

- նպաստել Եվրոպական ինքնության իրազեկության բարձրացմանը.
- փնտրել եվրոպական հասարակության առջև ծառայած խնդիրների միասնական լուծումներ:

Կրթության և Բարձրագույն կրթության և հետազոտության կոմիտեների կողմից իրականացվող կրթական ծրագիրը ներկայումս ընդգրկում է դպրոցական, արտադպրոցական և բարձրագույն կրթությունը: Իրականացվող ծրագրերն ընդգրկում են հետևյալ ուղղությունները. կրթություն ժողովրդավարական քաղաքացիության համար, պատմություն, ժամանակակից լեզուներ, դպրոցների միջև կապեր և փոխանակություն, կրթական բարեփոխումների ռազմավարություն, միջկրոնական և միջմշակութային երկխոսություն, կրթության մասնագետների վերապատրաստումներ, որակավորումների ճանաչում, ուսումնառություն ամբողջ կյանքի ընթացքում և սոցիալական համախմբվածություն, համալսարանները որպես քաղաքացիության ձևավորման վայրեր, ուսումնառություն և դասավանդում տեղեկատվական հասարակությունում, կրթություն Գնչու երեխաների համար, Հոլոքոսթի դասավանդում և Եվրոպական համալսարանների ժառանգություն: Եվրոպայի Խորհուրդը մասնակցում է նաև բարձրագույն կրթության բարեփոխման Բոլոնիայի գործընթացին, որի նպատակն է մինչև 2010 թ. ձևավորել Եվրոպական բարձրագույն կրթության տարածք:

Այս բազմամշակութային գործունեությունը նաև զուգակցվում է նոր անդամ-պետություններին հատկացվող օգնության հետ՝ իրենց կրթական համակարգերը եվրոպական նորմերին և պրակտիկային համապատասխանեցնելու նպատակով: Իրականացվում են ծրագրեր, որոնք համակարգվում են “համագործակցություն կրթության նորացման համար” ռազմավարության շրջանակում, մասնավորապես կրթության օրենսդրության և կառուցվածքային փոփոխությունների, քաղաքացիական կրթության և պատմության դասավանդման ոլորտներում: Նախապատվությունը տրվում է Հարավ-արևելյան Եվրոպայի և նախկին Խորհրդային Միության երկրներին:

Բովանդակություն

Նախաբան	6
Ներածություն. հիմնական հասկացություններ.....	7
Ինչ է բազմատեսանկյուն մոտեցումը	14
Պատմության դասավանդման բազմատեսանկյուն մոտեցման հետ կապված հնարավոր խնդիրները.....	25
Բազմատեսանկյուն մոտեցման հիմքերը.....	32
Ուսումնական վարժությունները	38
Լինել պատեհապաշտ.....	38
Աշակերտներին ներկայացնել պատմագրությունը.....	42
Ընդգրկել բազմատեսանկյուն մոտեցումը պատմական նարատիվի մեջ	58
Ընդլայնել պատմական մեկնաբանության շրջանակները.....	72
Եզրափակիչ խոհեր.....	86
Հավելված. Լուսանկարներ.....	90
Ձմեռային պալատի գրավումը, 1917 թ. հոկտեմբերի 25-ին.....	90
1914 թ. ֆրանսիական փոստային բացիկ, որը ներկայացնում է “կտրված ձեռքերի առասպելը”:	91
Գերմանական նկարչի տպավորությունները գերմանական զինվորների վրա “ազատ հրաձիգների” հարձակումից, 1914 թ. օգոստոս:	93
Քարոզչական բացիկ, տպագրված 1914 թ.-ին, նկարագրում է այն դաժանությունները, որոնցում մեղադրվում էին գերմանացիները:.....	94

Նախաբան

Կայունության պակտի շրջանակներում Եվրոպայի Խորհրդին առաջարկություն էր արվել համակարգել Հարավ-արևելյան Եվրոպայի պատմության և պատմության դասավանդման աշխատանքային խմբի գործունեությունը: Բացի այդ, Եվրոպայի Խորհուրդը ստացավ ֆինանսավորում որոշ անդամ-պետություններից Հարավ-արևելյան Եվրոպայում պատմության դասավանդման վերաբերյալ սեփական ծրագրերի իրականացման համար:

Շվեյցարիան ֆինանսական աջակցություն տրամադրեց պատմության ուսուցիչների վերապատրաստման աշխատանքներին, և որոշվեց, որ հավելյալ ֆինանսավորումը կարող է օգտագործվել սույն հրատարակության՝ “Պատմության դասավանդման բազմատեսանկյուն մոտեցումը. ուսուցչի ձեռնարկ” համար: Այն նաև կթարգմանվի Հարավ-արևելյան Եվրոպայի երկրների լեզուներով և լայնորեն կտարածվի ուսուցիչներին:

Սույն ուղեցույցի ստեղծման գաղափարի ակունքները գալիս են “Երկրորդ Համաշխարհային պատերազմի սկիզբը Հարավ-Արևելյան Եվրոպայում” (Բլեդ, Սլովենիա, 2001 թ. հոկտեմբեր) և “Քսանմեկերորդ դարում պատմության ուսուցիչների առջև ծառայած մարտահրավերները տարածաշրջանային համատեքստում” (Բուդապեշտ, 2001 թ. նոյեմբեր) տարածաշրջանային վերապատրաստման սեմինարներից: Հարավ-արևելյան Եվրոպայի բոլոր երկրներից ուսուցիչները և վերապատրաստողները արտահայտել են իրենց ցանկությունը դասարաններում օգտագործվող օրինակներ ունենալ:

Նրանք նշեցին նաև, որ անհրաժեշտ են իրենց երկրներին անմիջականորեն չվերաբերվող օրինակներ: Առաջարկվող օրինակները կարող են հարմարեցվել Հարավ-արևելյան Եվրոպայի իրավիճակին: Որոշ օրինակներ բավականին հայտնի են, սակայն դրանց օգտագործելու ձևը միանգամայն նորարարական է: Բազմատեսանկյուն մոտեցման խնդրին մենք անդրադարձել ենք տարածաշրջանային վերապատրաստման սեմինարների ընթացքում, ինչպես Կայունության պակտի, անյպես էլ նախկին Խորհրդային Միության երկրներում: Այս ուղեցույցը կարող է հիմք ծառայել ուսուցիչների ապագա վերապատրաստման սեմինարների համար:

Ուղեցույցի հեղինակ դոկտոր Ռոբերտ Ստրադլինգը հեղինակել է Քսաներորդ դարի եվրոպական պատմության դասավանդման ձեռնարկը և հետագայում շարունակել է աշխատանքը Հարավ-արևելյան Եվրոպայում Կայունության պակտի շրջանակներում տեղի ունեցող, պատմության և պատմության դասավանդման խնդիրների շուրջ: Նա եղել է Եվրոպայի Խորհրդի բազմաթիվ սիմպոզիումների և

սեմինարների զեկուցող, ինչպես նաև ապգայում կաշխատի Պատմության դասավանդման եվրոպական ուղղվածության ծրագրի հանձնաժողովի խորհրդական:

Ներածություն. հիմնական հասկացություններ

Մինչ 1990-ական թվականները “բազմատեսանկյուն մոտեցում” տերմինը հազվադեպ էր օգտագործվում դպրոցում պատմության դասավանդման համատեքստում, թեև, ինչպես նշում է պրոֆեսոր Բոդո ֆոն Բորրիեսը, այդ հասկացությունը առաջարկվում և ակտիվորեն քննարկվում էր որոշ գերմանացի պատմաբանների, այդ թվում հենց իր՝ ֆոն Բորրիեսի կողմից, դեռևս 1970-ական թթ.²: Տերմինը սկսեց ավելի լայնորեն օգտագործվել 1990-ական թվականների սկզբին, հատկապես այն գիտաժողովներում, սեմինարներում և ուսուցիչների վերապատրաստումներում, որոնք կազմակերպված էին Եվրոպայի Խորհրդի և Եվրակլիո կազմակերպության (Եվրոպայի պատմության ուսուցիչների ընկերակցությունների համաժողով) կողմից³: Այնուամենայնիվ, եթե ոչ “բազմատեսանկյուն մոտեցում” հասկացությունը, ապա դրա հիմքում ընկած գաղափարները ունեն բավականին երկար պատմություն և հիմնված են հանրակրթությունում տեղի ունեցած երեք առանձին տարբերվող, բայց նաև ակնհայտորեն փոխկապակցված զարգացումների վրա:

Այս երեք զարգացումներից առաջինն էր այսպես կոչված “նոր պատմության” մոտեցումը, որն առաջացել է արևմտյան և հյուսիսային Եվրոպայում 1970-ական թթ. և 1980-ական թթ. սկզբին և որի ազդեցությունը հետագայում տարածվել է ամբողջ Եվրոպայում պատմության դասավանդման վրա, սկզբից հարավային Եվրոպայում և ապա, 1989-1990 թթ. իրադարձություններից հետո, նաև Կենտրոնական և Արևելյան Եվրոպայի երկրների մեծ մասում: “Նոր պատմության” մոտեցումն արտացոլում է ավելի ավանդական մոտեցումների անբավարար լինելը, մոտեցումներ, որոնք շեշտը դնում են հետևյալ բաղադրիչների վրա.

- գիտելիքի փոխանցում;
- դպրոցական ծրագրի բովանդակության մեջ քաղաքական և սահմանադրական պատմության գերակշռություն;

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

³ Եվրոպայի Խորհրդի “Եվրոպայի քսաներորդ դարի պատմության դասավանդումը և ուսումնառությունը” նախագիծը ևս առաջ էր քաշում բազմատեսանկյուն մոտեցման գաղափարը, նախագծի արդյունքում տպագրված ձեռնարկի մեջ ընդգրկվեց այդ հասկացության մասին պատմող գլուխ: Տես՝ Robert Stradling, (2000), *Teaching 20th-Century European history*, Strasbourg, Council of Europe Publishing.

- իրադարձությունների և անձերի կենտրոնական դեր;
- ծրագրի կառուցումը ազգային պատմության բավանդակությամբ հարուստ, ժամանակագրական բնույթ ունեցող շարադրման շուրջ;
- այս մոտեցման հիմքում ընկած այն ենթադրությունը, որ ազգային պատմության պատմաշարը (նաբատիվը) հիմնականում համընկնում է տվյալ պետության ամենամեծ ազգային խմբի կամ լեզվա-մշակութային համայնքի պատմության հետ:

Ի հակադրություն սրան, “նոր պատմության” մոտեցումը, թեև չէր հերքում ժամանակագրության և պատմական գիտելիքի կարևորությունը, նպատակ էր հետապնդում պատմության դասավանդման մեջ ստեղծել հավասարկշռություն անցյալի մասին աշակերտներին սովորեցնելու և անցյալի մասին պատմական տեսակետից մտածելու ունակությունը զարգացնելու միջև: Հետևաբար, այս մոտեցումն առավել կարևոր էր համարում, որ աշակերտները սովորեն, թե ինչպես պետք է վերլուծել, մեկնաբանել և համադրել պատմական վկայությունները, որոնք առկա են սկզբնաղբյուրներում և գրականության մեջ:

Պատմականորեն մտածել սովորելը նաև նշանակում է գիտակցել այն իրողությունը, որ պատմաբանները, ինչպես նաև պատմության վերակառուցմամբ զբաղվող այլ մասնագետները, այդ թվում թանգարանների պատասխանատուները, կինոռեժիսորները, հեռուստատեսային պրոդյուսերները և լրագրողները, սահմանափակված են աղբյուրների այն շրջանակով, որը հասանելի է նրանց համար, նրանք մեկնաբանում և օգտագործում են միևնույն տեղեկատվությունը տարբեր ձևերով, ընրողաբար են մոտենում դրան և շեշտը դնում են դրա տարբեր տեսանկյունների վրա: Այլ խոսքերով, պատմական երևույթների մեծ մասը, եթե ոչ բոլոր պատմական երևույթները, կարող են մեկնաբանվել և վերակառուցվել տարբեր տեսանկյուններից, ինչը պայմանավորված է տեղեկատվության սահմանափակ լինելով, պատմությունը մեկնաբանողների և վերականգնողների սուբյեկտիվ շահերով, և մշակութային փոփոխություններով, որոնք զգալի չափով որոշում են, թե յուրաքանչյուր նոր սերունդ անցյալի որ պահերն է կարևորում:

Երկրորդ ընդհանուր զարգացումը կրթության ոլորտում, որը նպաստել է բազմատեսանկյուն մոտեցման հանդեպ հետաքրքրությանը, եղել է այն գիտակցումը, որ անցյալում պատմությունը հաճախ դասավանդվել է մեկ մշակույթի վրա հիմնվող, էթնոկենտրոն, ավելի բացառող քան ընդգրկող տեսակետից: Այդպիսի դասավանդումը հիմնված է եղել այն գաղափարի վրա, որ ազգային պատմությունը համընկնում է ամենամեծ ազգային խմբի կամ տիրապետող լեզվա-մշակութային համայնքի պատմության հետ: Նույն միտումը հաճախ ակնհայտ էր նաև

ակադեմիական պատմագրության մեջ: Այնուամենայնիվ, ակադեմիական պատմագրության մեջ վերջին քսանհինգ տարիների զարգացումները, մասնավորապես սոցիալական և մարդաբանական պատմության, մշակութային պատմության և գեղերային ու ռոսումնասիրությունների ոլորտներում, նպաստել են նրան, որ այսօր կարևորվում է այն սոցիալական կատեգորիաների և խմբերի պատմությունը, որոնք մինչ այժմ հիմնականում անտեսվել են՝ կանայք, չունևորները, էթնիկ փոքրամասնությունները, երեխաները, ընտանիքները և միգրանտները: Այսօր առկա են նշաններ, որոնք վկայում են, որ այս մոտեցումն աստիճանաբար ընդգրկվում է դպրոցում պատմության դասավանդման մեջ:

Այսպես, վերջերս Եվրոպայի Խորհուրդը և որոշ ոչ-կառավարական կազմակերպություններ, ինչպես Եվրակլիոն, Գեորգ Էկերտ ինստիտուտը և Կոյրբեր հիմնադրամը, կազմակերպել են գիտաժողովներ, սեմինարներ և վերապատումներ պատմության ուսուցիչների համար այնպիսի թեմաների շուրջ, ինչպես կանանց պատմությունը, ամենօրյա կյանքի պատմությունը և փոքրամասնությունների պատմությունը ազգային պատմության տեսանկյունից: Եվրոպայի Խորհուրդը նաև տպագրել է ուսումնական նյութերի հավաքածու կանանց պատմության վերաբերյալ⁴:

Այնուամենայնիվ այն հարցը, թե ինչպես դպրոցական ծրագրում ընդգրկել նախկինում մարգինալացված կամ անտեսված սոցիալական կատեգորիաների և խմբերի պատմությունը, շարունակում է մնալ խնդրահարույց: Եթե ծրագրի մեջ պարզապես ընդգրկվում են մի քանի թեմաներ, որոնք առնչվում են խմբի համար կարևոր անձնավորությունների կամ իրադարձությունների հետ, ինչպես օրինակ կանանց քվեարկելու իրավունքի համար պայքարի պատմությունը, դա կարող է միայն նպաստել այդ խմբերի հետագա մարգինալացմանը: Այդպիսի խմբերը լիարժեքորեն ներառնելու համար անհրաժեշտ կլինեն ընդունել այն փաստը, որ յուրաքանչյուր խումբ ունի իր ուրույն տեսակետը ազգային պատմության համար կարևոր իրադարձությունների և զարգացումների վերաբերյալ, մոտեցում, որը երբեմն անվանում են “մեյնսթրիմինգ” [անգլ. *mainstream*՝ հիմնական ուղղություն բառից], թեև այն կարելի է նկարագրել նաև որպես “բազմատեսանկյունային”: Սակայն, այդպիսի մոտեցման իրականացումը կարող է լուրջ բարդություն ներկայացնել այն դեպքերում, երբ դպրոցական ծրագիրն արդեն իսկ ծանրաբեռնված է բովանդակությամբ, որը պետք է յուրացվի սեղմ ժամանակահատվածում:

Քննարկվող զարգացումներից երրորդը կապված էր խորացող այն գիտակցման հետ, որ դպրոցները պետք է ավելի շատ բան անեն երիտասարդներին

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

պատրաստելու համար՝ ապրելու այնպիսի աշխարհում, որը բնութագրվում է էթնիկ, մշակութային, լեզվական և կրոնական բազմազանությամբ: Ինչպես և նախորդ դեպքում, այս գիտակցումը սկզբից առաջացավ 1970-ական թթ. Արևմտյան և Հյուսիսային Եվրոպայում, մասնավորապես այն երկրներում, որոնք ունեցել են գաղութատիրական անցյալ, կամ օգտագործում էին “հյուրընկալված բանվորների” աշխատանքը: Այս խնդիրը ավելի սկսեց կարևորվել, երբ Եվրոպական Միության երկրների բնակչությունն աշխատուժի բարձրացող շարժունության հետևանքով այն սկսեց դառնալ ավելի բազմազան մշակութային և էթնիկ առումով:

Մշակութային բազմազանության խորացման հետ կապված խնդիրների լուծման առաջին փորձերը շեշտում էին ձուլումը և ինտեգրումը. դպրոցները կենտրոնանում էին ներգաղթող ընտանիքների երեխաներին ընդունող երկրի լեզուն, ավանդույթները և մշակութային նորմերը սովորեցնելու վրա, որպեսզի նրանք կարողանան հեշտությամբ մերվել տեղական համայնքին: 1980-ական թվականների սկզբին այս քաղաքականությունը սկսեց հարցականի տակ առնվել, քանի որ ի հայտ եկան փաստեր, որ դա հանգեցնում է միջմշակութային լարման ավելացմանը (դպրոցի ներսում և նրանից դուրս), ինչպես նաև փոքրամասնության երեխաների շրջանում հաջողությունների համակարգային ցածր աստիճանին: Մինևույն ժամանակ, աստիճանաբար ավելի լայն տարածում էր ստանում այն տեսակետը, որ փոքրամասնությունները, այդ թվում և իմիգրանտները, ունեն իրենց սեփական մշակութային ժառանգությունը պահպանելու իրավունք:

Նոր կրթական մոտեցումները սկսեցին դիտարկել մշակութային բազմազանությունը որպես մի բան, որով պետք է հպարտանան բոլոր աշակերտները, այլ ոչ թե միայն նրանք, ովքեր պատկանում են մշակութային, լեզվաբանական, էթնիկ և ազգային փոքրամասնություններին: Ավելի լայն սկսեցին օգտագործվել այնպիսի տերմիններ, ինչպես իք են “բազմամշակութայնություն” (multiculturalism) և “միջմշակութային կրթություն” և հանրակրթական ծրագրեր կազմող մասնագետները սկսեցին ուսումնասիրել տարբեր առարկաների դասավանդման մեջ բազմամշակութային հարթություն ներառնելու համար: Որպես հետևանք, Արևմտյան Եվրոպայում դասավանդվող պատմության ծրագրերում տեղին ունեցան որոշ փոփոխություններ և պատմական որոշ դրվագների վերաիմաստավորում: Այսպես, Խաչակրաց արշավանքներն ուսումնասիրող աշակերտները հնարավորություն ստացան ծանոթանալ նաև դրանց վերաբերյալ ոչ միայն քրիստոնեական, այլև մահմեդական տեսակետներին: Նմանապես, ուսումնասիրելով աշխարհագրական հայնտագործությունների, իրենց երկրի կայսերական անցյալի և ապագադրությամբ պատմությունը՝ աշակերտները նաև

հնարավորություն ստացան սովորել ինչ-որ բան այն ժողովրդների մասին, որոնք “հայտնագործվել են”, գաղութացվել, կամ որոնց “անկախություն է տրվել”:

Այս միտումն ուներ որոշակի հետևանքներ համաշխարհային և Եվրոպական պատմության դասավանդման համար: Մինչև 1989 թ. քննարկումներն այն մասին, թե ինչպես է պետք դասավանդել պատմությունը, որոնք տեղի էին ունենում Եվրոպայի Խորհրդում և նմանատիպ միջազգային կազմակերպություններում, հիմնականում ընդգրկում էին արևմտյան Եվրոպայի երկները ներկայացնող մասնագետներին: Կարևորվում էր Եվրոպայի այն ընկալումը, որը հիմնվում էր տարածաշրջանի ընդհանուր պատմության և մշակութային ժառանգության վրա: Դրանք ընդգրկում են հունա-հռոմեական և հրեա-քրիստոնեական ավանդությունները, արվեստի և ճարտարապետության ժառանգությունը, ազգային պետության առաջացումը և պատմական այն փորձը, որի մեջ մտնում են ֆեոդալիզմը, Խաչակրաց արշավանքները, Վերածնունդը, Ռեֆորմացիան և հակա-ռեֆորմացիան, Լուսավորությունը, արդյունաբերական հեղափոխությունը, ազգայնականությունը և համաշխարհային պատերազմները, քսաներորդ դարի քաղաքական և տնտեսական ճգնաժամերը: 1989 թ.-ից հետո զարգացումները կենտրոնական և արևելյան Եվրոպայի և նախկին Խորհրդային Միության տարածքում ցույց տվեցին եվրոպական պատմության դասավանդումը հարստացնող այլ տեսակետների կարևորությունը: Դրանք նաև հանգեցրին այն գիտակցմանը որ ընդլայնված Եվրոպան ավելի մեծ չափով բնութագրվում է իր բազմազանությամբ (էթնիկ, լեզվական, կրոնական, սոցիալական և մշակութային), քան ընդհանուր պատմությամբ և մշակութային ժառանգությամբ⁵:

Բոլոր այն երկրները, որոնք 1990-ական թթ. գտնվում էին քաղաքական և տնտեսական անցումային վիճակում, բարեփոխում էին իրենց հանրակրթական ծրագրերը: Որոշ երկրներում, ինչպես օրինակ Ռուսաստանյան Դաշնությունում, անհրաժեշտ էր մշակել պատմության դասավանդման նոր ծրագրեր և նոր դասագրքեր, որոնք կարտացոլեին երկրում առկա մշակույթների, էթնիկ խմբերի և կրոնների բազմազանությունը: Առկա էր նաև այն գիտակցումը, որ դրա համար պահանջվում է ավելին, քան ծրագրի պարզ փոփոխությունները: Անհրաժեշտ էր առաջնահերթությունների մեջ ընգրկել դասավանդման մոտեցումները. Ինչպե՞ս ընդգրկել դասավանդման մեջ աղբյուրները, որոնք ասացում են տարբեր մոտեցումներ, ինչպե՞ս ներկայացնել միևնույն իրադարձությունների հակասող մեկնաբանությունները, ինչպե՞ս քննարկել այն թեմաները և խնդիրները, որոնք

⁵ Այս խնդրի ավել մանրամասն քննարկման համար տես՝ R. Stradling, (2000) *Teaching 20th-Century European history*, Գլուխ երկրորդ:

կարող են հակասական և զգայուն բնույթ ունենալ բազմազգ և բազմամշակութային հասարակության մեջ⁶: Որոշ այլ երկրներում, որոնք ունեցել են օտար տիրապետության և օկուպացման երկարատև պատմություն, բարեփոխումները նպատակ ունեին վերականգնել կամ նույնիսկ վերահայտնագործել իրենց ազգային պատմությունները, մասնավորապես իրենց պատմական նարատիվների մեջ այն բացերը, որոնք անտեսվել են սկզբից կայսերական, իսկ ապա խորհրդային տեսակետներ ներկայացնող պատմաբանների սերունդների կողմից⁷:

Թեև այդ երկրներում առաջնային կարևորություն էր տրվում ազգային պատմության դասավանդման ծրագրերի և դասագրքերի մշակմանը, առկա էր նաև զգալի հետաքրքրություն և շահագրգռվածություն այն խնդրի վերաբերյալ, թե ինչպես պետք է հավասարակշռված և զգայուն ձևով ներկայացնել ազգային, էթնիկ և կրոնական մեծամասնությունների և փոքրամասնությունների միջև հարաբերությունների պատմությունը, ինչպես նաև հարևան երկրների հետ հարաբերությունների պատմությունը: Կոնֆլիկտները Եվրոպայի հարավ-արևելքում և արևելքում 1990-ական թթ, ընթացքում, նախկին Հարավսլավիայի հանրապետությունների միջև, Ալբանիայի և Սերբիայի միջև՝ Կոսովոյի շուրջ, ռուսների և չեչենների միջև, սահմանային վեճերը և լարվածությունը Հայաստանի և Վրաստանի միջև, և Հայաստանի և Ադրբեջանի միջև՝ Լեռնային Ղարաբաղի շուրջ, նաև ցույց տվեցին, որքան կարևոր է, որ պատմության դասավանդումը չօգտագործվի թշնամությունը և օտարատյացությունը խորացնելու համար:

Այս ամենը հաշվի առնելով, զարմանալի չէ, որ միջազգային հաստատությունները և կազմակերպությունները, ինչպես Եվրոպայի Խորհուրդը, ՅՈՒՆԵՍԿՕ-ն, Եվրոպական Միությունը և Հարավ-արևելյան Եվրոպայի կայունության պակտը ճանաչեցին այն կարևոր դերը, որ կարող է խաղալ պատմության դասավանդումը արևելյան և հարավ-արևելյան Եվրոպայում փոխըմբռնման և հաշտեցման տեսակետից: Ինչպես նշում էր 1994 թ. Եվրոպայի Խորհրդի սեմինարներից մեկի ժամանակ պատմության դասավանդման մեջ բազմատեսանկյուն մոտեցման առաջատար պատշպաններից մեկը՝ պրոֆեսոր Գիտա Ստայներ-Խամսին, “սոցիալական համերաշխությունը, խաղաղությունը և ժողովրդավարությունը ենթադրում են անցյալի, ներկայի և ապագայի ընդհանուր տեսլական”:

Այս պնդման հետ դժվար է չհամաձայնվել: Թերևս այս պնդման հետ կհամաձայնվեր պատմություն դասավանդող մանագետների մեծ մասը, այդ թվում

⁶ Այս խնդիրների հետագա քննարկման համար, տես *Robert Stradling, (1999) The Secretary General's New Initiative: The reform of history teaching and the preparation of new history textbooks*, Strasbourg, Council of Europe publishing:

⁷ Նույն տեղում, էջ 31:

նրանք, ովքեր գնտում են, որ պատմության դասավանդումն ունի կարևոր դեր ազգային ինքնության և ազգի հանդեպ հավատարմության հանրային զգացում ձևավորելու գործում: Այնուհետև, պրոֆեսոր Ստայներ-Խամսին շարունակեց իր միտքը՝ ասելով, որ այդպիսի ընդհանուր տեսլականը չի կարող պարտադրվել իշխանություն ունեցողների կողմից, որոնք ներկայացնում են հասարակության մեջ մեծամասնություն կազմող (կամ տիրապետող) էթնիկ, լեզվաբանական կամ կրոնական խումբը: Այն առաջանում է բազմամշակութային և բազմատեսանկյուն մոտեցումների, այլ ոչ թե պարտադրված համասեռության շնորհիվ, և ընդգրկում է եղած ծրագրի վերագնահատում՝ պարզելու համար, թե “ու՞մ պատմությունն է պատմվում, և ու՞մ պատմությունն է դուրս թողնվում”⁸: Մեկ այլ առիթով, նա պնդում է, որ “էթնիկապես ոչ-բացառող, փոքրամասնությունների տեսակետը հաշվի առնող հակա-պատմաշարի օգնությամբ պատմության դասագրքերում առկա բացթողումները լրացնելու և լուծությունը խախտելու” անհրաժեշտությունը զգացվում է ոչ միայն արևմտակարգական այն երկրներում, որտեղ կան ներգաղթողներից կազմված փոքրամասնություններ, այլև Արևելյան Եվրոպայի այն երկրներում, որտեղ գոյություն ունեն բնիկ և երկար ժամանակ բնակվող փոքրամասնություններ: Այս նկատառումն առավել տեղին է թվում քսանմեկերորդ դարի առաջին տասնամյակի իրադարձությունների լույսի ներքո⁹:

Այսպիսի ընկալմամբ բամբասանկյուն մոտեցումը, բազմամշակութայնությունը և պատմության դասավանդման պլուրալիստական մոտեցումները Եվրոպայի երկրների մեծ մասում լուրջ մարտահրավեր է առկա ստատուս քվոյի համար: Ինչպես նշել է Ռոբերտ Ֆիլիպսը, ազգային պատմական նարատիվի մեջ բազմազան ձայների և տեսակետների ընդգրկման կոչը սովորաբար հանգեցնում է քաղաքական հակասությունների: Իր գրքում նա ներկայացնում է այն կատաղի բանավեճը, որը ծավալվեց քաղաքական գործիչների, լրատվամիջոցների, պատմաբանների, կրթության մասնագետների և պատմության ուսուցիչների միջև, երբ 1990-ական թթ. առաջարկ արվեց Անգլիայի և Ուելսի հանրակրթության ազգային կրթակարգի մեջ ընդգրկել պատմության առավել բազմամշակութային մոտեցում¹⁰:

“Բազմատեսանկյուն մոտեցում” տերմինը, ինչպես նաև նրա հետ կապված մի շարք հասկացություններ, ինչպես օրինակ “բազմամշակութայնությունը”, կարող են

⁸ Մեջբերված է D. Harkness, (1994), *History teaching and European awareness*, Strasbourg, Council of Europe.

⁹ Gita Steiner-Khamsi, (1994) “*History, democratic values and tolerance in Europe: the experience of countries in democratic transition*”, Council of Europe Symposium, Sofia.

¹⁰ R. Phillips, (1998), *History Teaching, Nationhood and the State: A Study in Educational Politics*, London.

տարբեր նշանակություն ունենալ տարբեր մարդկանց համար և հաճախ ենթարկվում են վերաձևակերպման՝ որոշակի քաղաքական և գաղափարախոսական դիրքերին համապատասխանելու համար: Հետևաբար, բազմատեսանկյուն մոտեցման կիրառման հետ կապված գործնկաան խնդիրները ներկայացնելուց առաջ, արժե որոշ ժամանակ տրամադրել տերմինի նշանակությունը, և այդպիսի մոտեցման նպատակների դիտարկմանը:

Ինչ է բազմատեսանկյուն մոտեցումը

“Բազմատեսանկյուն մոտեցումը” այնպիսի տերմին է, որը բավականին հաճախ են օգտագործում, բայց ավելի հազվադեպ են սահմանում: Կ. Պետեր Ֆրիցշեն գտնում է, որ դա մի գործընթաց է, “ընկալման ռազմավարություն”, որը ենթադրում է, որ մենք մեր սեփական տեսակետին զուգահեռ հաշվի ենք առնում նաև ուրիշի տեսակետը (կամ ուրիշների տեսակետները)¹¹: Այս գործընթացը նաև ենթադրում է, որ մենք հասկանում ենք, որ մեր սեփական տեսակետը ձևավորվել է մեր սեփական մշակութային համատեքստի ազդեցության տակ, արտացոլում է մեր դիրքորոշումը և մեկնաբանությունն այն մասին, թե ինչ է տեղի ունեցել և ինչու, թե ինչն է կարևոր և ինչը՝ ոչ, ինչպես նաև կարող է արտացոլել մեր նախապաշարմունքները և կաղապարները: Այս առումով բազմատեսանկյուն մոտեցումը ոչ միայն ռազմավարություն է, այլև նախատրամադրվածություն, այն նշանակում է “պատրաստ լինել և կամենալ իրադրությունը դիտարկել տարբեր տեսանկյուններից”¹²: Դրա նախապայմաններն են, նախևառաջ, պատրաստակամությունը՝ ընդունել, որ աշխարհը տեսնելու իմ սեփական եղանակից բացի գոյություն ունեն աշխարհը տեսնելու այլ եղանակներ, որոնք կարող են լինել նույնքան ճշմարիտ և նույնքան կողմնակալ, որքան իմ սեփականը; երկրորդ, պատրաստակամություն՝ պատկերացնել ինձ ուրիշի տեղում և աշխարհին նայել ուրիշի աչքերով, այսինքն ներապրումի ունակությունը:

Բազմատեսանկյուն մոտեցումը պատմության և պատմության դասավանդման մեջ նկարագրվել է Էնն Լոու-Բիերի կողմից որպես “պատմական իրադարձությունների դիտարկումը մի քանի տեսանկյուններից”: Մեկ այլ առիթով, դպրոցում պատմության դասավանդման ոլորտում Եվրոպայի Խորհրդի

¹¹ K. Peter Fritzsche, Unable to be tolerant? In Farnen, R. et al (2001), *Tolerance in Transition*, Oldenburg.

¹² Ann Low-Beer, (1997), *The Council of Europe and School History*, Strasbourg, Council of Europe, pp. 54-55.

աշխատանքը նկարագրելով, նա նաև նշում է, որ բազմատեսանկյուն մոտեցման արմատները կապված են պատմական մեթոդի հետ.

Իր էությունը այն կապված է պատմական իրադարձությունները տարբեր տեսանկյուններից գնահատելու՝ պատմական գիտության մեջ առկա անհրաժեշտությունից: Այդպես են վարվում բոլոր պատմաբանները... Պատմության մեջ, բազմաթիվ տեսակետների առկայությունը սովորական երևույթ է, դրանք պետք է համադրվեն փաստերի հետ, և հաշվի առնվեն եզրակացություններ անելիս:

Գիտա Սթայներ-Խամսին, թեև նա ևս կապում է բազմատեսանկյուն մոտեցումը պատմական մեթոդի հետ, ի տարբերություն Էնն Լոու-Բիերի, այնքան էլ համոզված չէ, որ բոլոր պատմաբաններն են վարվում այդպես¹³: Նա հիշեցնում է, որ պատմությունը, այն տեսքով, որով այն սովորաբար հանդես է գալիս գործնականում, մասնավորապես դասավանդման մեջ, ունի ավելի շատ միամշակութային, էթնոկրատական բնույթ, ավելի հակված է միակարծության, քան բազմակարծության, ավելի բացառող է, քան ներառող:

Ընդհանուր առմամբ, կարելի է եզրակացնել, որ պատմության և պատմության դասավանդման մեջ բազմատեսանկյուն մոտեցման հիմնական բնորոշ առանձնահատկությունը հետևյալն է, այն իրենից ներկայացնում է որոշակի պատրաստակամություն՝ դիտարկելու պատմական իրադարձությունները, անձնավորությունները, զարգացումները, մշակույթները և հասարակությունները տարբեր տեսակետներից, օգտագործելով եղանակներ և մեթոդներ, որոնք հիմնարար դեր են խաղում պատմական գիտության մեջ:

Սա բավականին պարզ սահմանում է, որը, թվում է, ակնհայտորեն որևէ խնդիր չի պարունակում: Այնուամենայնիվ, ինչպես դա հաճախ է լինում, այդ սահմանումն ավելի շատ հարցեր է առաջացնում, քան առաջարկում պատասխաններ: Այդպիսի հարցերից են, օրինակ.

- Ի՞նչ է այս համատեքստում նշանակում “տեսանկյուն”:
- Արդյո՞ք ուսուցիչը կամ պատմաբանը պետք է ընգրկի բոլոր տեսակետները, թե դրանց ընտրություն պետք է կատարվի:
- Եթե տեղի է ունենում ընտրություն, ինչպիսի չափանիշներ պետք է կիրառվեն որոշելիս, թե որ տեսակետը պետք է ընդգրկվի և որը կարող է բաց թողնվել:
- Արդյո՞ք բազմատեսանկյուն մոտեցումը կիրառվում է միայն աղբյուրների ընտրության և մեկնաբանության մեջ, թե այն ընդգրկում է պատմական վերլուծության բոլոր մակարդակները, օրինակ

¹³ Մեջբերումն ըստ D. Harkness, (1994), *History teaching and European awareness*, Strasbourg, Council of Europe

պատմաշարի կառուցումը, բացատրությունը, եզրակացությունները և պատմական կարևորության գնահատումը:

- Ի՞նչ պետք է անի պատմաբանը կամ ուսուցիչը, երբ տարբեր տեսակետները հակասում են իրար:
- Արդյո՞ք բազմատեսանկյուն մոտեցումն ապահովում է ավելի պատմության ավելի ճշգրիտ, թե՞ ավելի արդարացի ներկայացում, թե՞ երկուսն էլ միասին:
- Արդյո՞ք այն մաս է կազմում այն մեթոդաբանության, որն օգտագործում է ցանկացած իրազեկ պատմաբան, թե որոշ մասնագետներ այն կիրառում են ավելի արդյունավետ կերպով, քան մյուսները:

Տեսանկյունը մի հայացք է, որը սահմանափակված է այն դիրքորոշմամբ, որն արտահայտում է դրա կրողը: Սա, անշուշտ, վերաբերում է ինչպես պատմաբանին, այնպես էլ սկզբնաղբյուրների ստեղծողներին (պատմական իրադարձությունների մասնակիցներ, սկանատեսներ, ժամանակագիրներ, պաշտոնյաներ և տեղեկատվությունը հավաքողներին):

Ինչպես, նկարիչը սահմանափակված է այնպիսի պրակտիկ գործոններով, ինչպես տեխնիկան և այն դիրքը, որից նա որոշում է նկարել որոշակի առարկան, այնպես էլ պատմաբանն իր աշխատանքում հանդիպում է մի շարք գործնական սահմանափակումների: Նրա տեսակետը որոշակի պատմական իրադարձության կամ զարգացման վերաբերյալ սահմանափակված է այն լեզուներով, որոնց նա տիրապետում է, նրա ծանոթությամբ՝ այն գրելու ոճի հետ, որն օգտագործել են պատմական փաստաթղթի հեղինակները, առկա տեղեկատվության և վկայությունների ծավալով, աղբյուրների առկայությամբ (հատկապես լուրջ խնդիր է այն դեպքում, երբ անհրաժեշտ է վերակառուցել և մեկնաբանել այն մարդկանց տեսանկյունը, որոնք եղել են անգրագետ կամ կիսա-գրագետ), և այդ աղբյուրների հասանելիությամբ: Այս բոլոր սահմանափակումները հանգեցնում են նրան, որ սովորաբար պատմական ուսումնասիրությունը հիմնվում է *ընտրովի վկայությունների* վրա, որոնք ընտրվում են պոտենցիալ տեղեկատվության այն զանգվածից, որը կարող էր վերաբերվել պատմական տվյալ երևույթին:

Նմանատիպ ժամանակային և տարածական սահմանափակումներն ազդում են պատմաբանի վրա, որն աշխատում է որոշակի աղբյուրների հետ, և աշակերտի վրա, որը սովորում է աշխատել սկզբնաղբյուրների և գրականության որոշակի համադրության հետ.

որքանով մոտ է աղբյուրը հետազոտության առարկային. մասնակից, ակնատես, լրագրող, որը հարցազրույց է վարել մասնակիցների և ակնատեսների հետ միանգամից իրադարձությունից հետո, ֆոտոլրագրող, հեռու ստատեսային

հաղորդավար, պաշտոնական աղբյուր, որը հիմնվում է մի շարք տարբեր աղբյուրների վրա, պատմաբան, որը գրում է իրադարձության մասին որոշ ժամանակ անց, և այլն

և

որքան ժամանակ էր անցել իրադարձությունից, էրբ աղբյուրում առկա տեղեկատվություն գրի է առնվել:

Ցանկալի է նաև, որ նրանք սովորեն, որ ժամանակի և տարածության առումով իրադարձությանը մոտ կանգնած լինելը ինքնին բավարար չէ իրադարձությունների ճշգրիտ նկարագրություն թողնելու համար: Ինչպես ցույց է տալիս օրինակ Ա-ն, անգամ հուսալի ականատեսները կարող են տարբեր վկայություններ թողնել տեղի ունեցածի մասին: Այսպես, ժամանակակից պատմաբան Հարվի Փիթչերը համեմատել է մի քանի ամերիկացի և բրիտանացի ականատեսների վկայությունները, որոնք ներկա են եղել 1917 թ. հոկտեմբերի 25-ի Խորհրդների երկրորդ համագումարին, Պոսրոգրադի Սմոլնի պալատում, էրբ, լսելով բոլշևիկյան հեղաշրջման սիգնալ խորհրդանշող կրակոցները, այլ կուսակցությունների ներկայացուցիչները դուրս եկան նիստերի սրահից: Այդ օրինակը հստակորեն ցույց է տալիս, որ անգամ փորձառու դիտորդները միևնույն վայրում և միևնույն ժամանակ կարող են միմյանցից մեծապես տարբերվող դիտարկումներ կատարել: Այն նաև օգնում է աշակերտին ցույց տալ, որ այն աղբյուրը, որը ներկայացնում է անմիջականորեն դեպքից հետո, առաջին ձեռքից ստացված տեղեկատվությունը, որոշ դեպքերում կարող է լինել պակաս արժանահավատ, քան այն շարադարանքը, որը շատ ավելի ուշ կազմում է տարբեր աղբյուրները համեմատելու և համադրելու հնարավորություն ունեցող պատմաբանը: Ինքը՝ Փիթչերը նշում է.

“Փաստորեն, ականատեսներից և ոչ մեկը, անկախ նրանից, թե որքանով նա լավատեղյակ կամ ակտիվ էր, կամ որքանով նպաստավոր էր նրա դիրքը, չէր կարող տեսնել ավելին քան տեղի ունեցածի փոքր մասը միայն: Սակայն, օգտվելով դիտարկման տարբեր կետերում գտնվող ականատեսների վկայություններից, կարելի է շատ ավելի լիարժեք պատկերացում կազմել: ¹⁴”

Այստեղ օգտակար է կիրառել “դիտակետ” (vantage-point) տերմինը: Այն նկարագրում է այն ճանապարհներից մեկը, որոնցով որոշակի պատմական իրադարձությանը կամ զարգացմանը վերաբերող տեսակետները կարող են սահմանափակվել այն մարդու տեսանկյունով, որն արտահայտում է այդ կարծիքները: Սահմանափակումները ֆիզիկական բնույթ ունեն, և կապված են ժամանակի և տարածության հետ:

¹⁴ Pitcher, op. cit. էջ. xiii:

Այնուամենայնիվ, “տեսանկյուն” տերմինը ունի նաև երկրորդ իմաստը, որպես “տեսակետ”, որը սահմանափակված է անձի սեփական սպասումներով, նախապես ունեցած կարծիքներով և նախապատվություններով:

Օրինակ Ա

“Յուրաքանչյուր ականատես ունի իր կարծիքն այն մասին, թե քանի պատգամավոր դուրս եկան Համագումարից, ըստ յուրաքանչյուր ականատեսի. “հիսուն” (Ռիդ), “մոտավորապես ութսուն” (Բիս Ուիլյամս), “հարյուր կամ ավելի պահպանողական հեղափոխականներ” (Բրայանթ), “համագումարի մոտ քսան տոկոսը”, այսինք մոտ հարյուր (Ֆիլիփս Փրայս): Harvey Pitcher, (2001) *Witnesses of the Russian Revolution*, London, Pimlico, էջ 201:

Բացատրություններ.

Ջոն Ռիդ՝ ամերիկյան լրագրող, “Տաս օր, որ ցնցեցին աշխարհը” գրքի հեղինակ, որն առաջին անգամ տպագրվեց 1919 թ-ին:

Ալբերթ Ռիս Ուիլյամս, Կոնգրեսագիտնիստական եկեղեցու քարոզիչ Բոսթոնից, այցելությամբ գտնվում էր Ռուսաստանում:

Լուիզ Բրայանթ, նունպես ամերիկացի, Ջոն Ռիդի կինը: Այդ ժամանակաշրջանում Ռուսաստանում տեղի ունեցած իրադարձությունների վերաբերյալ երկու գրքերի հեղինակ՝ “Վեց կարմիր ամիսներ Ռուսաստանում” (1918) և “Ռուսական հեղափոխության միջով”(1923):

Մորգան Ֆիլիփս Փրայս, բրիտանացի լրագրող, որն աշխատում էր Մանչեսթեր Գարդիան թերթի համար, նաև “Իմ հիշողությունները ռուսական հեղափոխության մասին” գրքի հեղինակ (1921):

Եվս մեկ անգամ մեջբերում կատարենք Փիթչերից.

“պակաս կարևոր է, թե ինչ էք դուք տեսնում, քան թե ինչ պես էք դուք դա տեսնում: Մի անհատ կարող է տեսնել փողոցում իրենց ոչ-վայել կերպով պահող մի խումբ մարդկանց, մյուսը կարող է տեսնել հերոսական ժողովրդական ցույց, երրորդը՝ տպավորվել տեսարանի գունագեղությունից: Տարբեր ականատեսներ մոտենում են իրականությանը տարբեր սպասումներով և տարբեր հետաքրքրություններով: Երիտասարդ ամերիկացի ականատեսները եկել էին այն սպասումներով, որ իրենց աչքի առաջ պետք է ծնվի մի նոր տիպի հասարակություն, մինչդեռ բրիտանական ականատեսների համար ոչ այնքան կարևոր էր ինքը՝ Հեղափոխությունը, որքան դրա նշանակությունը Առաջին աշխարհամարտի ընթացքի համար”¹⁵:

Այսպիսով, որպես պատմության ականատեսներ, նրանք ոչ միայն նկարագրում են իրենց տեսածը, այլև որոշակի ձևով մեկնաբանում են այն: Նրանք

¹⁵ Նույն տեղում:

որոշակի իմաստ են վերագրում իրենց տեսածին և այդ իմաստն արտացոլում է նրանց սեփական ենթադրությունները, նախապես ունեցած գաղափարները, նախապաշարմունքները, կարծրատիպերը և սպասումները:

Պատմաբանները ևս ունեն իրենց նախատրամադրվածությունները և հետաքրքրությունները: Միայն աղբյուրներում առկա վկայությունները չեն, որ ձևավորում են նրանց տեսակետները: Երբեմն այդ նախատրամադրվածությունները և հետաքրքրությունները անձնական և մասնագիտական են: Այն պատմաբանը, որը ձգտում է իրադարձությունները ներկայացնել քաղաքական տեսանկյունից, ամենայն հավանականությամբ, տեղի ունեցածը կներկայացնի այլ կերպ, քան, օրինակ սոցիալական կամ տնտեսական պատմությամբ զբաղվող պատմաբանը:

Նմանապես, օրինակ, պատմական որոշակի իրադարձությունների մասին վավերագրական ֆիլմեր պատրաստող հեռուստա-պրոդյուսերների, անձնական և մասնագիտական նախատրամադրվածությունները և հետաքրքրությունները, արտացոլում են ոչ միայն մարդկանց տեղի ունեցածի մասին պատմելու ցանկությունը, այլ նաև գոյություն ունեցող պատկարացումներն այն մասին, թե ինչպիսին պետք է լինի վավերագրական ֆիլմը: Նման դեպքերում շեշտը դրվում է ոչ թե բարձրորակ պատմության, այլ բարձրորակ հեռուստատեսության վրա¹⁶:

Մյուս կողմից, ինչպես սովորաբար վկայում են պատմագրական ուսումնասիրությունները, պատմաբանները և անցյալի մյուս մեկնաբանները, ինչպես և մենք բոլորս, իրենց ժամանակների զավակներն են: Նրանց տեսակետի վրա ազդում է այն հանգամանքը, որ նրանք պատկանում են որոշակի սերնդի, և նրանք ձգտում են մեկնաբանել անցյալը ժամանակակից տեսանկյունից:

Ինչպես ցույց է տալիս օրինակ Բ-ն, պատմաբանները նաև օգտագործում են հասկացություններ և կոնցեպտուալ մոդելներ, որոնք որոշ չափով պայմանավորված են ներկայի մշակույթով, և կարող են տարբերվել այն հասկացություններից և կոնցեպտուալ մոդելներից, որոնք օգտագործվել են անցյալում՝ ուսումնասիրվող իրադարձությունների մասնակիցների կողմից:

¹⁶ Հեռուստատեսային պատմական ծրագրերի մեծ փորձ ունեցող մի պատմաբան, հիմնվելով սեփական փորձի վրա, նշում էր, որ հեռուստատեսությանն ավելի շատ հետաքրքրում են ծրագրի պատրաստման ծախսերը, քան բովանդակությունը՝ Felipe Fernández-Armesto in D. Cannadine (2002), *What is History Now?*, London, Palgrave Macmillan.

Օրինակ Բ

1922 թ. հունվարի 30-ի Լոզանի պայմանագրով նախատեսվում էր փոքրամասնությունների պարտադիր փոխանակություն Հունաստանի և Թուրքիայի միջև: Որոշ արևմտա-եվրոպական և ամերիկյան դասագրքերում այդ մարդիկ նկարագրվում են՝ օգտագործելով էթնիկ կամ ազգային պատկանելություն արտահայտող տերմիններ, այն է՝ հույների տեղափոխում Թուրքիայից Հունաստան, և թուրքերի տեղափոխում Հունաստանից Թուրքիա: Իրականում դա չի համապատասխանում նրան, թե ինչպես են տեղափոխվող խմբերը նկարագրվում պայմանագրում: Պայմանագիրը տեղափոխման ենթակա անձանց բնորոշում է որպես «Թուրքիայում՝ հունական ուղղափառ կրոնին պատկանող Թուրքիայի հպատակներ» և «Հունաստանում՝ մահմեդական կրոնին պատկանող Հունաստանի հպատակներ»:

Այլ խոսքերով, փոխանակման ենթակա անձինք նկարագրվում էին ոչ թե որպես ազգային փոքրամասնություն, այլ որպես որոշակի կրոնի հետևորդներ և որոշակի պետության հպատակներ:

Այսպիսով, մինչ այժմ, մեզ հաջողվեց գտնել երեք միմյանց հետ կապված հարթություններ, որոնք կապված են բազմատեսանկյուն մոտեցման հետ.

1. Պատմական իրադարձություններին կամ զարգացումներին կարելի է նայել բազմազան դիտակետներից: Դա անելու համար համար անհրաժեշտ է իմանալ այն, ինչ մարդիկ տեսել են, լսել են կամ զգացել են: Մեզ նաև պետք է իմանալ որքանով է արժանահավատ պատմական յուրաքանչյուր աղբյուրը: Դրա համար անհրաժեշտ է ոչ միայն համեմատել և համադրել յուրաքանչյուր աղբյուրի վկայությունները այլ աղբյուրների հետ, այլև վերլուծել աղբյուրի համատեքստին վերաբերվող տեղեկատվությունը. ովքեր են աղբյուրների հեղինակները, որտեղ են նրանք եղել իրադարձության ժամանակ, ինչ են արել իրադարձության ժամանակ, ինչպես են ստացել տեղեկատվությունը, և այլն: Այս ամենից բացի աղբյուրների գնահատման գործընթացը պետք է հաշվի առնի նաև այն պայմանները, որոնք որոշակի սահմանափակումներ են դրել նրա վրա, թե ինչ է տեսել, լսել կամ զգացել աղբյուրի հեղինակը, ընդ որում այդ սահմանափակումները կարող են ունենալ ֆիզիկական, տեխնիկական բնույթ, կամ էլ արվել հենց իր՝ հեղինակի կողմից:

2. Մենք կարող ենք պատմական իրադարձությունները և զարգացումները դիտարկել բազմազան տեսանկյուններից: Դա անելու համար անհրաժեշտ է հասկանալ այն մոտիվները, որոնք կանգնած են այդ տարբեր տեսանկյունների ետևում, լինեն դրանք աղբյուրների հեղինակների, թե աղբյուրներում հիշատակվող

անձանց տեսակետները: Ընդհանուր առմամբ այս գործընթացը պարունակում է երեք բաղկացուցիչ մաս: Նախևառաջ, այն ընդգրկում է արտահայտվող տեսակետի ետևում ընկած տրամաբանությունը հասկանալու փորձերը: Ի՞նչու են նրանք այդպես մտածել: Ի՞նչ հիմքեր ունենին նրանց տեսակետները: Ի՞նչու էին նրանք հավատում որոշ տվյալների և չէին հավատում ուրիշ տվյալների: Ի՞նչու էին նրանք կարևոր համարում որոշակի տեղեկատվություն, և դուրս թողնում մնացածը: Ի՞նչպիսի հնարավորություններ են նրանք ունեցել: Ի՞նչն է նրանց ստիպել գործողության բոլոր հնարավոր տարբերակներից ընտրել որոշակի տարբերակ: Երկրորդ, այն ընդգրկում է տեքստի լեզվի դեկոնստրուկցիա (օրինակ, պետք է տարբերակել ստուգման ենթարկվող փաստերը, փորձագիտական կարծիքը, չհիմնավորված կարծիքները և ասեկոսեները, ուշադրություն դարձնել նրա վրա, թե ինչն է բաց թողնված, նկատել զգացմունքային լեզվի, կեղծ համեմատությունների, կարծրատիպերի օգտագործումը): Դեկոնստրուկցիայի այս գործընթացը հավասարապես վերաբերում է ինչպես փաստաթղթերին, այնպես էլ այլ տիպի աղբյուրներին, ինչպիսիք են բանավոր վկայությունները, լուսանկարները, կինոնկարները, ցուցապատառները և ծաղրանկարները:

3. Պատմական իրադարձությունները կարող ենք նաև դիտարկել պատմական շարադրանքի և մեկնաբանությունների բազմազանության ներքո (ընդգրկելով շարադրանքի տարբերակները, որոնք ստեղծվել են տարբեր ժամանակաշրջաններում, տարբեր նպատակների և տարբեր լսարանների համար): Դա պատմագրական վերլուծությունն է, որը հետազոտում է աղբյուրների ընդգրկման շրջանակների միջև նմանություններն ու տարբերությունները, պատմողական կառուցվածքը, մեկնաբանությունը և շեշտադրումները, համաձայնության և անհամաձայնության հիմնական կետերը:

Արդյո՞ք դա նշանակում է, որ բազմատեսանկյուն մոտեցումը, ինչպես գտնում է Էնն Լոու-Բիերը, պարզապես այն է, ինչ անում է յուրաքանչյուր պատմաբանը (համենայն դեպս լավ պատմաբանը): Կարծում եմ բազմատեսանկյուն մոտեցումն ունի ևս մեկ հարթություն, որին մենք առայժմ չենք անդրադարձել: Արժեքավոր և ճշգրիտ պատմական ուսումնասիրությունը կարող է կատարվել տարբեր մակարդակներով: Այսպես, իսպանական Քաղաքացիական պատերազմն ուսումնասիրող պատմաբանը կարող է ընտրել մի շարք տարբերակներից որևէ մեկը. գրել ռազմական գործողությունների պատմությունը, ուսումնասիրել ռազմական գործողությունների որոշակի դրվագը, օրինակ, Մադրիդի պաշտպանությունը, կենտրոնանալ կողմերից որևէ մեկի վրա, անցկացնել երկու կողմերում սհաբեկչության օգտագործման համեմատական ուսումնասիրություն, հետազոտել,

թե ինչ է տեղի ունեցել Իսպանիայի տարածաշրջաններից մեկում, օրինակ Բասկերի երկրում, գրել առանցքային գործիչներից մեկի կենսագրությունը, և, անգամ կենտրոնանալ ընդամենը մեկ իրադարձության վրա: Յուրաքանչյուր պատմաբան պետք է կատարի որոշակի ընտրություն՝ Քաղաքացիական պատերազմին վերաբերող տեղե-կատվության ամբողջ զանգվածից: Դա կարող է խնդրահարույց լինել միայն մեկ դեպքում. եթե հնարավոր լինի ապացուցել, որ պատմաբանը գիտակցաբար դուրս է թողել թեմային վերաբերող պատմական վկայությունները, կամ սխտեմատիկորեն անտեսել է թեմային առնչվող աղբյուրները, քանի որ դրանց հաղորդած տեղեկությունները հակասում են պատմաբանի եզրակացություններին:

Բազմատեսանկյուն մոտեցումը պարզապես պատմական մեթոդի կիրառումը չէ: Նրա նպատակն է ընդլայնել պատմական վերլուծության շրջանակները որոշակի թեմայի կամ երևույթի վերաբերյալ: Դա կարող է տեղի ունենալ մի շարք եղանակներով:

Այսպես, դրա հնարավոր ճանապարհներից մեկն է հարցականի տակ դնել ընդունված կարծիքն այն մասին, թե որ տեսակետներն են կարևոր որոշակի պատմական իրադարձության կամ զարգացման մեր ընկալումների համար: Մասնավորապես, շարադրանքի մեջ կարող են ընդգրկվել այն խմբերի և սոցիալական կատեգորիաների տեսակետները, որոնք սովորաբար անտեսվել են, բացառությամբ այն դեպքերի, երբ այդ խմբերը դժվարություններ են ստեղծել իշխող խմբի համար. խոսքը վերաբերում է այնպիսի “անտեսանելի” խմբերին, ինչպիսիք են կանայք, չունևորները, ստրուկները, ներգաղթողները, լեզվաբանական, կրոնական և էթնիկ փոքրամասնությունները: Նշվել է, որ միամշակութային կամ միաէթնիկ պատմությունը ոչ թե կեղծ է, այլ “հավասարակշռվածության” պակաս է զգում: Մաքայուլախը շատ լավ է բացատրում այդ տարբերակումը, երբ նա գրում է, որ.

“Եթե ես ասեմ, որ շունն ունի մեկ ականջ, մեկ ոտք և մեկ պոչ, այդ պնդումը բառացիորեն ճշմարիտ կլինի: Շունն ունի այդ ամենը: Սակայն այդ պնդումը չի տալիս իմ շան արդարացի նկարագրությունը, քանի որ շունն ունի երկու ականջ, չորս ոտք և մեկ պոչ¹⁷:”

Այսպիսով խնդիրը ոչ այնքան ճշմարտությունն է, որքան արդարացիությունը:

Բազմատեսանկյուն մոտեցումը նաև կարող է ընդլայնել պատմական ուսումնասիրության շրջանակները՝ քննելով, թե միայնաց հետ ինչպիսի հարաբերության մեջ են տարբեր տեսակետները. ինչպես են նրանք ազդել և ազդվել միմյանցից: Մա բազմատեսանկյուն մոտեցման մի հարթություն է, որը հատուկ կենտրոնանում է պատմական իրադարձությունների և գործընթացների դինամիկայի վրա. ինչպես են տարբեր տեսակետները միմյանց հետ փոխազդեցության մեջ մտնում,

¹⁷C.B. McCullagh, (1999), *The Truth of History*, London, Routledge, էջ 58:

փոխադարձ ազդեցությունները, կապերը և փոխկապակցվածությունը, որոնք ձևավորում են պատկերացումներն այն մասին, թե ինչ է տեղի ունեցել ր ինչու: Որոշակի իրադարձության կամ զարգացման վերաբերյալ վկայությունների հանդեպ այսպիսի բազմակողմանի, դինամիկ մոտեցումն ունի չորս կարևոր առավելություններ:

Նախևառաջ, պատմական նարատիվը ստանում է նոր հարթություն: Ըստ էության նարատիվը կարելի է նկարագրել որպես “իսկ հետո...” բառերով սկսվող արտահայտությունների հաջորդականություն (այսինքն՝ տեղի ունեցավ սա... իսկ հետո... դա տեղի ունեցավ... իսկ հետո): Բազմատեսանկյուն մոտեցման ժամանակ այս հաջորդականության մեջ ավելանում է նոր տարր՝ արտահայտություններ, որոնք սկսվում են “իսկ այդ ժամանակ...” բառերով, և հաղորդում են “կարևոր ուրիշների” ռեակցիաները և հետագա գործողությունները: Արդյունքում ստանում ենք ավելի հարուստ և բազմաբովանդակ շարադրանք, որը հիմնված է նարատիվների փոխազդեցության վրա, և որը ցույց է տալիս, որ տարբեր կողմերի տեսակետները փոփոխվել կամ ձևավորվել են՝ ոչ միայն ելնելով հանգամանքներից, այլ նաև մյուս կողմերի դիրքորոշումների կամ գործողությունների մասին տեղեկատվության պակասի պայմաններում: Որպես այս ամենի լավ օրինակ կարող են ծառայել Առաջին աշխարհամարտի վերջում զինադադարի կնքման շուրջ ծավալված բանակցությունները: Բանակցությունները հասկանալու համար պետք է հաշվի առնել, որ տարբեր երկրների կառավարությունները և ռազմական ղեկավարները միշտ չէ որ միմյանց հետ խորհրդակցում էին և միմյանց տեղյակ էին պահում իրենց գործողությունների մասին: Բացի այդ, նրանց դիրքորոշումները փոփոխվում էին իրադարձություններին զուգընթաց: Այսպես, Ուիլսոնը չէր ցանկանում զինադադարի պայմանների շուրջ խորհրդակցություններ անցկացնել դաշնակիցների հետ; յուրաքանչյուր կառավարություն ուներ իր նախապատվությունները և շահերը; զինադադարի անհրաժեշտության հարցում գոյություն ունեին անհամաձայնություններ Սպայում գտնվող գերմանական ռազմական ղեկավարության և Բեռլինի քաղաքացիական կառավարության միջև, հանրային կարծիքը Բրիտանիայում և ԱՄՆ-ում ավելի կոշտ դարձավ, երբ գերմանացիները խորտակեցին Լեյնսթեր նավը; Գերմանիայի ներսում աճում էր քաղաքական լարումը և այլն: Այսպիսով պատմական նարատիվը չի կարող ներկայացվել պարզապես ուղիղ գծի տեսքով (“իսկ այդ ժամանակ” տեսանկյունը նունքան կարևոր է տեղի ունեցածը հասկանալու համար, ինչպես “իսկ հետո” տեսանկյունը):

Երկրորդ, այն թույլ է տալիս բացահայտել փոխադարձ ազդեցությունները միևնույն երկրում ապրող տարբեր խմբերի, հարևան երկրների, դաշինքների,

հակառակորդների, նվաճողների և նվաճվածների միջև: Այսպես, եվրոպական պատմության վերջին երկու հազարամյակների ընթացքում, գոյություն են ունեցել կայսրություններ (այդ թվում կայսրություններ, որոնց ազդեցությունն ընդգրկել է մի ամբողջ տարածաշրջան, մի ամբողջ աշխարհամաս կամ դուրս է եկել աշխարհամասի սահմաններից), տարածքային զավթումներ, սահմանային վեճեր, քաղաքացիական պատերազմներ և տարբեր փոքրամասնությունների հանդեպ ճնշումներ: Բազմաթիվ պատմաբաններ ուսումնասիրել են կայսրությունների կամ նվաճողների ազդեցություններն այն ժողովրդների վրա, որոնց երկրները նվաճված են եղել: Շատ պատմաբաններ, հատկապես այն երկրներից, որոնք գաղութացված կամ նվաճված են եղել, պատմությունը գրել են պարտված և նվաճված ժողովրդների տեսանկյունից: Շատ ավելի քիչ են այնպիսի բազմակողմանի ուսումնասիրությունները, որոնք նաև հետազոտում են գաղութացման կամ նվաճման ազդեցությունը գաղութացնող կամ նվաճող կողմի վրա, և քննության են ենթարկում այն բազմազան ձևերը, որոնց միջոցով այդ ազդեցությունը կանխորոշել է նվաճող երկրի ներսում որոշումների ընդունման գործընթացները:¹⁸

Երրորդ, բազմատեսանկյուն մոտեցումը կարող է մեզ օգնել ավելի լավ հասկանալ կոնֆլիկտային իրադրությունները: Այն օգնում է մեզ հասկանալ, որ կոնֆլիկտները հաճախ առաջանում են մեկնաբանությունների բախման հետևանքով, երբ կողմերից յուրաքանչյուրը մյուսին վերագրում է որոշակի ցանկություններ և նպատակներ՝ հիմնվելով ոչ թե իրականության, այլ սեփական ենթադրությունների, նախատրամադրվածությունների, նախապաշարմունքների և կարծրատիպերի վրա: Կոնֆլիկտի պայմաններում առասպելների առաջացումն այս գործընթացի լավ օրինակ է: Գրքի երկրորդ բաժնում ներկայացված է նման մի օրինակ, որը հիմնված է Առաջին Աշխարհամարտի ժամանակ հակառակ կողմի դաժանություններին վերաբերող հակադիր առասպելների առաջացման պատմության վրա (օրինակ, “ազատ հրաձիգների” գործողությունների կամ գերմանական զինվորների կողմից ֆրանսիական և բելգիական քաղաքացիական բնակիչների ձեռքերը կտրելու մասին պատմությունները):

Չորրորդ, բազմատեսանկյուն մոտեցումը կարող է ցույց տալ, որ որոշ պատմական իրադրություններում տեսակետների միջև գոյություն ունի խորհրդանշական հարաբերություն: Սա հատկապես կարևոր է մեծամասնությունների և փոքրամասնությունների կամ տարբեր փոքրամասնությունների

¹⁸ Կայսրությունների և նրանց գաղութների միջև հարաբերությունների ուսումնասիրության բազմակողմանի մոտեցման վերաբերյալ տես Linda Colley, “*What is Imperial History Now?*” In D. Cannadine, (2002) op. cit. և Henk Wesseling, “*Overseas History*” in P. Burke (1991) *New Perspectives on Historical Writing*, Cambridge, Polity Press.

միջև, ինչպես նաև հզոր երկրների և նրանց պակաս հզոր հարևանների, դաշնակիցների և ենթակայների միջև հարաբերությունները ուսումնասիրելիս: Ինչպես նշում է Գիտա Ստայներ-Խամսին.

“Փոքրասանությունների պատկերումը որպես այն “Ուրիշը”, որը ենթադրաբար մշակութային և պատմական տեսակետից օտար է, հաճախ օգնում է մեծասանություն կազմող խմբի անդամներին զգալ իրենց որպես մեկ ամբողջություն, զգալ իրենց՝ տանը... Որոշակի երկրին պատկանելու և այդտեղ տանը լինելու զգացումը հաճախ ձևավորվում է նրա շնորհիվ, որ որոշակի խմբեր համարվում են օտար, այսինքն՝ խմբեր, որոնք չպետք է իրենց զգան տանը՝ ներգաղթողները և ավանդական փոքրասանությունները”:

Առկա է նաև այնպիսի միտում, երբ ավելի փոքր երկրում ազգային պատմությունը կենտրոնանում է ավելի հզոր երկրի հետ հարաբերությունների շուրջ, մինչդեռ գերակշռող երկիրը գերադասում է գրել իր պատմությունը՝ կենտրոնանալով այլ հզոր երկրների հետ հարաբերությունների վրա:

Այս քննարկումը այն մասին, թե ինչ է ընդգրկում և ինչ չի ընդգրկում բազմատեսանկյուն մոտեցումը, արդեն իսկ չափազանց երկար է, հատկապես մի գրքույկի համար, որի խնդիրն է ոչ թե պատմություն գրելը, այլ պատմություն դասավանդելը: Սակայն, մինչև դասարանային պրակտիկային անցնելը, անհրաժեշտ էր հասկանալ, թե ինչու բազմազան աղբյուրների և բազմաթիվ տեսակետների առկայությունը կարևոր նախապայման է հանդիսանում մոտեցման բազմատեսանկյուն բնույթը ապահելու համար, բայց դեռևս բավարար չէ հաջողության հասնելու համար: Կարևոր է նաև հասկանալ, թե ինչու բազմատեսանկյուն մոտեցումը նաև պահանջում է տարբեր տեսակետների միջև հարաբերության վերլուծություն, և գիտակցում, որ յուրաքանչյուր տեսակետ ավելի մեծ և ավելի լիարժեք պատկերի մի մասն է:

Կարևոր է նաև գիտակցել, որ գոյություն ունեն գործնական բնույթի մի շարք խնդիրներ, որոնք կարող են սահմանափակել պատմության դասի ժամանակ բազմատեսանկյուն մոտեցման օգտագործումը:

Պատմության դասավանդման բազմատեսանկյուն մոտեցման հետ կապված հնարավոր խնդիրները

Նախևառաջ, գոյություն ունեն մի շարք գործնական խնդիրներ և սահմանափակումներ, որոնք կարող են խոչընդոտել դպրոցում դասավանդվող

պատմության մեջ բազմատեսանկյուն մոտեցման օգտագործումը: Դրանք կապված են այնպիսի խնդիրների հետ, ինչպիսիք են ժամանակը, տարածությունը, արժեքը, ուսման շրջանակները և դպրոցական ծրագրի ճկունության աստիճանը:

Ուսուցչի տեսանկյունից գոյություն ունեն ժամանակի և ծրագրի ճկունության փոխկապակցված խնդիրներ: Դասավանդման մեջ բազմազան տեսակետներ օգտագործելու, առավել ևս դրանք վերլուծելու համար հնարավորություններ տրամադրելու համար աշակերտներին անհրաժեշտ է ժամանակ: Ազգային պատմության դասավանդման մեջ իրական բազմակարծություն ապահովելը դժվարին խնդիր է այն պարագայում, երբ ուսուցիչը պետք է համեմատաբար կարճ ժամանակի ընթացքում ներկայացնի բազմաթիվ թեմաներ: Բազմատեսանկյուն մոտեցման համար անհրաժեշտ է պատմության դասընթացի ծրագրի ներսում որոշակի ճկունության աստիճան: Այն երկրներում, որոնց բնորոշ է էթնիկ, ազգային և կրոնական բազմազանությունը, հնարավոր է ապահովել, որ ավելի շատ ուշադրություն դարձվի այն սոցիալական կատեգորիաներին և փոքրամասնություններին, որոնք նախկինում մարգինալացվել կամ անտեսվել են ազգային պատմական նարատիվի մեջ: Մասնավորապես, դրան կարելի է հասնել դպրոցական այնպիսի ծրագրի միջոցով, որը կազմված է ազգային պատմությունը ներկայացնող պարտադիր հիմնական մասից, և տարբեր փոքրամասնություններին վերաբերող առանձին կամ ընտրական միավորներից: Այս մոտեցումը հատկապես տարածված է այն երկրներում, որտեղ փոքրամասնությունները աշխարհագրական առումով կենտրոնացված են որոշակի տարածքում. այսպես, նման քննարկումներ ծավալվել են Ռուսաստանի Դաշնությունում¹⁹:

Ճիշտ է, ծրագրի այսպիսի ճկուն կառուցվածքը օգնում է պատմության ավանդական դպրոցական ծրագրի մեջ ներառել փոքրամասնությունների պատմությունները, կանանց պատմությունը, “պատմությունը ներքևից” և ամենօրյա կյանքի պատմությունը, այն դեռևս բավարար չէ բազմատեսանկյուն մոտեցման համար չափազանց կարևոր մի խնդրի լուծման համար՝ բացահայտել այս բազմաթիվ խմբերի, նրանց տեսակետների և փորձի միջև հարաբերակցությունը:

Այնուամենայնիվ, անգամ ամենաձանրաբեռնված դպրոցական ծրագրում, անհրաժեշտ է ամեն տարի ընդգրկել մեկ կամ երկու մասնավոր դեպքերի ուսումնասիրություններ (“case studies”), որոնք պետք է օգնեն աշակերտներին պատմական իրադարձությունը կամ զարգացումը ուսումնասիրելիս ավելի լավ

¹⁹ *Այդ մասին տես՝ R. Stradling (1999), The Secretary General's New Initiative: the reform of history teaching and the preparation of new history textbooks, Strasbourg, Council of Europe Publishing, Գլուխ 2:*

ծանոթանալ բազմաթիվ աղբյուրների, մեկնաբանությունների և տեսակետների հետ աշխատելու հմտություններին: Մնացած դասերի ընթացքում բազմատեսանկյուն մոտեցումը կարող է ընդգրկվել պատմության ուսումնառության մեջ ավելի սահմանափակ կերպով: Ի վերջո, նպատակն է նրանց սովորեցնել, թե ինչպես պետք է վերլուծել և մեկնաբանել տարբերվող և հակադրվող տեսակետները, այլ ոչ թե տրամադրել յուրաքանչյուր պատմական իրադարձության հնարավորինս մանրամասն նկարագրություն:

Դասագրքերի առումով, բազմատեսանկյուն մոտեցման օգտագործման սահմանափակ հնարավորությունները հաճախ կապված են գնի և ծավալի խնդիրների հետ: Բազմատեսանկյուն մոտեցման կիրառման դեպքում որոշակի իրադարձության նկարագրությունն ավելի շատ էջեր կպահանջեր, քան սովորական դասագրքում: Սա լուրջ խնդիր է, երբ դասագրքի կառուցվածքի հիմքում դրված է ժամանակագրական ուսումնասիրության շարադրանքը: Այդ խնդիրն ավելի հեշտ է լուծել, եթե գործ ունենք ուսումնական ռեսուրսների հավաքածուի (learning resource) կամ որոշակի թեմային անդրադարձող լրացուցիչ գրքի հետ: Բացի այդ, ցանկացած հեղինակ, որը փորձել է որոշակի թեմայի շուրջ շարադրանքը կառուցել բազմատեսանկյուն մոտեցման հիման վրա, գիտի, որ դա շատ աշխատանք և ժամանակ պահանջող խնդիր է:

Դասագրքեր գրելու ընդունված պրակտիկան և ս կարող է խոչընդոտ դառնալ մազմատեսակետ մոտեցման համար: Աղբյուրներից բերված հատվածները սովորաբար կարճ են: Մինչ այժմ ընդունված չէ, որ հեղինակը մանրամասն տեղեկատվություն ներկայացնի աղբյուրներից յուրաքանչյուրի մասին: Ճիշտ է աշակերտներին կարող է առաջադրանք տրվել՝ համեմատել և համադրել աղբյուրները, սակայն Եվրոպայի որոշ մասերում պահպանվում է այն ավանդույթը, որ աշակերտները պետք է պարզապես տեղեկատվություն դուրս բերեն աղբյուրի տեքստից: Հաճախ գործում է այնպիսի մոտեցում (“աղբյուրներ համար 1-ից մինչև համար 6”), որը պահանջում է, որ աշակերտը շատ սահմանափակ տեղեկատվության հիման վրա կատարի հեռու գնացող եզրակացություններ և ընդհանրացումներ (չնայած նրան, որ սովորաբար հենց իր՝ հեղինակի կողմից առաջարկվող եզրակացությունները և ընդհանրացումները հիմնվում են ոչ թե սկզբնաղբյուրների, այլ համապատասխան թեմային առնչվող պատմագրության վրա): Այսպիսով, սկզբնաղբյուրներից արվող մեջբերումները վերածվում են “իրեղեն ապացույցների”: Տարբեր երկրներ և ժամանակաշրջաններ ներկայացնող պատմաբանների կարծիքները ներկայացնող նյութերի ընդգրկումը՝ աշակերտներին պատմագրական վերլուծության հիմքերը ներկայացնելու համար, շարունակում է հազվադեպ մնալ:

Վերջին գործնական խոչընդոտն այն է, որ տարածաշրջանային, համա-
եվրոպական կամ համաշխարհային չափում ունեցող թեմաներին անդրադառնալիս,
բազմատեսանկյուն մոտեցման հնարավորությունները նաև սահմանափակվում են
այն լեզուների շրջանակով, որոնց տիրապետում են ուսուցիչը և աշակերտները:
Այսօր Ինտերնետի շնորհիվ հասանելի է նյութի հսկայական գանգված, հատկապես
տասնհինգերորդ և քսաներորդ դարերի վերաբերյալ, որը ներկայացնում է բազմազան
տեսակետներ՝ այդ թվում պաշտոնական և ոչ-պաշտոնական, իրադարձություններին
ժամանակակից և ավելի ուշ ստեղծված նյութեր: Բացի սկզբնաղբյուրներից,
Ինտերնետում նաև հնարավոր է գտնել բազմաթիվ պատմաբանների տեսակետներն
արտահայտող նյութեր: Այնուամենայնիվ, այդ կայքերի մեծ մասն ամերիկյան են,
նյութերի ընտրությունն արտացոլում է ամերիկյան հետաքրքրությունները, և
օգտագործողը պետք է իմանա անգլերեն՝ դրանցից օգտվելու համար:
Այնուամենայնիվ, իրադրությունը շարունակում է բարելավվել: Այսօր աճում է
պատմությանը նվիրված կայքերի թիվը, մասնավորապես Եվրոպայում, որոնք կարելի է
ընթերցել տարբեր լեզուներով, իսկ որոշ կայքեր օգտագործում են թարգմանության
ծառայությունները, որոնք տրամադրում են այնպիսի որոնման համակարգեր, ինչպես
օրինակ Ալթավիսթան:

Այս գործնական խնդիրներից բացի, բազմատեսանկյուն մոտեցումը կարող է
նաև որոշակի խնդիրներ ստեղծել սովորողի համար: Ինչպես տեսնում ենք, այն
աշակերտից պահանջում է ներապրում: 1990-ական թթ. վերջում ձեռնարկվեց մեծ
հետազոտություն, որն ընդգրկում էր մի շարք երկրներ, և որի նպատակն էր պարզել
երիտասարդների վերաբերմունքը Եվրոպայում պատմության դասավանդմանը²⁰:
Հարցերից մեկում, երիտասարդներին խնդրում էին պատկերացնել իրենց
տասնհինգերորդ դարի երիտասարդ տղամարդու կամ կնոջ տեղում, որին ստիպում
են ամուսնանալ ինչ-որ մեկի հետ՝ իրենց կամքին հակառակ: Նրանց հարցրեցին,
արդյոք նրանք կգնային այդ քայլին, եթե ապրեին այդ ժամանակ, և առաջարկեցին
պատասխանի վեց տարբերակներ.

- Կիրառվեմ, քանի որ առանց իրական սիրտ ինչ-որ մեկի հետ ամուսնանալը
անմարդկային, անբարոյական և անբնական է;
- Կենթարկվեմ, քանի որ բարեկեցությունն ավելի կարևոր է ընտանիքի համար,
քան ամուսնու և կնոջ միջև կրքոտ սերը:
- Կխախչեմ վանք կամ կուսանոց, քանի որ կրոնական կյանքն ավելի
արժեքավոր է, քան աշխարհիկ կյանքը:

²⁰ M. Angvik & B. von Borries, (1997) *A Comparative European Survey on historical consciousness
and political attitudes among adolescents*, Hamburg, Körber Stiftung:

- Կհամաձայնվեմ, որովհետև բոլոր երիտասարդները ամուսնացել են՝ իրենց հայրերի որոշմանը ենթարկվելով:
- Կդիմադրեմ, քանի որ անհատի բնական իրավունքն է ամուսնանալ սիրված անձի հետ:
- Կհամաձայնվեմ, քանի որ ծնողների կամքի դեմ ապստամբելը նշանակում է ասպտամբել Աստծու կամքի դեմ:

Թեև կային որոշ տարբերություններ տարբեր երկրներում, երիտասարդների մեծամասնությունը դժվարանում էին հասկանալ, գիտակցել և ընդունել հոժարակամության այն հիմնավորումները, որոնք առկա էին տասնհինգերորդ դարում (ավանդություն, հայրական իշխանություն, որը հիմնվում էր ավանդության, աստվածաշնչային պատվիրանների և տնտեսական հաշվարկների վրա): Դրա փոխարեն, նրանք արտահայտում էին արդիականությանը բնորոշ նախապատվություններ՝ դիմադրություն հանուն սիրո և բնական իրավունքների:

Այս արդյունքների մեկնաբանություններից մեկն այն էր, որ աշակերտների մեծամասնությունն ի վիճակի չէին իրենց պատկերացնել անցյալի մարդու տեղում և կիրառել մտքի այն ընթացքը, որը բնորոշ էր այդ ժամանակաշրջանին:

Սա հռետեսական եզրակացություն է: Անդրեաս Կյորբերը, օգտագործելով Կոլբերգի կոգնիտիվ տեսությունը, ենթադրում է, որ աշակերտները դժվարանում էին ցուցաբերել իրենցից պահանջվող պատմական ներապրումի (empathy) ունակությունը, քանի որ, գտնվելով իրենց սեփական բարոյականության զարգացման փուլում, չեն կարող կամ չեն ցանկանում կատարել այնպիսի վերացական կոգնիտիվ գործողություններ, որոնք պահանջում են մի կողմ դնել սեփական բարոյական պատկերացումները²¹:

Ավելի լավատեսական բացատրությունն այն է, որ այսպիսի պատասխանները զարմանալի չեն, քանի որ հարցը նրանց տրվել է համապատասխան համատեքստից դուրս: Որպեսզի աշակերտներն ի վիճակի լինեն ներապրողական տեսակետից մոտենալ այդ հարցին, պետք էր, որ նրանք, ոչ շատ ժամանակ դրանից առաջ, որոշակի խորությամբ ուսումնասիրած լինեին տասնհինգերորդ դարի պատմությունը, որոշակի պատկերացումներ ունենային միջնադարյան մտայնության մասին, ունենային որոշակի համատեքստային տեղեկատվություն այն մասին, թե ինչպիսի սպասումներ կարող էին ունենալ այդ ժամանակվա մարդիկ²²: Առանց այդպիսի համատեքստային տեղեկատվության, զարմանալի չէ, որ շատ աշակերտներ

²¹ Andreas Körber, "Can our pupils fit into the shoes of someone else?", in Joke van der Leeuw-Roord (1998), *The State of History Education in Europe*, Hamburg, Körber-Stiftung, էջ 123-138:

²² Tony McAleavy, commentary on the paper by Andreas Körber, in Joke van der Leeuw-Roord (1998), op. cit, էջ 139-142:

պարզապես ացնյալի իրականություն տեղափոխեցին ժամանակակից բարոյականությունը, մոտեցումները, նախապաշարմունքները, զգացմունքները և պատկերացումները:

Ցանկացախ դեպքում, ինչպես լավատեսներն, այնպես էլ հոռետեսները համաձայն են, որ ներապրումը (ինչպես նաև պատճառա-հետևանքային վերլուծությունը) կարող են որոշակի դժվարություն ներկայացնել պատանիների համար: Ակնհայտ է, որ երբ մենք ուսումնասիրում ենք պատմությունը, մենք փորձում ենք վերստեղծել այն մարդկանց զգացմունքները և փորձը, որոնք ապրել են անցյալում: Դրան հասնելու համար մենք պետք է փորձենք մի կողմ դնել մեր ժամանակակից մոտեցումները և տեսակետները: Ներապրումը լուծման տարբերակ չէ, պատմության ուսուցիչները պետք է գտնեն ճանապարհներ, որոնք պետք է աշակերտներին օգնեն՝ կիրառել այդ հմտությունը, մի խնդիր, որին ես դեռ կվերադառնամ²³:

Մեկ այլ խնդիր, որը բազմատեսանկյուն մոտեցումը կարող է առաջացնել պատմություն ուսումնասիրողների համար, հատկապես միջնակարգ դպրոցի առավել ցածր տարիքի երեխաների, ինչպես նաև պակաս ընդունակ երեխաների համար, կայանում է նրանում, որ այդ մոտեցումը կարող է նպաստել պատմական հետազոտության հանդեպ հիասթափության և անգամ թերահավատության առաջացման: Իհարկե, սա կարող է մի ընդհանուր բնույթի խնդիր լինել, որը վերաբերվում է աղբյուրների հիման վրա պատմության դասավանդմանը և ընդհանրապես աղբյուրների օգտագործման վրա հիմնված դասավանդմանը: Մասնավորապես, նման խնդիրներ կարող են առաջանալ, երբ առկա վկայությունները հակասական են, և թվում է, որ գոյություն չունի տեղի ունեցածի լիարժեքորեն ճշմարիտ վարկած կամ երբ միևնույն վկայությունը տարբեր կերպով է

²³ Նման բանավեճ է ծավալվել պատմության դասավանդման մասնագետների միջև՝ պատճառա-հետևանքային մտածողության առնչությամբ: Ոմանք, օրինակ, պնդում են, որ պատճառա-հետևանքային մտածողությունը հակադրվում է շատ պատանիների ինտուիտիվ պատկերացումներին: Ինտուիտիվ կերպով նրանք համարում են, որ այն պատճառը, որը ժամանակային առումով առավել մոտ է իրադարձությանը, առավել կարևորն է (օրինակ Սարաևոյում 1914 թ. հունիսի 28-ին Ֆրանց-Ֆերդինանդի և նրա կնոջ Սոֆիայի սպանությունը՝ Առաջին Աշխարհամարտի): Դա համապատասխանում է ամենօրյա կյանքում պատճառա-հետևանքային կապերի մասին իրենց պատկերացումներին: Մյուսները գտնում են, որ դրանից խուսափելու համար աշակերտը պետք է սովորի, թե ինչպես պետք է տեղեկատվության մեջ գտնել ազդեցության գործոնները (օրինակ, անհատական գործողությունները, քաղաքական գործոնները, տնտեսական գործոնները, սոցիալական կամ կրոնական տարբերությունների հետ կապված գործոնները և այլն) և դրանից հետո գնահատել միմյանց հակասող բացատրությունները, ըստ նրա, թե որ գործոններն են դրանցում համարվում առավել կարևոր: Այս քննարկումների վերաբերյալ, տես՝ P., Ashby, R. & Dickinson, A. (1996), "Progression in children's ideas about history" in M. Hughes, (ed) *Progression in Learning*, Clevedon, Multilingual Matters.

մեկնաբանվում տարբեր պատմաբանների կողմից, կամ երբ մինևույն հստակ և աներկիմաստ պնդումը, այնուամենայնիվ, տարբեր նշանակություն կարող է ունենալ տարբեր տեսակետներ և տարբեր իրավիճակներում գտնվող մարդկանց համար կամ երբ մինևույն իրադարձության վերաբերյալ տարբեր վկայությունները կարող են լինել հավասարապես կարևոր և ճշգրիտ:

Դասավանդման և ուսումնառության այս նորովի մոտեցումը կարող են հատկապես դժվար ընկալել այն աշակերտները, որոնք յուրաքանչյուր դպրոցական առարկայի մեջ փնտրում են ակնհայտ ճշմարտություններ և ուսումնառությունը դիտարկում են որպես պարզապես որոշակի օբյեկտիվ գիտելիքի ձեռքբերման գործընթաց, գիտելիք, որը հետագայում կարելի է վերհիշել և “տնօրինել”: Այս խնդիրները կարող են առաջանալ նաև այն ժամանակ, երբ ուսուցիչը հենց նոր է սկսել անցումը գիտելիքի մեխանիկական փոխանցումից դեպի “նոր պատմության” մոտեցումը:

Մեկ այլ խնդիր կարող է առաջանալ, երբ աշակերտները ուսումնասիրում են տարբեր տեսակետների միջև հարաբերությունները. կապերը, փոխազդեցությունները և փոխկախվածությունները: Մա կարող է վերաբերվել անգամ այն աշակերտներին, որոնց սովորեցրել են, թե ինչպես պետք է վերլուծել և մեկնաբանել աղբյուրները և դատողություններ անել դրանց ծագման, արժանահավատության, և որոշակի պատմական իրադարձությունը կամ զարգացումը հասկանալու տեսակետից կարևորության մասին: Այնուամենայնիվ, պատմական մտածողությունը պահանջում է, որ նրանք մեկ քայլ առաջ կատարեն և հաշվի առնեն, թե ինչպես են տարբեր վկայություններ միավորվում մեկ ընդհանուր պատկերի մեջ: Այլ խոսքերով, նրանք պետք է իրականացնեն պատմական շարադրանք մշակելու գործընթացը՝ որոշակի կառուցվածք հաղորդելով աղբյուրների փոխանցված վկայություններին: Ավանդական, գիտելիքի մեխանիկական փոխանցման վրա հիմնված պատմության դասավանդման մեջ, վկայության գնահատականը և շարադրանքի կառուցվածքը պարտադրվում էին ուսուցչի կողմից և դասագրքով: Աղբյուրների վրա հիմնված մոտեցման պայմաններում, աշակերտին սովորեցնում են, թե ինչպես պետք է գնահատել յուրաքանչյուր աղբյուրը և ապա մտածել այն մասին, թե ինչպես, օգտագործելով աղբյուրների հաղորդած տեղեկությունները, ձևավորել պատմական շարադրանքը (ճիշտ է, գործնականում դասագրքերի մեծ մասում մինչև հիմա առաջարկվում է պատրաստի կառուցվածք):

Այս ամենից բացի, բազմատեսանկյուն մոտեցումը ևս մեկ բարդություն կարող առաջացնել: Որքան ավելի շատ են պատմական շարադրանքի մեջ ընդգրկվող շերտերը և տեսակետները, այնքան ավելի է բարդանում ընդհանուր պատկերը, և

այնքան ավելի դժվար է դառնում աշակերտի համար դատողություններ և եզրակացություններ անել, հատկապես երբ նրանք գործ ունեն տարբերվող և միմյանց հակասող տեսակետների, մեկնաբանությունների և եզրակացությունների հետ: Խնդիրն էլ ավելի է դժվարանում, երբ նրանք փորձում են բացահայտել այն բազմաթիվ եղանակները, որոնց միջոցով տեսակետները փոխազդում են միմյանց հետ: Ուսուցիչը պետք է ճանապարհներ գտնի այդ կապերը աշակերտների համար ավելի շոշափելի և պակաս վերացական դարձնելու համար: Այսպես օրինակ, նա պետք է օգնի աշակերտներին ձևավորել բազմակողմանի ժամանակային շրջանակներ և նարատիվ շարադրանք (որը պարունակում ինչպես “իսկ ապա...”, այնպես էլ “մինչև ժամանակ” բառերով արտահայտվող մոտեցումները): Նմանապես, նա կարող է ցույց տալ, թե ինչպես են մարդկանց ընկալումները փոփոխվում որոշակի իրադարձության ընթացքում, ուսումնասիրելով մամուլի նյութերը, քարոզչությունը կամ ծաղրանկարները, և այլն:

Թե ինչ չափով կարելի է լուծել այս բոլոր խնդիրները, մասնավորապես բազմատեսանկյուն մոտեցման հետ կապված ուսումնառության հնարավոր դժվարությունները, կախված է պատմության նկատմամբ ուսուցիչների ընդհանուր մոտեցումից և նրանից, թե ինչպես են նրանք պատրաստում աշակերտներին:

Բազմատեսանկյուն մոտեցման հիմքերը

Պատմության դասավանդման բազմատեսանկյուն մոտեցման համար պարտադիր չէ, որ աշակերտները սեփական պատմական շարադրանքը մշակելու համար փորձ ունենան վերլուծելու աղբյուրները, մեկնաբանելու վկայությունները և համադրելու տեղեկությունները, սակայն այդպիսի փորձն օգտակար է: Աշակերտների համար շատ ավելի հեշտ կլինի համեմատել և համադրել տարբեր տեսակետները, եթե նրանք սովոր են իրենց հանդիպած ցանկացած աղբյուրի (փաստաթղթեր, տեսանյութեր, աուդիո-նյութեր) նկատմամբ կիրառել վերլուծական որոշակի համակարգ: Մեկ այլ հրապարակման մեջ հեղինակն անդրադարձել է այն եղանակներին, որոնք կարող են օգնել աշակերտին՝ վերլուծելու աղբյուրների տարբեր տիպերը: Այս մոտեցման էությունը կայանում է նրանում, որ հիմնական հարցերը կարող են խմբավորվել հինգ հիմնական վերլուծական գործընթացների մեջ. **Նկարագրություն.** Ի՞նչ կարգի աղբյուր է սա: Ո՞վ է այն ստեղծել: Ի՞նչպիսին է եղել աղբյուրի հեղինակի ներգրավվածությունը իրադարձություններին (մասնակից, ականատես, լրագրող, մեկնաբան, պաշտոնյա, և այլն): Ո՞րքան ժամանակ էր անցել

իրադարձությունից: Արդյո՞ք աղբյուրն ասում է, թե որն է եղել դրա ենթադրվող լսարանը: Արդյո՞ք աղբյուրն ասում է, թե որն է եղել դրա հեղինակի նպատակը: Ի՞նչ է այն մեզ ասում որոշակի պատմական իրադարձության կամ գարգացման մասին:

Մեկնաբանություն. Եթե մենք չգիտենք, թե ով է եղել աղբյուրի հեղինակը, արդո՞ք աղբյուրից ինչ-որ բան կարելի է եզրակացնել նրա մասին (ներգրավվածության աստիճանը, իրադարձություններին մոտ լինելը, տեսանկյունը, կապերը, դերը, և այլն): Արդյո՞ք աղբյուրից կարելի է գուշակել, թե ինչպես է հեղինակը ձեռք բերել տեղեկատվությունը: Արդյո՞ք կարելի է ստուգել, որքանով է տեղեկատվությունը արժանահավատ: Կարող ենք արդյո՞ք տարբերակել ստուգման ենթարկվող փաստերը, փորձագիտական կարծիքը և անձնական կարծիքը: Կարող ենք արդյո՞ք գտնել աղբյուրի տեսակետը պայմանավորող հանգամանքները (օրինակ որոշակի դիրքորոշում ունենալը, նախապաշարմունքը մեկ այլ դիրքորոշման հանդեպ, և այլն): Արդյո՞ք աղբյուրի հեղինակն առաջարկում է որոշակի եզրակացություններ: Արդյո՞ք դրանց ետևում կան որոշակի վկայություններ կան կարծիքներ:

Կապեր նախկինում ունեցած գիտելիքի հետ. Արդյո՞ք աղբյուրի հաղորդած տեղեկությունները հաստատում են այլ աղբյուրներում առկա տեղեկությունները, թե հակասում են դրանց:

Վկայությունների մեջ բացթողումներ գտնելը. Արդյո՞ք բացակայում են որոշակի անուններ, տարեթվեր, կամ այլ փաստեր, որոնք կարող էին օգնել պատասխանել նախորդ հարցերին:

Հետագա տեղեկատվության աղբյուրներ գտնելը. Ո՞ր աղբյուրների օգնությամբ կարելի է ստուգել աղբյուրի հաղորդած տեղեկությունները և մեկնաբանությունները: Այնուամենայնիվ, թեև աղբյուրներ օգտագործող մոտեցումը պատմության դասավանդման հիմքում է դնում պատմական մեթոդը և պատմական հետազոտությունը, գոյություն ունեն այս մոտեցման հետ կապված պոտենցիալ վտանգներ (դրանք բոլորն էլ կարող են բացասական ազդեցություն ունենալ բազմատեսանկյուն մոտեցման վրա), և անհրաժեշտ է քայլեր ձեռնարկել այդ վտանգները չեզոքացնելու համար:

Նախևառաջ, աղբյուրներից տեղեկություններ քաղելը և աղբյուրի ներկայացրած պատկերը նկարագրելը շատ ավելի դյուրին է, քան այն գործընթացները, որոնք կապված են մեկնաբանության, ենթադրություններ անելու, աղբյուրի արժանահավատության մասին դատելու հետ: Որոշ աշակերտներին անհրաժեշտ է օգնություն այս վերլուծական գործընթացի մեջ: Պատմության ուսուցիչները մշակել են դրան ծառայող մի շարք ռազմավարություններ:

Օրինակ C

Հատված աղբյուրից

Աղբյուրը պնդում է	Աղբյուրից հետևում է	Աղբյուրը չի նշում

Մոտեցումներից մեկը աշակերտներին մի աղյուսակի առաջարկն է, Օրինակ C, որում պետք է նշվեն տարբերությունները նրա միջև, թե ինչ է աղբյուրն ասում աշակերտներին, ինչ է աղբյուրից հետևում (այսինքն բացահայտորեն չի ասվում, բայց աղբյուրից կարելի է հասկանալ) և այն, ինչ աղբյուրը չի նշում: Երբ աշակերտները սովորեն նման մոտեցմանը, նրանք կարող են անցնել ավելի բարդ վերլուծության, որն, օրինակ, օգնում է նրանց համեմատել և հակադրել տարբեր աղբյուրները, այդ թվում այն աղբյուրները, որոնք միևնույն փաստերը տարբեր կերպ են մեկնաբանում և դրանց հիման վրա տարբեր հետևություններ անում:

Օրինակ C. Աղբյուրների վերլուծության համար օգտագործվող կառուցվածք

Աղբյուր A գրվել է _____ կողմից, որն ամերիկացի դիվանագետ էր Մոսկվայում 1946 թ.-ին: Սա մի գեկույց է _____ մասին: Չեկույցն ուղարկվել է _____: Նա բացատրում է, որ խորհրդային կառավարությունը ցանկանում էր _____: Նա ենթադրում է, որ այդ քաղաքականության պատճառն է _____: Նա գտնում է, որ ԱՄՆ կառավարությունը պետք է _____:

Մեկ այլ ռազմավարություն է խնդրել աշակերտներին տարբեր գույների մարքերներով, գրիչներով կամ մատիտներով նշել փաստական (կամ նկարագրական) պնդումները և եզրակացությունները:

Հետագա ռազմավարությունը, որն օգնում է աշակերտներին անել այս կարևորագույն տարբերակումները, կայանում է նրանում, որ աշակերտներին առաջարկվում են գրելու մոդելներ, որոնք օգնում են կառուցել վերլուծական գործընթացը (օրինակ D): Սա ևս մի ռազմավարություն է, որը հիմնականում պետք է օգնի աշակերտներին ծանոթացնել սկզբնաղբյուրների վերլուծությանը, և կարող է այլևս չօգտագործվել, երբ աշակերտները նման վերլուծության ավելի շատ փորձ ձեռք կբերեն:

Աղբյուրների վրա հիմնված դասավանդման լայն կիրառման հետ կապված ռիսկերից մեկը կայանում է նրանում, որ, ինչպես հայտնաբերել են որոշ պատմության ուսուցիչներ, որոշ աշակերտներ, մասնավորապես համեմատաբար պակաս ընդունակ կամ պատմությամբ չհետաքրքրվող աշակերտները, այս գործընթացը դիտում են որպես ինքնանպատակ, մինչդեռ այն իրականում պարզապես գործիք է պատմական մտածողություն ձևավորելու համար: Այսպես, որոշ աշակերտներ դեպքում առկա է մի մոտեցում, որը պայմանականորեն կարելի է անվանել կեղծ-վերլուծական, որի պարագայում նրանք օգտագործում են սկզբնաղբյուրների քննական վերլուծության տեխնիկական տերմինները (վկայություն, կողմնակալ վերաբերմունք, սկզբնաղբյուրներ, և այլն), առանց դրանք լիարժեք կերպով հասկանալու: Որպես հետևանք, նրանք կարող են համարել, որ սզբնաղբյուրը որևէ արժեք չի ներկայացնում, քանի որ նրա որոշ պնդումներ “կողմնակալ են”; նրանք անմիջապես ընդունում են, որ որոշակի աղբյուր ավելի “լավն է”, քանի որ այն գրված է եղել որոշակի ժամանակաշրջանում: Այսպիսի դեպքներում, թերևս պետք չէ խրախուսել այնպիսի տերմինների օգտագործումը, ինչպես “կողմնակալ”, փոխարենը

վերլուծել մոտիվները, նպատակները, ցանկությունները, տեսանկյունները և տեսակետները:

Երրորդ, որոշ ուսուցիչներ նկատել են, որ, թեև, որոշակի փորձ ձեռք բերելով, աշակերտները սովորում են, թե ինչպես պետք է ուսումնասիրել աղբյուրները, նրանք դժվարությունների առաջ են կանգնում, երբ պետք է կապել տարբեր աղբյուրներից վերցված տեղեկատվությունը իրենց ունեցած պատմական գիտելիքների հետ՝ կապակցված պատմական շարադրանք մշակելու համար: Ինչպես նշում է մի ուսումնասիրող, “նոր պատմության” մոտեցումը պարունակում է այն ռիսկը, որ աշակերտներին սովորեցնում են ինչպես գտնել տեղեկատվություն որոշակի հարցերին պատասխանելու համար, սակայն հաճախ նրանց չեն սովորեցնում, թե ինչ հարցեր պետք է տալ, և ինչպես: Հետևաբար, գործընթացի սկզբում նրանց պետք է օգնություն իրենց հետազոտությունները կազմակերպելու և դրանց որոշակի կառուցվածք տալու համար:

Դա հատկապես վերաբերում է երկու մասնավոր դեպքերի.

- երբ աշակերտներին օգնություն է պետք իրենց կողմից ուսումնասիրվող թեմայի և իրենց տրամադրված պատմական վկայությունների միջև կապերը բացահայտելու համար, և
- երբ օգտագործվող աղբյուրներն առաջարկում են միևնույն իրադարձությունների վերաբերյալ հակասող կամ բխվող տեսակետներ կամ մեկնաբանությունների:

Վերջին դեպքում, աշակերտներին կարելի է օգնել, որպեսզի նրանք այդ խնդրում դառնան ավելի փորձառու, օգտագործելով դիագրամներ կամ գրաֆիկներ, որոնցում կլինեն այնպիսի հարցեր (“այո/ոչ” և “x թե y” տիպի հարցեր), որոնք կօգնեն պարզաբանել, արդյոք տվյալ վկայությունը բավարար հիմնավորված է, թե ոչ: Սա կարող է օգնել նրանց տեսնելու, թե ինչպես է տեղեկատվությունը վերածվում վկայության: Այստեղ կարող են օգտակար լինել քարտերի օգտագործմամբ վարժությունները, որոնց ժամանակ տարբեր վկայությունները (կամ տարբեր տեսակետները, և այլն) գրվում են առանձին քարտերի վրա և աշակերտները տարբեր կերպով են դասավարտում քարտերը՝ իրադարձության ամբողջական և արժանահավատ պատկեր ստանալու համար: Երբ թեման կարող է արտահայտվել պատմողական կառուցվածքի ձևով, կարող են օգտագործվել “սցենար գրելու” վարժությունները, երբ աշակերտները գրում են իրադարձության զուգահեռ “սցենարներ”: Այսպես, նրանց կարելի է խնդրել գրել կինոնկարի կամ հեռուստահաղորդման սցենար, որը հիմնված է որոշակի պատմական իրադարձության վրա: Սա ոչ միայն օգնում է նրանց օգտագործել տարբեր

աղբյուրներից եկող վկայությունները իրադարձությունների հերթականությունը հասկանալու համար, այլև նաև նրանց տալիս է հնարավորություն հետևել նրան, թե ինչպես իրադարձություններին և միմյանց գործողություններին արձագանքում հիմնական գործող անձինք:

Գոյություն ունեն մի շարք ռազմավարություններ, որոնք թույլ են տալիս նախապատրաստել աշակերտներին հակադիր տեսակետներ պարունակող սկզբնաղբյուրների հետ աշխատելուն: Հնարավոր տարբերկներից մեկն է՝ օգտագործել որևէ լավ հայտնի պատմական կամ ժամանակակից դատական գործ (օրինակ, որևէ կինո- կամ հեռուստատեսային ֆիլմից), և խնդրել աշակերտներին ուշադրություն դարձնել, որ.

- Վկաները ունեն տարբեր գործառույթներ (ականատեսներ, մարդու բնավորության մասին պատմող վկաներ, մեղադրող կողմի և պաշտպանության վկաներ):
- Վկաները կարող են իրենք իրենց հակասել:
- Նրանց պնդումները կարող են հակասել կամ հաստատել այլ վկաների պնդումները:
- Մեղադրող և պաշտպանող կողմերն ընտրովի կերպով են օգտագործում վկայությունները և դրանց հիման վրա ներկայացնում հակադիր տեսակետներ:
- Ատենակալները գնահատում են հակասող պնդումների ճշմարտացիությունը՝ վկայությունների վերլուծության հիման վրա:

Մեկ այլ հնարավորություն է՝ սկսել բազմատեսանկյուն աշխատանք այն բանից հետո, երբ աշակերտները լսել են որոշակի բանավոր վկայություն, և այնուհետև մանրամասն վերլուծել այդ վկայությունը: Դա կօգնի նրանց սեփական փորձով համոզվել, որ հիշողությունը մեծապես ազդում է բանավոր վկայության վրա և մարդիկ, որոնք խոսում են միևնույն իրադարձությունների մասին, կարող են դրանք տարբեր կերպով նկարագրել և մեկնաբանել:

Երբ աշակերտներն արդեն ծանոթ են պատմության դասվանդման աղբյուրների օգտագործման վրա հիմնված մոտեցումներին, ձեռք են բերել այդ մոտեցման համար անհրաժեշտ հմտությունները, այդ ժամանակ նրանք կունենան այն վստահությունը, որը թույլ կտա աշխատել բազմազան տեսակետների, տարբեր աղբյուրների, հակասող մեկնաբանությունների և պատմության մրցակցող վարկածների հետ: Այս ուղեցույցի հաջորդ բաժինը ներկայացնում է մի շարք ուսումնական գործողություններ (activities), որոնք մշակվել են՝ բազմատեսանկյուն մոտեցման սկզբունքների հիման վրա:

Ուսումնական վարժությունները

Այս ձեռնարկի նման համեմատաբար սեղմ գրքույկի շրջանակներում հնարավոր է ներկայացնել միայն մի քանի օրինակ այն ուսումնական վարժություններից և դասավանդման մոտեցումներից, որոնք կարող են օգնել ուսանողներին հասկանալ պատմության վերաբերյալ տեսակետների բազմազանությունը: Գրքի նախորդ բաժնում քննարկված պատճառներից ելնելով, ինչպես նաև այն պատճառով, որ, իմ կարծիքով, բազմատեսանկյուն մոտեցումն ավելի է քան պարզապես “պատմության բարձրօրակ դասավանդում”, այսօր դեռևս գոյություն չունի “հաջողված փորձի շտեմարան”, որը կարող է կիրառվել ուսուցիչների կրթության և վերապատրաստման գործընթացի մեջ: Այդ իսկ պատճառով, այն ինչ առաջարկում է տվյալ գիրքը, պետք է ընկալել որպես խթան քննարկման և բանավեճի համար, այլ ոչ թե որպես օրինակներ, որոնք անփոփոխ կերպով պետք է կիրառվեն դասավանդման պրակտիկայում:

Լինել պատեհապաշտ

Հաշվի առնելով այն սահմանափակումները, որոնք գոյություն ունեն ուսուցիչների աշխատանքում, մասնավորապես կապված նրա հետ, թե որքան հաճախ է առաջանում պատմական իրադարձություններին և զարգացումներին բազմատեսանկյուն կերպով անդրադառնալու անհրաժեշտությունը, հաճախ հարկ է լինել պատեհապաշտ՝ բառի դրական իմաստով:

Պատմության բազմաթիվ ուսուցիչներ ամբողջ աշխարհում ստիպված էին հանպատրաստից պատասխանել այն հարցերին, որոնք իրենց աշակերտները տալիս էին 2001 թ. սեպտեմբերի 11-ի իրադարձությունների առնչությամբ: Նրանք ցանկանում էին ոչ միայն հասկանալ, թե ինչու և ինչպես կարող էր նման բան տեղի ունենալ, բայց նաև ուզում էին պատկերացնել, որոնք էին այն պատճառները և շարժառիթները, որոնք դրդել էին մի քանի մարդկանց ինքնաթիռներ առևանգել և դրանք ուղղել դեպի Համաշխարհային առևտրի կենտրոնի գույգ աշտարակները և Պենտագոնի շենքը: Այդպիսի պահերին որոշ պատմության ուսուցիչներ գերադասում են դուրս գալ դպրոցական ծրագրի ժամանակագրական շրջանակներից և փորձել ցույց տալ աշակերտներին, թե ինչպես որոշակի զարգացումներ և գործընթացներ, որոնք ուսումնասիրվել են մեկ կիսամյակ, մեկ տարի կամ մի քանի տարի առաջ, ազդում են ժամանակակից իրադարձությունների վրա: Սա շատ դժվարին խնդիր է՝ այն դեպքում, եթե չի կիրառվում բազմատեսանկյուն մոտեցումը:

Հեռուստատեսային լուսաբանումը, հանրային արձագանքները, մեկնաբանների փորձերը՝ հասկանալ, թե ինչ է տեղի ունեցել, բոլորն էլ լի էին

պատմական ակնարկներով, որոնք առնչվում էին Արևմուտքի և Մերձավոր Արևելքի միջև հարաբերություններին՝ ոչ-վաղ և համեմատաբար ավելի հեռավոր անցյալում: Այն լեզուն, որն օգտագործվում էր այդ քննարկումներում, ևս ուներ բազմաթիվ պատմական արձագանքներ: Այսպես, նախագահ Բուշը, իրադարձությունից մի քանի օր անց, իր ճառերից մեկում անդրադարձ կատարեց ահաբեկչության դեմ “խաչակրաց արշավանքին”, մի արտահայտություն, որը հետագայում, իր որոշ խորհրդականների և արտասահմանյան երկրների դիվանագետների ճնշման տակ, փոխարինվեց “ահաբեկչության դեմ պատերազմ” տերմինով: “Խաչակրաց արշավանք” տերմինը համարվեց ոչ միայն իրականությանը չհամապատասխանող, այլև քաղաքական և դիվանագիտական տեսակետից անխոհեմ: Այնուամենայնիվ, այստեղ բացվում են հնարավորություններ՝ պատմության դասի շրջանակներում քննարկելու այդ արտահայտության օգտագործումը տվյալ համատեքստում, և այն տարբեր իմաստային երանգները, որոնք այդ բառն ունի՝ տարբեր կողմերի տեսակետից: Բացի այդ, հնարավորություն է ընձեռվում՝ ուսումնասիրելու, թե ինչպես է “խաչակրաց արշավանք” արտահայտությունն օգտագործվել այլ պատմական իրավիճակներում:

Այսպես, “Խաչակրաց արշավանք” տերմինն օգտագործվել է հակամարտող կողմերի քարոզչության կողմից Առաջին և Երկրորդ Աշխարհամարտերի ընթացքում: Բրիտանական վարչապետն Առաջին Աշխարհամարտի ընթացքում անվանում էր այն “մեծ խաչակրաց արշավանք”, իսկ ամերիկյան գեներալ Էյզենհաուերը իր հիշողությունները Երկրորդ Աշխարհամարտի մասին անվանեց “Խաչակրաց արշավանք դեպի Եվրոպա”: Այս արտահայտությունը լայնորեն օգտագործվում էր բրիտանացիների կողմից Պաղեստինում և Սիրիայում 1917-1918 թթ. տեղի ունեցող ռազմական գործողությունների մասին խոսելիս, երբ գրավվեցին մինչ այդ թուրքական բանակի կողմից վերահսկվող Յերուսաղեմն ու Դամասկոսը: Իսպանիայում 1936 թ.-ին ֆալանգիստները խոսում էին “խաչակրաց արշավանքի” կամ “սրբազան պատերազմի” մասին՝ հանրապետական կառավարության դեմ, իսկ հանրապետականների կողմից կռվող Միջազգային Բրիգադայի որոշ անդամներ ասում էին, որ նրանք մասնակցում են ֆաշիզմի դեմ խաչակրաց արշավանքի: 1980-ական թթ. Լիբիայի առաջնորդ գնդապետ Կադդաֆին կոչ էր անում “սրբազան պատերազմի” կամ ջիհադի՝ ամերիկյան խաչակիրների դեմ: Համեմատաբար վերջերս, 1991 թ. Պարսից Ծոցի պատերազմի ժամանակ, ԱՄՆ ռազմական ղեկավարությունը խոսում էր ՄԱդամ Հուսեյնի դեմ ուղղված բարոյական “խաչակրաց արշավանքի” մասին, իսկ Սադամն, իր հերթին, ինքն իրեն նկարագրում էր իբրև ժամանակակից Սալադին, որը խաչակիրներին դուրս է վռնելու Մերձավոր Արևելքից:

Գոյություն ունեն նաև այլ պատմական տերմիններ, որոնք առաջացնում են նմանատիպ արձագանք և պետք է ուսումնասիրվեն տարբեր տեսանկյուններից, երբ առաջանում են ներկա իրադարձությունների հետ կապված խնդիրներ և հարցեր: Զանգվածային սպանությունները Ռուսնոթայում և այլ վայրերում որոշ դիտորդների կողմից անվանվել են “Հոլոքոսթ” տերմինով, մինչդեռ ոմանք, ինչպես օրինակ պրոֆեսոր Լիփսթադը գտնում են, որ Հոլոքոսթը կամ Շոան (“Շոա”՝ Հոլոքոսթի եբրայերեն անվանումն է), պատմական առումով եզակի իրադարձություն է, որն ունի համաշխարհային կարևորություն²⁴: Այդ առումով, այնպիսի տերմիններ, ինչպես “ցեղասպանություն” և “սփյուռք”, ևս բարձրացնում են խնդիրներ, որոնք պահանջում են բազմատեսանկյուն մոտեցում յուրաքանչյուր դեպքի համար, որպեսզի աշակերտները կարողանան հասկանալ, թե ինչպես են դրանք օգտագործվում տարբեր համատեքստերում: Յուրաքանչյուր մասնավոր դեպքում, դրանք տերմիններ են, որոնք օգտագործվում են որոշակի խմբի կողմից՝ մեկ այլ խմբի կամ բազմաթիվ խմբերի դեմ կատարված արարքները նկարագրելու համար, ընդ որում այդ խմբի անդամները, որպես կանոն, մերժում են այդ տերմինների կիրառելիությունը տվյալ դեպքում: Ինչպես նշվել է ավելի վաղ, բազմատեսանկյուն վերլուծության կարևոր չափումներից է բառերի իմաստների և որոշակի պատմական համատեքստում դրանց օգտագործման առանձնահատկությունների ուսումնասիրությունը:

Տարեդարձերը, հոբելյանները և այլ հանրային տոները ևս առաջարկում են հնարավորություններ պատմության վերաբերյալ բազմատեսանկյուն մոտեցումն օգտագործելու հնարավորություններ: Ամերիկյան և ֆրանսիական հեղափոխությունների երկու հարյուրամյա հոբելյանները լավ հնարավորություններ տվեցին այդ տիպի վերլուծություն իրականացնելու համար: Դրանք համաշխարհային կարևոր տարեդարձեր էին, որոնք առիթ տվեցին բազմաթիվ մարդկանց, և ոչ միայն ամերիկացիներին կամ ֆրանսիացիներին, դարձյալ հայացք նետել այդ պատմական զարգացումներին և վերագնահատել դրանց նշանակությանը ամբողջ աշխարհի համար: Այսպիսի դեպքերում բացվող հնարավորություններից մեկն է՝ աշակերտներին առաջարկել պատմագրական վերլուծություն այն մասին, թե ինչպես են պատմաբանները գնահատել այդ պատմական իրադարձությունների նշանակությունը դրանցից 50, 100, 150 և 200 տարի անց:

Գրեթե բոլոր երկրները, ինչպես նաև բազմաթիվ էթնիկ և մշակութային փոքրամասնություններ, իրենց պատմության մեջ ունեն այնպիսի իրադարձություններ, որոնք իրենց տեսակետից ունեն նույնպիսի կարևորություն: Ե օրինակը առաջարկում է ուսումնասիրել նման մի դեպք, որը բավականին լոկալ

²⁴ D. Lipstadt (1993), *Denying the Holocaust: The Growing Assault on Truth and Memory*, Free Press.

բնույթ ունի, սակայն հետաքրքրություն է ներկայացնում հեղինակի համար, որն ունի մասամբ իռլանդական արմատներ և ուսումնասիրել է Իռլանդիայի պատմությունն իր ատենախոսության մեջ:

Բազմատեսանկյուն մոտեցման “պատեհապաշտ” օգտագործման մի երրորդ տարբերակ է հնացած, դպրոցում այլևս չօգտագործվող պատմության դասագրքերի ուսումնասիրումը: Որոշ ուսուցիչներ կարող են գտնել այդպիսի գրքեր դպրոցական գրադարանում կամ իրենց իսկ գրապահարաններում: Մյուսները կարող են փնտրել այդպիսի գրքեր հանրային գրադարաններում կամ մանկավարժական համալսարանների գրադարաններում: Եթե այդ տարբերակները չեն աշխատում, կարելի է դիմել Դասագրքերի վերլուծության Ջորջ Էքերթի անվան ինստիտուտի օգնությանը: Որոշակի իրադարձության ընկալումների համեմատությունը՝ ժամանակակից դասագրքերի և քսաներորդ դարի տարբեր ժամանակահատվածներում տպագրված դասագրքերի միջև, կարող է ծառայել որպես հաջող սկզբի աշակերտներին պատմագրական վերլուծության հետ ծանոթացնելու համար: Բազմատեսանկյուն դասավանդման շրջանակները կարող են ավելի ընդլայնվել, եթե հնարավոր լինի կազմակերպել փոխանակում հարևան երկրներում պատմություն դասավանդող գործընկերների հետ: Այդ դեպքում հնարավորություն կստեղծվի համեմատել տեսակետները ոչ միայն ժամանակային, այլև տարածական կտրվածքով:

Օրինակ E. 1798 թ. Իռլանդական խռովությունը

Ֆրանսիական հեղափոխության ազդեցության տակ Իռլանդիայում առավել ծայրահեղական դարձան այնպիսի շարժումներ, ինչպես Միավորված իռլանդացիների ընկերությունը, որի անդամներն ընդգրկում էին Բելֆասթի պրեսբիտերական համայնքի և Դուբլինի բողոքական և կաթոլիկ համայնքների ներկայացուցիչների: Նրա առաջնորդ Վոլֆե Թոունը (Wolfe Tone, 1763-1798), բողոքական Դուբլինից, որը ձգտում էր վերջ տալ բրիտանական տիրապետությանը, մեկնեց Փարիզ և ֆրանսիական Դիրեկտորիայից խոստում ստացավ՝ զինված ուժով աջակցել Իռլանդիայում նախապատրաստվող ապստամբությանը: Այնուամենայնիվ, առաջին ֆրանսիական արշավախմբի նավերը փոթորիկի հետևանքով խորտակվեցին 1796 թ. դեկտեմբերին՝ իռլանդական ափից ոչ հեռու: Ավելի փոքր արշավախումբը, որի ղեկավարն էր գեներալ Յումբերտը (Humbert), և որը կազմված էր ընդամենը 1000 մարդուց, ափ իջավ Իռլանդիայի հյուսիս-արևմուտքում 1798 թ. օգոստոսին: Յումբերտը կարծում էր, որ նրան սպասելու է կազմակերպված իռլանդական բանակ: Սակայն, իրականում նրան հազիվ հաջողվեց կրկնապատկել իր բանակը իռլանդական կամավորների հաշվին: Մեկ ամիս չանցած՝ բրիտանական զերակշռող ուժերը նրան պարտության մատնեցին: Վոլֆե Թոունը, ֆրանսիական համազգեստ հագած, ձերբակալվեց և, չսպասելով

մահապատժին, ինքնասպանություն գործեց: Ապստամբությունը և ֆրանսիական ներխուժումը հանգեցրեցին 1800 թ. Միության Ակտին, որով Իռլանդիան հռչակվեց բրիտանական պետության մաս, իսկ պետության անունը փոխվեց՝ “Մեծ Բրիտանիայի և Իռլանդիայի Միացյալ Թագավորության”:

1798 թ. իրադարձությունները դրանցից հարյուր տարի անց նշեցին իռլանդական ազգայնականները, իսկ 1998 թ-ին դրանք նշվեցին Իռլանդիայի հանրապետությունում: Իռլանդացի գրող Քոլմ Թոփինը և պատմաբան Դիարմաիո Ֆերրիթերը գրում են այն, մասին, թե որքան տարբեր ձևով էին մեկնաբանվում այդ երկու դեպքերում 1798 թ. իրադարձությունները.

“Իռլանդական պատմության տարօրինակություններից է այն, թե որքան մեկնաբանության համար բաց են մնում իրադարձությունները: 1898 թ.-ին ազգայնական Իռլանդիային անհրաժեշտ էր անգլիացիների դեմ ուղղված կաթոլիկ ազգայնական ապստամբություն, որի գլուխ կանգնած էին հոգևորականները: 1998 թ-ին եվրոպամետ և կիսա-այլուրալիստական Իռլանդիային անհրաժեշտ էր գյուղացիական ապստամբություն, որի առաջնորդներն էին բողոքական մտավորականները, և որի արմատները տանում էին դեպի Եվրոպական ռացիոնալիզմ: Ամեն անգամ 1798 թ. խռովությունն ընկղմվում էր արդի քաղաքականության ջրերի մեջ:”

[The Irish Famine, A Documentary, London, Profile Books (2001), էջ 41].

Աշակերտներին ներկայացնել պատմագրությունը

Ինչպես նշվել է, պատմագրական վերլուծությունը բազմատեսանկյուն մոտեցման կարևորագույն տարրն է: Այդ բաժնում ներկայացվում են մի քանի եղանակներ, որոնք թույլ են տալիս աշակերտներին ծանոթացնել պատմաբանների գրվածքներին, ինչպես նաև ներկայացնել այն մարդկանց տեսակետները, որոնք ստեղծում են հանրային պատկերակացումները պատմության մասին՝ թանգարանների ղեկավարներ, կինոբեմադրիչներ, հեռուստատեսային պրոդյուսերներ, լրագրողներ և արձակագիր գրողներ:

Առաջին օրինակում քննարկվում է մի դեպք, որը ներկայացնում է հակասությունները պատմաբանների միջև: Այսպես կոչված Հոսսֆախի հուշագրի հակադիր մեկնաբանությունները դարձել են Հիտլերի մտադրություններ և արտաքին քաղաքականության վերաբերյալ պատմաբանների միջև ծավալված առավել հակասական բանավեճերից մեկի պատճառը: Հուշագիրը գրվել է գնդապետ Հոսսֆախի կողմից, որը վարում էր Բեռլինում 1937 թ. նոյեմբերի 5-ին տեղի ունեցած

Ռայխի Կանցլարիայի հանդիպման տղազրությունը: Հանդիպմանը մասնակցել են Հիտլերը, Գյորինգը, Նոյրատը, Ռեդերը, Բլոմբերգը և Ֆրիտչը: Հանդիպման ընթացքում Հիտլերը նկարագրել է իր տեսակետները արտաքին քաղաքականության վերաբերյալ, մասնավորապես գերմանական ժողովրդի համար “Կենսական տարածություն” (Lebensraum) ձեռք բերելու իր վճռականությունը: Որոշ կարևոր կետեր ներկայացված են Օրինակ F-ում:

Այժմ Հոսսֆախի հուշագիրը ամբողջությամբ կարելի է ստանալ ինտերնետից, Ավալոն նախագծի ինտերնետային կայքից²⁵, և պատմաբանների միջև տեղի ունեցող վեճերը ներկայացված են բազմաթիվ դասագրքերում: Հիմնական խնդիրը կայանում է նրանում, թե ինչպես աղյուսավետ կերպով լուսաբանել այն դասարանում: Հնարավոր եղանակներից մեկն է՝ աշակերտներին հանձնարարել կարդալ նյութը, ապա համեմատել տարբեր պատմաբանների դիրքորոշումները և ապա, օգտագործելով արդեն ձեռք բերված գիտելիքը, ինչպես նաև սկզբնաղբյուրները և գրականությունը, հանգել սեփական եզրակացությունների:

Մեկ այլ հնարավոր եղանակ է, երբ ուսուցիչը ներկայացնում է առկա տեսակետներից մեկը և խնդրում է գործընկերներից մեկին ներկայացնել հակառակ տեսակետը, ընդ որում դա կարող է արվել ինչպես բաց բանավեճի ձևով, այնպես էլ հաջորդական դասերի ընթացքում՝ յուրաքանչյուր դասի ընթացքում ուսուցիչներից մեկը ներկայացնում է իր տեսակետը և պատասխանում աշակերտների հարցերին: Ցանկացած դեպքում ուսուցիչները պետք է պատրաստ լինեն “նստել տաք աթոռին”, այսինքն գտնվել ուշադրության կետերում և պատասխանել դժվար հարցերի, ինչպես նաև մնալ իրենց “կերպարի” շրջանակներում: Ընդհանուր առմամբ, կրթական նպատակը ոչ թե որոշակի տեսակետին հանգելն է, այլ այն է, որ աշակերտները ավելի լավ հասկանան, թե ինչու է խնդիրը դարձել վիճաբանության առարկա, ինչպիսին է այդ վիճաբանության բնույթը, ինչու քննարկվող փաստաթուղթը կարող է ենթարկվել հակասող մեկնաբանությունների, ինչպես նաև յուրաքանչյուր մեկնաբանության հիմքերը, ուժեղ և թույլ կողմերը: Յուրաքանչյուր տեսակետը գնահատելու համար դասարանը բաժանվում է զույգերի կամ փոքր խմբերի, ընդ որում այս փուլում ևս կարող է տեղի ունենալ բանավեճ, որի ընթացքում աշակերտները կպաշտպանեն իրենց տեսակետները:

²⁵ Հուշագիրը և այլ օգտակար նյութեր կարելի է գտնել Avalon Project: Nuremberg War Crimes Trial page էջում:

Օրինակ F

Ֆյուրեր (նշում է, որ).

Գերմանական քաղաքականության նպատակն է մեր ռասայական համայնքի պահպանումը և անվտանգության ապահովումը, նրա ընդլայնումը: Հետևաբար, դատարածքի խնդիր է: Գերմանական ռասայական համայնքը կազմված է ավելի քան ութսունհինգ միլիոն մարդուց, և իր թվի, ինչպես նաև Եվրոպայում բնակելի տարածքի սահմանափակվածության հետևանքով, կազմում է շատ խիտ բնակվող մի ռասայական միջուկ, ինչը չի հանդիպում ցանկացած այլ երկրի դեպքում, և, հետևաբար, իրավունք ունի ունենալ ավելի մեծ կենսական տարածություն, քան այլ ժողովրդները:

Կյանքի որակի բարձրացումը՝ 30-40 տարի առաջվա համեմատությամբ զուգակցվում է բարձրացող պահանջարկով և բարձրացող տեղական սպառմամբ, իրենց իսկ՝ արտադրողների, այսինքն գյուղացիների կողմից... Երկարատև կտրվածքով, մի աշխարհամասում, որն ունի կյանքի հիմնականում հավասար ստանդարտներ, անհնարին է լուծել սննդի առաջարկի հետ կապված դժվարությունները կյանքի ստանդարտներն իջեցնելու կամ ռացիոնալացման միջոցով:

Այն պետություններում, որոնք իրենց գոյության համար կախված են արտաքին առևտրից, առկա է բացահայտ թուլություն՝ ռազմական տեսակետից: Քանի որ մեր արտաքին առևտուրը կատարվում էր հիմնականում Բրիտանիայի կողմից վերահսկվող ծովային ճանապարհների միջոցով, առավել կարևոր էր ոչ թե փոխանակությունը, այլ փոխադրման անվտանգությունը, ինչը, պատերազմի տարիներին բացահայտեց մեր թուլությունը սննդի ապահովման տեսակետից: Խնդրի միակ լուծումը, որը մեզ կարող է մարգարեական թվալ, կենսական տարածության ձեռքբերումն է... Դա ոչ թե բնակչություն ձեռք բերելու, այլ գյուղատնտեսական օգտագործման համար տարածք ձեռք բերելու խնդիր է: Ավելին, հումք արտադրող տարածքները պետք է փնտրել ոչ թե անդրծովյան աշխարհամասերում, այլ Եվրոպայում՝ Ռայխի անմիջական հարևանությամբ... Գերմանիայի առջև կանգնած խնդիրը հետևյալն էր. որտեղ կարելի է ձեռք բերել առավելագույն օգուտը՝ նվազագույն գնով: Գերմանական քաղաքականությունը պետք է հաշվի առնի երկու ատելությամբ լցված հակառակորդների. Բրիտանիային և Ֆրանսիային, որոնց համար Եվրոպայի կենտրոնում վեր խոյացող գերմանական հսկան անընունելի է: Դրանք երկուսն էլ երկրներ են, որոնք դեմ էին Գերմանական դիրքերի ուժեղացմանը՝ ինչպես Եվրոպայում, այնպես էլ ծովերից այն կողմ:

Գերմանիայի խնդիրը կարող է լուծվել միայն ուժի միջոցով և սա միջոտ էլ կապված է եղել որոշակի ռիսկի հետ: Եթե տվյալ բացատրության հիմքի վրա ընդունում ենք ուժին դիմելու անհրաժեշտությունը, դա ուղեկցող ռիսկի հետ միասին, մնում է պարզաբանել՝ երբ և

ինչպես... Կա երեք խնդիր, որոնք պետք է լուծել.

Խնդիր 1. 1943-1945 թթ. ժամանակահատվածը

Այս տարեթվերից հետո, մեր տեսակետից, կարելի է սպասել միայն վատթարացման... Մեր հարաբերական հզորությունը՝ մնացած աշխարհի կողմից իրականացվող վերազինման պայմաններում, իջնելու է: Եթե մենք չգործենք մինչև 1943-1945 թթ. ցանկացած տարի, որպես սննդամթերքի պաշարների պակասի հետևանք, կարող է առաջանալ սննդամթերքի ճգնաժամ, որը հնարավոր չի լինի վերացնել արտաքին փոխանակության միջոցով, ինչն է կարող է դառնալ ռեժիմի անկման սկիզբը: Ոչ ոք չգիտի այսօր, թե ինչպիսին կլինի իրադրությունը 1943-1945 թթ.: Մի բան ակնհայտ է. մենք այլևս չենք կարող սպասել:

Խնդիր 2.

Եթե ներքին գծությունները Ֆրանսիայում խորանան և առաջացնեն այնպիսի մի ճգնաժամ, որն ամբողջապես կլլանի ֆրանսիական բանակին՝ այն Գերմանիայի դեմ օգտագործելու համար ոչ պիտանի դարձնելով, նշանակում է, եկել է չեխերի դեմ գործելու ժամանակը:

Խնդիր 3.

Եթե Ֆրանսիան ներքաշված է մեկ այլ պետության հետ պատերազմի մեջ այն աստիճանի, որ ի վիճակի չէ դուրս գալ Գերմանիայի դեմ: Մեր առաջին նպատակը, պատերազմի մեջ ներքաշվելու դեպքում, լինելու է Չեխոսլովակիայի և Ավստրիայի միաժամանակ տապալումը, որպեսզի մենք ազատվենք մեր թևերին սպառնացող վտանգից, արևմուտքում հնարավոր ռազմական գործողությունների պարագայում: Եթե Գերմանիան օգտագործեր այդ պատերազմը չեխական և ավստրիական հարցերը լուծելու համար, պետք է ենթադրել, որ Բրիտանիան, ինքը ներքաշված լինելով Իտալիայի դեմ պատերազմի մեջ, կորոշեր չգործել Գերմանիայի դեմ: Առանց բրիտանական աջակցության, կարելի է չսպասել ֆրանսիական ռազմատենչ գործողություններ ընդդեմ Գերմանիայի:

Պատմաբանների միջև բանավեճը

Հուշագրը հետագայում ներկայացրեց մեղադրող կողմը Նյու րեմբերգի Դատավարության ժամանակ՝ որպես այն բանի ապացույց, որ մեղադրյալները մասնակցել են Երկրորդ Աշխարհամարտի պլանավորմանը: Պատմաբանների միջև բանավեճի կենտրոնում այն խնդիրն է, թե արդյոք Հուշագրը պարունակում է հստակ և ուղղակի վկայություններ Հիտլերի 1937 թ. մտածելակերպի մասին, մասնավորապես այն մասին, որ Մայն Կամպֆ գրքում ուրվագծված նպատակներին հասնելու համար ձևակերպվել էր գործողությունների հստակ ծրագիր:

Որոշ պատմաբաններ (օրինակ գերմանացի պատմաբան Հիլդեբրանդը և բրիտանացի պատմաբան Թրեվոր-Ռոֆերը) գտնում են, որ գոյություն ունի համապատասխանություն Մայն Կամպֆում ներկայացված զավթողական նպատկաների, նացիոնալ-սոցիալիզմի վաղ օրերին նրա ձեռնարկած քայլերի և Հոսսբախի հուշագրում ուրվագծված արտաքին քաղաքական ծրագրի միջև: Որպես այդ ամենի ապացույց, նրանք բերում են այն

հանգամանքը, որ 1937 թ. դեկտեմբերի կեսերին Գերմանական բանակը հրամաններ ստացավ նախապատրաստվել Ավստրիայի և Չեխոսլովակիայի դեմ ռազմական գործողությունների:

Այլ պատմաբաններ, մասնավորապես բրիտանացի Ա.Ջ.Փ. Թեյլորը, գտնում են, որ Հիտլերի կենսագրությունը վկայում է, որ նա եղել է պատեհապաշտ, սպասել է որոշակի իրադարձությունների և այնուհետև շահագործել է դրանք, և չի եղել մի այնպիսի քաղաքական գործիչ, որն ունեցել է նախապես կազմված ծրագիր և իր բոլոր քայլերը կատարել է՝ այդ ծրագրից ելնելով:

Հիտլերի ճառը հիմնականում երազանքներ էին... Այն չէր բացահայտում նրա առավել խորը մտքերը... Հուշագիրն ընդամենը պատմում է մեզ այն, ինչ մենք արդեն իսկ գիտենք. որ Հիտլերը (ինչպես և ցանկացած այլ գերմանական պետական գործիչ) ձգտում էր Գերմանիան դարձնել Եվրոպայում տիրապետող ուժ: Հուշագրը նաև ասում է մեզ, որ Հիտլերը փորձում էր կանխատեսումներ անել այն մասին թե ինչ կարող էր տեղի ունենալ: Նրա կանխատեսումները սխալ էին: Դրանք շատ քիչ նմանություն ունեն նրա հետ, թե ինչպես պատերազմը իրականում բռնկվեց 1939 թ.-ին:

Նորման Դեյվիսը, գրելով երեսու ն տարի անց, նշում է, որ բանավեճի բոլոր մասնակիցները, այդ թվում և Թեյլորը, սահմանափակվում էին Գերմանիայի նպատակների քննարկումով, առանց հաշվի առնելու ԽՍՀՄ ունեցած նպատակները, ինչպես նաև այն հանգամանքը, որ երկու տերությունների արտաքին քաղաքականությունն էլ զգալի չափով կախված էր միմյանց ծրագրերի և նպատակների վերաբերյալ ունեցած ենթադրություններից:

Պատմագրական բանավեճերի հետ աշակերտներին ծանոթացնելու ևս մեկ հնարավորություն է Երեսնամյա Պատերազմը: Դա մի թեմա է, որը չի սահմանափակվում մեկ պետության պատմությամբ, այն օգնում է աշակերտներին ընդհանուր հայացք նետել 17-րդ դարին, բացի այդ, 300 տարվա ընթացքում պատմաբանների տարբեր սերունդներ տարբեր ձևերով են մոտեցել և մեկնաբանել այդ թեման: Որոշ պատմաբանների կարծիքով, պատերազմը եղել է Գերմանիայում կայսեր և իշխանների միջև երկրարատն հակամարտության բաղադրամասը: Ուրիշների տեսակետից, այն բողոքականների և կաթոլիկների միջև կրոնական պատերազմների շարունակությունն էր: Այլ պատմաբանների կարծիքով, այն Եվրոպայի տերությունների միջև աշխարհամասում տիրապետության համար մղվող պայքարի կարևոր փուլերից էր: Որոշ պատմաբանների համար, պատերազմը այդ ամենն էր՝ միաժամանակ:

Օրինակ G-ում ներկայացվում են հինգ պատմաբանների տեսակետներ, որոնք գրել են վերջին 150 տարվա ընթացքում տարբեր ժամանակահատվածներում: Տարիքով ավելի մեծ աշակերտների համար, որոնք արդեն մեկ անգամ անցել են

Եվրոպայի նոր պատմության ժամանակագրական շրջանը, հետևաբար արդեն անցել են 17-րդ դարի պատմությունը, ինչպես նաև 18-րդ, 19-րդ և 20-րդ դարերի պատմությունը, բացվում է հնարավորություն՝ խորհել այդ հինգ դիրքորոշումների ետևում կանգնած ենթատեքստերի մասին: Դա նշանակում է ի վիճակի լինել, ուսուցչի և որոշ օժանդակ նյութերի օգնությամբ, անդրադառնալ հետևյալ հարցերին.

Ինչպիսի՞ ժամանակակից իրադարձություններ և զարգացումներ են ազդել Գերմանիայում 1860-ական թթ. գրվող պատմության վրա՝ պայմանավորելով 17-րդ դարի իրադարձությունների ընկալումները: Խմբում իրականացվող բրեյնսթորմինգի արդյունքում կարող են նշվել այնպիսի գործոններ, ինչպես Գերմանիայի միավորումը, Շլեզվիգ-Հոլշտայնի հարցը, պրուսական զավթողական քաղաքականությունը և Պրուսիայի հարաբերությունները Ավստրիայի հետ, ազգայնականությունը, տարածաշրջանային տերությունների քաղաքականությունը և այլն:

Ինչպիսի՞ ժամանակակից իրադարձություններ և զարգացումներ են ազդել Բրիտանիայում 1950-ական թթ. գրվող պատմության վրա՝ պայմանավորելով 17-րդ դարի իրադարձությունների ընկալումները: Դարձյալ բրեյնսթորմինգի արդյունքում կարող են նշվել այդ ժամանակվա համար կարևոր այնպիսի խնդիրներ, ինչպես համաշխարհային պատերազմի ավարտը և նրա կործանարար հետևանքները Եվրոպայի մեծ մասի համար, հակամարտության և ճգնաժամի հիսուն տարիները, Սառը Պատերազմի վաղ փուլը և այլն:

Ժամանակակից ՌԻ իրադարձությունները և զարգացումներ են ազդել 1960-ական թթ. գրվող պատմության վրա՝ պայմանավորելով 17-րդ դարի իրադարձությունների ընկալումները: Այստեղ բրեյնսթորմինգը կարող է բացահայտել այնպիսի գործոններ, ինչպես երկու գերտերությունների և երկու հակամարտ ճամբարների ձևավորումը, տիրապետության համար պայքարը, մասնավորապես կենտրոնական Եվրոպայում:

Ավելի ցածր տարիքի աշակերտները, մասնավորապես նրանք, ովքեր նախապես չեն ուսումնասիրել 19-րդ և 20-րդ դարերի պատմությունը, որոշակի համատեքստային տեղեկատվություն ստանալու կարիք են զգում, տեղեկատվություն, որն օնգում բացատրել տարբեր պատմաբանների դիրքորոշումների ետևում կանգնած քաղաքական, սոցիալական և տնտեսական համատեքստերը: Աշխատանքի հնարավոր տարբերակներից մեկն է՝ բաժանել աշակերտներին զույգերի կամ փոքր խմբերի, յուրաքանչյուր խմբին տրամադրել հինգ քարտեր: Ամեն քարտի վրա արտատպված է մի հատված պատմաբաններից մեկի աշխատությունից, աշակերտները պետք է նշեն նրանց տեսակետների միջև առկա նմանությունները և տարբերությունները: Նրանց եզրակացությունները պետք է այնուհետև քննարկվեն

դասարանի կողմից՝ որոշակի համաձայնեցված եզրակացության հասնելու նպատակով:

Ապա, շարունակելով աշխատանքը փոքր խմբերում, նրանք պետք է ուսումնասիրեն քարտերի երկրորդ խումբը, որոնց վրա նշված են Եվրոպայի պատմության առավել էական իրադարձությունները և զարգացումները, որոնք տեղի էին ունենում այն ժամանակ, երբ պատմաբաններից յուրաքանչյուրը գրում էր իր աշխատությունները: Օգտակար է նրանց առաջարկել ինչպես այնպիսի տեղեկատվություն, որն անմիջականորեն առնչվում է թեմայի հետ, այնպես էլ տեղեկատվություն որը հեռավոր առնչություն ունի: Ուսուցիչները պետք է որոշեն, արդյոք աշակերտներին պետք է լրացուցիչ օգնություն՝ տարեթվերի և իրադարձությունների նկարագրությունների տեսքով: Առաջադրանքն է՝ ընտրել այն քարտերը, որոնք քարտերը, որոնք կապված են այն ժամանակաշրջանի հետ, երբ յուրաքանչյուր պատմաբանը գրում էր իր աշխատանքը, և հավաքել դրանք տվյալ պատմաբանի տեսակետը նեկայացնող քարտի մոտ տրցակի մեջ: Երրորդ առաջադրանքն է քննել նկարագրող քարտերի յուրաքանչյուր տրցակը և որոշել, որ գործոններն են անուղղակի ազդեցություն ունեցել նրա պատմական մտածողության վրա: Այնուհետև, ավելի մեծ խմբերում, կամ ամբողջ դասարանում, նրանք պետք է քննարկեն և բացատրեն իրենց ընտրությունը:

Շատ կարևոր է, որ աշակերտները հասկանան, որ այս գործընթացը նշանակում է ոչ այնքան բացատրել, որքան մեկնաբանել պատմաբանի դիրքորոշումները: Ի՞նչ են աշակերտները սովորում այդ առաջադրանքից, որպես այդպիսին: Նախ, որ պատմաբանները իրենց ժամանակի ծնունդն են, և նրանց մտածողությունը, որոշ աստիճանով, կրում է իրենց ժամանակ գոյություն ունեցող խնդիրների ազդեցությունը: Երկրորդ, որ նրանք պատմաբանների նախորդ սերունդներից ժառանգել են անցյալի մեկնաբանության որոշակի մոդելներ, որոնք ազդում են նրանց մտածողության վրա: Վերջապես, ամենակարևորը, աշակերտները սովորում են, որ ավելի ուշ շրջանի պատմաբանների աշխատանքը պարտադիր չէ, որ լինի “ավելի լավ”, “ավելի ճշգրիտ”, “ավելի արժանահավատ” կամ “ավելի լիարժեք”, քան ավելի վաղ շրջանի պատմաբանների աշխատանքը: Պարզապես այդ աշխատանքում օգտագործվում են այլ մոդելներ և այլ չափանիշներ՝ որոշելու համար, թե ինչն է կարևոր որոշակի պատմական իրադարձությունը կամ ժամանակաշրջանը հասկանալու համար:

Օրինակ Գ. Եռեսնամյա Պատերազմը

Գուստավ Ֆրայտագ,

19-րդ դարի գերմանացի պատմաբան, նկարագրում էր պատերազմը որպես հակամարտություն տեղական իշխանավորների և Հաբսբուրգների կայսերական տան միջև, ինչպես նաև հակամարտություն բողոքականների և կաթոլիկների միջև. “Հաբսբուրգների տան և գերմանական ազգի շահերի միջև հակասությունը, ինչպես նաև հին և նոր կրոնների միջև հակասությունը, հանգեցրեցին արյունալի աղետի”:

G. Freytag, (1862), *Pictures of German Life in the XVth, XVIth and XVIIth Centuries*, (2nd edn):

19-րդ դարի վերջում Գարդիները մեկնաբանում էր իրադարձությունները որպես պայքար Եվրոպայի պետությունների ներսում կրոնական հանդուրժողականության համար. այն տիրակալները, ինչպես օրինակ Հաբսբուրգները, որոնք չէին հանդուրժում կրոնական անհամաձայնությունը, կանգնեցին իրենց թագավորությունները կորցնելու վտանգի առջև, իսկ այն տիրակալները, որոնք, ինչպես Ռիշիլիեն Ֆրանսիայում, խոստացան կրոնական ազատություն այլախոհերի համար, պահպանեցին իրենց պետությունների հզորությունը: Այլ խոսքերով, նրան հետաքրքրում էր ոչ թե պատերազմը որպես այդպիսին, այլ այդ ժամանակաշրջանի գործընթացները, որոնք որոշակի նշանակություն հաղորդեցին պատերազմին:

S.R. Gardiner, (1889), *The Thirty Years War, 1618-1648* (8th edn) London, Longman:

1950-ական թթ. Բ.Վ. Ուեջվուդը գրում էր, որ “պատերազմի գրեթե բոլոր մասնակիցները գործում էին վախից դրդված, այլ ոչ թե զավթումների ցանկությունից կամ կրքոտ հավատքից էլնելով: Նրանք ուզում էին խաղաղություն և ուզում էին դրանում համոզված լինել: Նրանք այդպես էլ չհասկացան, և մինչ այժմ էլ չեն հասկանում, որ պատերազմը ծնում է միայն պատերազմ”:

C.V. Wedgwood, *The Thirty Years War*, London 1957, էջ 460.

Համեմատաբար վերջերս մի շարք պատմաբաններ առաջարկել են այն կարծիքը, որ Եռեսնամյա Պատերազմը “ընդհանուր ճգնաժամի” բաղադրամասն էր, ճգնաժամ, որը վերապրում էր Եվրոպան 17-րդ դ. առաջին կեսին: Այս ճգնաժամն ընդգրկում էր անհաջող բերքերի հաջորդականություն, տնտեսական արժեզրկում, բնակչության լճացում և անկում, դժգոհություն բարձրացող հարկման և հանրային ծախսերի առիթով, մեծաքանակ գործող բանակներ, բյուրոկրատական կոռուպցիա: Այս ամենը հանգեցրեց Եվրոպայի քաղաքական համակարգի ներսում լուրջ հակամարտությունների:

Տես, օրինակ՝ G. Parker, (1979) Europe in Crisis, 1589-1648, Glasgow, Fontana:

Օրինակ H. Համատեքստային քարտեր Երեսնամյա պատերազմի պատմագրության համար	
Ղրիմի պատերազմ, 1854	Իտալիայի միավորում
Ազգայնականության զարթոնք 19-րդ դարում	Գերմանիայի միավորում
Խորհրդարանների ձևավորում Եվրոպայի մեծ մասում	1866 թ. ավստրո-պրուսական պատերազմ
Ինդուստրացման աճ 19-րդ դարում	Քաղաքների և ավանների աճ 19-րդ դարում
Երկաթուղիների աճ 19-րդ դարում	1870 թ. ֆրանկո-պրուսական պատերազմ
Պայքար աֆրիկյան գաղութների համար 1880-ական թթ.	Առաջին Աշխարհամարտ
Երկրորդ Աշխարհամարտ	Ատոմային ռումբ
Միավորված Ազգերի Կազմակերպության ստեղծում	Սառը պատերազմի սկիզբ
Մարշալի պլան՝ Եվրոպայի տնտեսական վերականգնումը խթանելու համար	Սառը պատերազմի սկիզբ
Մարշալի պլանը՝ Եվրոպայի տնտեսական	ՆԱՏՈ-ի և Վարշավյան պայմանագրի

վերականգնումը խթանելու համար	դաշինքի ստեղծում
Կորեայի պատերազմ, 1950-53	Ապագադուրացումը 1940-1960-ական թթ.
Եվրոպական Տնտեսական Ընկերակցության ձևավորում և ընդլայնում	Կոմունիստական բլոկի ներսում դժգոհության աճ
Գերտերությունների միջև լարվածության թուլացում (Détente)	ԽՍՀՄ փլուզում և Ժողովրդավարական անցում

Հարկ է շեշտել, որ օրինակ H-ում ներկայացված համատեքստային քարտերը պարզապես ծառայում են որպես օրինակ: Դրանք չեն հավակնում լիարժեք պատկեր արտահայտելուն և պատմության ուսուցիչները կարող են դրանք փոփոխել՝ կախված իրենց դպրոցական ծրագրից և այն երկրից, որտեղ նրանք դասավանդում են: Այդ քարտերն ընդգրկվել են այստեղ պարզապես ցույց տալու համար, թե ինչպես է գործնականում աշխատում այս մոտեցումը, և ոչ թե որպես պատրաստի նյութ՝ լսարանում օգտագործելու համար: Այնուամենայնիվ, պետք է նշել, որ նման մոտեցումը կարող է լավ աշխատել նաև այլ թեմաների առնչությամբ, երբ խնդրի շուրջ առկա է հետաքրքրական պատմագրական նյութ, և դուք ուզում եք, որ աշակերտները լավ հասկանան այդ թեման (օրինակ Խաչակրաց արշավանքները, Դիմադրությունը կամ Ֆրանսիական հեղափոխությունը):

Իմ երրորդ օրինակն է “Ձմեռային պալատի գրոհումը” Պետրոգրադում 1917 թ. հոկտեմբերի 25-ի լույս 26-ի գիշերը: Ես ընդգրկել եմ այդ օրինակը հիմնականում երկու պատճառով: Առաջին, գոյություն ունեն այդ իրադարձությունների մասին ականատեսների բազմաթիվ վկայություններ, որոնց հեղինակների թվում կան ինչպես դիտորդներ, այդ թվում արտասահմանյան դիտորդներ, այնպես էլ դեպքերի մասնակցիներ, և նրանց վկայությունների միջև առկա են հետաքրքիր տարբերություններ: Երկրորդ, լրագրողները գրանցում էին այդ իրադարձությունները, ոմանք՝ որպես ականատես, բայց նաև պալատի գրավումից անմիջապես հետո մարդկանց հետ խոսակցությունների հիման վրա: Երրորդ, դիվանագետները գեկուցում էին իրենց արտաքին գործերի նախարարություններին, և ներկայացնում էին իրադարձությունների իրենց ընկալումները: Չորրորդ, իրադարձությունների հանրային ընկալումը ձևավորվել է (և որոշ չափով պահպանվում է) նաև կինոնկարների հիման վրա, ինչպես օրինակ Սերգեյ Էյզենշտեյնի “Հոկտեմբերը”, իրադարձության ռոմանտիկ պատկերի հիման վրա, որը պատկանում է

սոցիալիստական ռեալիզմի ներկայացուցիչ Տամարա Դանիլենկոյի վրձնին, և Յուրի Աննենկովի կողմից՝ Ձմեռային Պալատին հարող հրապարակում հսկայական թատերականացված ներկայացման համար ստեղծված դեկորացիաների հիման վրա (ներկայացումը կազմակերպվել էր 1920 թ.-ին իրադարձության երրորդ տարեդարձը նշելու համար):

Ստորև ներկայացվող դասարանային աշխատանքը ենթադրում է, որ աշակերտները շուտով կսկսեն կամ արդեն սկսել են խոսել 1917 թ. ռուսական հեղափոխության մասին, կամ արդեն ավարտել են փետրվարյան հեղափոխության քննարկումը և ուսումնասիրում են այն իրադարձությունները, որոնք հանգեցրեցին հոկտեմբերյան հեղաշրջմանը, կամ էլ անդրադառնում են Ռուսաստանում տեղի ունեցող զարգացումներին Առաջին Աշխարհամարտի ուսումնասիրության շրջանակներում: Այդ աշխատանքը, անհրաժեշտ հերթականության պահպանման պարագայում, օգնում է աշակերտներին հասկանալ, որ նոր տեղեկատվությունը կարող է փոխել այն, թե ինչպես ենք մենք դիտարկում որոշակի պատմական իրադարձություն, ստուգել մեր ենթադրությունները որոշակի աղբյուրի մասին, ներառել իմաստի և մեկնաբանության նոր շերտեր, և աշակերտներին հնարավորություն տալ՝ խորհելու պատմական հետազոտության գործընթացի մասին: Աշխատանքի սկսվում է լուսանկարից [տես հավելված, օրինակ I]: Այս փուլում աշակերտներին բացարձակապես ոչինչ չի ասվում լուսանկարի մասին, անգամ այն, որ այդ լուսանկարը ենթադրաբար պատկերում է Ձմեռային պալատի գրավումը 1917 թ. հոկտեմբերին: Եթե ռեսուրսները թույլ են տալիս, աշխատանքը պետք է կատարվի փոքր խմբերով, որոնցից յուրաքանչյուրին տրվում է մեկական թերթիկ, ընդ որում թերթիկի աջ մասում զետեղված է լուսանկարը, իսկ ձախ մասում՝ հարցերը: Հարցերը աշակերտներից պահանջում են նկարագրել, թե ինչ են նրանք տեսնում, ենթադրություններ անել, թե ինչ է տեղի ունենում, ով է մասնակցում, և գուշակել, արդյոք դա մի լուսանկար է, թե կինոֆիլմի կադր (իրականում դա լուսանկար է, որն արվել է 1920 թ. թատերականացված ներկայացման ժամանակ):

Այդ գործընթացը պետք է տևի մոտավորապես 20 րոպե: Երբ այն ավարտվում է, որոշակի ժամանակ պետք է տրամադրվի դիտարկումները համեմատելու համար. արդյոք աշակերտներին հաջողվել է լուսանկարից քաղել բավականաչափ տեղեկատվություն՝ գուշակելու համար, թե ինչ է կատարվում: Եթե ուսուցիչը կարող է ձեռք բերել Էյզենշտեյնի կինոֆիլմը վիդեո- կամ DVD ձևաչափով, այս փուլում օգտակար կլինեն ցույց տալ կինոնկարի 10-15 րոպեանոց հատված, որում պատկերված են սպասման ժամանակահատվածը, Ավրորայի և Պետրոպավլոսկի ամրոցից հնչած ազդանշանային համազարկերը, Կարմիր գվարդիան և նավաս-

տիները, որոնք հրաձգության մեջ են մտնում կադետների և կանանց “մահապարտների” գումարտակի հետ, ինչին հետևում է բարիկադների ճեղքումը, հիմնական դարպասի տապալումը և մուտքը պալատ:

Հաջորդ վարժությունը՝ Օրինակ J, աշակերտներից պահանջում է ուսումնասիրել տեղի ունեցած մասին մի քանի վկայություններ: Դրանցից չորսը ականատեսների պատմություններ են, որոնցից երեքը իրադարձությունների ժամանակ եղել են Ձմեռային պալատին հարող հրապարակում: Ականատեսներից երկուսը ամերիկյան լրագրողներ էին, երրորդը նավաստի էր Կրոնշտադտի ռազմածովային բազայից, որը մասնակցում էր գրոհին: Չորրորդ ականատեսը՝ Վոլոդյա Ավերբախը, հրապարակում չէր, բայց վկայություն է թողել այն մասին, թե ինչպիսին էր իրադրությունը Ձմեռային պալատը շրջապատող տարածքում: Հինգերորդ վկայությունը, որը պատկանում է Մերիել Բյուքենենին, հիմնված է բանավոր լուրերի վրա: Այն ժամանակ, երբ պալատը գրոհի էր ենթարկվում, նա բրիտանական դասպանատան ներսում էր և լսում էր այն լուրերը, որոնք գալիս էին բրիտանական դիվանագիտական աշխատողներից, ռազմական դիտորդներից և ուրիշներից: Վեցերորդ ականատեսը մի սպա էր, որին շրջանի բանակային հրամանատարն ուղարկել էր Պալատի պաշտպանության վիճակի մասին զեկուցելու, նա առաջարկում է վկայություն “մյուս կողմից”:

Օրինակ J. ականատեսների վկայությունները Ձմեռային Պալատի գրավման մասին	
<p>“Մի պահ լռություն էր տիրում, հետո երեք հրացանային համազարկներ խախտեցին անդորրը: Մենք լուռ կանգնած էինք՝ սպասելով պատասխան համազարկի, բայց միակ ձայնը ջարդվող ապակու ձայնն էր, որը գորգի նման սփռվեց խճաքարերի վրա: Հանկարծ մթան միջից դուրս եկավ մի նավաստի: “Ամեն ինչ վերջացել է”, ասաց նա, “նրանք հանձնվել են”:</p>	<p>Փողոցը լցնող սև գետի նման, առանց երգելու կամ գոչելու, մենք անցանք Կարմիր կամարի տակով, երբ մարդը, որ ինձնից անմիջապես առաջ էր, ասաց. “Ընկերներ, զգույշ եղե՛ք: Նրանց մի վստահե՛ք: Նրանք կրակելու են, անպայման”: Բաց տարածության մեջ մենք սկսեցինք վազել, կռանալով, հավաքվելով խմբերով և սեղմվելով Ալեքսանդրյան պուևի հիմքի հետևում: Ես հարցրեցի. “Ձեզնից քանի հոգու՞ են սպանել”: “Չգիտեմ, մոտավորապես տաս”:</p>

<p>Երեկոյան ժամը 6-ին Ժամանակավոր Կառավարության անդամներին ուղարկվեց անմիջապէս հանձնվելու առաջարկ, սակայն քանի որ պատասխան չստացվեց, մի քանի ոչ մարտական կրակոցներով, որոնք պետք է ծառայէին որպէս նախազգուշացում, սկսվեց Ձմեռային պալատի գրոհը: Դրան հետևեց գանգվածային հարձակումը բոլոր կողմերից, հրապարակ տանող կամարի տակից՝ գրահապատ մեքենաները և գնդացիները կրակում էին պալատի վրա, իսկ ժամանակ առ ժամանակ ամբոցի և հաճանավի թնդանոթները ամպրոպի նման որոտում էին՝ ծածկելով ընդհանուր աղմուկը:</p>	<p>Վոլոյա Ավերբախը Գոգոլի փողոցով տուն էր գնում, Պալատական հրապարակից մոտ 100 յարդ հեռավորության վրա, անմիջականորեն Ձմեռային պալատի վրա գրոհի ժամանակ: “Փողոցն ամբողջովին դատարկ էր: Գիշերը հանգիստ էր և քաղաքը մեռած էր թվում: Մենք լսում էինք նույնիսկ մայթի վրա մեր սեփական քայլերի արձագանքը”</p>
<p>Գրոհողների խմբերը՝ ավար որոնելով ներս էին թափանցում կողմնային մուտքերից: Սկզբից այդ խմբերը փոքր էին և զենք չունէին, սակայն դրանց հետևեցին նավաստիների մեծ խմբեր, Պավլովսկի գորամասի զիվորներ... զինված բանվորներ, որոնք փոխեցին դեպքերի ընթացքը՝ զինաթափելով պահակազորին: Պահակազորը գրեթե չէր կրակում, ասում են, որ յունկերներից ընդամենը երեք հոգի էր վիրավորվել: Առավոտյան 2:30-ին... պալատը գրավված էր:</p>	<p>“Մոտավորապէս ժամը 11-ին մենք ջարդեցինք դռները և սկսեցին բարձրանալ աստիճաններով՝ մեկ առ մեկ, կամ փոքր խմբերով: Երբ մենք աստիճաններով բարձրացանք վերև, կաղետ սպաները իլեցին մեր զենքը: Բայց մեր տղաները աստիճանաբար շարունակում էին մեզ միանալ, մինչև մենք չդարձանք մեծ ամասություն: Այդ ժամանակ արդեն մենք զինաթափեցինք կաղետներին”</p>

Օրինակ J-ում օգտագործվող աղբյուրները

1. Բեսսի Բիթթի, ամերիկացի, Սան-Ֆրանսիսքո Բյուլեթին թերթի լրագրող, ականատես
2. Ջոն Ռիդ, ամերիկյան լրագրող և ականատես
3. Մերիել Բյուքենեն, Պետրոգրադում բրիտանական դասպանի դուստր
4. Վոլոդյա Ավերբախ՝ մեջբերված է Orlando Figes, A People's Tragedy, էջ 493:
5. Նավաստի, որը մասնակցում էր Ձմեռային պալատի գրավմանը
6. Ռուսական սպա՝ Ռագոզին, որը Պալատում էր գտնվում գրոհի պահին:

Թերևս ականատեսների այս վկայություններն օգտագործելու լավագույն ձևն է սկզբից փակել դրանք կաշուն թղթերով: Այնուհետև համեմատել վկայությունները աշակերտների առաջարկած մեկնաբանությունների հետ, մեկ առ մեկ բացելով վկայությունները և դրանք ուսումնասիրելով²⁶: Երբ աշակերտները որոշակի կատեգորիազացիայի են ենթարկում աղբյուրը (օրինակ, ականատես, մասնակից, բանավոր վկայություններ, և այլն), նրանք պետք է որոշեն, թե ինչ նոր լույս է աղբյուրը սփռում նկարում պատկերված իրադարձության վրա: Բոլոր վեց աղբյուրները ուսումնասիրելուց հետո նրանք պետք է համեմատեն դրանք: Այսպես, Ռիդը և Բիթթին երկուսն է գրեթե նույն տեղում էին գտնվում միևնույն ժամանակ, բայց նրանց նկարագրությունների մեջ կան որոշակի փոքր տարբերություններ: Թերևս հիմնական տարբերությունը լեզվի և ոճի հարցում է: Ռիդի տեքստն ավելի դրամատիկ բնույթ ունի: Ավելի հստակ տարբերություններ կան Ռիդի և Բիթթիի վկայությունների միջև՝ մի կողմից, և Մերիել Բյուքենենի վկայության միջև՝ մյուս կողմից, թեև նրա վկայությունը հետաքրքիր նմանություններ ունի Տրոցկու վկայությունների հետ: Դժվար է համադրել նրա վկայությունը Վոլոդյա Ավերբախի վկայության հետ, որը թեև այդ ժամանակ մոտիկ էր հրապարակին, չէր լսել գնդացիների կրակոցներ, չէր տեսել զրահապատ մեքենաներ կամ մարդկանց զանգվածներ: Նավաստին և պահակազորի սպան, թեև նրանք գտնվում էին հակադիր կողմերում, միմյանց հետ միանգամայն համատեղելի վկայություններ են տալիս:

Երրորդ և վերջին վարժությունը՝ օրինակ K, աշակերտներին հնարավորություն է տալիս համեմատել իրենց եզրակացությունները Տրոցկու և Կերենսկու եզրակացությունների հետ, որոնք գրում էին անմիջապես իրադարձություններից

²⁶Այս վարժությունը հիմնվում է հետևյալ աշխատությունում ներկայացված մոտեցումների վրա՝ Suzie Bunyan and Anna Marshall, "Let's see what's under the blue square", Teaching History, 102 (2001).

հետո, ինչպես նաև պատմաբանների եզրակացությունների հետ, որոնք, թեև գրում էին տասնամյակներ անց, հիմնվել են աղբյուրների և ակնատեսների վկայությունների վրա՝ ճիշտ այնպես, ինչպես աշակերտներն այս վարժության ընթացքում:

Այս վարժության հիմնական էությունը կայանում է նրանում, որ պետք է տարաբաժանել տեսակետի երեք հարթություններ. դիտակետ, տեսանկյուն և պատմական մեկնաբանություն: Հնարավոր է նաև ավելացնել ևս մեկ հարթություն և ներկայացնել տեսանկյունների էլ ավելի լայն բազմազանություն: Այսպես, օրինակ K-ին կարելի է ավելացնել հատվածներ այլ երկրների պատմաբանների կողմից գրված մեկնաբանություններից, Կերենսկու, Տրոցկու, Լենինի ժամանակաշրջանի այլ երկրների քաղաքական առաջնորդների արձագանքները, հատվածներ տարբեր ժամանակ այդ իրադարձությունների մասին գրող պատմաբանների աշխատություններից: Հնարավոր է նաև ավելացնել մեկնաբանության ևս մեկ շերտ՝ մանրամասներ հաղորդելով ակնատեսների մասին, նրանց՝ դեպքերի վայրում հայտնվելու պատճառների մասին, նրանց քաղաքական նախապատվությունների մասին, և այլն: Այսպես, Ջոն Ռիդը հիմնականում բոլշևիկների կողմնակիցն էր, ինչպես երևում է “Կարմիրները” կինոնկարից, որում պատմվում է նրա և նրա կնոջ՝ Լուիզ Բրայանթի մասին: Մյուս կողմից, Բենսի Բիթթին, թեև Ռուսական հեղափոխության կողմնակից էր, ավելի քիչ չափով էր աջակցում բոլշևիկներին: Միս Բյուքենենը ընդհանրապես բոլշևիկների կողմնակիցը չէր, ինչը սպասելի էր՝ հաշվի առնելով նրա սոցիալական ծագումը²⁷:

Օրինակ K. Ձմեռային Պալատի գրավման վերաբերյալ այլ տեսակետներ
<p>Ձմեռային պալատի մուտքերն այնքան բազմաթիվ էին, որ Կարմիրներն առանց լուրջ դժվարության հանդիպելու ներխուժեց այնտեղ: Ըղնհարումներ գրեթե տեղի չունեցան: Ձմեռային պալատի գրավման ժամանակ գոհվել է ընդամենը վեց հոգի:</p> <p>Նորման Սթոուն, բրիտանացի պատմաբան, <i>The Times</i>, հոկտեմբերի 24, 1987:</p>
<p>Այն երեք օրերի ընթացքում, որոնք պահանջվեցին, որ քաղաքն անցնի բոլշևիկների վերահսկողության տակ, տեղի ունեցան շատ քիչ ընդհարումներ: Կան տվյալներ, որ այս ընթացքում եղել են հինգ զոհեր: Փաստ է, որ ժամանակավոր Կառավարությունը գրեթե</p>

²⁷ Մանրամասները տես՝ Harvey Pitcher, *Witnesses of the Russian Revolution*, London, Pimlico (2001) գրքի առաջին գլուխը:

չունենալով ռազմական ռեսուրսներ, որոնք կարող էր օգտագործել: Ջինվորների դասալքության հետևանքով Պետրոգրադի պահակազորում մնացել էին միայն փոքրաթիվ հավատարիմ սպաներ, կոզակների փոքրաթիվ խումբ և կին-զինվորականների գումարտակը, որը մի քանի ամիս առաջ Կերենսկին հավաքագրել էր հատուկ ռուս ժողովրդի մարտական ոգին ցուցադրելու համար (հայտնի էին իբրև “ամազոններ”): Երբ Կարմիրները գրոհեցին, կոզակները դասալքության դիմեցին, իսկ կադետներին և ամազոններին համոզեցին, որ դիմադրության փորձերն անիմաստ են: Նիվա գետի ափին մոտ տեղակայված, Խորհրդների կողմն անցած Ավրորա հաճանավի հրանոթների համազարկերի ձայնը համոզեց կառավարության մնացած անդամներին, որ իրենց դրությունն անհույս է: Նրանց հաջողվեց աննկատ կերպով հեռանալ շենքից:

Մայքլ Լինչ, “Ռեակցիա և հեղափոխություններ. Ռուսաստան, 1881-1924” Michael Lynch, (1992) Reaction and revolutions: Russia 1881 – 1924, էջ 94:

Չոկտեմբերյան այդ օրերից մեզ հասած լուսանկարները ցույց են տալիս, որ ապստամբների ուժերը բավականին փոքրաթիվ էին: Դրանցում տեսնում ենք փոքրաթիվ կարմիր-զվարդիականների և նավաստիների՝ կանգնած գրեթե դատարկ փողոցներում: Ժողովրդական հեղափոխության հանրաճանաչ պատկերները՝ ամբոխները փողոցներում, բարիկադները և ընհարումները, այս ամենի վկայությունները բացակայում են... Չմեռային Պալատի անմիջական հարևանությունը քաղաքի միակ մասն էր, որտեղ կյանքը դուրս էր եկել նորմալ հունից: Պետրոգրադի մնացած մասերում կյանքը շարունակվում էր ինչպես միջոց: Տրամվայները և տաքսիները սովորականի նման շարունակում էին աշխատել, Նեվսկի Պողոտայում քայլում էր անցորդների սովորական բազմությունը, և անգամ երեկոյան ընթացքում խանութները, ռեստորանները, թատրոնները և կինոթատրոնները բաց էին:

Օրլանդո Ֆիգես, “Ժողովրդի ողբերգություն” Orlando Figes, (1997), A People’s Tragedy

Այն նախարարները, որոնք փորձում էին պատասպարվել Չմեռային Պալատում, պաշտպանվում էին միայն Կանանց Գումարտակի մի ստորաբաժանման և Ռազմական դպրոցներից մի քանի կադետների կողմից... նրանց ուղարկվեց անմիջապես անհնձնվելու առաջարկ, բայց քանի որ պատասխան չստացվեց մի քանի ոչ-մարտական կրակոցներով, որոնք պետք է ծառայեին որպես նախազգուշացում, սկսվեց Չմեռային պալատի գրոհը: Դրան հետևեց զանգվածային հարձակումը բոլոր կողմերից, հրապարակ տանող կամարի տակից՝ գրահապատ մեքենաները և գնդացիները կրակում էին պալատի վրա, իսկ ժամանակ առ ժամանակ ամրոցի և հաճանավի թնդանոթները ամպրոպի նման որոտում էին՝ ծածկելով ընդհանուր աղմուկը: Ինչպես կին զինվորականները, այնպես էլ կադետները խիզախորեն դիմադրում էին, բայց նրանք փոքրաթիվ էին, և, երբ բոլշևիկները գրավեցին մուտքը... նախարարները փակվեցին ներքին սենյակներում՝ հասկանալով, որ փրկվելու միակ հնարավորությունը հանձնվելն է:

Լ.Դ. Տրոցկի. Ռուսական հեղափոխության պատմություն:

Գիշերն անցավ լարված սպասման մեջ: Մենք սպասում էին, որ ռազմաճակատից ժամանեն գորքերը: Դրանք ետ էին կանչվել բավականին վաղուց և պետք է Պետրոգրադ ժամանեին առավոտյան: Սակայն փոխարենը մենք ստանում էին հեռագրեր այն մասին, որ երկաթուղիները ենթարկվում էին սափրոտածի: Գիշերվա ժամերը անտանելիորեն ձգվում էին: Ամեն տեղից մենք սպասում էին օգնության, բայց այն ոչ մի տեղից չեկավ: Շարունակվում էին անվերջ բանակցությունները կողակների ստորաբաժանումների հետ: Տարբեր պատճառաբանություններով կողակները համառորեն մնում էին իրենց գորանոց-ներում:

Ալեքսանդր Կերենսկի (Սոցիալ-հեղափոխական կուսակցության առաջնորդ և բոլշևիկների կողմից 1917 թ. հոկտեմբերին տապալված կոալիցիոն կառավարության նախագահ)

Այս վարժություններն ավարտելուց հետո աշակերտները կունենան ավելի հստակ պատկերացում այն գործընթացների մասին, որոնց միջով պետք է անցնի պատմության հետազոտողը վկայությունները հաստատելու համար և որոշելու համար, թե, ի վերջո, ինչ չափով կարող է հիմնավորված (կամ չհիմնավորված) լինել որոշակի տեսակետը որոշակի պատմական իրադարձության վերաբերյալ (այս դեպքում՝ 1917 թ. հոկտեմբերի 25-ին տեղի ունեցածի մասին տարածված պատկերացումները, այն ձևով, որով դրանք ներկայացվում են խորհրդային կինոնկարներում, դասագրքերի նկարներում և լուսանկարներում):

Ընդգրկել բազմատեսանկյուն մոտեցումը պատմական նարատիվի մեջ

Այս գրքույկում արդեն նշվել է, որ բազմատեսանկյուն պատմաշարը (նարատիվը) դա այն պատմաշարն է, որը “իսկ հետո” բառերով սկսվող արտահայտությունների սովորական հաջորդականության մեջ ավելացնում է “իսկ այդ ժամանակ” բառերով սկսվող արտահայտություններ: Սա ենթադրում է համեմատական մոտեցում, բայց կա ևս մեկ հարթություն, որը պետք է հաշվի առնել պատմաշարին բազմատեսանկյուն մոտեցման դեպքում. այն համատեքստը, որում կայացվում և իրականացվում են որոշումները, և, դրա հետ մեկտեղ, որոշում կայացնողների շարժառիթները: Դա պահանջում է ընդգրկել բազմատեսանկյուն մոտեցման երկու կարևոր բաղադրամասեր: Առաջինը ներառումն է (empathy): Երկրորդը հարաբերական մոտեցումն է: Այսինքն, ինչպես և են մարդկանց որոշումները և գործողությունները պայմանավորվում ոչ միայն օբյեկտիվ հանգամանքներով, բայց

նան նրանով, թե ինչպես են նրանք ընկալում “ուրիշին”, ինչպիսի ենթադրություններ են անում “ուրիշի” հնարավոր ռեակցիաների և մտադրությունների մասին, ընդ որում “ուրիշը” կարող է ընդգրկել դաշնակիցները և թշնամիները, աջակիցները և հակառակորդները, գործընկերները և օտար մարդկանց, սեփական ժողովուրդը և արտասահմանցիները:

Սա ներառում է նաև օգնություն աշակերտներին՝ համոզվելու, որ պատմական մեկնաբանության գործընթացն ընդգրկում է վկայությունների և աղբյուրների մի քանի շերտերի ուսումնասիրություն՝ հասկանալու համար, թե ինչ էր տեղի ունենում ժամանակի ընթացքում: Ինչպես և ցանկացած պատմաաշարի մեջ, առաջին շերտը ժամանակագրական է. ինչ է տեղի ունեցել և ինչ է տեղի ունեցել դրանից հետո: Այդպիսին է օրինակ L-ը: Դրանում քննարկվում է դեպքերի հաջորդականությունը, որը հանգեցրեց Առաջին Աշխարհամարտի ավարտը նշանավորող զինադադարի ստորագրմանը, 1918 թ. նոյեմբերի 11-ին: Դպրոցական դասագրքերը հաճախ միայն ընդհանուր կերպով հիշատակում են զինադադարը՝ փոխարենը մանրամասն լուսաբանելով Փարիզի Խաղաղության համաժողովում տեղի ունեցած քննարկումները 1919 թ. հունվարին: Անշուշտ բավականին օգտակար կլինե՞ր աշակերտներին ընդգրկել Փարիզի խաղաղության համաժողովի թեմայիով դերային խաղի կամ անգամ լիարժեք բեմադրման մեջ: Մակայն որպեսզի այդպիսի դերային խաղը հաջողություն ունենա, անհրաժեշտ է, որ աշակերտները բավականաչափ գիտելիք և համատեքստային տեղեկատվություն ունենան ոչ միայն այն մասին, թե ինչ է տեղի ունեցել, բայց նաև համաժողովին ներկայացված տարբեր կողմերի տեսակետների մասին: Զինադադարին նախորդող դիվանագիտական նամակագրության և բանակցությունների ուսումնասիրությունը կարող են ապահովել անհրաժեշտ համատեքստային գիտելիքը:

Աղյուսակը, որը ներկայացված է Օրինակ L-ում, կարող է օգտակար լինել իրադարձությունների կամ ընդունված որոշումների ժամանակագրությունը ներկայացնելու համար, ինչպես նաև ցույց տալու համար, թե ինչպիսի կապեր գոյություն ունեն որոշումների ընդունման գործընթացին մասնակցող տարբեր կողմերի միջև: Այն նաև առաջարկում է գուգահեռ ժամանակագրական հորիզոնականներ՝ ցույց տալու համար, թե ինչ էր տեղի ունենում միևնույն պահին Բեռլինում, Փարիզում, Լոնդոնում և Վաշինգթոնում: Այս վարժությունը կարող է դառնալ ավելի մեծ չափով հետազոտության վրա հիմնված աշխատանք, եթե աշակերտներն օգտագործեն դասագրքեր, Ինտերնետ կամ այլ ռեսուրսներ՝ աղյուսակում իրադարձություններ ավելացնելու համար:

Եկրորդ փուլում աշակերտները դասավորում են հատուկ քարտեր, ինչն օգնում է նրանց հասկանալ, թե (ա) ինչու են իրակացվում որոշակի քայլեր, (բ) ինչպիսին են այդ քայլերը և (գ) ինչպիսի գործոններ են ազդեցություն ունեցել որոշումներ կայացնողների վրա: Որոշ քարտեր ներկայացված են օրինակ M-ում՝ որպես այդ մոտեցման օրինակ: Ինչպես և օրինակ H-ի դեպքում, դրանք չպետք է ընկալվեն որպես համակողմանի տեղեկատվություն պարունակող: Դրանք վերցված են դասագրքերից և Առաջին Աշխարհամարտի պատմությունն ուսումնասիրող պատմաբանների վերջերս հրատարակված աշխատանքներից: Նյութի զգալի մասը կարելի է բեռնաթափել բազմազան ինտերնետ-կայքերից: Այստեղ նպատակն է ավելի լավ հասկանալ այդ ժամանակաշրջանի որոշում կայացնող գործիչների մտածելակերպը և տրամաբանությունը. նրանց ենթադրությունները, ակնկալիքները, նպատակները և շարժառիթները: Նմանատիպ վարժությունները աշակերտներին տալիս են պատմական գիտելիքին տիրապետելու գիտակցում, ինչը նրանց ազատություն է տալիս՝ յուրաքանչյուր պատմական իրադարձությունը դիտարկելու այլընտրանքային տեսանկյուններից, դասակարգել տեղեկատվությունն՝ ըստ դրա կարևորության և քննադատաբար վերլուծել վկայություններ պարունակող աղբյուրները:

Այս հերթականության մեջ վերջին վարժությունը աշակերտներին հնարավորություն է տալիս օգտագործել այդ ժամանակագրական և համատեքստային տեղեկատվությունը՝ իրենց պատկերացնելու համար զինադադարին նախորդող գործընթացների հիմնական մասնակիցների դերում: Այս մոտեցումը հայտնի է որպես “տաք աթոռ” [“hot seating”, “to be in a hot seat” անգլերեն արտահայտությունից, որը նշանակում է լինել ուշադրության կենտրոնում և ստիպված լինել պատասխանել դժվարին հարցերի]: Աշխատելով փոքր խմբերում՝ աշակերտները հերթով խաղում են հիմնական գործող անձերի դերերը և, նրանց դերում լինելով, պատասխանում են խմբի մնացած անդամների հարցերին: Եթե աշակերտները սովոր չեն նման աշխատանքի, խորհուրդ է տրվում, որ առաջին անգամ ինքը՝ ուսուցիչը նստի “տաք աթոռին”՝ աշակերտներին ցույց տալու համար, թե ինչպես է դա տեղի ունենում: Աշակերտներին նաև կարող է օգնություն պահանջվել՝ դերին պատրաստվելու համար, ինչպես նաև որոշելու համար, թե ինչպիսի հարցեր պետք է տալ “տաք աթոռին” նստած աշակերտին: Որպես ընդհանուր մանկավարժական մոտեցում, դա օգնում է աշակերտներին սովորել, թե ինչպես պետք է կազմակերպել իրենց պատմական գիտելիքները որոշակի դիրքորոշում պաշտպանելու կամ օգտագործվող աղբյուրներին ուղղված ճիշտ հարցեր ձևակերպելու համար:

Օրինակ L. 1918 թ. զինադադարի շուրջ բանակցությունները

Զարգացումները	Վաշինգթոն	Բեռլին	Փարիզ	Լոնդոն
26.9.18 Դաշնակիցների համատեղ հարձակումը՝ «Z օրը»				
		<p>28.9.18 Լյուդենդորֆը առաջարկում է անհապաղ զինադադար խնդրել:</p> <p>4.10.18 Գերմանական կառավարությունը նախագահ Վիլսոնին ուղարկում է նոտա, որով ընդունում է նրա խաղաղության ծրագիրը և խնդրում է միջնորդել անհապաղ զինադադարի կնքման համար</p>		
5.10.18 Բրիտանական զորքերը մտնում են Կամբրե				
	<p>6.10.18 Վիլսոնը ստանում է գերմանական նոտան: Կազմում է պատասխանի նախագիծ, որը պարունակում է երեք հարցեր: Արդյո՞ք Գերմանիան համաձայն է է 14 Գետերի հիման վրա բանակցություններ սկսել: Արդյո՞ք Գերմանիան անմիջապես դուրս կգա Դաշնակիցների օկուպացված տարածքներից: Արդյո՞ք</p>		<p>6.10.18 Բրիտանիայի, Ֆրանսիայի և Իտալիայի վարչապետները հանդիպման էին Փարիզում, երբ գալիս է այն նորությունը, որ գերմանացիները նոտա են ուղարկել Վիլսոնին, և վերջինս, առանց նրանց հետ խորհրդակցելու պատասխանել է այդ նոտային: Նրանք կազմում են Վիլսոնին ուղղված նոտա, որում նշվում էր, որ զինադադարը ռազմական բնույթի համաձայնություն է, և դրա պայմանները որոշելու համար անհրաժեշտ է ռազմական փորձագետների մասնակցությունը: Բացի այդ, նրան գտնում էին, որ օկուպացված տարածքներից գերմանական զորքերի դուրս բերումը բավարար երաշխիք չէր, որ Գերմանիան հետագայում չի վերսկսի ռազմական գործողությունները:</p>	

	գերմանական կանցլերը ներկայացնում է Գերմանիայի սահմանադրական իշխանությունների անունից:			
10.10.18 Լեյնաթերնավը, որի վրա գտնվում էին բազմաթիվ ամերիկացների և բրիտանացիների խորտակվում է երկու գերմանական տորպեդաների հարվածներից: Ձուլվում է 527 մարդ: Մա մեծ ազդեցություն է թողնում ԱՄՆ և Բրիտանիայում հանրային կարծիքի վրա:				
	12.10.18 Բեռլինը դրական պատասխան է տալիս Վիլսոնի բոլոր հարցերին՝ չնայած դժգոհությանը, որ Վիլսոնի 14 կետերը դառնում են բանակցությունների նախապայման, այլ ոչ թե հիմք:			

Օրինակ L. 1918 թ. զինադադարի շուրջ բանակցությունները (շարունակություն)

Զարգացումները	Վաշինգտոն	Բեռլին	Փարիզ	Լոնդոն
	<p>14.10.18 Վիլսոնը կազմում է պատասխանը երկրորդ գերմանական նոտային՝ զգուշացնելով, որ Դաշնակիցները զինադադարի չեն համաձայնվի, եթե շարունակվեն նրանց նավերի խորտակումները, և որ զինադադարի պայմանները կուղարկվեն ռազմական փորձագետների կողմից՝ “ԱՄՆ և Դաշնակիցների ներկա գերակշռությունը պահպանելու համար”:</p>			
<p>17.10.18 Բրիտանական զորքերը մտնում են Լիլ և Դուե:</p>				
		<p>20.10.18 Գերմանական կառավարությունը ուղարկում է երրորդ նոտան, որով հայտարարում է քաղաքացիական նավերի վրա տորպեդաների օգտագործմամբ հարձակումների ավարտը և ընդունում է այն սկզբունքը, որ զինադադարի պայմանները պետք է</p>		

		որոշվեն Դաշնակիցների ռազմական փորձագետներին կողմից:		
	23.10.18 Վիլսոնը կազմում է երրորդ նոտան գերմանական կառավարությանը, որով պահանջում է անձնատուր լինել, անցկացնել սահմանադրական փոփոխություններ Գերմանիայում, ընդունել խաղաղություն 14 կետերի հիման վրա և համաձայնվել Դաշնակիցների զինվորականների առաջ քաշած զինադադարի պայմաններին		Կլեմանսոն հանձնարարում է գեներալներին մշակել զինադադարի պայմանները	Լոյդ-Ջորջը և նրա կառավարությունն իրենց մտահոգությունն են հայտնում այն կապակցությամբ, որ 14 կետերն են դրվում խաղաղության բանակցությունների հիմքում, մասնավորապես երկրորդ կետի առնչությամբ՝ ծովերի ազատության վերաբերյալ, և այն պատճառով, որ Վիլսոնի նոտայում չի հիշատակվում Էլզաս-Լոթարինգիան:
		27.10.18 Գերմանական կառավարությունն ընդունում է Վիլսոնի պայմանները և հայտարարում է, որ սպասում է “դեպի արդարացի խաղաղություն տանող զինադադարի պայմաններին”	25.10.18 Ֆոշը հավաքում է Դաշնակիցների գլխավոր հրամանատարներին՝ քննարկելու համար Հռենոսի ձախ ափի օկուպացիայի ծրագիրը՝ Գերմանիայի կողմից նոր ռազմական գործողությունները բացառելու և Ֆրանսիային փոխհատուցումների վճարումը երաշխավորելու նպատակով: Կազմվում և Վիլսոնին են ուղարկվում զինադադարի պայմանները	
	5.11.18 Վիլսոնը Բեռլին է ուղարկում զինադադարի պայմանները			

Օրինակ M. Ետպատերազմյան խաղաղ կարգավորման գործընթացում կողմերի նպատակները և մտադրությունները

Նախագահ Վուդրո Վիլսոնի Տասնչորս Կետերը

1. Պետք է բացատրվեն պետությունների միջև գաղտնի պայմանավորվածությունները կամ պայմանագրերը:
2. Ծովերը պետք է ազատ լինեն՝ խաղաղության և պատերազմի ժամանակ:
3. Երկրների միջև առևտուրը պետք է ազատ լինի:
4. Սպառազինությունները պետք է կրճատվեն մինչև այն մակարդակը, որն անրաժեշտ է երկրների սեփական անվտանգությունն ապահովելու համար:
5. Գաղութային ժողովրդների ապագան որոշելիս գաղութային ժողովրդների պահանջներին պետք է տրվի նույնքան կշիռ, որքան գաղութային կառավարություններին:
6. Ռուսաստանի տարածքը օկուպացրած բոլոր պետությունները պետք է դուրս բերեն իրենց գորքերը:
7. Գերմանական օկուպացիոն գորքերը պետք է հեռանան Բելգիայից:
8. Ֆրանսիայի տարածքներն օկուպացնող գերմանական գորքերը պետք է դուրս բերվեն, և Էլզաս-Լոթարինգիան պետք է վերադարձվի Ֆրանսիային:
9. Իտալական սահմանները պետք է ճշգրտվեն՝ ազգային սահմաններին համապատասխան:
10. Ինքնորոշում Ավստրո-Հունգարիայի ժողովրդների համար:
11. Օկուպացիոն բոլոր ուժերը պետք է դուրս բերվեն Բալկաններից:
12. Ինքնորոշում Օսմանյան կայսրության ոչ-թուրքական ժողովրդների համար:
13. Պետք է ստեղծվի անկախ Լեհաստան, որը պետք է ունենա ելք դեպի ծով:
14. Խաղաղությունը և բոլոր պետությունների քաղաքական անկախությունը երաշխավորելու համար պետք է ստեղծվի Ազգերի Լիգա:

Բրիտանական վարչապետ Դեյվիդ Լոյդ-Ջորջը նկարագրում է իր նպատակները 1918 թ. հունվարի 5-ի ճառում

Մենք չենք վարում ագրեսիվ պատերազմ գերմանական ժողովրդի դեմ: Մենք նաև չենք պատերազմում Ավստրո-Հունգարիան կործանելու, կամ Թուրքիան իր միջոցներից, կամ Փոքր Ասիայի և Թրակիայի հարուստ և հանրահայտ հողերից զրկելու համար... Մեր նպատակն է մինչև վերջ կանգնել ֆրանսիական ժողովրդավարության կողքին՝ պաշտպանելով 1871 թ. մեծ սիսալն ուղղելու նրանց արդարացի պահանջը... Մենք նաև չենք մտել պատերազմի մեջ Գերմանիայի կայսերական պետական կարգը փոխելու կամ կործանելու համար, թեև մենք համարում ենք, որ այդ ռազմականացված և բռնապետական պետական կարգը ժամանակավրեպ է Քսանթրոքո դարում: Մեր տեսակետն այն է, որ իրապես ժողովրդավարական սահմանադրության ընդունումը Գերմանիայում կլիներ ամենահամոզիչ վկայությունը, որ Գերմանիայի՝ ռազմական տիրապետության հասնելու ձգտումը այլևս գոյություն չունի այս պատերազմից հետո, և մեզ համար շատ ավելի հեշտ

կլիներ Գերմանիայի հետ լայն ժողովրդավարական խաղաղություն կնքել: Բայց, ի վերջո, սա մի խնդիր է, որը պետք է որոշի Գերմանիայի ժողովուրդը:

Առաջին պահանջը... եղել է Բելգիայի անկախության լիակատար՝ քաղաքական, տարածքային և տնտեսական վերականգնումը, որը պետք է ստանա փոխհատուցում իր քաղաքների և նահանգների ավերման համար: Այնուհետև գալիս է Սերբիայի, Չերնոգորիայի, Ֆրանսիայի, Իտալիայի և Ռումինիայի օկուպացված տարածքների վերականգնման հարցը: Օտար բանակների ամբողջական հեռացումը և կատարված անարդարությունների փոխհատուցումը պետք է լինի հավերժական խաղաղության հիմնարար պայման: Մենք պատրաստ ենք մինչև վերջ կանգնել ֆրանսիական ժողովրդավարության կողքին՝ պաշտպանելով 1871 թ. մեծագույն անարդարությունն ուղղելու՝ Էլզաս-Լոթարինգիան վերականգնելու նրա պահանջը:

Մենք նաև համարում ենք, որ անկախ Լեհաստանը, որը պետք է ընդգրկի բոլոր այն իրապես լեհական տարրերը, որոնք ցանկանում են նրա մաս դառնալ, անհրաժեշտություն է Արևմտյան Եվրոպայի կայունության տեսակետից...

Մենք համոզված ենք, որ պետք է փորձ կատարվի՝ ստեղծելու որոշակի միջազգային կազմակերպություն միջազգային վեճերը լուծելու համար՝ որպես այլընտրանք պատերազմին:

Գերմանիայի պատերազմական նպատակները շարադրված են 1914 թ. սեպտեմբերի 2-ին, Բելգիա ներխուժելուց հետո գրված հուշագրում: Ըստ գերմանացի պատմաբան Ֆրից Ֆիշերի, Գերմանիայի պատերազմական նպատակները անփոփոխ մնացին 1914 թ-ից մինչև 1918 թ. աշուն:

Պետք է ստեղծվեր Եվրոպական պետությունների համադաշնություն, որը պետք է կառավարվեր Բեռլինից: Անգլիայի համաշխարհային տիրապետությունը պետք է ավարտվեր: Լեհաստանը և Բալթիական երկրները պետք է միացվեին Գերմանիային, Բելոռուսիան և Ուկրաինան անկախություն պետք է ստանային: Գերմանիան պետք է ստանար ռազմական վերահսկողություն՝ Բելգիայի, Լյուքսեմբուրգի և մինչև Բուլոն ընկած ֆրանսիական ափամերձ տարածքների հանդեպ: Ֆրանսիական գաղութները պետք է փոխանցվեին Գերմանիային:

Ֆրանսիական վարչապետ Ժորժ Կլեմանսոն հստակորեն արտահայտեց իր ձգտումները ապագա խաղաղության վերաբերյալ 1918 թ-ի սեպտեմբերի 17-ին Ֆրանսիայան Սենատում արտասանված ճառի մեջ

Լսել եմ, որ ոմանք ասում են, որ խաղաղությունը չի կարող լինել ռազմական լուծման արդյունք... Դա այն չէ, ինչ ասում էին գերմանացիները, երբ նրանք պատերազմի սարսափներով կործանեցին Եվրոպայում տիրող խաղաղությունը... Մի ժողովուրդ ամենաահասարակո՞ւ հաշիվը բացեց մեկ այլ ժողովրդի նկատմամբ: Այդ հաշիվը պետք է փակվի:

Օրինակ M (շարունակություն). Զինադադարի առաջարկների պատասխանները և արձագանքները

Սեպտեմբերի 28-ին գեներալ Լյուդենդորֆը տեղեկացրեց գերմանական կանցլեր կոմս Հերտլինին, որ ռազմական իրադրությունն այնպիսին էր, որ անհրաժեշտ էր անմիջապես զինադադար խնդրել: Նա եզրակացնում էր. “ես ուզում եմ իմ բանակը պահպանել, բանակին պետք է շնչելու տարածություն”: Հերտլինգը տեղյակ պահեց Կայզերին և ապա հրաժարական տվեց կանցլերի պաշտոնից: Ավելի ուշ՝ հոտկեմբերի մեկին Լյուդենդորֆը, իր բարձրագույն սպաների հետ խոսելով, ավելի մանրամասն ներկայացրեց իր որոշման պատճառները, ինչը գրի էր առնում գնդապետ ֆոն Թաերը: Լյուդենդորֆը բացատրում էր, որ “պատերազմում այլևս հնարավոր չէ հաղթել, ավելին, պետք է սպասել անխուսափելի և վերջնական պարտության: Արդեն իսկ կորցրել ենք Բուլղարիան: Ավստրիան և Թուրքիան իրենց ուժերը սպառել են և շուտով կկործանվեն: Մեր սեփական բանակը թունավորված է “Սպարտակոս” խմբի կողմից տարածվող սոցիալիստական գաղափարներով, և մեր զորքերը այլևս հուսալի չեն: Օգոստոսի 8-ից հետո իրադրությունը սկսեց արագորեն վատթարանալ: Արդյունքում, որոշ զորամասեր այն աստիճանի անհուսալի դարձան, որ հրամանատարությունը ստիպված էր դրանք հեռացնել ռազմաճակատից... Նա ասաց, որ այլևս չի կարող իրականացնել ռազմական գործողություններ, քանի որ զորամասերից շատերն այլևս հուսալի չեն... Հետևաբար կարելի էր կանխատեսել, շարունակեց նա, որ թշնամին մոտակա ապագայում... կարող է հասնել մեծ հաղթանակի, վճռական բեկման: Արդյունքում Արևմտյան բանակը կկորցնեք իր վերջին դիրքերը և ամբողջապես կազմալուծվելով՝ կնահանջեր Հռենոսից այն կողմ և իր հետ Գերմանիա կբերեր հեղափոխությունը:” Երեք օր դրանից հետո նոր գերմանական կանցլերը՝ իշխան Մաքս ֆոն Բադենը նախագահ Վիլսոնին ուղարկեց զինադադարի խնդրանք պարունակող առաջին նոտան:

Երբ նախագահ Վիլսոնը ստացավ առաջին գերմանական նոտան, նրա անձնական խորհրդական գնդապետ Հաուսը առաջարկեց բացասական պատասխան տալ գերմանացիների խնդրանքին՝ ասելով. “Եթե մարշալ Ֆոշը շարունակի հարվածել արևմուտքում և Դուք շարունակեք դիվանագիտական ճնշումը, հավանական է, որ պատերազմն ավարտվի մինչև այս տարվա վերջ:” Հաուսը նաև խորհուրդ տվեց պարզապես հաստատել նոտայի ստացումը և այնուհետև փոխանցել այն Դաշնակիցներին՝ միասնաբար պատասխան մշակելու համար: Վիլսոնը, սակայն, պատասխանեց, որ գերմանական նոտան չափազանց անորոշ է, և նա կպատասխանի նոտային մի քանի հարցերով: Նա ասաց. “դա ոչ թե պատասխան է, այլ հարցադրում”:

Ասում են, որ երբ Լոյդ Ջորջը և նրա կառավարությունը իմացան գերմանական նոտայի և Վիլսոնի պատասխանի մասին, նրանք վրդովված էին: Նրանք համարում էին, որ գերմանական նոտան պարզապես մի միջոց է ժամանակ շահելու և պաշտպանության համար ավելի հարմար դիրքեր նահանջելու համար, նրանց դուր չէր գալիս, որ Վիլսոնն իրենց հետ չէր խորհրդակցել և նրանք մտահոգված էին 14 կետերից որոշ կետերի վերաբերյալ՝

մասնավորապես այն կետի, որը պահանջում էր ծովերի ազատություն: Կլեմանտն ավելի դրական էր գնահատում Վիլսոնի պատասխանը, քանի որ այն ոչնչի չէր պարտավորեցնում դաշնակիցներին, իսկ Գերմանիան պետք է հեռանար այդ ժամանակ օկուպացված տարածքից: Այնուամենայնիվ, նրանք համատեղ նոտա ուղարկեցին Վիլսոնին այն մասին, որ անհրաժեշտ է սահմանել ռազմական պայմաններ՝ երաշխավորելու համար, որ գերմանացիները չեն վերակազմավորի իրենց ուժերը նոր դիրքերում և չեն շարունակի պատերազմը: Նրանք նաև խնդրեցին, որ Վիլսոնն իր անձնական ներկայացուցչին ուղարկի Փարիզ՝ իրենց քննարկումներին մասնակցելու համար: Նրանք նաև նշում էին, որ անհրաժեշտ էր, որ զինադադարի պայմանները մշակեին ռազմական փորձագետները: Գլխավոր հրամանատարներին՝ մարշալ Ֆոշի ղեկավարությամբ, խնդրեցին սկսել զինադադարի պայմանների մշակումը:

Ըստ որոշ վկայությունների Վիլսոնը “ցնցված էր”, որ դաշնակիցները, առանց իրեն տեղյակ պահելու, սկսել են մշակել զինադադարի պայմանները և գանգատվում էր գնդապետ Հաուսին, որ նրանք իր հետ չեն խորհրդակցել: Միաժամանակ, երբ իր պատասխանը գերմանացիներին տպագրվեց ԱՄՆ մամուլում, նա քննադատության ենթարկվեց հանրապետական ընդդիմության կողմից՝ գերմանացիների հանդեպ չափազանց մեղմ պահվածքի համար: Նրանք պահանջում էին առանց նախապայմանների անձնատվություն: Ինչպես ասում էր նախկին նախագահ Թեոդոր Ռուզվելտը “զինադադարը պետք է ձեռք բերվի գնդացիներով, այլ ոչ թե գրամեքենաներով”:

Բեռլինում Վիլսոնի պատասխանն ընդունվեց որոշակի բավարարությամբ: Նրանք համարում էին, որ 14 կետերի շուրջ կարելի է բանակցել, որ դրանք կարող են քննարկման հիմք դառնալ, բացի այդ, չէր առաջարկվում տարածքներն ազատելու որոշակի ժամանակացույց, ինչը, թվում էր, թե պետք է նրանց օգնի ժամանակ շահել: Այդ իսկ պատճառով նրանք ուրախ էին երկրորդ նոտայով դրական պատասխան տալ: Ճիշտ է, գերմանական գերագույն հրամանատարության որոշ ներկայացուցիչներ այժմ սկսում էին կասկածել, որ զինադադարի խնդրանքն արդարացված չէր, քանի որ գերմանական պաշտպանությունը որոշ չափով ամրապնդվել էր: Այդ ընթացքում ռազմական գործողությունները շարունակվում էին բոլոր ռազմաճակատներում:

Լեյնաթեր նավի խորտակումը, որն ուղեկցվում էր բազմաթիվ ամերիկյանց և բրիտանական քաղաքացիական զոհերով, Ամերիկայում առաջացրեց հասարակական վրդովմունք, և նախագահի հանրապետական հակառակորդներն էլ ավելի սաստիկ քննադատություն ուղղեցին նրա հասցեին: Հաշվի առնելով, որ նոյեմբերի 5-ին պետք է տեղի ունենային Կոնգրեսի ընտրություններ, Վիլսոնը չէր կարող անտեսել հասարակական կարծիքը: Նա նաև ենթարկվում էր դաշնակիցների ճնշմանը, որոնք ցանկանում էին, որ զինադադարի պայմանները մշակվեն նրանց ռազմական փորձագետների կողմից, նրանց չէր բավարարում, որ գերմանացիները պարզապես ազատեն օկուպացված տարածքները՝ առանց անվտանգության որևէ երաշխիքների: Այս ամենի պատճառով Վիլսոնի պատասխանը

երկրորդ գերմանական նոտային ավելի կոշտ էր: Բացի այդ, նա որոշեց դաշնակիցների հետ հարաբերությունները բարելավելու համար Փարիզ ուղարկել գնդապետ Հաուսին՝ որպես իր անձնական ներկայացուցիչ: Այնուամենայնիվ, այս անգամ ևս նա նախապես չխորհրդակցեց դաշնակիցների հետ:

Վիլսոնի երկրորդ պատասխանը շուրջ առաջացրեց Բեռլինում: Քաղաքական խորհրդականները համարում էին, որ մանրանների համար տեղ գրեթե չի մնացել, իսկ գերագույն ռազմական հրամանատարությունը բաժանվել էր երկու ճամբարի: Լյուդենդորֆն ավելի լավատեսորեն էր տրամադրված, քանի որ աշնանային եղանակի պատճառով դաշնակիցների հարձակումը դանդաղում էր: Նրա խորհուրդն էր. “շարունակել բանակցությունները և չընդունել այնպիսի պայմաններ, որոնք անհնարին կդարձնեին ռազմական գործողությունների վերսկսումը”: Ռազմաճակատին ավելի մոտ գտնվող գեներալները համարում էին որ այդպիսի լավատեսությունն անհիմն էր, քանի որ գերմանական զինվորները մեծ խմբերով հանձնվում էին: Ի վերջո, հաղթեցին հռետեսական տրամադրությունները և Վիլսոնին ուղարկվեց երրորդ գերմանական նոտան:

Վիլսոնը կազմեց իր երրորդ պատասխանը Բեռլինին՝ իր կառավարության անդամների հետ խորհրդակցելուց հետո, դա առաջին անգամն էր, երբ Վիլսոնը խորհրդակցում էր նրանց հետ զինադադարի խնդրի շուրջ: Նշվեց անմիջապես պատասխանելու անհրաժեշտությունը, քանի որ հանրապետականների քննադատությունը՝ Գերմանիային զինադադարի պայմանները չպարտադրելու վերաբերյալ, սաստկանում էր, իսկ ընտրությունների ժամկետը՝ մոտենում: Նոտայում Վիլսոնն առաջարկում էր դաշնակիցներին փոխանցել իր ամբողջ նամակագրությունը Գերմանիայի հետ և այն հրապարակային դարձնել, նշելով, որ եթե գեմանացիները պատրաստ են 14 կետերի հիմքի վրա բանակցություններ սկսել, դաշնակիցների ռազմական խորհրդականները կներկայացնեն զինադադարի պայմանները: Կառավարության անդամներից մեկը նկատեց, որ նամակագրության հրապարակումը կարող է դաշնակիցների կողմից ընդունվել որպես հարկադրանք: Վիլսոնը նրան պատասխանեց, որ նրանց հանդեպ պետք էր որոշակի հարկադրանք կիրառել:

Բեռլինում Լյուդենդորֆը և Հինդենբուրգը գերմանական մամուլում հրապարակեցին հուշագիր, որում ասվում էր, որ Վիլսոնի վերջին առաջարկները “անընդունելի են ցանկացած զինվորի համար” և “պայքարը պետք է շարունակվի մեր ամբողջ ուժով”: Կայզերը պահանջեց Լյուդենդորֆի հրաժարականը, Հինդենբուրգը պահպանեց իր պաշտոնը: Այդ ընթացքում գերմանական կանցլերն առաջարկեց պատասխանել Վիլսոնին, որ “գերմանական կառավարությունը սպասում է զինադադարի առաջարկների, այլ ոչ թե անձնատվության առաջարկների”: Այնուամենայնիվ, գերմանական կառավարությունը չընդունեց այդ առաջարկը: Մոցիալ-դեմոկրատ Ֆիլիպ Շայդերմանը (հետագայում Վայմարյան հանրապետության օրոք Գերմանիայի կանցլեր) առարկեց, որ նման պատասխանն անընդունելի է, քանի որ, նման պատասխան ստանալով, Վիլսոնը պարզապես կընդհատեր բանակցությունները:

Փարիզում դաշնակիցների Բարձրագույն ռազմական խորհրդի նիստում քննարկվում էին Գերմանիայի կողմից կատարված ավերածությունների համար փոխհատուցման և 14 կետերից որոշ կետեր (մասնավոր ծովերի ազատության վերաբերյալ) թուլացնելու խնդիրները: Ի վերջո, գնդապետ Հաուսը, որը ներկայացնում էր նախագահ Վիլսոնին, ընդունեց փոխզիջումային տարբերակ, որի համաձայն ծովերի ազատությունն ընդունվում էր, սակայն նշվում էր, որ այն չէր կարող գործել որոշ իրադրություններում, մասնավորապես պատերազմի ժամանակ շրջափակման դեպքում:

Ինչպես կարելի է տեսնել օրինակ M-ում, ապտեղ ներկայացվում են համատեքստային տեղեկատվության երկու մակարդակներ: Նախևառաջ, կա տեղեկատվություն, որը բնորոշում է յուրաքանչյուր կառավարության նպատակները և մտադրությունները: Վիլսոնի 14 կետերը, գերմանական կառավարության ընդհանուր պատերազմական նպատակները, բրիտանական կառավարության մտահոգությունները տարածքային պահանջների վերաբերյալ, ֆրանսիական կառավարության մտահոգությունները՝ փոխհատուցման և Գերմանիայի կողմից նոր ռազմական գործողությունները բացառելու առումով: Այնուամենայնիվ, աշակերտների համար նաև կարևոր է հասկանալ, որ այս գործընթացների մեջ ընդգրկված կառավարությունները հաճախ արձագանքում էին դինամիկ և փոփոխվող իրավիճակին՝ ունենալով սահմանափակ և ոչ-լիարժեք տեղեկատվություն միմյանց մտադրությունների և ծրագրերի մասին: Այսպես, Վիլսոնի դիրքորոշումը փոխվեց ներքին քաղաքական ճնշումների և դաշնակիցների կողմից դիվանագիտական ճնշման ազդեցության տակ: Գերմանական կառավարության դիրքորոշումը փոփոխվում էր ռազմաճակատում և ներքին քաղաքականության մեջ տեղի ունեցող զարգացումների ազդեցության տակ: Բազմատեսանկյուն մոտեցման դրական կողմերից է այն, որ այս մոտեցումը թույլ է տալիս հակազդել անխուսափելիության այն զգացմանը, որը հաճախ առաջանում է, երբ դասագրքի հեղինակը գրում է 50, 100 կամ 150 տարի առաջ տեղի ունեցած իրադարձությունների մասին:

Համատեքստային քարտերում ներկայացված տեղեկատվությունը, ինչպես այս դեպքում, բավականին մանրամասն է: Եթե ժամանակը թույլ է տալիս, վարժությանը կարելի է հաղորդել ավելի հետազոտական բնույթ՝ աշակերտներին տրամադրելով ամբողջական փաստաթղթեր, որոնցից նրանք պետք է գտնեն տեղեկատվություն նպատակների և մտադրությունների մասին, կամ նրանց հանձնարարելով ինքնուրույն գտնել փաստաթղթերը համապատասխան ինտերնետային կայքերում: Եթե ժամանակը չափազանց սեղմ է հետազոտության վրա հիմնված մոտեցում կիրառելու համար, աշակերտները, աշխատելով զույգերով կամ փոքր խմբերով, պետք

է կապեն “նպատակները և մտադրությունները” և “պատասխանները և արձագանքները” շարքերի քարտերը այն որոշումների և գործողությունների հետ, որոնք ներկայացված են օրինակ L-ում:

Ընդլայնել պատմական մեկնաբանության շրջանակները

Ավելի վաղ նշվեց, որ բազմատեսանկյուն մոտեցման նպատակն է պատմական իրադարձությունների առավել լիարժեք և արդադարացի պատկերը նկարագրելը: Ստորև ներկայացվում են երկու թեմա, որոնց օգնությամբ կքննարկենք այդ նպատակին հասնելու որոշ եղանակներ: Առաջինը մի թեմա է, որը կարելի է գտնել Եվրոպայում պատմության դպրոցական ծրագրերի և դասագրքերի մեծ մասում՝ Խաչակրաց արշավանքները:

Ընդհանուր առմամբ, սա մի թեմա է, որը գրեթե միշտ ներկայացվում է խաչակիրների տեսակետից, թերևս ընդգրկելով առանձին անդրադարձներ այնպիսի առաջնորդներին, ինչպես Սալադինը (Սալահ ալ-Դին Յուսուֆ) կամ Ջանգին (Իմադ ալ-Դին Ջանգի), գուցե նաև դասագրքի սեղմ հատված՝ իսլամի ծագման և հավատալիքների մասին: Այնուամենայնիվ, այդ ժամանակաշրջանի մի շարք արաբ ժամանակագիրների գրքեր թարգմանվել են բազմաթիվ եվրոպական լեզուներով, առաջ են եկել մի քանի գրքեր, որոնք մեծապես հիմնվում են նրանց վկայությունների վրա²⁸: Օգտագործելով այս ռեսուրսները, ինչպես նաև քրիստոնեական աղբյուրների վրա հիմնվող ավելի ավանդական նյութերը, վերցնել մի շարք հիմնական իրադարձություններ և համեմատել, թե ինչպես էին դրանք ընկալվում քրիստոնյա և արաբ ժամանակագիրների կողմից: Այդ իրադարձություններից են Յերուսաղեմի վերագրավումը 1099 թ-ին, Հաթթինի ճակատամարտը 1187 թ-ին, Աքրայի պաշարումը 1189-91 թթ., Տրիպոլիի անկումը 1289 թ-ին:

Այնուամենայնիվ, մինչև որոշակի իրադարձությունների մասին ֆրանկների և մահմեդականների վկայությունները համեմատելը, օգտակար է թեմայի ուսումնասիրության սկզբում քննարկել, ինչպես էին կողմերը ընկալում միմյանց և ինչպես էին այդ ընկալումները փոփոխվում անմիջական շփումների և տեղի ունեցող իրադարձությունների ազդեցության տակ: Առաջատար արաբ ժամանակագիրների աշխատանքները առաջարկում են քրիստոնյա նվաճողների (կամ ֆրանկների, ինչպես նրանց սովորաբար անվանում էին) մահմեդական ընկալումների

²⁸ Տես օրինակ՝ Amin Maalouf, *The Crusades through Arab Eyes*, (1984), London, Al Saqi Books [translated by Jon Rothschild].

հետաքրքիր և հաճախ միմյանց հակասող օրինակներ: Ժամանակակից շատ դասագրքերում ընդգրկված են քրիստոնյաների կողմից իսլամի և մահմեդականների ընկալումների օրինակներ, այդ պատճառով, շատ չճշմարտացի համար, ես այստեղ վերաբարտադրել եմ միայն մի քանիսը դրանցից՝ վերցված քրիստոնական տեքստերից: Համոզված եմ, որ այլ երկրների ընթերցողներն ունեն իրենց սիրված օրինակները, որոնք կարող են ավելացնել այս շարքին: Օգտակար է ընդգրկել մի քանի մեջբերումներ, որոնք արտացոլում են միմյանց մասին եղած թյուր պատկերացումները՝ տարածված անգամ լավ կրթություն և մյուս կրոնական խմբի հետ կողք կողքի ապրելու փորձ ունեցող դիտորդների շրջանում: Այսպես, «Ֆրանկների վարքը» (Gesta Francorum) գրքի անանուն հեղինակը, որը ծագումով հարավային Իտալիայից էր, որտեղ մահմեդականների հետ շփումները սովորական էին, և որը երեք տարի կովել էր թուրքերի դեմ, նկարագրում է մահմեդականներին որպես «Քրիստոսի թշնամիներ»՝ չնայած նրան, որ Հիսուսը մահմեդականության մեջ բարձր է դասվում՝ որպես մարգարե: Ավելին, նրա պատկերացումների համաձայն, սելջուկների առաջնորդ Քերբոդան երդվում է Մուհամեդով և բոլոր աստվածներով, ինչպես բազմաստվածության հետևորդ: Նմանապես, ինչպես կտեսնենք աղբյուր K-ից, Ֆուլկերը Շարտրից, որը տարիների ընթացքում ապրել է Երուսաղեմում մահմեդականների հետ կողք կողքի, համարում է, որ մահմեդականները պաշտում են Մուհամեդին և նրա նմանությամբ ստեղծված կուռքերին:

Ես նաև ավելացրել եմ երեք աղբյուր (աղբյուրներ N, O և P), որոնցից մեկի հեղինակն է սիրիական ամիրա Ուսամա Իբն Մունքիդը, մյուսինը՝ քրիստոնական պատմաբան Ջ. Մ. Ռոբերտսը, և երրորդը՝ Ֆուլկերը Շարտրից, որը մասնացկել է Առաջին խաչակրաց արշավանքին, և հետագայում 27 տարի ապրել է Երուսաղեմում, որոնք ցույց են տալիս, թե ինչպես որոշ խաչակիրներ, մասնավորապես Երուսաղեմը 1099 թ.-ին վերագրավելուց հետո, մնացին այնտեղ և որոշ չափով փոխառեցին տեղական կյանքի ոճը և ավանդույթները: Այդ իմաստով հատկապես հետաքրքիր է համեմատել երկու մեջբերումներ, որոնց հեղինակն է Ֆուլկերը Շարտրից. դրանք արտացոլում են այն իրողությունը, թե ինչպես են փոխվել խաչակրի հայացքները, որը մասնակցել է Երուսաղեմի վերագրավմանը 1099 թ.-ին և հետո ապրել այնտեղ 27 տարի:

Մոտեցումն այստեղ հետևյալն է. առաջարկվում է կազմել քարտերի երեք շարք. աղբյուրներ, որոնք արտացոլում են մահմեդականների կողմից խաչակիրների ընկալումները, աղբյուրներ, որոնք արտացոլում են խաչակիրների կողմից մահմեդականների ընկալումները, և աղբյուրներ, որոնք պարունակում են վկայություններ նրանց միջև շփման, փոխադարձ ազդեցությունների և անգամ ինտեգրման մասին

(աղբյուրներ I և J): Աշխատելով անհատապես կամ զույգերով՝ աշակերտները պետք է օգտագործեն “ակտիվ ընթերցանության ռազմավարություններ” ոչ թե պարզապես տեղեկատվություն հավաքելու, այլ խմբերի փոխադարձ վերաբերմունքի մասին լիարժեք պատկեր կազմելու, յուրաքանչյուր համայնքը ներկայացնող անհատական աղբյուրների տեսակետների միջև տարբերությունները որոշելու համար, ինչպես նաև, օգտագործելով աղբյուրների թվագրման մասին տվյալները, ժամանակի ընթացքում ընկալումների փոփոխությունները վերլուծելու համար:

Գործընթացն ընդգրկում է ոչ միայն յուրաքանչյուր աղբյուրի բովանդակության վերլուծություն, այլ նաև օգտագործվող լեզվի վերլուծություն: Այսպիսի վերլուծության շրջանակներում աշակերտները մասնավորապես պետք է գտնեն կարծրատիպերի, ամբողջ համայնքի մասին առանձին օրինակի կամ ասեկոսեների հիման վրա արվող ընդհանրացումների օրինակներ, և այլն: “Ակտիվ ընթերցանություն” նշանակում է կարդալու ընթացքում գտնել և տարբեր գույների մատիտներով կամ մարքերներով նշել. պնդումներ, որոնք փաստերի հիման վրա կարող են ստուգման ենթարկվել, կարծրատիպային մտածողության և ասեկոսեների հիման վրա արված ընդհանրացումների օրինակներ, ինչպես նաև օրինակներ, որոնցում հեղինակը փորձում է “ուրիշ” հանդեպ անկողմնակալ լինել:

**Օրինակ N. Խաչակիրներին նվիրված դաս
Ա. Խաչակիրների մահմեդական ընկալումները**

Աղբյուր A.

Ինչ վերաբերում է հյուսիսային աշխարհամասի մարդկանց, դա այն մարդիկ են, ում մոտ արևն այնքան է հեռանում զենիթից, ինչքան նրանք ավելի հեռու են ապրում հյուսիսում, ինչպես օրինակ պավոնները, ֆրանկները և այն ազգերը, որոնք նրանց հարևաններն են: Նրանց մոտ արևի ուժը թույլ է, քանի որ արևը հեռու է, նրանց տարածքներում տիրում են ցուրտը և խոնավությունը, ձյունը և սառույցը հետևում են իրար անվերջ հերթափոխելով: Նրանք զգում են ջերմության պակաս, նրանց մարմինները մեծ են, բնավորությունները՝ տհաճ, շարժումները՝ կոպիտ, հասկացողությունը՝ դանդաղ, իսկ լեզուները՝ ծանր: Նրանց մաշկն այնքան չափից ավելի սպիտակ է, որ թվում է երկնագույն: Նրանց աչքերը ևս երկնագույն են՝ նրանց գույնին համապատասխան. Նրանց մազերը՝ անկենդան և կարմրավուն են խոնավ մառախուղների պատճառով: Կրոնական հավատքը բավականաչափ ամուր չէ, ինչը բացատրվում է նրանց բնավորությամբ և ջերմության պակասով: Որքան ավելի դեպի հյուսիս, այնքան ավելի հիմար, տհաճ և կոպիտ են նրանք:

Այ-Մասուդի, 10րդ դարի հեղինակ, թարգմանված ֆրանսերեն՝ C. Pellat, Paris 1971:

Աղբյուր B.

Բոլոր նրանք, ովքեր լավ են ճանաչում են ֆրանկներին, գիտեն, որ նրանք քաջությամբ և կովելու ընդունակությամբ աչքի ընկնող գազաններ են, և ուրիշ ոչինչ, պարզապես կենդանիներ, որոնք աչքի են ընկնում ուժով և ագրեսիվությամբ:

Սմիրա Ուսամա իբն Մունքիդ, գրող և դիվանագետ, 12-րդ դ., մեջբերված է ըստ *An Arab-Syrian Gentleman and Warrior in the Period of the Crusades*, translated by P.K. Hitti, New York, 1929:

Աղբյուր C.

Ֆրանկերի երկիր. դրա ժողովուրդը քրիստոնյա է, նրանք ունեն թագավոր, որն ունի քաջություն, հպատակների մեծ թիվ և կառավարելու ունակություն: Նրան պատկանում են երկու կամ երեք ծովափնյա քաղաքներ իսլամի երկրի մեջտեղում, նա իր երկրից ուղարկում է զինվորներ՝ դրանք պաշտպանելու համար, և նրա զինվորներին քաջարի են և ճակատամարտի պահին փախչելու մասին անգամ չեն մտածում՝ գերադասելով մեռնել:

Չաքարիյա իբն Մուհամմադ ալ-Քազվինի, 13-րդ դ, մեջբերումն ըստ Bernard Lewis, *The Muslim Discovery of Europe*:

Աղբյուր D.

Ֆրանկները չունեն պատվի զգացում: Եթե նրանցից մեկը փողոցում քայլում է իր կնոջ հետ և նա հանդիպում է մեկ այլ տղամարդու, այդ տղամարդը կարող է վերցնել նրա կնոջ ձեռքը, մի կողմ տանել նրան և գրուցել նրա հետ, մինչդեռ կնոջ ամուսինը կանգնած սպասում է, մինչև նրանք կավարտեն իրենց գրույցը... Պատկարացրե՛ք հակասությունը: Այս մարդիկ չունեն ո՛չ խանդ, ո՛չ պատիվ, չնայած նրանք այդքան քաջարի են: Սակայն քաջությունը կարող է ծագել միայն մարդու պատվի զգացումից և չարիքի հանդեպ ատելությունից:

Սմիրա Ուսամա իբն Մունքիդ, մեջբերումն ըստ Maalouf, *The Crusades through Arab Eyes*, էջ 39:

Աղբյուր F.

Դուք չեք տեսնի ավելի կեղտոտ մարդկանց, քան նրանք են: Նրանք ստոր և անհավատ բնավորության մարդիկ են: Նրանք շաբաթը մեկ կամ երկու անգամ են լվացվում կամ լողանում, և իրենց զգեստները ժամանակ առ ժամանակ լվանալու փոխարեն, դրանք կրում են այնքան ժամանակ մինչև դրանք պարզապես կտոր-կտոր են լինում: Նրանք սափրում են իրենց մորուքները և սափրվելուց հետո նրանց մոտ աճում է միայն գարշելի աղվամազ:

Ենթադրաբար Իբրահիմ իբն Յա'քուբ, հրեա, որը հավանաբար բժիշկ է եղել և ճանապարհորդել է Ֆրանսիայում, Հոլանդիայում, Գերմանիայում և Կենտրոնական Եվրոպայում, 10-րդ դ. կեսերին:

Աղբյուր G.

Նայե՛ք ֆրանկներին: Տեսե՛ք, ինչպիսի համառությամբ են նրանք կռվում իրենց կրոնի համար, մինչդեռ մենք՝ մահմեդականներս, սրբազան պատերազմ վարելիս նույնպիսի ավյունով չենք կռվում:

Սալադին, մեջբերված է Մալուֆի կողմից, էջ V:

Աղբյուր H.

Երուսաղեմի անկումից հետո ֆրակերը սև էին հագնում, ճամփորդում էին ծովից այն կողմ՝ փնտրելով օգնություն իրենց հողերում, հատկապես Մեծ Հռոմում: Մարդկանց կոչելով վրեժի՝ նրանք իրենց հետ էին ման տալիս Մեսսիայի նկարը, թող խաղաղությունը լինի նրա հետ, որն արյունվա էր արաբի հարվածներից: Նրանք ասում էին. “Նայե՛ք, ահա Մեսսիան և ահա Մուհամեդը, մահմեդականների մարգարեն, որը սպանում է նրան”: Ֆրանկերը խմբեր էին կազմում, այդ թվում կանայք: Նրանք, ովքեր չէին կարող մասնակցել, վճարում էին այն մարդկանց ծախսերը, ովքեր գնում էին իրենց փոխարեն կռվելու: Թշնամու գերիներից մեկն ինձ ասաց, որ նա միակ որդին էր, և նրա մայրը վաճառել էր իր տունը նրա համար զենք ու զրահ գնելու համար:

Իբն Ալ-Աթիր, գրում էր Աքրայի 1189 թ. պաշարման ժամանակ: Ժամանակագիր և “Կատարյալ պատմության” հեղինակ:

**Օրինակ N. Խաչակիրներին նվիրված դաս
Բ. մահմեդականների ընկալումները խաչակիրների կողմից**

Աղբյուր I.

Խաչակիրների տեսակետը իսլամի հանդեպ վաղ շրջանում ծայրահեղորեն բացասական էր, մահմեդականները պատկերվում էին որպես աստծու թշնամիներ և սատանայի ծառաներ:

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

Աղբյուր J.

Սալադինի հաջողություններն այնքան ցնցող էին ֆրանկերի համար, որ նրանք հուսահատորեն բացատրություն էին փնտրում դրանց համար: Ի վերջո, նրանք եկան այն գաղափարին, որ այդպիսի հաջողությունների հասած մարդը պետք է ունենա ֆրանկական արյուն:

S. Lambert, *Medieval World*, 1991:

Աղբյուր K.

Բոլոր սարակինոսները մեծ պաշտամունք ունեին Աստծու տաճարի հանդեպ: Նրանք գերադասում էին իրենց հավատքի աղոթքներն այստեղ ասել, քան մեկ այլ տեղում, սակայն այդ աղոթքները զուր էին անցնում, քանի որ տաճարում դրնված էր Մուհամեդի կուռքը:

Ֆուլկեր Շարտրից, 1130

Fulcher of Chartres, *A history of the expedition to Jerusalem 1095-1127* (translated by F.R. Ryan, 1969):

Աղբյուր L.

Օ', այդքան սպասված օրը: Օ', առավել հիշարժան ժամանակներ: Օ', բոլոր սխրանքների սխրանք: Նրանք ցանկանում էին, որ այդ վայրը, որն այդքան երկար ժամանակ պղծված էր հեթանոսական սնապաշտությամբ, պետք է մաքրվի այդ վարակից:

Ֆուլկեր Շարտրից, 1130

Fulcher of Chartres, A history of the expedition to Jerusalem 1095-1127 (translated by F.R. Ryan, 1969):

Աղբյուր M.

Նրանք չէին վախենում գոհվել Երուսաղեմը գրավելիս: Նրանց օգնում են Բաբելոնի, Աֆրիկայի և Եթովպիայի ժողովրդները... Այժմ մեր մեղքերի պատճառով այս սև օրը բերեց մավրերի հորդաները: Քրիստոնյաները քիչ են, ավելի քիչ, քան զառները: Մավրերը շատ են, ավելի շատ քան ասողերը:

13-րդ դ. իսպանական երգ

Մեջբերումն ըստ E. Asensio, *Ay Iherusalem!*, Nueva Revista de Filología Hispánica, 14, pp.247-270 (1960):

Օրինակ N. Խաչակիրներին նվիրված դաս

Գ. Շփումների և փոխադարձ ազդեցությունների մասին վկայություններ

Աղբյուր N

Ֆրանկների մեջ կան այնպիսիները, որոնք իջևանել են այս երկրում և շփվում են մահմեդականների հետ: Նրանք ավելի լավն են, քան նոր ժամանաձևերը, բայց կան բացառություններ, այդ պատճառով դժվար է նրանց մասին հետևություններ անել: Ահա մի օրինակ: Մի անգամ ես մի մարդու գործով ուղարկեցի Անտիոք: Այդ ժամանակ այնտեղ էր առաջնորդ Թեոդոր Սոփիանոսը, ես և նա ընկերներ էինք: Այն ժամանակ նա Անտիոքում ամենագոր էր: Մի օր նա ասաց իմ մարդուն. “Իմ ֆրանկ ընկերներից մեկը հրավիրել է ինձ: Արի՛ ինձ հետ և տե՛ս, ինչպես են նրանք ապրում”: Իմ մարդը պատմեց ինձ.

“Այսպիսով, ես գնացի նրա մոտ, և միասին մենք գնացինք հին ասպետներից մեկի տուն, նրանցից, ովքեր եկել էին ֆրանկերի առաջին արշավանքի հետ: Նա արդեն դուրս էր եկել պետական և ռազմական ծառայությունից և ուներ կավվածք Անտիոքում, որտեղ և ապրում էր: Նա սեղան գցեց, սեղանը հարուստ էր, ուտելիքը՝ համով և մաքուր ձևով մատուցված: Նա տեսավ, որ ես չէի ցանկանում ուտել և ասաց. “Կե՛ր սրտիդ կամեցածը, որովհետև ես չեմ ուտում ֆրանկերի ուտելիքը: Ես ունեմ եգիպտացի կին-խոհարարներ, և ուտում եմ միայն նրանց պատրաստածը: Իսկ խոզի

միսը չի մտնում իմ տուն:” Այնպես որ ես կերա, ճիշտ է որոշ զգուշությամբ, և մենք հեռացանք:”

Ուսամա իբն Մունքիդ

Աղբյուր Օ.

Մենք, որ առաջ արևմուտքի էինք, այժմ դարձանք արևելցի: Նա, ով հռոմեացի կամ ֆրանկ էր, այժմ դարձավ գալիլեացի կամ պաղեստինցի: Նա, ով Հռեյմսից կամ Շարտրից էր, դարձավ Տիրի կամ Անտիոքի քաղաքացի: Մենք արդեն մոռացել ենք մեր հարազատ հողերը: Դրանք արդեն ահայտ են շատերից համար, կամ էլ այլևս չեն հիշատակվում... Որոշ տղամարդիկ ամուսնացել է ասորի կամ հայ կանանց հետ, նույնիսկ սարակինոսների հետ, եթե նրանք մկրտվել են... մեկը մշակում է իր խաղողի այգիները, մյուսն՝ իր դաշտերը, նրանք խոսում են տարբեր լեզուներ և արդեն միմյանց չեն հասկանում... միմյանցից ամբողջապես տարբեր ցեղեր ապրում են իրար հետ վստահության մեջ:

Ֆուլկեր Շարտրից, մոտավորապես 1130 թ.

Աղբյուր Ք.

Որտեղ տեղի էր ունենում հանդիպում իսլամի հետ՝ խաչակիրների հողերում, Միջիլիայում կամ Իսպանիայում, արևմտյան եվրոպացիները հիանալու բան էին գտնում. մետաքսե զգեստներ, օձանելիքի օգտագործում, ավելի հաճախ լոզանքներ:

J. Roberts, History of the World, 1980:

Ինչ-որ իմաստով այստեղ առաջարկվող մոտեցումը նպատակ է հետապնդում աշակերտներին ներկայացնել հակադիր մտակեցվածքների ուսումնասիրությունը՝ պատմության որոշակի ժամանակահատվածի ընթացքում: Այդպիսի վերլուծության եղանակները կարող են օգտագործվել տարբեր ազգերի, կամ ազգի ներսում խմբերի, մեծամասնությունների և փոքրամասնությունների միջև հարաբերություններն ավելի լավ հասկանալու համար՝ որոշակի իրադարձություն կամ հակամարտություն ուսումնասիրելուց առաջ:

Իմ երկրորդ օրինակը ևս առնչվում է հակադիր մտակերտվածքների ուսումնասիրությանը: Դա մի փորձ է՝ ցույց տալու, թե ինչպես բազմատեսանկյուն

մոտեցման օգնությամբ կարելի է աշակերտներին ներկայացնել, թե ինչպես իրադարձությունների հանդեպ մարդկանց արձագանքը ձևավորվում է նրանց ենթադրությունների և ակնկալիքների ազդեցությամբ, որոնք իրենց հերթին ձևավորվում են ինչպես ավելի վաղ իրադարձությունների և հարաբերությունների, այնպես էլ ժամանակակից քարոզչության ազդեցությամբ: Այս օրինակում ներկայացվում են հակադիր տեսակետները Մեծ Պատերազմի առաջին օրերին՝ 1914 թ. երկու կողմերից ենթադրաբար կատարված դաժանությունների վերաբերյալ, մասնավորապես՝ «կտրված ձեռքերի գործը» (տե՛ս հավելվածի լուսանկար 2):

1914 թ. օգոստոսի 4-ին Բելգիա գերմանացիների ներխուժումից հետո սկսեցին տարածվել ասեկոսեներ ֆրանսիական և բելգիական գյուղացի պարտիզանների մասին, որոնց անվանում էին ազատ հրաձիգներ (*francs-tireurs*, տե՛ս նկար 3): Այնուհետև գերմանական թերթերում հայտնվեցին լուրեր այն մասին, որ այդ պարտիզանները դարանակալելով հարձակվում են զինվորների վրա և հետո նրանց տանջանքների ենթարկում: Այդ լուրերում շեշտը դրվում էր նրա վրա, որ «պատերազմի օրենքները» չէին պահպանվում, որ զինվորներին կրակում էին մեջքից, կուրացնում, կատրացիայի կամ այլ խեղանդամության ենթարկում, երբ նրանք վիրավոր էին և այլևս չէին կարող պաշտպանվել: Շուտով դաշնակցիների կողմից ի հայտ եկան պատմություններ ֆրանսիացի և բելգիացի խաղաղ բնակիչների դեմ գերմանական զինվորների կողմից կատարված դաժանությունների մասին: Լրագրողները, որոնք շահագրգռված չէին թշնամու հանդեպ անկողմնակալ վերաբերմունքով, և ցանկացած դեպքում չէին էլ կարող պատերազմական պայմաններում ստուգել այդ լուրերը, տպագրում էին այդ պատմությունները և պնդումները՝ որպես հաստատված փաստեր (տե՛ս լուսանկար 4): Ընդհանուր առմամբ կրկնվում էր այն պնդումը, որ դաժանությունները կատարվել են կանանց և երեխաների հանդեպ, և որ գերմանացի զինվորներները կտրել են նրանց ձեռքերը: Այդ կարգի որոշ պատմություններ վերարտադրված են օրինակ Օ-ում:

Ըստ Հորնի և Կրամերի կատարած ուսումնասիրության, գերմանացիների վախն «ազատ հրաձիգների» հանդեպ բացատրվում էր ֆրանկո-պրուսական պատերազմի ժամանակ տեղի ունեցած դեպքերով, երբ Նապոլեոն III-ի պարտությունից հետո ֆրանսիական ոչ-կանոնավոր զորքերը, որոնք կռվում էին նորահռչակ Հանրապետության համար, պարտիզանական կռիվներ էին վարում պրուսական բանակի դեմ²⁹: Այսպիսով, երբ գերմանական զորքերն անցան բելգիական սահմանը, արդեն իսկ գոյություն ունեին այդպիսի ակնկալիքներ: Նահանջող զորքերի դիմադրությունը շատ արագ ընկալվեց որպես պարտիզանական

²⁹ John Horne & Alan Kramer, *German Atrocities, 1914: A History of Denial*, Yale University Press 2001:

պայքար: Վիրավորված զինվորների միջոցով Գերմանիա հասնող լուրերը, ինչպես նաև սպանված կամ գերի ընկած զինվորների օրագրերը ցույց են տալիս, թե ինչպես է առաջանում որոշակի մտակեցվածք: Վառվող տներն ընկալվում էին ոչ թե որպես պատերազմի ժամանակ անխուսափելի կողմնակի ավերածություններ, այլ որպես դիվերսիա գերմանացիների դեմ: Նահանջող զինվորների հետ հրաձգությունները բերում էին նրան, որ քաղաքացիական անձանց ձերբակալում և մահապատժի էին ենթարկում, և, որպես պատժամիջոց, գյուղեր էին այրվում: Որոշ դեպքերում քաղաքացիներին օգտագործում էին որպես կենդանի վահան՝ պարտիզանների կրակից պատսպարվելու համար: Երբ պատերազմի սկզբից 10 օր էր անցել, գերմանական բարձրագույն հրամանատարությունը համոզված էր, որ քաղաքացիական անձանց այդպիսի գործողություններ իրոք տեղի են ունեցել: 1914 թ. սեպտեմբերի 7-ին նախագահ Վիլսոնին ուղարկված նոտայում Կայզերը բացատրում էր, որ “իմ գեներալներն ի վերջո ստիպված էին ձեռք առնել ամենավճռական միջոցները՝ մեղավորներին պատժելու և արյունաբու բնակչությունը վախեցնելու համար, որպեսզի իրենք չշարունակեն սպանության և սարսափների իրենց չար գործը”: Այդ ընթացքում մամուլը Ֆրանսիայում և Բրիտանիայում օգտագործում էր հատվածներ գերի վերցված գերմանացի զինվորների օրագրերից՝ որպես վկայություն քաղաքացիների դեմ կատարված դաժանությունների մասին:

1914 թ.-ի սեպտեմբերին ֆրանսիական կառավարությունն արդեն արգելել էր թերթերում դաժանությունների մասին պատմությունների տպագրումը, քանի որ կար մտահոգություն, որ դրանք կարող են խուճապ առաջացնել քաղաքացիական բնակչության շրջանում: Բելգիական, բրիտանական, ֆրանսիական և գերմանական կառավարությունների կողմից ձեռնարկվեցին պաշտոնական հետաքննություններ, որոնք բոլորն էլ համաձայն էին, որ քաղաքացիների դեմ պատժիչ գործողություններ իրոք տեղի են ունեցել, սակայն տարբեր կարծիքի էին դրանց արդարացված լինելու վերաբերյալ: Այնուամենայնիվ, այդ հետաքննություններից ոչ մեկն էլ չհաստատեց պատմությունները քաղաքացիական անձանց կողմից գերմանական զինվորների անդամահատմանի և գերմանական զինվորների կողմից ֆրանսիացի և բելգիացի կանանց ու երեխաների անդամահատման մասին: Գրեթե բոլոր նման պատմությունները, ինչպես պարզվեց, հիմնված էին ասեկոսների վրա և պաշտոնյաներին չհաջողվեց գտնել անդամահատված երեխաների կամ կուրացված և կաստրացիայի ենթարկված զինվորների որևէ հետք:

Դաշինքի (Անտանտի) երկրներում պատերազմի ավարտից հետո հանրային ուշադրությունը դաժանություններից և “արդար” պատերազմից տեղաշարժվեց դեպի պատերազմի գինը՝ մարդկային հսկայական կորուստները: Կառավարություններին

մեղադրում էին, որ նրանք օգտագործում էին քարոզչությունը՝ պատերազմի հարցում հանրային աջակցությունը խթանելու համար: Գերմանիայում ևս առկա էր ձգտում՝ ժխտել դաժանությունների փաստը, ինչը կապված էր ընդհանուր առմամբ պատերազմի համար մեղքի և պատասխանատվության ժխտման և Վերսալի պայմանագրի պայմանների մերժման հետ: Միջպատերազմյան տարիների պատմաբանները ևս առավելապես կենտրոնանում էին 1914-1915 թթ. քարոզչական պատերազմի վրա: Ամբողջ խնդիրը հարմար է բազմատեսանկյուն մոտեցման համար, քանի որ բացի արդի պատմաբանների աշխատանքներից (մասնավորապես Հորնի և Կրամերի աշխատությունը), գոյություն ունեն բազմաթիվ աղբյուրներ, որոնք ներկայացնում են զինվորների և քաղաքացիական անձանց, տարբեր կառավարությունների, պաշտոնական հետաքննությունների զեկուցումների, պաշտոնական և ոչ-պաշտոնական քարոզչության տեսակետները, ինչպես նաև իրադարձությունների տարբեր քաղաքական և ազգային մեկնաբանությունները յուրաքանչյուր երկրի լրագրերում: Այնուամենայնիվ, Մեծ Պատերազմի պատմության մեջ դա համեմատաբար փոքր դրվագ է, և, հավանաբար, շատ քիչ պատմության ուսուցիչներ են ժամանակ ունեցել՝ հանրակրթական դպրոցի ծրագրի շրջանակներում դրան մանրամասնորեն անդրադառնալու համար:

<p>Օրինակ Օ. Առաջին աշխարհամարտի առաջին օրերին դաժանությունների մասին պնդումները</p>
<p>Աղբյուր 1. 1914 թ. սեպտեմբերին Փարիզում գտնվող մի ոստիկան զեկուցել էր, որ “մի ականատես” պատմել է իրեն, թե տեսել են “մի բելգիացի աղջկա, վեց տարեկան, երբ նա իր ազգականներից մեկի հետ էր, որը մսավաճառ է դե լա Ֆլանդր փողոցում; երբ գերմանական զինվորները մտել էին նրա գյուղը, կտրել էին նրա երկու ձեռքերը, կացնով...”</p>
<p>Աղբյուր 2. Մի փախստական Պա-դե-Կալեից զեկուցում էր, որ այդ շրջանում ժանդարմները գերի են վերցրել մի քանի գերմանական զինվորի, որոնց խուզարկությունը պարզեց, որ նրանց վերարկուների գրպաններում կային կտրված ձեռքեր:</p>

Աղբյուր 3.

Ֆրանսիական “յո Մատեն” թերթը 1914 թ. սեպտեմբերի 20-ին հրատարակեց լուր այն մասին, որ Փարիզի հոսպիտալներից մեկում բուժվող երկու գերմանացի վիրավոր զինվորների վերարկուների գրպաններում հայտնաբերվել են կտրված ձեռքեր՝ մի կնոջ և մի երիտասարդ աղջկա:

Աղբյուր 4.

Գերմանական զորամասերից մեկի բժիշկ-սպան զեկուցում էր, որ զինվորները սկսել են կրակել, երբ նրանք լսել են ոչ հեռու տեղի ունեցող գերմանական զինվորներից մեկի թաղման ժամանակ գոհվածի պատվին տրված համազարկը: Նրանք ենթադրել են, որ նրանց վրա կրակում են՝ այսպես կոչված “բարեկամական կրակի” (friendly fire) վաղ օրինակ:

Աղբյուր 5.

Գերմանական 178-րդ հետևակային գումարտակի օրագիրը, որը գտել էին ֆրանսիացիները, ներկայացնում էր 1914 թ. օգոստոսին Բելգիա մտած զինվորների զգացմունքները: Սկզբնական ընդունելությունը բարյացակամ էր, մի կին ասել էր օրագրի հեղինակին. “դուք բարբարոս չեք, դուք ձեռք չեք տվել մեր բերքին”: Վեց կիլոմետր անցնելուց հետո զինվորները սկսեցին զուշանալ դարանից և, որպես անվտանգության երաշխիք, իրենց հետ վերցրեցին պատանդների... մյուս օրը նա համոզված էր, որ Դինան ավանը մտնելիս գերմանացիներին ցույց տված համառ դիմադրության ետևում կանգնած էին “ազատ հրաձիգները”, որոնցից 200-250 հոգի ձերբակալվեցին և մահապատժի ենթարկվեցին: Օրագրի հեղինակը նաև նշում է, որ Ֆրանսիա մտնելիս նրանք այրեցին առաջին իսկ հանդիպած գյուղը, քանի որ գյուղը մտնելիս մի գերմանական զինվոր պատահական կրակոց էր արձակել, և գերմանացիները կարծել էին, թե իրենց դեմ գրոհ է սկսվել:

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

Փոխարենը, իմ կարծիքով, նպատակահարմար է ուսումնասիրել այս պատմության տեսանկյուններից մեկը՝ Առաջին աշխարհամարտի պատմությանը նվիրված ուսումնական մոդուլը սկսելուց առաջ: Դա կարող է լինել այն “խայծը”, որն օգնում է գրավել աշակերտների ուշադրությունը և երևակայությունը, մինչև նրանք շարունակում են պատերազմի առաջացմանը հանգեցրած պատճառների, գործոնների, պատերազմի գործընթացի, խաղաղության պայմանագրերի և

պատերազմի երկարաժամկետ հետևանքների մասին ուսումնասիրությունը: Այս օրինակը պարունակում է պատերազմի մի շարք հետաքրքիր տեսանկյուններ, որոնք հավասարապես կարող են կիրառվել 20-րդ դարի մյուս գլոբալ և ավելի տեղային բնույթի հակամարտությունների վերաբերյալ, մասնավորապես հետևյալ տեսանկյունները պարզաբանելու համար.

- Պատերազմի ընթացքը որոշ չափով արտացոլում է ոչ միայն ռազմական, այլև հանրային ակնկալիքները թշնամու վարքագծի վերաբերյալ, որոնք հիմնված են անցյալում տեղի ունեցած կոնֆլիկտների փորձի վրա (տվյալ դեպքում՝ ֆրանկո-պրուսական պատերազմը): Ֆրանսիական և բելգիական քաղաքացիական բնակիչները և զինվորները ակնկալում էին պրուսական միլիտարիզմ: Գերմանական բարձրագույն հրամանատարությունը սպասում էր քաղաքացիական և “ոչ-կանոնավոր” դիմադրություն, ինչպիսին տեղի էր ունեցել 1870 թ.-ին: Բացի այդ, գերմանական ուժերը պատերազմի առաջին օրերին ավելի արագ էին խորացել թշնամու տարածք, քան սպասվում էր, այդ իսկ պատճառով նրանք հաճախ զգում էին, որ կտրվել են իրենց հիմնական ուժերից:
- Քարոզչության նպատակները չեն սահմանափակվում պատերազմի նպատակների համար հանրային աջակցություն ապահովելով, մարդկանց մեջ՝ բանակ զինվորագրվելու մղում առաջացնելով, և պոտենցիալ դաշնակիցների՝ պատերազմի մեջ ներգրավումով (տվյալ դեպքում՝ ԱՄՆ և Իտալիա): Քարոզչության նպատակներից է նաև բացատրել իրադարձությունները, այնպես որ դրանց ընկալումը համապատասխանի հանրային սպասումներին և ակնկալիքներին, արժեքներին և կարծրատիպային գաղափարներին թշնամու և սեփական կողմի մասին, գործընթացներ, որոնք ակնհայտ էին նաև Երկրորդ Աշխարհամարտի, Սառը պատերազմի, Կորեայի պատերազմի, և, վերջերս, Պարսից Ծոցի պատերազմի ժամանակ:
- Որոշակի իրադարձությունների վրա կենտրոնացած քարոզչության տեսակետից երբեմն “փաստերին” տրվող իմաստն ավելի կարևոր է, քան իրենք փաստերը: Տվյալ դեպքում դաժանությունների մասին պատմությունները կենտրոնանում էին առասպելների վրա, որոնք ավելի հզոր էին դարձնում որոշակի ակնկալիքներ, պատկերացումներ և արժեքներ: Շատ դեպքերում, որպես քարոզչություն, դրանք հակա-արդյունավետ էին, քանի որ մարդկանց աջակցությունն ապահովելու և որոշակի գործողությունների մեջ ներգրավելու

փոխարեն, դրանք տարածում էին վախ և խուճապ, անգամ հիստերիա, որին հետևում էր ցինիզմը:

Շատ դասագրքերում արտատպված են պատերազմի սկզբին նախորդող ցուցապաստառները, և այժմ նաև հնարավոր է դրանք ստանալ հեղինակություն վայելող ինտերնետ-կայքերից, որոնք արտացոլում են տարբեր երկրներում ընդունված մոտեցումները: Այսպիսի նյութերը, ինչպես, օրինակ, այս գրքում վերարտադրված ցուցապաստառները, հնարավոր են դարձնում համեմատական մոտեցում երկու մակարդակով. մի կողմից՝ համեմատություն տարբեր երկրների միջև, մյուս կողմից՝ համեմատություն պատերազմից առաջ տարածված “պաշտոնական” քարոզչության և պատերազմի առաջին շաբաթների ընթացքում “դաժանությունների” ոչ-պաշտոնական արձագանքների միջև: Այս օրինակը ցույց է տալիս, թե ինչպես բազմատեսանկյուն մոտեցումը կարող է օգնել աշակերտներին հասկանալ, թե ինչպես գերակշռող պատկերացումները կարող են ազդել հանրային, կառավարական և ռազմական արձագանքների վրա, նույն չափով, որքան իրադարձությունները, ռազմավարական և մարտավարական զարգացումները:

Այսպիսի մոտեցումը նաև օգտակար է սոցիալական և մշակութային հակամարտությունների ուսումնասիրության համար՝ ինչպես մեկ երկրի ներսում, այնպես էլ տարբեր երկրների միջև: Այն աշակերտին օգնում է ավելի լավ հասկանալ, որ ցանկացած բախման ժամանակ արմատավորված պատկերացումները, որոնք ոչ միշտ են հիմնված փաստերի կամ անմիջական փորձի վրա, շարունակում են պայմանավորել կողմերի ակնկալիքները, մյուս կողմի պնդումների մեկնաբանությունները, և մյուս կողմի գործողությունների ետևում կանգնած շարժառիթների և մտադրությունների ընկալումները: Այդպիսի պայմաններում անհմատ է փորձել պարզել, թե ով է ճիշտ և ով սխալ, որ գործողությունները կարող են արդարացվել և որոնք չեն կարող: Նպատակն այստեղ պետք է լինի հասկանալ, թե որն է յուրաքանչյուր կողմի տեսանկյունը և ինչու են կողմերը մտածում և գործում հենց որոշակի ձևով:

Եզրափակիչ խոհեր

Այս համառոտ ձեռնարկում ես նպատակ չեմ ունեցել փորձել ստեղծել որոշակի պատմական իրադարձություններ կամ թեմաներ լուսաբանող դասավանդման նյութերի շտեմարան, որը ուսուցիչները կարող են պարզապես “հանել պահարանից”, թարգմանել համապատասխան լեզվով, հարմարեցնել ուսումնասկան ծրագրին և օգտագործել պատմության դասավանդման մեջ: Այստեղ ներկայացված օրինակները պարզապես միջոցներ էին, որոնց նպատակն էր օրինակներով պարզաբանել տեքստի հիմնական գաղափարները և ցույց տալ պատմական կրթության մեջ բազմատեսանկյուն մոտեցման տարբեր եղանակները:

Ըստ էության սա ոչ թե բազմատեսանկյուն մոտեցման կիրառման օրինակ է, այլ ընդամենը մի գրքույկ, որը պատմում է բազմատեսանկյուն մոտեցման մասին: Հետևաբար, ցանկանում եմ եզրակացության մեջ վերադառնալ մի քանի խնդիրների, որոնք, իմ կարծիքով, պետք է անպայման հաշվի առնեն պատմության այն ուսուցիչները, որոնք ցանկանում են պատմության դասավանդման մեջ օգտագործել բազմատեսանկյուն մոտեցումը:

Բազմատեսանկյուն մոտեցումը պետք է լինի ավելի բազմակարծիք, ներառող, ինտեգրող և համակողմանի, քան պատմության դասավանդման ավելի ավանդական մոտեցումները, որոնք Գիթա Սթեյներ-Խամսին բնութագրում էր իբրև “միամշակութային, էթնոկրատական և ունիվերսալիստական”: Սա նշանակում է, որ պատմաբանները, պատմության ուսուցիչները և աշակերտները պետք է կարողանան գնահատել, արդյոք իրենց կողմից ուսումնասիրվող պատմական շարադրանքը հիմնված է բազմազան աղբյուրների վրա, այդ թվում այնպիսի աղբյուրների, որոնք անտեսվել են պատմաբանների մեծամասնության կողմից, արդյոք այն արդարացի է (այսինքն հաշվի է առնում որոշակի պատմական իրադարձության մեջ ընդգրկված կամ դրա ազդեցությունը կրած բոլոր կողմերի տեսանկյունները) և լիակատար:

Սակայն, այս ամենը չի նշանակում, որ որքան մոտեցումն ավելի բազմատեսանկյուն է, այնքան այն ավելի օբյեկտիվ է: Նախևառաջ, քիչ հավանական է, որ որոշակի շարադրանքի մեջ ընդգրկված բոլոր տեսակետները լինեն հավասարապես ծանրակշիռ և արժեքավոր: Երկրորդ, պետք է հիշել “տեսակետ” տերմինի նշանակությունը՝ այն է հայացք, որը սահմանափակված է այդ տեսակետն արտահայտողի դիրքով, անկախ նրանից, թե ով է տվյալ անձը՝ իրադարձությունների մասնակից, ականատես, լրագրող կամ պատմաբան, և անկախ

նրանից, թե ինչպիսի բնույթ ունեն այդ սահմանափակումները՝ ֆիզիկական, աշխարհայացքային, մշակութային, տեխնիկական կամ մասնագիտական: Այս սայմանափակումները չեն կարող անհայտանալ պարզապես այն բանի շնորհիվ, որ իրադարձության մի շարադրանքն ընդգրկում է որոշ տեսակետներ մեկ այլ աղբյուրից: Մենք չենք կարող պնդել, որ, միևնույն պատմական իրադարձության կամ զարգացման վերաբերյալ բազմազան տեսակետներ ուսումնասիրելով, կարող ենք առաջարկել տեղի ունեցածի ավելի լիակատար նկարագրություն կամ ավելի խորը բացատրություն: Ընդհակառակը, բազմատեսանկյուն մոտեցումը, հատկապես երբ այն կիրառվում է քաղաքական և սոցիալական կոնֆլիկտների նկատմամբ, կարող է ցույց տալ, թե որքան դժվար է հասնել միանշանակ եզրակացությունների, երբ հակամարտության կողմերն ընկալում են միմյանց գործողությունները, նպատակները, շարժառիթները և պատասխան գործողությունները շատ տարբեր, անգամ միմյանց հակադիր ձևերով՝ կախված իրենց ունեցած տարբեր մեկնաբանություններից, ենթադրություններից, պատկերացումներից և նախապաշարմունքներից:

Սա բերում է մեզ խնդրի բուն էությանը: Պատմության դասավանդումը կարելի է դարձնել ավելի բազմատեսանկյուն և պակաս միամշակութային, բացառող և ունիվերսալիստական՝ ավելի բազմազան դարձնելով բովանդակությունը, օգտագործելով աղբյուրների լայն շրջանակ, աշակերտներին պատմական իրադարձությունների հակադիր մեկնաբանություններին ծանոթացնելով: Սակայն, բազմատեսանկյուն մոտեցումը ավելին լայն է, քան պատմության դասավանդման ծրագրում որոշակի փոփոխությունները, և բազմազան աղբյուրների օգտագործումը: Դա նաև աշակերտներին անցյալի մասին պատմականորեն մտածողություն սովորեցնելու եղանակ է:

Պատմության դասավանդման համատեքստում բազմատեսանկյուն մոտեցումն ընդգրկում է. աշակերտների ծանոթացումը գործընթացին, որոշակի պատմական իրադարձության վերաբերող վկայությունների վերլուծություն՝ պարզելու համար, թե ինչ չափով են դրանք սահմանափակված ֆիզիկական գործոններով, վկայությունների աղբյուրների կողմնորոշումները, նրանց պատկերացումներն ու նախապաշարմունքները, նրանց շարժառիթները, որոշակի իրադարձություններ բացատրելու և սեփական անելիքները որոշելու համար նրանց կողմից օգտագործվող տրամաբանությունը, նրանց ակնկալիքները և վերաբերմունքը միմյանց նկատմամբ, մշակութային մոդելները և ավանդությունները, որոնք ազդում են իրենց ընկալումների և մեկնաբանությունների վրա, և այլն: Ինչպես տեսել ենք ձեռնարկում

ներկայացվող օրինակներում, բազմատեսանկյուն մոտեցումը նաև ընդգրկում է փորձեր՝ միմյանց հետ համադրելու այդ տարբերվող մեկնաբանությունները:

Սրա հետ են կապված մի քանի նկատառումներ, որոնք վերաբերվում են պատմության ուսուցիչներին, հանրակրթության ծրագրեր մշակողներին, դասագրքերի հեղինակներին և հրատարակիչներին: Նախ, պետք է հնարավորություններ ընձեռնվեն գործածելու համար այն վերլուծական հմտությունները, որոնք այդքան կարևոր են բազմատեսանկյուն մոտեցման համար, որ աշակերտները ի վիճակի լինել աշխատել տեսակետների բազմազանության հետ: Հենց այս նպատակներն են հետապնդում գրքում նկարագրված դասավանդման և ուսումնառության մի շարք մոտեցումներ, որոնք ընդգրկում են քարտերի օգտագործմամբ վարժություններ, դերային խաղեր, աղյուսակների և ժամանակագրական աղյուսակների օգտագործում, հակամարտությունների մեջ ընդգրկված կողմերի փոխադարձ ընկալումները, ինչպես նաև քարոզչության և լրատվության վերլուծությունը՝ հակադիր մտակեցվածքները հասկանալու և մեկնաբանելու համար:

Երկրորդ, բազմատեսանկյուն մոտեցումը պահանջում է, որպեսզի հնարավորություն ստեղծվի որոշակի թեմաների խորացված ուսումնասիրության համար: Դա կարող է շատ դժվար խնդիր լինել այն պարագայում, երբ հանրակրթական դպրոցի ծրագիրն իրենից ներկայացնի պատմության ժամանակագրական, բովանդակությամբ հարուստ շարադրանք, ինչը կապված է բազմատեսանկյուն մոտեցման օգտագործման տեսակետից որոշակի սահմանափակումների հետ: Այնուամենայնիվ, անգամ այն դեպքում, երբ ուսուցիչներն աշխատում են նման ծրագրերի հետ, պահպանվում է բազմատեսանկյուն մոտեցման օգտագործման հնարավորությունը. այն կարող է կիրառվել ամեն տարի մեկ կամ երկու թեմաների լուսաբանման ժամանակ՝ աշակերտներին համապատասխան վերլուծական գործընթացներին ծանոթացնելու նպատակով: Բացի այդ, նման պարագաներում հնարավոր է թույլ տալ, որ ներկայացված տեսանկյունների բազմազանությունը չընդգրկի բոլոր հնարավոր տարբերակները:

Վերջապես, շատ դասագրքերի հեղինակներ և հրատարակիչներ, ինչպես նաև որոշ պատմության ուսուցիչներ, որոնք իրենց համարում են աղբյուրների ուսումնասիրության վրա հիմնված դասավանդման կողմնակիցներ, պետք է վերախմաստավորեն իրենց մոտեցումները: Շատ հաճախ աշակերտներին ներկայացնում են տարբեր աղբյուրների սեղմ հատվածներ, իսկ հետո նրանցից պահանջվում է այդ հատվածներից դուրս բերել որոշակի փաստական

տեղեկատվություն կամ հիմնավորել այն եզրակացությունները, որոնք արդեն աշակերտների փոխարեն արել է հեղինակը կամ ուսուցիչը, կամ տարբերակել “օբյեկտիվ” և “կողմնակալ” աղբյուրները: Բազմատեսանկյուն մոտեցման հիմքում ընկած սզբունքներից է, որ անցյալն ուսումնասիրող ցանկացած անհատ պետք է հաշտվի այն փաստի հետ, որ գոյություն ունեն անհամապատասխանություններ, հակասություններ, երկիմաստություններ, կիսա-ճշմարտություններ և կողմնակալ տեսակետեր, նախապաշարմունքներ և ակընկալիքներ: Մենք պետք է գիտակցենք այս իրողությունը տեսակետների բազմազանություն ներկայացնող նյութի հետ աշխատանքում օգտագործվող հարցերը և վարժությունները մշակելիս:

Հավելված. Լուսանկարներ

Ձմեռային պաշտոնի գրավումը, 1917 թ. հոկտեմբերի 25-ին



Հարցեր.

- Նկարագրե՛ք թե ինչ էք տեսնում այս նկարում:
- Ձեր կարծիքով, ի՞նչ է տեղի ունենում:
- Ո՞վքեր են այս մարդիկ:
- Ե՞րբ է, ձեր կարծիքով, արվել այս լուսանկարը:
- Արդյո՞ք այն նկարը կհնժապավենի կադր է:



1914 p.

Ֆրանսիական փոստային և բացիկ, որը ներկայացնում է “Կտրված ձեռքերի առասպելը”:



Գերմանական նկարչի տպավորությունները գերմանական զինվորների վրա “ազատ հրաձիգների” հարձակումից, 1914 թ. օգոստոս:



Քարոզչական բացիկ, տպագրված 1914 թ.-ին, նկարագրում է այն դաժանությունները, որոնցում մեղադրվում էին գերմանացիները: