

[Serbian version] NASTAVA EVROPSKE ISTORIJE
DVADESETOG VEKA

Robert Stradling

Stavovi sadržani u ovoj knjizi pripadaju autoru i ne odražavaju zvaničnu politiku Saveta a kulturnu saradnju ili Sekretarijata

Pogled na dvadeseti vek.¹

Ako bi trebalo da sumiram dvadeseti vek, rekao bih da je to vek koji je pobudio najveća nadanja čovečanstva i uništio sve iluzije i ideale.

Jehudi Menjuhin (muzičar)

Istoričari ne mogu da odgovore na ovo pitanje. Za mene dvadeseti vek predstavlja neprestani pokušaj da ga razumem.

Franko Venturi (istoričar)

* * *

Savet Evrope osnovan je 1949 sa ciljem da doprinese jačanju jedinstva među evropskim parlamentarnim demokratijama. To je najstarija evropska politička institucija i ima četrdeset jednu zemlju članicu,² uključujući i petnaest zemalja članica Evropske unije. To je najveća međuvladina i interparlamentarna organizacija u Evropi sa sedištem u Strazburu.

Samo su pitanja vezana za odbranu isključena iz domena rada Saveta Evrope i pitanja kojima se Savet bavi obuhvataju: demokratiju, ljudska prava i osnovne slobode; medije i komunikacije, društvena i privredna pitanja; obrazovanje, kulturu, nasleđe i sport, pitanja vezana za mlade; zdravstvo; životnu sredinu i regionalno planiranje; lokalnu demokratiju i saradnju u zakonodavstvu.

¹ Citirao Erik Hobsbaum u Age of Extremes: the short twentieth century, Abacus, London, str. 2. Izvorno citirali Paulo Agosti i Đovana Borgeze, Ritratti e parole di centosei protagonisti del Novecento, Turin, str. 2, 160.

² Albanija, Andora, Austrija, Belgija, Bugarska, Češka Republika, Danska, Estonija, Finska, Francuska, Gruzija, Grčka, Holandija, Hrvatska, Island, Irska, Italija, Latvija, Lihtenštajn, Litvanija, Luksemburg, Kipar, Mađarska, Malta, Moldavija, Nemačka, Norveška, Poljska, Portugal, Rumunija, Ruska Federacija, San Marino, Slovačka Republika, Slovenija, Španija, Švedska, Švajcarska, "bivša jugoslovenska Republika Makedonija", Turska, Ukrajina, Velika Britanija.

Pristupanje **Evropskoj konvenciji o kulturi** počelo je 1954. Ovom međunarodnom ugovoru mogu pristupiti i evropske zemlje koje nisu članice Saveta Evrope čime stiču mogućnost da učestvuju u programima Saveta koji se odnose na obrazovanje, kulturu, sport i pitanja mladih. Do sada je konvenciju potpisalo četrdeset sedam zemalja: sve punopravne članice Saveta Evrope, kao i Jermenija, Azerbejdžan, Belorusija, Bosna i Hercegovina, Sveta Stolica i Monako.

Savet za kulturnu saradnju (SKS) zadužen je za aktivnosti Saveta Evrope u oblasti obrazovanja i kulture. U obavljanju zadataka koji proizlaze iz Evropske konvencije u kulturi SKS-u pomažu četiri specijalizovana komiteta – Komitet za obrazovanje, Komitet za visoko obrazovanje i istraživanje, Komitet za kulturu i Komitet za kulturno nasleđe. SKS tesno saraduje sa stalnim konferencijama specijalnih evropskih ministara za obrazovanje, kulturu i kulturno nasleđe.

Programi SKS-a su sastavni deo rada Saveta Evrope i, kao i programi u drugim oblastima, doprinose ostvarivanju tri glavna cilja politike ove organizacije:

- zaštiti, jačanju i unapređenju ljudskih prava i osnovnih sloboda i pluralističkoj demokratiji;
- unapređenju svesti o evropskom identitetu;
- traganju za zajedničkim odgovorom na velike izazove sa kojima je suočeno evropsko društvo.

Obrazovni programi SKS-a obuhvataju osnovno i više obrazovanje. Trenutno postoje projekti koji se odnose na obrazovanje za građansku demokratiju, istoriju, savremene jezike, veze i razmenu među školama, politiku obrazovanja, obuku kadrova u obrazovanju, reformu zakonodavstva višeg obrazovanja u srednjoj i istočnoj Evropi, priznavanje kvalifikacija, učenje kao doživotni proces i činilac socijalne kohezije, evropske studije demokratskog građanskog obrazovanja i društvene nauke i izazove tranzicije.

* * *

SADRŽAJ

Vodič za čitaoca

Predgovor

Prvi deo

Istorijski sadržaji i teme

- | | |
|--------------|---------------------------------------|
| 1. Poglavlje | Uvod |
| 2. Poglavlje | Evropska dimenzija u nastavi istorije |
| 3. Poglavlje | Pristup odabranim sadržajima |

4. Poglavlje	Pristup odabranim temama
<i>Drugi deo</i>	Metodi i pristupi
5. Poglavlje	Uvod
6. Poglavlje	Razvoj veština i pojmova
7. Poglavlje	Problematična i osetljiva pitanja
8. Poglavlje	«Čitanje» vizuelnog arhivskog materijala
9. Poglavlje	Simulacije i inscenacije
10. Poglavlje	Multiperspektivnost u nastavi istorije
11. Poglavlje	Učenje izvan škole
12. Poglavlje	Upotreba novih tehnologija: istorija na Internetu
13. Poglavlje	Pristupi nastavi i učenju
<i>Treći deo</i>	Izvori i materijali
14. Poglavlje	Uvod
15. Poglavlje	Usmena istorija
16. Poglavlje	Upotreba pisanih izvora
17. Poglavlje	Televizija kao izvor
18. Poglavlje	Procena udžbenika istorije
19. Poglavlje	Procena novih tehnologija
<i>Dodaci</i>	
Dodatak I	Kontakti i Informacije
Dodatak II	Projekt «Učenje i nastava evropske istorije dvadesetog veka»

VODIČ ZA ČITAOCA

Autor je pripremio fotografije i brojne primere koji mogu biti upotrebljeni u nastavi. U zavisnosti od dužine neki su obuhvaćeni u okviru teksta, a drugi se nalaze na kraju svakog poglavlja. Ovaj vodič treba da pomogne čitaocu da ih lakše pronađe prema naslovu.

3. Poglavlje	Pristup odabranim sadržajima
Primer 1	Britanske vojne snage u dvadesetom veku, str. 36
Primer 2	Hronološka tabela evropske istorije u periodu između 1918. i 1939., str. 46-49
Primer 3	Uporedni pristup u predavanju o fašizmu, str.50-51
Primer 4	Raspad Sovjetskog Saveza: obrnuta hronologija, str. 52-55
Primer 5	Raspad ratnog saveza između Sovjetskog Saveza, Sjedinjenih Država i Britanije i početak hladnog rata, str. 56-58
Primer 6	<i>Primarna izvorna svedočanstva o rastućem nepoverenju između bivših saveznika u posleratnom periodu, str. 59</i>
Primer 7	Pogoršanje ekonomske krize, str. 60
Primer 8	Mapa uzajamne povezanosti – ekonomska kriza tridesetih, str 61
4. Poglavlje	Pristup odabranim temama
Primer 1	Vrste nacionalističkih pokreta 1800-2000., str. 68
Primer 2	Dinamika kretanja ekonomskih migranata u Evropi dvadestog veka, str. 71
Primer 3	Talasi evropskih migracija u dvadesetom veku, str.76-78
7. Poglavlje	Problematična i osetljiva pitanja
Primer 1	Severna Irska i «nevolje» - primer problematičnog pitanja, str. 99-101
Primer 2	Holokost – primer osetljivog pitanja, str. 101-103
8. Poglavlje	«Čitanje» vizuelnog arhivskog materijala
Primer 1	Primeri fotografija koje su doprinele stvaranju slike o Evropi u dvadesetom veku, str. 108
Primer 2	Okvir za analizu istorijskih fotografija, str. 112-113 Fotografije: Slike iz Prvog svetskog rata, str. 114
Primer 3	Okvir za analizu istorijskih karikatura, str. 117-118
10. Poglavlje	Multiperspektivnost u nastavi istorije
Primer 1	Jevreji u Pragu, str. 135
Primer 2	<i>Spisak pitanja na osnovu kojih đaci mogu da procene način na koji je istorijski događaj prikazan u udžbeniku, str. 137</i>
Primer 3	Alžirski odgovor na kolonijalnu politiku Francuske, str. 142-143
Primer 4	Reagovanje medija na porast napetosti na Kipru 1997., str. 143-144
Primer 5	Kako to izgleda sa stanovišta nekog drugog, str. 145

11. Poglavlje	Prilike za učenje izvan škole
Primer 1	Italijani u Škotskoj, str. 150
Primer 2	Poseta grobljima poginulih u Drugom svetskom ratu, str. 152
Primer 3	Zidareva kuća 154
Primer 4	<i>Rad obrazovnog odeljenja Muzeja nauke i industrije u Mančesteru, str. 155</i>
Primer 5	Školski muzeji i nastava istorije, str. 157-160
12. Poglavlje	Upotreba novih tehnologija: istorija na Internetu
Primer 1	Koreni krize na Balkanu, str. 167
Primer 2	Propagandni plakati iz Prvog svetskog rata, str. 170
Primer 3	Oktobarska revolucija na Internetu, str 171
15. Poglavlje	Usmena istorija
Primer 1	Studija slučaja pogrešnog pamćenja u svedočenju, str. 202
Primer 2	Istorijska stvarnost je složena i višeznačna, str. 203
Primer 3	Kako proceniti snimljeni razgovor ili njegov tekstu alni zapis, str. 208
16. Poglavlje	Upotreba savremenih pisanih izvora
Primer 1	Svedočenje Hermana Geringa, str. 219
Primer 2	<i>Sekundarni izvori koji se odnose na sovjetsko-nemački Pakt iz avgusta 1939, str. 222</i>
Primer 3	Političke parole kao istorijski izvor, str. 223
Primer 4	Okvir za analizu pisanih izvora, str. 224-226
Primer 5	Diplomatski izveštaj kneza Lihnovskog, str. 227-228
Primer 6	Izvori koji se odnose na odgovornost za izbijanje Prvog svetskog rata, str. 229

PREDGOVOR

Novine u nastavi evropske istorije dvadesetog veka

Tokom proteklih 25 godina zastupljenost istorije dvadesetog veka uopšte, posebno evropske istorije, u nastavnim programima srednjih škola značajno je izmenjena u većini evropskih srednjih škola. Odnos između nastave savremene i starije istorije se promenio. Tokom pedesetih godina, većina školskih programa bavila se istorijom do 1914. godine ili do 1918. godine. Sedamdesetih godina, većina školskih programa zapadnoevropskih zemalja obuhvatala je Prvi svetski rat, ključne događaje i zbivanja u međuratnim godinama, Drugi svetski rat, posleratnu obnovu i početak perioda hladnog rata. U jednom broju zemalja trenutno se skoro polovina nastavnog programa istorije u srednjim školama odnosi na istoriju devetnaestog i dvadesetog veka. Neki od najnovijih programa i udžbenika koji su se pojavili u današnjoj proširenoj Evropi bave se raspadom Sovjetskog Saveza, njegovim posledicama u zemljama srednje i istočne Evrope, u Evropi u celini, kao i u svetu.

Kada je u pitanju moderna istorija trenutno postoji veći naglasak na novijoj ili savremenoj istoriji – to jest, na istoriji poslednjih 25 ili više godina. Na zvaničnom nivou, među ljudima zaduženim za donošenje nastavnih programa, programa istorije ili preporuke ministarstava, po pravilu je ispoljavana nevoljnost u odnosu na mogućnost da nastava istorije obuhvati i sadašnji trenutak. Obično se tvrdilo da tumačenja i zaključci koji se odnose na novije događaje neminovno imaju privremen karakter zbog odsustva vremenske distance, nepotpunosti ili neujednačenog kvaliteta dostupnih svedočanstava, kao i za nastavnike i čak može biti veoma teško da sagledaju skorašnje događaje na neutralan način zbog lične umešanosti, obaveza ili naklonosti. Međutim, danas se sve više uviđa da su ove okolnosti podjednako primenjive na nastavu koja se bavi bilo kojim drugim istorijskim periodom.

Postoji takođe sve izraženije interesovanje – koje još uvek nije široko rasprostranjeno u Evropi – da se predaje o pojedinim delovima evropske i svetske istorije kao o zasebnim celinama, umesto da se one koriste kao sredstvo za razumevanje određenih aspekata nacionalne istorije. U bivšim sovjetskim republikama, kao i u većini drugih srednjoevropskih i istočnoevropskih zemalja koje su bile u sferi uticaja Sovjetskog Saveza, tradicionalno je postojala svetska istorija kao poseban predmet u srednjoškolskom nastavnom programu. Iako su u ovim zemljama nastavni programi istorije reformisani posle sticanja nezavisnosti 1991. godine mnoge od njih opredelile su se da zadrže dva odvojena predmeta istorije: jedan, koji se odnosi na nacionalnu istoriju, a drugi, koji se odnosi na svetsku ili opštu istoriju.

Na Zapadu je ovakav pristup još uvek neuobičajen, ali je potreba da se pomogne mladima u razumevanju hladnog rata, evolucije Evropske unije i drugih oblika evropske saradnje bar dovela do povećanog regionalnog usmerenja u nastavi koja se odnosi na period dvadesetog veka. Prerano je reći da li će raspad Sovjetskog Saveza i potonje prestrukturiranje Evrope ohrabriti i veći broj zapadnoevropskih zemalja da prošire evropsko stanovište obuhvatajući u svojim nastavnim programima istoriju srednje i

istočne Evrope, ali se nadamo da će ova knjiga podstaći razmatranje izvodljivosti i razmerama ovakvog postupanja.

Pristupi nastavi istorije sledili su pravce na visokoškolskom nivou. Posledica toga su promene u većini evropskih obrazovnih sistema usmerene na proširivanje sadržaja uključivanjem društvene, ekonomske, kulturne, pa čak i intelektualne istoriju, uz već postojeću političku i diplomatsku istoriju.

Ovo je takođe stvorilo jednu novu usmerenost na istoriju grupa koje su ranije bile uglavnom zanemarene u nastavnim programima istorije: žena, etničkih manjina, dece, porodice, migranata. Ove novine donele su sa sobom i nove izazove za nastavnike istorije. Oni se često nalaze u situaciji da se bave temama i sadržajima, kao što su kulturni pokreti ili razvoj nauke i tehnologije, i takvim istorijskim izvorima, kao što su usmena istorija, film, televizijska reportaža, koji su tokom njihovih studija istorije bili zanemareni. Oni takođe uviđaju da neke od ovih tema i sadržaja nije baš lako uvrstiti u nastavni program koji je organizovan na konvencionalan način kao niz relativno kratkih perioda.

Još jedna važna novina jeste da se uporedo sa priznavanjem važne uloge nastave istorije u sticanju određenog istorijskog znanja, sada takođe sve više uviđa potreba da đaci usvoje kritički stav prema istorijskim činjenicama i svedočanstvima, kao i da razviju i primene način mišljenja neophodan za istorijsku svest i tumačenje. Ovi stavovi i način mišljenja obuhvataju sledeće:

- shvatanje da istoričari, pisci istorijskih udžbenika, novinari i autori dokumentarnih filmova o događajima iz skorije prošlosti ne izveštavaju samo o činjenicama, već pokušavaju i da tumače dostupne podatke i sagledaju povezanost različitih činjenica da bi razumeli i objasnili događaje i zbivanja;
- shvatanje da u ovom procesu istoričar, pisac, novinar ili televizijski producent pretvara odabrane činjenice u svedočanstvo (to jest, u činjenice koje se koriste u prilog određene tvrdnje ili tumačenja onoga što se desilo);
- shvatanje da na ovaj način ista istorijska činjenica može biti upotrebljena od strane različitih osoba u različite svrhe, ili u korist različitih tumačenja istog događaja ili pojave;
- uviđanje da je postojanje mnogostrukih stanovišta moguće u odnosu na bilo koji istorijski događaj ili zbivanje i da ova različita stanovišta odražavaju raznovrsna iskustva, shvatanja i verovanja (često podjednako valjana);
- razlikovanje činjenica od stavova i uočavanje pristrasnosti, predrasuda i stereotipa u tekstualnim prikazima i vizuelnom predstavljanju određenog događaja;
- obučavanje u analiziranju i korišćenju primarnih i sekundarnih izvora;

- razumevanje i primena pojmova koji su ključni u proučavanju istorije, kao što su hronologija, promena, kontinuitet, uzročnost, značaj, osećaj za epohu;
- shvatanje da blizina određenom istorijskom događaju ili dešavanju (na primer, iskaz očevica) ne znači nužno da je iskaz ili prikaz u većoj meri istinit, niti da je manje pristrasan;
- shvatanje da je svaki istorijski iskaz privremen i podložan preispitivanju, ili u svetlu novih svedočanstava, ili novih tumačenja postojećih svedočanstava.

Razmatranje ovog promenjenog naglaska u nastavi istorije tokom poslednjih 20 ili više godina često se prikazuje kao rasprava između onih koji smatraju da je glavna svrha nastave istorije da đaci nauče o najvažnijim događajima i zbivanjima nacionalne, evropske ili svetske istorije i onih koji smatraju da je glavni cilj da se omogući sticanje veština i razumevanja ključnih za istoriju i da je sadržaj programa samo sredstvo da se postigne taj cilj. U praksi ova rasprava je ostala je uglavnom jalova zato što mnogi nastavnici istorije, sastavljači nastavnih programa i pisci udžbenika pokušavaju da ostvare ravnotežu između ova dva pristupa. Glavna pitanja koja proizlaze iz ovog povećanog naglaska na razvoju kritičkog mišljenja i istorijskog tumačenja odnose se na izradu udžbenika i drugih učila i na potrebu da nastavnici istorije poklone više pažnje tome kako da njihovi đaci nauče ove veštine i steknu način mišljenja.

Kao što je pokazano u nedavnoj studiji koja se bavila udžbenicima istorije, trenutno usmerenje je ka napuštanju konvencionalnog teksta u korist formata radne sveske koji đaku nudi obilje izvora i materijala za analizu i tumačenje (karte, fotografije, statistički podaci, izvodi iz dokumenata, iskazi očevidaca). Ponekad je ovaj izvorni materijal tako oblikovan da ilustruje ono što je u tekstu najvažnije, ali on takođe može biti i sasvim nezavisan od teksta i usmeren na to da đaka upozna sa postupkom analize određene vrste svedočanstva.³ U početku je ovakav pristup bio najuočljiviji u udžbenicima štampanim u zapadnoj Evropi, ali sada ima nagoveštaja da neke izdavačke kuće u srednjoj i istočnoj Evropi takođe počinju da uvode elemente formata radne sveske u svoje školske udžbenike istorije.

Ovo je od suštinskog značaja za nastavu i učenje. Teško je videti kako je moguće usvojiti kritičko mišljenje i steći razumevanje istorije ako je đak samo pasivni primalac unapred sređenog znanja. Ono što je potrebno jeste određeni spoj učenja zasnovanog na ispitivanju, aktivnog učenja (na primer: prikupljanje usmene istorije, debate, učešće u simulacijama) i prilike za samostalno učenje.

Jedna relativno skorija novina u nastavi istorije koju je takođe potrebno uzeti u obzir jeste uviđanje da školski udžbenik nije đaku jedini izvor podataka i stavova u pogledu dvadesetog veka u Evropi. Kao prvo, što su događaji bliže u prošlosti, to je više izvora čiji je cilj da pruže tumačenje i objašnjenje: političari, novinari, radio i televizija, autori dokumentarnih i igranih filmova. Drugo, moguće je da đaci u okviru svoje porodice ili

³ F. Pingel, *The European home: representations of the 20th century in history textbooks*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, 2000.

zajednice u kojoj žive poznaju nekoga ko je neposredno učestvovao u nekim od ključnih događaja ovoga veka. Treće, sve veći broj đaka, naročito u zapadnoj i severnoj Evropi, ima pristup istorijskim svedočanstvima i tumačenjima putem novih komunikacionih tehnologija (kompakt disk, CD-Rom, Internet). Potrebno je da oni na ove izvore primene istu vrstu kritičkog mišljenja i razumevanja istorije kao i kad su u pitanju oni izvori sa kojima se susreću na časovima istorije u školi, ali se ove veštine neće preneti iz učionice na ova polja automatski. To je potrebno naučiti, a kritičko »tumačenje« igranog ili dokumenarnog filma zahteva dodatno znanje i umenje kojima je potrebno da budu poučeni.

Izazovi sa kojima se susreću nastavnici istorije

Ovaj priručnik oslanja se na nove ideje i studije slučaja dobre prakse iz cele Evrope, a takođe sadrži podatke u pogledu izvora i organizacija koji mogu biti korisni u postizanju ovih ciljeva. Pa ipak, sastavljajući ovaj priručnik, shvatili smo da su nastavnici istorije danas suočeni sa nizom izazova i njima smo se pozabavili u različitim poglavljima u ovoj knjizi.

Neki od izazova proističu iz okolnosti koje su izvan kontrole nastavnika. U većini evropskih zemalja ministarstva prosvete izdaju zvanične nastavne programe ili programske preporuke što značajno može ograničiti prostor za uvođenje novih tema i sadržaja ili detaljnijeg razmatranja nekih panevropskih pitanja ili zbivanja. Prostor za uvođenje dodatnih tema i sadržaja još više je smanjen ograničenim brojem časova koji im je na raspolaganju u nastavi predmeta, kao i izborom i kvalitetom udžbenka i drugih nastavnih sredstava koja su im dostupna.

Prostor za uvođenje inovacija u nastavu i pristupe učenju je takođe u određenoj meri ograničen tradicijom i pedagoškim pristupima koji su bili dominantni u vreme kada su se nastavnici obrazovali za svoj poziv, kao i kada su i sami učili istoriju u školi. Kao što je već primećeno, u bavljenju istorijom dvadesetog veka nastavnicima istorije i njihovim đacima dostupno je veće obilje izvora nego što je to slučaj kada je u pitanju bilo koji drugi period istorije. Pa ipak, ovi izvori niti predstavljaju, niti imaju za cilj da tumače ili objasne događaje iz nedavne prošlosti ili savremene događaje na isti način kako to čine istoričari. Njihov cilj je takođe da zabave; oni podležu komercijalnim, menadžerskim, čak i političkim ograničenjima. Njihovi proizvodi – čak i kad su u pitanju tako poznate serije kao što su *Svet u ratu* ili *Narodni vek* – imaju ograničen »vek trajanja« i proizvedeni su u skladu sa principima na kojima se zasniva »dobra televizija«, a ne prema principima na kojima se zasniva »dobra istorija«. Pitanjima koje ovo postavlja pred nastavnike istorije bavimo se u kasnijem odeljku, ali na ovom mestu je dovoljno naglasiti da trenutno postoji mali broj nastavnika istorije koji su se tokom svog obrazovanja ili usavršavanja bavili pitanjima kao što su »kako čitati mas-medije« ili kako đake tome podučavati.⁴

Na sličan način, iako sve veći broj škola sada koristi nove komunikacione tehnologije u većini oblasti nastavnog programa – a verovatno je da će ova praksa postati još

⁴ Videti, na primer, L. Masterman, *Teaching the media*, London, 1985.

rasprostranjenija tokom naredne decenije – pedagoške implikacije korišćenja kompakt diska, CD-Roma i Interneta u nastavi istorije retko su predmet istraživanja. Na primer, korišćenje hiper linkova koji pretraživaču na Internetu omogućavaju da istraži sve što je dostupno u vezi sa određenom temom ili periodom može bitno izmeniti iskustvo »čitanja teksta«. S jedne strane čak ima mogućnost da ispolji ljubopitljivost i istraživački duh, ali to takođe može imati za posledicu nesistematično ili zbrkano mišljenje.

U oba slučaja, inovacije, koliko god da uvode zanimljive i potencijalno plodotvorne mogućnosti u nastavu evropske istorije dvadesetog veka i učenje o njoj, isto je toliko čine i složenijom, a ulogu nastavnika istorije zahtevnijom.

Još jedan mogući izazov koji nastava novije ili savremene istorije može staviti pred nastavnike proizlazi upravo iz uloge koju istorija kao disciplina ima u istraživanju mitova i kritičkom ispitivanju široko prihvaćenih tumačenja, pretpostavki i stavova usvojenih od strane različitih delova društva. Svaki nastavni program koji se odnosi na nacionalnu i evropsku istoriju dvadesetog veka nužno će se dotaći tema, problema i pitanja koja su još uvek osetljiva i problematična. To znači, sadržaja koji, kada su predstavljeni objektivno ili sa različitih stanovišta, mogu uznemiriti ili izazvati kritiku određenih grupa, kao što su roditelji ili čak i same vlasti.⁵

Napokon, kao što je već jedan broj vodećih evropskih istoričara primetio, naši đaci mogu razumeti složenost sveta u kome danas žive jedino proučavajući one krupne sile koje su oblikovale svet tokom poslednjeg stoleća, kao i razmišljajući o njima. Međutim, izazov koji ovo postavlja pred nastavnike istorije, s obzirom na mnoštvo sadržaja koje je moguće proučavati i samu količinu podataka dostupnih iz raznovrsnih izvora, jeste u tome kako da pomognu đacima da steknu celovit pregled veka ne samo u smislu da shvate taj veliki hronološki sled događaja, već da takođe budu u stanju da uoče kako su naizgled različiti politički, socijalni, ekonomski, kulturni i intelektualni tokovi u stvari uticali jedni na druge, kao i njihovu moguću međuzavisnost.

Cilj ovog priručnika

Ovaj priručnik ima trostruki cilj:

- da podstakne nastavnike istorije širom Evrope da prošire nastavu istorije dvadesetog veka, posebno uvođenjem jedne šire evropske dimenzije koja obuhvata glavne snage, pokrete i događaje koji su oblikovali ceo kontinent tokom poslednjih sto godina;
- da im ponudi širok raspon stanovišta, nastavnih ideja i ilustrativnog materijala za ove sadržaje, teme i događaje koji su imali poseban značaj za celu Evropu;

⁵ Videti R. Stradling i drugi autori, *Teaching controversial issues*, Edward Arnold, London, 1984., i C.Gallagher, *History teaching and the promotion of democratic values and tolerance*, Doc. CCED/Hist (96) 1, Council of Europe, Strasbourg, 1996.

- da ponudi praktične savete, zasnovane na iskustvu samih nastavnika, u pogledu toga kako da na efikasan način iskoriste neke kreativnije aktivnosti u nastavi i učenju, uključujući i nove tehnologije komunikacije.

U sastavljanju ove knjige mi smo takođe imali na umu sledeće okolnosti.

Prvo, svaka knjiga koja je namenjena nastavnicima u celoj Evropi mora da uzme u obzir da se u sadašnjem trenutku obrazovni sistemi veoma razlikuju u pogledu onoga što je školama dostupno, kao i u pogledu obrazovanja i usavršavanja nastavnika; razlikuju se po kvalitetu udžbenika i drugih nastavnih materijala; po meri korišćenja multimedijalnih nastavnih sredstava, kao i nove tehnologije. Neke od prikazanih pristupa i ilustrativnih materijala sadržanih u ovoj knjizi neki čitaoci smatraće sasvim uobičajenim, drugi će ih videti kao izuzetno inventivne, a neki će ih možda čak smatrati nerealnim za primenu s obzirom na ograničenja u okviru kojih oni obavljaju svoju nastavu. Pokušali smo da uspostavimo određenu ravnotežu koja odražava različite okolnosti i iskustva.

Drugo, nedavna ispitivanja nastavnih programa istorije u evropskim zemljama pokazuju da nema potpune saglasnosti u pogledu strukture istorije dvadesetog veka i načina nastave, premda ima nekih znakova približavanja u pristupima. Mi smo se zato trudili da ova knjiga odrazi postojeće različitosti otvoreno uzimajući u obzir da postoji više različitih načina na koje se ista tema ili sadržaj može efikasno obraditi, kao i više različitih načina na koje je moguće postići iste željene nastavne ciljeve.

Struktura ove knjige

Knjiga je podeljena u tri glavna dela. Prvi deo bavi se onim istorijskim temama i sadržajima koji se odnose na dvadeseti vek o kojima se predaje i uči širom Evrope. Sadrži ilustrativne materijale i neke nove ideje u vezi sa pristupima u pogledu upotrebe mas-medija, usmene istorije, simulacija i prilika za učenje izvan škole.

Drugi deo posvećen je pedagoškim aspektima nastave istorije. On se bavi nekim od ključnih pitanja koja su već pomenuta, uključujući, na primer:

- integrisanje učenja zasnovanog na umenjima u program ili plan pretežno zasnovan na znanju;
- pristup kontroverznim i osetljivim pitanjima;
- poučavanje u pogledu korišćenja vizuelnog arhivskog materijala koji se odnosi na dvadeseti vek;
- uključivanje prilika za učenje koje postoje izvan škole u nastavu;
- efikasno korišćenje novih tehnologija.

Treći deo posvećen je upotrebi različitih istorijskih izvora i materijala u nastavi. Oni obuhvataju usmenu istoriju, primarne pisane izvore i adiovizuelni izvorni materijal. Drugi

deo takođe sadrži preporuke u pogledu procene nekih učila koja su sada na raspolaganju nastavnicima istorije.

Dodatak sadrži podatke o bilateralnim i multilateralnim projektima koji imaju podršku Saveta Evrope i koji su od značaja za nastavu istorije dvadesetog veka. Podaci o drugim evropskim aktivnostima i inicijativama za koje bi nastavnici istorije koji predaju nastavom savremenu istorije mogli biti zainteresovani takođe se nalaze ovde.

PRVI DEO:

ISTORIJSKE TEME I SADRŽAJI

PRVO POGLAVLJE

UVOD

Novine u nastavi evropske istorije dvadesetog veka razmotrene u Uvodu - usmerenost na noviju ili savremenu istoriju, promena težišta u korist istorije kao zbirna disciplina, veća zastupljenost evropske i svetske istorije itd. – istakle su osnovno pitanje koje se postavlja u oblikovanju nastavnog programa. Stav Stalne evropske konferencije udruženja nastavnika istorije (Euroclio) jeste da, kada se radi o nastavi istorije dvadesetog veka, »onda po kvadratnom kilometru ima i previše istorije«. ⁶ Glavno pitanje nije šta uključiti u nastavni program, već šta izostaviti. U istočnoj Evropi, na primer, iako je većina nastavnika pozdravila reforme u nastavi istorije posle raspada Sovjetskog Saveza, nastavnici se po pravilu žale da je program pretrpan, posebno kada je u pitanju dvadeseti vek. Slične primedbe čule su se i u zapadnoj Evropi kada su u programe istorije uvedene krupne promene krajem osamdesetih i početkom devedesetih godina.

Ni jedan program istorije ne može biti u potpunosti iscrpan u pogledu bilo kog istorijskog perioda. Izbor se nužno mora praviti. Prema tome, pre nego što se pozabavimo raznim pristupima temama i sadržajima – čime se pre svega bavimo u prvom delu ove knjige – korisno je ispitati detaljno i kritički kriterijume koji se primenjuju prilikom odabira tema i sadržaja koji bivaju uvršteni u program. Kriterijum izbora ne odnose se samo na ono što *treba* predavati, već i na to *zašto* i *kako* predavati. Sve su ovo osnovna pitanja za priređivače programa, izdavače udžbenika i pisce, za nastavnike istorije i kao i za one koji su zaduženi za obrazovanje nastavnika istorije.

Nedavni pregledi programa istorije za srednje škole u Evropi ² pokazali su da su određene teme i sadržaji iz istorije XX veka zastupljeni u nastavi širom Evrope. Najčešće zastupljeni sadržaji u programima su:

- Prvi svetski rat i njegovi uzroci;
- Oktobarska revolucija;
- preuređenje Evrope 1918. godine;
- uspon totalitarizma: komunizma, nacionalsocijalizma i fašizma;
- ekonomska kriza;

⁶ Joke van der Leeuw-Roord, "An overview of the way in which the history of the 20th century is presented in curricula in some European countries", rad na seminaru Saveta Evrope posvećenom temi "Reforma srednjoškolskih nastavnih programa istorije dvadesetog veka" (Moldavija, jun, 1998.).

- slom međunarodnog mira;
- Drugi svetski rat: »narodni rat«;
- preuređenje Evrope 1945. godine;
- period hladnog rata: NATO i Varšavski pakt;
- dekolonizacija;
- politička i ekonomska saradnja posle 1945. godine;
- Evropska zajednica;
- glasnost i perestrojka;
- raspad Sovjetskog Saveza;
- nastanak nezavisnim demokratskih zemalja u srednjoj i istočnoj Evropi.

U ovom delu knjige ispitaćemo različite pristupe jednom broju ovih sadržaja. Međutim, ispitivanja takođe pokazuju da je u sve većem broju nastavnih programa istorije moguće naći jednu ili dve razvojne teme koje se odnose na istoriju dvadesetog veka. Neke od onih koje su obično zastupljene u nastavnim programima su:

- razvoj tehnologije i nauke u dvadesetom veku;
- društvene promene, posebno u životu običnih ljudi;
- promenjena uloga žene u društvu;
- pojava masovne kulture i kulture mladih;
- određeni kulturni i umetnički pokreti dvadesetog veka;
- industrijalizacija i nastanak post-industrijskih društava;
- urbanizacija;
- saobraćaj i komunikacije;
- promene u položaju nacionalnih i drugih manjina u Evropi;
- sukob i saradnja;
- nacionalni pokreti;

- totalitarizam i liberalna demokratija;
- ljudska prava.

O nekim od ovih tema i sadržaja može se predavati, a to je često i slučaj, sa prevashodno nacionalnog stanovišta, umesto sa evropskog; o drugima se predaje sa regionalnog, umesto sa panevropskog stanovišta. Takođe, o većini nabrojanih sadržaja uči se najčešće sa stanovišta političke ili, u manjoj meri, ekonomske istorije, umesto sa stanovišta socijalne, kulturne ili intelektualne istorije. U pogledu tema postoji tendencija da se istražuju iz više dimenzija. Dok su teme uglavnom dijahrone i zbog toga bivaju posmatrane na razvojni način tokom celog veka ili njegovog većeg dela, o sadržajima se najčešće uči na jedan krut način u kome je redosled (odnosno hronologija) dominantan. To jest, dvadeseti vek najčešće biva podeljen na određene vremenske periode u trajanju od otprilike 10 ili 20 godina.

Pa ipak ove teme i sadržaji pružaju prostor za uvođenje jednog šireg evropskog stanovišta u ispitivanju političkih, ekonomskih, društvenih ili kulturnih dimenzija i na sagledavanje veka iz različitih vremenskih perspektiva (dijahrono i sinhronno) u mnogo većoj meri nego što je to sada slučaj.

Ovo naravno naglašava pitanje kriterijuma odabira. Sagledavanje teme ili sadržaja sa panevropskog stanovišta, dijahrono i sinhrono proučavanje, sagledavanje iz više različitih dimenzija zahteva mnogo vremena. Zato je potrebno donositi odluke na osnovu nekoliko kriterijuma, umesto samo na osnovu jedinog kriterijuma zasnovanog na potrebi da đaci steknu određenu količinu znanja o ključnim događajima i zbivanjima dvadesetog veka.

Ciljevi proklamovani u zvaničnim preporukama i nastavnim programima istorije često su veoma ambiciozni. Od nastavnika istorije se očekuje da pomogne đaku da razume sadašnjost, da pobudi njegovo interesovanje za prošlost, da doprinese stvaranju osećanja nacionalnog identiteta, kao i da pripreme đake za ulogu koju će imati kao građani – i da sve to uradi za otprilike dva časa nedeljno, često tokom ne duže od četiri godine školovanja. Drugi, možda realniji, način da se sagleda problem jeste da se traga za odgovorom na pitanje: Šta je to što treba da nauče na časovima istorije što bismo želeli da zadrže u pamćenju pet ili deset godina po završenom školovanju?

Ovo je pitanje koje se stalno javlja u razgovorima među istoričarima i stručnjacima tokom protekle decenije, a posebno otkako su razne studije pokazale da mnogi đaci kasnije u životu pamte veoma malo od znanja koje su stekli na časovima istorije. Glavni zaključak koji proizlazi iz ovih diskusija jeste da je potrebno da đaci razviju sledeće:

- širok uvid u ceo vek koji je delom hronološki, a delom tematski. U tom smislu, određeni delovi istorijskog znanja mogu da posluže kao osnov za stvaranje ovog uvida i da možda i ne bude važno ako se vremenom ove »činjenice« zaborave. Kasnije u životu oni uvek mogu da ponovo potraže podatke ukoliko im budu potrebni;

- razumevanje sila koje su oblikovale ovaj vek: određenih pravilnosti, dinamike promene, povezanosti između događanja na jednom mestu sa nečim što se dešava na drugom mestu, ili događanja u nekom trenutku sa onim što se desilo kasnije. Ovo je deo sticanja uvida, ali takođe zahteva određeno razumevanje primene koncepta koji su ključni za istoriju kao što su hronologija, uzrok i posledica, promena i kontinuitet, svedočanstva, primarni i sekundarni izvori svedočanstava, mnoštvo perspektiva, osećaj za period; mogućnost da se vek sagleda u različitim vremenskim okvirima – kratkoročno, srednjoročno i dugoročno; kao i priliku da se isti događaj ili zbivanje sagleda na uporedni način, sa različitim stanovišta ili dimenzija;
- razumevanje činilaca koji su uticali ili oblikovali njihov sopstveni život i identitet, što se, na jedan važan način, zasnima na njihovom shvatanju toga da se istorija ne bavi samo ratovima, velikim silama, diplomatijom ili ekonomijom. Ona se takođe bavi promenama koje su se desile u načinu života običnih ljudi, kao i silama koje su proizvele te promene, kao što su nauka, tehnologija, industrijalizacija, urbanizacija, promene u načinu života zajednice i porodice, masovne komunikacije;
- kritičko mišljenje neophodno za razumevanje načina na koji istoričari, pisci, političari, novinari i mas-mediji uopšte tumače nedavnu prošlost. Ovo podrazumeva određeno razumevanje procesa istorijskog istraživanja: kako činjenice, pošto su odabane, postaju svedočanstva u stvaranju prikaza, objašnjenja ili tvrdnje. Takođe je potrebno razumevanje postupka na koji mas-mediji odabiraju, tumače i uređuju informacije pre nego što ih emituju za javnost;
- pozitivne stavove i vrednosti kao što su tolerancija, poštovanje različitosti, slobodoumnost, kao i uverenje da sudovi, mišljenja i zaključci treba da budu potkrepljeni racionalnim svedočanstvima. Kao i kritičko mišljenje, ove vrednosti i stavove treba razviti vežbanjem, pa onda i to ima uticaja na odabir tema i sadržaja i pristupa koji nastavnici i đaci usvoje u nastavi i učenju.

Glavna posledica svega unapred rečenog jeste da je odabir svake teme ili sadržaja koji se odnose na evropsku istoriju dvadestog veka samo početak procesa. O svakoj temi ili sadržaju može se predavati na čitav niz raznih načina i sa različitim ciljevima. Konačno, ključ procesa odabiranja leži u tome šta je to što mislimo da đaci treba da znaju i šta je razumno očekivati da nauče, kao i koliko je veliki prostor između ta dva očekivanja.

Kako proširiti evropsku dimenziju u nastavnom programu istorije⁷

Na većinu razmišljanja o nastavi evropske istorije uticala je šira rasprava o tome šta je bolje određenje Evrope - njeno zajedničko kulturno nasleđe ili raznolikost.

Oni koji tvrde da je najbolje određenje evropskog identiteta ono koje se odnosi na zajedničku istoriju i kulturno nasleđe obično navode grčko-rimsku filozofsku tradiciju, judeo-hrišćanska verovanja i moral, zajedničko umetničko nasleđe, zajedničko nasleđe u arhitekturi, stvaranje nacionalnih država u celoj Evropi i takvo zajedničko istorijsko iskustvo kao što je feudalizam, krstaški ratovi, renesansa, industrijska revolucija, itd.

Pristupi nastavi evropske istorije koji se zasnivaju na zajedničkoj istoriji i kulturnom nasleđu skloni su da evropsku istoriju predstavljaju kao »pripovest koja se teče i traje« od najranijeg doba do današnjih dana. Ovakav stav ima dve posledice na oblikovanje nastavnog programa. Kao prvo, zagovornici ovakvog pristupa skloniji su takvom programu koji daje jedan široki pregled dužeg vremenskog perioda. Drugo, ovi hronološki pregledi usmereni su na linearni razvoj, sugerišći da se razvoj glavnih činilaca evropske civilizacije može direktno pratiti do svojih korena u antici preko perioda prosvetiteljstva i renesanse.

Programi koji su rezultat ovakvog pristupa imaju jedan broj ograničenja. U njima postoji sklonost ka izostavljanju onih delova Evrope do kojih tokom značajnih perioda njihove istorije nisu stigli oni uticaji za koje se smatra da glavni za evropsku tradiciju. U njima se takođe preskaču oni periodi evropske istorije kada su glavni tokovi kulturne tradicije nisu ni stigli do velikog dela Evrope, a sa kojima su došli u dodir samo na sasvim zaobilazan način, kao što je, na primer, bio slučaj sa latinskim prevodima spisa Aristotela, Euklida i drugih grčkih filozofa koje su uradili učenici Arapi čiji je rad postepeno našao svoj put do zapadne Evrope preko mavarske Španije i normanske Sicilije. Takođe, u ovom pristupu postoji sklonost da se umanjuje značaj spoljnih uticaja na kulturnu, filozofsku i naučnu istoriju Evrope, kao što je, na primer, prelazak na upotrebu arapskih brojeva umesto rimskih, ili uticaj koji su na Evropu izvršile arapske knjige o teoriji i praksi plovidbe, trajan uticaj Osmanlijskog carstva na delove istočne i jugoistočne Evrope, ili uticaj kolonijalnog iskustva na društveni i kulturni život zapadne Evrope. Konačno, ovaj pristup stavlja veliki naglasak na kulturnu i političku istoriju, kao i na istoriju ideja. U njemu izostaje društvena i ekonomska istorija možda i zato što bi usmerenost na ove oblasti naglasila različitosti pre nego ono što je zajedničko.

⁷ Ovaj deo zasnovan je na autorovom izveštaju. Videti, Stradling, *The European content of the school history curriculum*, op. cit.

Tokom osamdesetih i ranih devedesetih godina ova »ideja Evrope« bila je dominantna kada se razmišljalo o mogućnosti postojanja evropskog udžbenika iz istorije. Primer takvog udžbenika, koji je priredio Frederic Delouche, predstavlja hronološki pregled evropske istorije od preistorijskog doba do sadašnjeg vremena i napisao ga je međunarodnim tim od 12 istoričara. Tri principa bila su ključna za odabir sadržaja: elementi sličnosti, jedna civilizacija u okviru koje postoje različite kulture i zajedničke evropske pojave. Svako poglavlje predstavlja vremenski period i što se pregled više bliži modernom dobu, tako periodi postaju kraći. Tako se, na primer, preposlednje poglavlje bavi periodom od 1900. do 1945. godine, a poslednje poglavlje bavi se periodom posle 1945. godine. Neka od ograničenja koja smo ranije pomenuli ispoljena su i ovde. Dato je veoma malo o istoriji Rusije i istočne Evrope, o Evropi kao multikulturnoj sredini, istoriji koja se odnosi na položaj žene i uticaju nauke i tehnologije tokom poslednja dva veka.

Nasuprot ovome, oni koji smatraju da ono što određuje Evropu – njena jedinstvena posebnost – jese različitost, pre nego ono što je zajedničko: različite etničke grupe i nacije, mnoštvo jezika i dijalekata, različit način života i različite lokalne i regionalne pripadnosti. Ovo gledište možda stavlja veći naglasak na »tamniju stranu evropske istorije« - plemenske sukobe, nacionalizam, ksenofobiju, netolerantnost, genocid i etničko »čišćenje« - nego stanovište koje je usmereno na ujedinjujuće sile evropske istorije. Međutim, ono takođe naglašava politički i ekonomski dinamizam i kreativnost, plodotvornost kultura koje imaju tendenciju da bujaju u vreme postojanja konflikta između crkve i države i verskog i sekularnog mišljenja, ili kad je vlast fragmentisana, a nije centralizovana, ili kad ujedinjujuće snage koje se poistovećuju sa zajedničkim kulturnim nasleđem, ne bivaju samo asimilovane već se spajaju sa lokalnom tradicijom i okolnostima.

Mnogi priređivači programa još uvek nisu pretvorili ovo gledište u nastavni program. Međutim, dva nemačka akademika, Hagen Shulze i Ina Ulrike Paul, pokušali su da eliminišu neka od ograničenja »velike evropske pripovesti« u svojoj knjizi izvora evropske istorije.⁸ Pristup je tematski u odnosu na rat i mir, slobodu i despotizam, hegemonizam i ravnotežu sile, jedinstvo i različitosti, itd. Kao što je vidljivo iz ovog spiska, autori su se prevashodno usredsredili na političke teme i istoriju ideja. Njihov glavni cilj je da nastavnicima istorije i đacima pruže jedan zbornik izvora i materijala koji, naglaskom na uočavanju sličnosti i razlika, može biti upotrebljen da se odredi mesto događaja i tokova iz nacionalne istorije u okviru jednog šireg evropskog stanovišta, kao i za uočavanje sličnosti i razlika između nacionalnih zbivanja i evropskih modela. Analitički pristup takođe zahteva duži vremenski period nego od njega konvencionalniji hronološki pregled.

Kada bi se ovaj pristup u potpunosti integrisao u nastavni program istorije na sistematičan način, posebno u starijim razredima srednjih škola, onda bi on omogućio đacima da delimično razumeju dinamičke sile koje su uticale i oblikovale istoriju njihovih zemalja, kao i istoriju Evrope (ili bar jednog njenog dela) i pomogao da bolje razumeju kako istorijske pojave koje su naizgled zajedničke celoj Evropi ili njenom većem delu,

⁸ H. Shulze i I. U. Paul, *Europa: Dokumente und Materialien*, Bayerischer Schulbuch-Verlag, Munich, 1994.

mogu da izazivaju ili trpe promenu u odnosu na lokalnu ili nacionalnu tradiciju. Istovremeno, postoji opasnost da ovim pristupom đaci steknu jednu ustitnjenu ili fragmentarnu sliku evropske istorije pre nego pregled te istorije. Takođe postoji moguća opasnost da u ovom uporednom pristupu ono što je posebno i jedinstveno u istoriji naroda ili regiona bude zanemareno zbog usredsređenosti na one modele kod kojih je uopštavanje lakše. Treba naglasiti da su ovo moguće opasnosti ali nisu neminovnost. Kasnije ćemo govoriti o potrebi da se đacima pruži prilika da upoređuju sličnosti i razlike kao nečemu što je od najveće važnosti za njihovo razumevanje istorije dvadesetog veka.

Pregled nastavnih programa i preporuka koje se na njih odnose koji su se pojavili u proteklih 10 ili 20 godina ukazuje na to da je domet uporednog pristupa tako sveobuhvatnog kakav su predložili Shulze i Paul sasvim ograničen, kao što je to i slučaj sa longitudinalnim pristupom u odnosu na duži vremenski period.⁹ Međutim, širom Evrope postoje brojni primeri nastavnih programa istorije ili preporuka koje se odnose na nastavu istorije koji od nastavnika i učenika zahtevaju ili ih podstiču da neke događaje ili tokove sagledavaju na uporedni način, da ispitaju međunarodne odnose, pogranične sukobe i periode saradnje ili da savremeni problem ili pitanje razmotre u okviru longitudinalne studije.

Prema tome, jedan skup pitanja sa kojima je suočen svaki priređivač nastavnog programa zasniva se na tome da li naglasiti raznolikost ili zajedničko iskustvo i kulturu i da li se usredsrediti na krupne teme ili na hronološku pripovest. Drugo ključno pitanje, kako za autore programa, tako i za nastavnike u onim obrazovnim sistemima koji su relativno decentralizovani, jeste: do koje mere je moguće proširiti postojeći program istorije tako da on obuhvati i širu evropsku dimenziju? U nekim slučajevima radi se o prostoru za proširivanje nacionalnog programa istorije, u drugim pitanje može biti kako da se proširi regionalno stanovište, dok u nekom drugom slučaju, posebno u istočnoj Evropi, pitanje može biti da li uvesti evropsku dimenziju u program predmeta opšte istorije ili nacionalne istorije.

U većini obrazovnih sistema programske novine po pravilu su ograničene na inovatore osim ukoliko većina veruje da je izvodljivo i svrsishodno uključiti u nastavu evropsku istoriju u većoj meri.

U sadašnjem trenutku većina nastavnika istorije u Evropi smatra da je prostor za sveobuhvatne promene u ovom smeru ozbiljno ograničen kombinacijom sledećih činilaca.

Prvo, to je sadašnji okvir nastavnih programa istorije koji propisuju nacionalne ili lokalne školske vlasti. On ograničava inovacije na dva načina. Sadržajem bogat program koji je usmeren na nacionalnu istoriju, kakvi su po pravilu hronološki pregledi, ostavlja malo prostora za događaje koji su se desili drugde u Evropi. Po pravilu, ako je program istorije strukturiran prema određenim principima (hronološkim, tematskim, interdisciplinarnim, itd.) onda će i dodatni sadržaj koji se odnosi na evropsku istoriju biti određen istim strukturnim principom.

⁹ Videti, Stradling, *The European content of the school history curriculum*, op. cit., i Pingel, op. cit.

Drugo, stepen samostalnosti koju imaju nastavnici istorije razlikuje se među evropskim zemljama. U nekim zvaničnim preporukama nastavni sadržaji su samo nabrojani a nastavnicima je ostavljen prostor da sami odluči na koje će se aspekte tih sadržaja usredsrediti. U nekim drugim slučajevima, preporuke sadrže iscrpniji sadržaju, ali čak i u tom slučaju u okviru programa ostavljena je mogućnost nastavniku da sam izabere sadržaje sa ponuđenog spiska sadržaja. U teoriji, u svim obrazovnim sistemima u zapadnoj Evropi smatra se da čak i tamo gde je sadržaj nastavnog programa zvanično određen, nastavnici u značajnoj meri mogu da ispolje samostalnost u izboru nastavnih metoda koje primenjuju. Ali »sadržajem bogati« nastavni programi mogu biti ozbiljno ograničenje u pogledu širine izbora načina nastave i učenja. Nedostatak odgovarajućih udžbenika i mogućnosti stručnog usavršavanja takođe može ograničiti širinu izbora koja je dostupna nastavniku u pogledu toga šta će predavati i na koji način.

Treće, ograničena nastavna sredstva. Ako promene u nastavnom programu istorije zahtevaju nove udžbenika i strukturiran program stručnog usavršavanja onda to može otežati brzo i sveobuhvatno uvođenje krupnih promena. Ovo je svakako slučaj u nekim srednjoevropskim i istočnoevropskim zemljama u sadašnjoj ekonomskoj situaciji, ali je to takođe problem i u ostalim delovima Evrope, mada u nešto manjoj meri.

Konačno, broj časova nastave istorije. U nekim obrazovnim sistemima obavezno srednje obrazovanje traje 3 godine, u većini traje 5 godina, a u nekolicini zemalja 7 do 8 godina. U nekim sistemima, istorija je obavezan predmet tokom trajanja celog srednjoškolskog obrazovanja, dok je u drugim predmet obavezan tokom 3 godine, posle čega postaje izborni predmet. Jasno je da ima manje prostora za proširivanje programa istorije i detaljnije sagledavanja nekih panevropskih tema i sadržaja u slučaju kad obavezno srednjoškolsko obrazovanje traje 3, umesto 5 godina. U proseku čak srednje škole ima 2 časa istorije nedeljno, otprilike 80 časova godišnje, a ukupno 240 časova tokom celog srednjoškolskog obrazovanja u slučaju kada ono traje 3 godine, a 400 časova u sistemima gde obavezno srednjoškolsko obrazovanje počinje na uzrastu od 11 godina i završava se na uzrastu od 16 godina. Što je ograničeniji broj časova istorije i što je nastavni program bogatiji sadržajem, to je manje prilika za proširivanje i uvećanje programa.

Neki nastavnici istorije koji predaju srednjoškolcima moći će pošto pročitaju ovu knjigu da ozbiljno razmotre način na koji bi mogli da uvedu nove teme i sadržaje u programe sa jakom regionalnom i panevropskom dimenzijom. Ali za mnoge druge nastavnike promena koju će razmatrati neće biti kvantitativna, već kvalitativna. To znači da će manje misliti o dodavanju sadržaja u ionako pretrpan program, već će se verovatno više zanimati za uvođenje kvalitativnih promena u svoj pristup temama i sadržajima o kojima već predaju.

U sledećem delu razmotrićemo koje su to moguće kvalitativne promene, a potom ćemo se pozabaviti načinom na koji ih je moguće uvesti u nastavu koja se odnosi na jedan niz tema i sadržaja.

Neki programski principi i kriterijumi odabira

Tokom protekle tri decenije bilo je mnogo diskusije na seminarima i skupovima istoričara o kriterijumima odabira sadržaja nastavnih programa čiji se veliki deo odnosio na nastavu istorije dvadesetog veka.

Ono što je jasno jeste da će svaki odabir tema i sadržaja iz savremene istorije biti samo delimično zasnovan na obrazovnim kriterijumima. Nastava istorije je javno dobro. Smatra se da ona ima politički i društveni cilj, kao i obrazovni cilj. Ako ispitajte spiskove ciljeva koje često nalaze u uvodnom delu mnogih nastavnih programa istorije i preporuka koje se odnose na njih videćete da se od nastave istorije često očekuje da unapređuje neke opšte društvene ciljeve, da pomogne đacima da steknu određeno osećanje nacionalnog identiteta, da prenesu svest o kulturnom nasleđu, pripremajući ih za učešće u demokratiji i ulogu građanina, razvijajući poštovanje i toleranciju prema različitostima među narodima različitog kulturnog i etničkog porekla, itd. Istovremeno vreme ovi spiskovi obično sadrže određene obrazovne ciljeve koji su specifični za predmet kao što je pomoć đacima da shvate sadašnjicu, uključujući i korene savremenih problema; pomoć u razvijanju osećaja za istoriju i istorijsku svest; predočavanje metodologije koja je posebna za istoriju kao i toga šta je sve od važnosti za razmevanje i tumačenje prošlosti; kao i podsticaj interesovanju za prošlost.

Jasno je takođe da kriterijumi odabira programskog sadržaja, posebno novog ili dodatno sadržaja, u većini slučajeva morati da uzmu u obzir ograničenja u odnosu na inovacije koja su prethodno navedena u ovom poglavlju.

Da li postoje rukovodeći principi koje je moguće primeniti bez obrzira na to da li u okviru datog programa ima mesta za sveobuhvatnu reorganizaciju nastave koja se odnosi na dvadeseti vek ili postoji samo prostor za sasvim neznate izmene u pristupu nastavnika i đaka nekim temama i sadržajima? Ovo što sledi jeste pokušaj da makar podstaknemo razmatranje ovog pitanja.

Ja smatram da kada razmatramo mogućnost kak da u nastavu istorije dvadesetog veka uvedemo više evropskog sadržaja postoje tri programska principa koje je potrebno uzeti u obzir povrh onih principa koji su osnov svakog pojedinačnog programa.

Prvi od ovih principa odnosi se na potrebu uspostavljanja ravnoteže između onoga što je istorijski značajno i onoga što je pogodno za uključivanje u određeni program za određenu grupu đaka. Pod »istorijski značajnim« podrazumevam one događaja i zbivanja koji su izvršili glavni uticaj na veći deo Evrope u ovom veku, ili koji su imali dalekosežne posledice, ili na one koji se mogu smatrati prekretnicama, kao i na one okolnosti i procese koji su obeležili ceo vek. Nasuprot ovome, »pogodno« se odnosi na takva pitanja kao što su dostupnost odgovarajućeg nastavnog materijala i sredstava, vreme koje je na raspolaganju za dodatno razvijanje evropske dimenzije određenog sadržaja, bez obzira na njen istorijski značaj, kao očekivanja koja nastavnik ima u pogledu đackog odnosa prema ovome.

Na primer, moguće je da će za đake i nastavnike istorije u zapadnoj Evropi evropsko iskustvo u pogledu kolonijalizma i dekolonijalizacije tokom poslednjeg veka imati posebno izraženo značenje zato što su oni već sada u situaciji da vide uticaj ovog procesa na svoju nacionalnu istoriju. Ovde postoji mogućnost proširivanja obrade naglašavanjem sličnosti i razlika između procesa dekolonijalizacije u nekoliko evropskih zemalja. Nasuprot ovome, moguće je da će nastavnik istorije negde u istočnoj Evropi smatrati da ovaj sadržaj nije posebno relevantan, niti da će za njegovo đake imati isto značenje. Međutim, drugi nastavnik u istoj situaciji može smatrati da postoje zanimljive paralele i kontrasti koji se mogu povući između odnosa zapadnoevropskih kolonijalnih sila i njihovih kolonija i, sa druge strane, između istorijskog odnosa njihove sopstvene nacije i Osmanlijskog carstva ili Sovjetskog Saveza.

Drugi princip sadržan je u potrebi da se postigne ravnoteža između »posebnog« i »opšteg«. Ubrzan razvoj disciplina kao što su društvena istorija, ekonomska istorija, kulturna istorija i istorija ideja tokom druge polovine dvadesetog veka značio je da sve veći broj istoričara i nastavnika istorije upoznat sa vrstom podataka i konceptualnih okvira kojima se služe druge društvene nauke. Oni su takođe spremniji da posegnu za uporednim tehnikama i uopštavanjima u odnosu na krupne razvojne tokove i modele u okviru društva i među društvima. Međutim, ovaj stepen približavanja istorije i drugih društvenih nauka ne znači da istoričar više nije zainteresovan da detaljno opiše šta se desilo u pojedinačnoj situaciji ili događaju, ili da se više ne zanima traganjem za istorijskim značajem posebnog, jedinstvenog, određujućeg ili slučajnog u razumevanju date situacije. U tom smislu, uvođenje jedne šire evropske dimenzije u nastavu istorije zaista podrazumeva stvaranje prilika u kojima đaci mogu da porede sličnosti i razlike u zbivanjima u različitim zemljama ili regionima, da uoče pravce i pravilnosti, kao i sličnosti i razlike među njima. Ali, ovde još uvek ima mesta za temeljite studije slučaja i detaljnu istorijsku rekonstrukciju.

Treći programski princip u nastavi evropske istorije odnosi se na potrebu uspostavljanja ravnoteže između vertikalne istorijske perspektive i horizontalne istorijske perspektive.

Vertikalna perspektiva odnosi se na proučavanje promene i kontinuiteta tokom vremena. U kontekstu evropske istorije dvadesetog veka ona đaka upućuje na sledeće:

- *razvijanje širokog pregleda određenih sadržaja, perioda i veka u celini, kao što su neki od važnijih redosleda događaja i zbivanja, glavne sile koje su oblikovale događaje i ključne prekretnice;*
- *razmevanje nekih ključnih pravaca razvoja tokom dužeg vremenskog perioda, posebno pojedinačnih faza toga razvoja, kao što je, na primer, promena uloge i položaja žene tokom dvadesetog veka ili različite etape procesa dekolonizacija, itd.;*
- *razumevanje nekih od značajnijih dijahronih ili razvojnih tokova i pravilnosti, kao što su rastuća urbanizacija, globalizacija, demografske promene, itd.;*

- *razumevanje uzroka (dugotrajnih, posrednih kao i »povoda«) nekih od značajnijih istorijskih događaja i procesa;*
- *uočavanje povezanosti u razvoju nekih od glavnih evropskih ili regionalnih pitanja i problema sa njihovim korenima (čak i onda kad su ti koreni vremenski smešteni izvan perioda o kome se uči);*
- *uočavanje posledica i značaja određenih važnih istorijskih događaja i dešavanja.*

Horizontalna perspektiva odnosi se na određivanje mesta pojedinačnih događaja, dešavanja ili tokova u širem evropskom kontekstu. Savremenu nacionalnu istoriju, posebno u okviru programa koji nastoje da đaku pruže celovit hronološki pregled od antike do novijih vremena, često je moguće predavati tako kao da je istoriju moguće svesti na jedinu linearnu pripovest. U praksi, naravno, nacionalna, lokalna ili regionalna zbivanja mogu biti deo šireg pokreta ili toka, kao i reakcija na događaje koji su se desili drugde. Na sličan način, sagledavanje paralelnih situacija ili sličnosti i razlika može pomoći da se izoštri razumevanje onoga što se dešava u bližoj okolini.

*Dobar primer za ovo je knjiga Gareta Matinglija *The defeat of the Spanish Armada*.¹⁰ U nastojanju da izbegne sklonost britanskih istoričara da o događaju govori sa isključivo britanskog stanovišta, ovaj američki istoričar predočava pruža jedno mnoštvo međusobno isprepletanih pripovesti koje predstavljaju stanovišta svih različitih učesnika, i onih na moru, i onih u Londonu, Madridu, Antverpenu, itd. Ovim nećemo da kažemo da je potrebno da se srednjoškolci upuštaju u ovako složene analize određenog istorijskog događaja na način kako to čini akademski istoričar, već da je ponekad potrebno podstaći đake da neke ključne događaje i trenutke nacionalne istorije sagledaju iz čitavog niza različitih stanovišta, delimično zato da bi proverili, uporedili i potvrdili verziju koja postoji u njihovim udžbenicima, delimično da bi razumeli povezanost sa događajima koji se dešavaju drugde, a delimično i zbog toga da bi razumeli da je iste činjenice ili svedočanstva često moguće različito tumačiti ukoliko se sagledaju sa različitih stanovišta.*

U kontekstu evropske istorije dvadesetog veka horizontalna perspektiva đaka upućuje na sledeće:

- *poređenje sličnosti i razlika između događaja i zbivanja iz istorije njihove zemlje sa njima odgovarajućim događajima u drugim evropskim zemljama ili regionima;*
- *poređenje sličnosti i razlika u načinu života (život u gradu, život na selu, trgovina, komunikacije, običaji) u različitim delovima Evrope u različitim periodima tokom veka;*
- *uviđanje uticaja kultura susednih zemalja jednih na druge i uticaja koje je na njih izvršio kulturni razvoj u sredinama izvan regiona ili čak i izvan Evrope;*

¹⁰ Garrett Mattingly, *The defeat of the Spanish Armada*, Jonathan Cape, London, 1959.

- *sagledavanje načina na koji su nacionalni ili lokalni događaji i zbivanja u određenim momentima tokom veka bivali doživljeni ili viđeni u drugim zemljama;*
- *ispitivanje načina na koji su borba za prevlast, sukobi i podele u Evropi (ekonomska, politička i verska) uticali na noviju nacionalnu istoriju;*
- *ispitivanje gledišta širom Evrope u odnosu na međunarodne procese, zbivanja i institucije (na primer, Mirovnu konferencija u Parizu 1919. godine, Društvo naroda, Ujedinjene nacije, NATO i Varšavski pakt).*

Treba ponovo naglasiti da ovde namera nije da se pruži osnov za razvijanje novog nastavnog programa evropske istorije, niti novog udžbenika evropske istorije. Namera je da se pruži jedna vrsta razvojnog okvira koji bi služio za uvođenju evropske dimenzije u nastavu jednog ili dva predmeta u program ili za uvođenje promena širih razmera.

Sada ćemo razmotriti kako se neke od ovih ideja i principa mogu primeniti na nastavu nekih od odabраниh tema i sadržaja.

TREĆE POGLAVLJE

PRISTUP ODABRANIM SADRŽAJIMA

Kako se razvija pregled

Može izgledati čudno što započinjemo razmatranjem sadržaja u nastavi istorije koja naizgled nije određeno zasnovana na sadržajima. Međutim, ovaj princip može se podjednako lako primeniti na sadržaj, događaj, razvojni proces, na period, kao što je period između dva rata, ili na vek u celini.

U osnovi proces razvijanja pregleda podrazumeva pomoć đaku da locira pojedine događaje ili promene u njihov vremenski i prostorni kontekst. To znači:

- *staviti događaj ili niz događaja u jedan širi hronološki redosled (što zahteva određeni osećaj za sled događaja pre nego tačno pamćenje datuma);*
- *prepoznavanje ključnih činilaca koji povezuju događaje (opšti osećaj za uslove i uzroke koji su im doprineli, kao i posledica koje su proistekle);*
- *određenje posebnog redosleda događaja u okviru šireg evropskog ili globalnog konteksta. Kako su na ove događaje uticala zbivanja u drugim zemljama? Da li su ti uticaji bili direktni ili indirektni? Da li su ljudi bili svesni onoga šta se dešava na drugim mestima i da li je to uticalo na njihove odluke i aktivnosti? Da li je u to vreme bilo sličnih zbivanja u drugim zemljama? Da li su na njih uticali isti činiooci?*
- *određenje pojedinačnog redosleda događaja ili zbivanja, tamo gde je to uputno, u širem istorijskom kontekstu. Na primer, u većini evropskih programa istorije o dekolonizaciji se uči s obrzirom na nacionalno iskustvo, bez da se pri tome poklanja pažnja činjenici da su i druge evropske zemlje prošle kroz iste procese otprilike u isto vreme i zbog veoma sličnih razloga. Postoji sklonost da se proces sagledava kao prevashodno politički, i to obično počevši od perioda kasnih četrdesetih godina. Međutim, ako dekolonizaciju postavimo u njen širi istorijski kontekst, onda ćemo u pristupu morati da obuhvatimo predratni period razvoja nacionalnih pokreta u mnogim kolonijama, uticaj ekonomske krize tridesetih godina na ekonomiju kolonija i njihovu trgovinu sa imperijalnim zemljama, kao i remeteći uticaj Drugog svetskog rata.*

Koja je obrazovna vrednost toga što đacima pomažemo da steknu jedan pregled? Nije mi namera da tvrdim da đaci ne treba da uče iscrpno o raznim stranama lokalne, nacionalne, regionalne, evropske ili globalne istorije. To će uvek biti važan deo njihovog obrazovanja iz istorije bez obzira na to da li je program usmeren tako da pruži pregled ili on sadrži odabrane periode i etape. Međutim, veći deo naučenih pojedinosti đaci zaborave čim prestanu da uče predmet (ako ne i ranije!). U sledećem poglavlju

pokazaćemo da je u oblikovanju programa istorije potrebno razmisliti o tome koje je to znanje koje bismo želeli da đaci zadrže u pamćenju 10 ili 15 godina po završenom školovanju. Jedan širok pregled dvadesetog veka usmeren na tumačenje predstavljao bi značajan deo onoga što je zapamćeno. Uz formalnu nastavu istorije, jedan širok pregled pomoćiće đacima da vide kako se pojedinosti – određeni događaji, zbivanja, odluke, protagonisti i njihovi postupci – uklapaju u jednu širu sliku, kao i da jasnije sagledaju ono što ih povezuje.

Važan činilac u ovom, posebno kad je u pitanju proučavanje sadržaja i perioda, jeste hronološka tabela. Hronološke tabele se sve više koriste u nastavi istorije. Izdavači udžbenika ih sve više koriste kao deo ilustrativnog materijala, a neki od najsveobuhvatnijih mogu se naći u referentnim knjigama. Postoji takođe nekoliko veb-sajtova na Internetu, kao što je Hiperistorija (<http://www.hyperhistory.com>), koji se odnosi na period poslednjih 3 000 godina, a sadrži korisne hronološke tabele. (Druge primere naćićete u poglavlju »Upotreba novih tehnologija: Istorija na Internetu« u ovoj knjizi). Većina ovih hronoloških tabela u udžbenicima istorije po pravilu prikazuju periode nacionalne istorije i takođe su skoro isključivo usmerene na političku dimenziju istorije, verovatno zato što je lakše uočiti određene datume i događaje nego onu stranu istorije koja je više usmerena na teme, pravilnosti i tokove.

*Da bi postigla svoj cilj hronološka tabela ne mora obavezno biti preterano iscrpna u pojedinostima. Sažeta tabela odgovarajućih statističkih podataka često može da obuhvati neke složene pravilnosti i tokove na veoma efikasan način. Na primer, dramatično smanjenje veličine britanskih oružanih snaga tokom dvadesetog veka kao posledica promena u naoružanju, načinu vođenja ratova i borbe, prelaska sa obaveznog služenja vojnog roka na profesionalnu vojsku, tehničke modernizacije vojske, razvoja vazduhoplovstva i sveukupne promene međunarodnog statusa Velike Britanije tokom dvadesetog veka – sve je to obuhvaćeno brojkama u **Primeru 1** koji sledi.*

Primer 1: Britanske oružane snage u dvadesetom veku

1918 : 8 500 000

1944 : 5 067 000

1975 : 338 000

1999 : 119000

Izvor: N. Davies, *Europe: a history*, Oxford University Press, 1996. str. 897

Sa stanovišta razvijanja razumevanja evropske dimenzije istorije dvadesetog veka kod đaka takođe je korisno uvesti i uporednu dimenziju tako da kad sagledavaju događaje iz nacionalne istorije đaci takođe mogu da vide i šta se u to isto vreme dešavalo u drugim

krajevima Evrope. Na taj način ne samo da imaju priliku da uoče sličnosti i razlike, kao i da povezanost, već se tako uvodi i element sinhronosti (to jest, paralelnih dešavanja između kojih ne postoji direktna uzročnost). **Primer 2** (na kraju ovog poglavlja) predstavlja samo pokušaj pojedinca da sastavi hronološku tabelu određenog perioda u Evropi, perioda između dva rata (od 1918. do 1939.), koji obuhvata tri zasebne dimenzije: političku, društveno-ekonomsku i naučno-tehnološku. Poput nastavnih programa i udžbenika, hronološka tabela je takođe nužno rezultat procesa odabiranja i odražava individualno gledište svog sastavljača. Sasvim je moguće, na primer, da jedna evropska hronološka tabela sačinjena sa stanovišta srednje Evrope, Skandinavije ili Ruske Federacije izostavi neke stvari, obuhvati druge, a na različit način naglasi neke treće.

Ova hronološka tabela je ovde uključena prvenstveno kao ilustracija i može se upotrebiti na različite načine. Prvo, svaki stubac može se sagledati iz vertikalne perspektive i tako dati uvid u tempo promene i razvoja tokom tog perioda. Drugo, ako se posmatra naporedo sa nekom sličnim, ali iscrpnijom hronološkom tabelom koja prikazuje nacionalnu istoriju u istom periodu, onda takođe pruža i mogućnost sticanja horizontalne perspektive, omogućavajući čaku da odredi mesto domaćih događaja u kontekstu događanja drugde u Evropi. Da bi se ovo još i više olakšalo, potrebno je obuhvatiti i neke događaje izvan Evrope, posebno u Sjedinjenim Državama, koji odražavaju sve veću globalizaciju u ekonomiji tokom perioda. Treće, ovde takođe postoji prostor za uočavanje povezanosti između stubaca. Ovo se posebno odnosi na politiku i na društveno-ekonomsku oblast, na primer, sve veću političku nestabilnost, posebno u mladim demokratijama, s obzirom na smanjenje cena, rastuću nezaposlenost, gubitak ušteđevine, potonje uvođenje mera socijalne zaštite da bi se umanjile političke, kao i ekonomske posledice smanjene industrijske proizvodnje i dugoročne nezaposlenosti tokom tog perioda.

Ovo je primer onoga što bi se moglo nazvati hronološkom tabelom sačinjenim spolja: rezultat rada nastavnika, pisca udžbenika, istoričara ili tvorca veb-sajta o istoriji na Internetu. Međutim, ako čaci imaju pristup odgovarajućem referentnom materijalu, a program i plan su dovoljno fleksibilni onda ovde ima dovoljno razloga da se čaci sami upuste u sastavljanje jedne ovakve hronološke tabele. Ova aktivnost će kod njih razviti i osnažiti osećaj za jedan širok hronološki pregled.

Za čake bi bilo korisno da ovakvu vežbu urade na kraju obrade svakog sadržaja, perioda ili veka. Sa stanovišta podrške čacima da o dvadesetom veku razmišljaju kao o celini bilo bi korisno da retrospektivno uoče glavne promene koje su se desile u okviru svih istorijskih dimenzija (političkoj, društvenoj, ekonomskoj, kulturnoj, tehnološkoj, itd.), upoređujući Evropu iz 1900. godine sa Evropom 1999. godine, zasnivajući ovu vežbu na onome što bi se moglo nazvati »velikim pitanjima«: Da li vlade sada u većoj meri narodu polažu račun o svom radu? Da li je bogatstvo sada ravnomernije rasporođeno nego ranije? Da li je život ljudi sada bezbedniji nego 1900. godine? Da li su ljudi sada bolje obrazovani? Da li se priroda rada i zaposlenja značajno razlikuje od onoga kakva je bila? Da li među polovima postoji veća ravnopravnost? Da li su se odnosi između Severa i Juga, Istoka i Zapada promenili i na koji način?

Poređenje sličnosti i razlika

U nekom smislu ceo ovaj deo knjige odnosi se na proces upoređenja sličnosti i razlika onoga što se dešavalo u različitim krajevima Evrope tokom dvadesetog veka. Međutim, kada se se uzmu u obzir ograničenja o kojima smo napred govorili, prilike da se ovo izvede u nastavi istorije biće ograničene. Zbog toga se sa razlogom smatra da nastavnici istorije treba da razmišljaju na strateški način kada biraju primere koje će upotrebiti.

Jasno je da strateško mišljenje podrazumeva uzimanje u obzir onoga što je dostupno u pogledu nastavnih materijala. Takođe, verovatno je da će u mnogim slučajevima osnova za poređenje biti nacionalna istorija, to jest., upoređenje sličnosti i razlika između onoga što se dešavalo i istoriji sopstvene zemlje u datom trenutku sa onim što se dešavalo u drugoj zemlji ili u određenom delu Evrope, kao što je Balkan, Baltik, srednja Evropa itd. Takođe, smatram da jedno dodatno »strateško« pitanje može imati pedagošku vrednost. Shvatanje da je potrebno pomoći đaku da nauči kako da kritički proceni izvore (primarne i sekundarne), da uoči stanovišta i pretpostavke, kao i da shvati da istoričari tumače svedočanstva, a ne otkrivaju istorijsku istinu, provlači se kao nit kroz celu ovu knjigu. Poređenje je važna alatka u razvijanju takvog načina istorijskog razumevanja i mišljenja. U tom smislu smatram da se u odabiranju tema za uporedni pristup prioritet može dati onima koje podstiču đake da preispitaju svoje sopstvene pretpostavke, a možda i one koje su sadržane u njihovim udžbenicima, kao i da prepoznaju »tamniju stranu« svoje nacionalne istorije.

Na primer, mnogi udžbenici istorije dvadesetog vekasadrže poglavlje o fašizmu. Fašizam se obično prikazuje kao pojava nastala u Italiji nakon Velikog Rata da bi se uskoro pojavio u nešto izmenjenom obliku kao nacionalsocijalizam u Nemačkoj. Obrada teme može obuhvatiti neka poređenja između događanja u Italiji i Nemačkoj, s obzirom na različite vođe i različite okolnosti u Italiji i Nemačkoj. Manje je uobičajeno da postoje takvi udžbenici ili programi koji đaku pružaju priliku da uradi sledeće:

- *uporedi fašističke diktature u Evropi sa diktaturama (autoritarnim, konzervativnim, markstističkim, monarhističkim, vojnim) koje su se pojavile u drugim krajevima Evrope u međuratnim godinama;*
- *ispita pojavu fašističkih pokreta i partija drugde u Evropi, čak i u starijim demokratijama, kao i da proceni njihovu ulogu tokom nemačke okupacije u Drugom svetskom ratu;*
- *istraži kako u sličnim uslovima u nekim zemljama nije došlo do pojave fašističkih pokreta ili zašto, u slučajevima kad su se takvi pokreti i pojavili, nisu uspeli da zadobiju dovoljno podrške za preuzimanje vlasti;*
- *ispita zašto su se političke partije koje imaju neke fašističke ciljeve ponovo pojavile pred kraj dvadesetog veka.*

*Jedan okvirni model ovakvog pristupa sadržan je u **Primeru 3** na kraju ovog poglavlja. Postoji nekoliko drugih tema koje su obrađene u mnogim udžbenicima istorije u pogledu kojih bi bilo korisno primeniti ovakav pristup:*

- *Holokost i odnos prema Jevrejima, Romima/Ciganima, muslimanima kao i etničkim, nacionalnim i verskim manjinama širom Evrope;*
- *Saradnja sa okupatorom;*
- *Ratni zločini;*
- *Odnos prema kolonizovanim i okupiranim narodima;*
- *Emigracija i imigracija;*
- *Polička emancipacija žena, itd.;*
- *Razna pitanja u vezi sa ljudskim pravima.*

Sve su ovo teme i sadržaji u pogledu kojih se đacima može pružiti prilika da istraže jedno opšte pitanje: da li je ova pojava jedinsvena za ovu zemlju u ovom vremenskom trenutku, ili je ona primer jedne šire pojave koju je moguće naći u različitom stepenu širom Evrope u tom vremenu, kao i kasnije?

Sagledavanje korena nekih od glavnih evropskih pitanja ili problema

Većini đaka poznat je takav program istorije dvadesetog veka koji počinje 1900. godinom (ili 1914. godinom, ako je program usmeren na ono što se ponekad naziva »kratki XX vek«), a potom se postepeno približava sadašnjem vremenu u toku jedne ili dve godine u starijim razredima srednje škole. U nekim slučajevima o dvadesetom veku se uči i u mlađim razredima srednje škole, a onda se tom periodu đaci ponovo vraćaju kasnije i izučavaju ga detaljnije na starijem uzrastu. U oba slučaja hronološki pristup je uobičajen.

Ovaj pristup je u izvesnoj meri zasnovan na jednoj krupnoj pretpostavci da kad se đaci sretnu sa događajima u »zemlji x« na primer 1989. godine, onda će ih oni povezati sa događajima koji su se desili u »zemlji x« (a i u drugim zemljama) 1918. godine, 1878. godine, a možda čak i sa događajima iz šesnaestog veka. U praksi neki đaci uspostave te veze, ali većina to ne učini bez pomoći svojih nastavnika istorije.

U pogledu nekih savremenih pitanja, bez obzira da li su domaća, evropska ili svetska, đaci u učionicu već donose informacije koje su stekli iz mas medija, posebno televizije. Televizijski programi vesti su po pravilu neistorični. Većina izveštača, pri analizi savremenog problema ili pitanja, retko pokušava da ih povežu sa događajima i zbivanjima iz daleke prošlosti, čak i onda kada je kolektivno pamćenje tih događaja oblikovalo savremeno viđenje postupanje, čak i kada su odluke iz prošlosti stvorile

okolnosti u kojima je sada nastao problem ili pitanje. Njihov vremenski okvir objašnjavanja događaja je šest meseci , najviše godinu dana ili dve godine. Kada učesnici intervjua pokušaju da pruže istorijsku perspektivu tekućih događaja, obično bivaju prekinuti i razgovor se vraća na sadašnje vreme.

S obzirom da je ovo kontekst u kome mladi počinju da stiču saznanja o savremenim problemima i pitanjima postoji jak razlog da se odabere neki od tih problema i da se đacima pomogne da, idući unazad od nedavne do ranije prošlosti, u izvesnom smislu »razmrse klupko«. U pogledu jenog broja savremenih evropskih pitanja i problema važno je da se u ovom postupku uzmu u obzir paralelna zbivanja i okolnosti koji su mogli uticati na pravac kojim su stvari krenule.

Primer 4 na kraju ovog poglavlja sadrži jedan primer ovakvog pristupa, a odnosi se na raspad Sovjetskog Saveza. Izabran je iz dva razloga. Prvo, zato što je sasvim dobar primer toga kako se kriza ponekad sama od sebe razvija, a drugo zato što on takođe pokazuje kako je teško uočiti i urediti po važnosti određene uzroke nekih savremenih događaja. Ponekad izgleda da do njih dolazi usled mnoštva okolnosti koje utiču na situaciju na čitav niz različitih načina i čija se »logika« može razumeti samo gledajući unazad. To je nešto što je savremenim istoričarima veoma poznato, ali se u prikazima u školskih udžbenicima preko toga prelazi.

Istraživanje »ključnih« istorijskih pitanja i zagonetki

Ranije kada smo u ovom odeljku govorili o načinu da se đacima pomogne da steknu jedan pregled celog veka, rekli smo da je jedan od načina i taj da ih podstaknemo da uoče neke od glavnih promena koje su se desile u poslednjih sto godina. Način da se to postigne je da se usredsrede na ključna pitanja koja se odnose na kontinuitet i promene. Na primer: da li se jaz između bogatih i siromašnih povećao ili smanjio tokom veka. Da li ljudi su ljudi u većoj ili manjoj meri u mogućnosti da upravljaju svojim životima? Da li je odnos prema političkim izbeglicama bolji ili gori nego 1900. godine? Ovo su ključna pitanja zato što se odnose na kvalitet života ljudi: na njihov životni standard, građanska prava, životne prilike, na odnos ljudi koji imaju vlast ili moć prema njima. Jasno je da pitanja ove vrste daju mogućnost za velika poređenja kroz vreme, kao i za poređenja širom Evrope (horizontalna i vertikalna perspektiva). I dok su ova pitanja formulisana na takav način da podstaknu đaka da ispita krupne tokove i modele širom Evrope ili u okviru određenog regiona, takođe je moguće ispitati i »posebno« i »opšte« putem, na primer, studija slučaja lokanih zajednica, ili čak i okviru đaćkih porodica kroz đaćke projekte koji se odnose na usmenu istoriju.

Ova usmerenost na ključna pitanja ne treba da se ograniči na proučavanje tokova i modela; ono se takođe može odnositi na određene periode, događaje, teme i sadržaje. Jedna vrsta pitanja koja može biti posebno korisna odnosi se na istorijske zagonetke i anomalije. Na primer:

- *zašto je lokalni sukob između Austrije i Srbije 1914. godine tako brzo prerastao u rat u kojem je učestvovao veći deo Evrope, koji se onda proširio na Tursku, Bliski istok i na delove Afrike i na kraju doveo do učešća Japana i Sjedinjenih Država?*
- *zašto je tako veliki broj evropskih demokratija propao tokom dvadesetih i tridesetih godina?*
- *zašto francuska vlada nije iskoristila svoju vojnu nadmoć u ljudstvu da spreči ponovnu militarizaciju Rajnske oblasti 1936. godine?*
- *zašto je Sovjetski Savez potpisao Pakt o nenapadanju sa Nemačkom u avgustu 1939. godine kada su Hitlerove agresivne namere prema Sovjetskom Savezu bile već dobro poznate iz njegove knjige Mein Kampf kao i iz njegovih govora tokom tridesetih godina?*
- *zašto je Hitler je verovao da napad na Poljsku neće dovesti do rata sa Velikom Britanijom i Francuskom?*
- *zašto je posle brzog pada Holandije, Belgije i Francuske u maju 1940. godine Hitler tada započeo »Operaciju Barbarosa« protiv Sovjetskog Saveza umesto da ostvari svoju nadmoć u zapadnoj Evropi invazijom na Britaniju?*
- *zašto se uspešni ratni savez između Sjedinjenih Država, Britanije i Sovjetskog Saveza tako brzo raspao po njegovom završetku i doveo do onoga što je postalo poznato pod imenom hladni rat?*
- *zašto je tako mnogo evropskih zemalja donelo zakone o pravu glasa za žene tokom dva kratka perioda u dvadesetom veku: između 1918. godine i 1921. godine i između 1944. godine i 1952. godine?*
- *zašto su se evropske kolonijalne sile počele suočavati sa zahtevima za nezavisnost svojih kolonija otprilike u isto vreme?*
- *zašto je tako veliki broj komunističkih vlada pao u srednjoj i istočnoj Evropi tokom 1989. godine?*

Sva ova pitanja imaju nešto zajedničko. Ona su usmerena na postupke i odluke koje su bile iznenađujuće za svet, bilo u svoje vreme, bilo kada se o njima razmišlja iz vremenske udaljenosti, zbog brzine kojim su se događaji dešavali, ili zbog toga što su događaji koji su im prethodili stvorili očekivanja sasvim drugačijih reakcija ili odluka, ili zato što se činilo da su posledice mnogo značajnije i sveobuhvatnije nego što se očekivalo u vreme tih dešavanja. U drugim primerima ova pitanja se odnose na ponašanje koje je neobično, odstupa od uobičajenog ili je zbunjujuće.

Zagonetke, problemi, pitanja bez odgovora, odstupanja od uobičajenog i zavrz lame često se nalaze u središtu istoričarevog posla, posebno kada je u pitanju istraživanje dobro dokumentovanih događaja i zbivanja. Ne želimo ovde da kažemo da đaci treba da se bave

otkrivanjem i istraživanjem novih zagonetki ili nepravilnosti (premda ovo nekad može biti veoma plodna osnova za projekte koji se odnose na lokalnu ili usmenu istoriju), ali postoji dobar razlog da se standardni pristup temama i događajima dvadesetih veka dopuni istraživanjem nekih od bolje dokumentovanih »zagonetki«. Zašto?

Prvo, zagonetke ove vrste su zanimljive, izazovne i podsticajne. One se često odnose na ključne »prekretnice« istorije određenog događaja ili zbivanja. Takođe, one ponekad predstavljaju pitanja na koje bi đaci voleli da znaju odgovor, ali ne pitaju iz straha da ne ispadnu glupi.

Drugo, one stavljaju đaka u ulogu istoričara detektiva. To znači je potrebno da:

- tragaju za svim što ukazuje na motive protagonista;
- tragaju za dokazima iz drugih izvora;
- procenjuju da li su ove indicije u skladu sa svim drugim podacima koji su im dostupni;
- pokušaju da otkriju ključne trenutke, postupke ili događaje koji su izazvali potonje događaje.

Ovde imaju priliku da primene svoja umenja i pokažu svoje razumevanje istorije. Pod tim podrazumevam da, koristeći ova ili ona sredstva, većina đaka može da nauči određeni sadržaj, zapamti hronološki redosled događaja i navede glavne uzroke i posledice. Razumevanje istorije, međutim, takođe znači i shvatanje smisla onoga o čemu se uči, a to traži ispitivanje toga kakvo su značenje određeni postupci ili događaji imali za one kojih su se ticali (kako za one koji su postupali, tako i za one na koje se to odnosilo).

Treće, istorijske zagonetke predstavljaju koristan način da se pomogne đaku da proveri ono što naizgled deluje kao neminovani sled događaja, i obično se kao takav i podrazumeva u udžbeničkom prikazu napisanom iz vremenske udaljenosti. Oni imaju priliku da vide da ljudi donose odluke i odlučuju se za određena rešenja na osnovu ograničenih ili čak i netačnih informacija, pokušavajući da predvide radnje i odluke drugih, a da ponekad samo pokušavaju da dobiju u vremenu ne bi li dočekali povoljniju situaciju da odluče o tome šta je najbolje uraditi. Oni takođe vide da su te odluke ponekad donesene na osnovu emotivnih, a ne logičkih razloga.

Četvrto, kad nastavnik ima sasvim ograničen prostor za uvođenje evropske dimenzije u predavanje o određenoj temi, onda zagonetke mogu biti veoma korisno sredstvo da se to uradi. Uzmimo za primer način na koji je Drugi svetski rat obrađen u mnogim udžbenicima i programima. U nekim od njih usvojen je poglavito hronološki pristup – ponjići sa sredinom tridesetih godina, ponovnim naoružavanjem Rajnske oblasti i Anšlusom - a završavajući se eksplozijom atomske bombe u Hirošimi i Nagasakiju u avgustu 1945. godine i bezuslovnom kapitulacijom Japana. U ovakvom pristupu obično

postoji prostor za razgovor o uzrocima rata i onome što se dešavalo po njegovom završetku.

Jedan takođe veoma uobičajen pristup usmeren je na jedan broj krupnih tema (na koje se može, ali ne mora gledati hronološki): rat u zapadnoj Evropi, istočni front, severnoafrički front, iskustvo naroda zahvaćenih ratom, Holokost, totalni rat i posledice po civilno stanovništvo. Žene u ratu, kraj rata i rekonstrukcija Evrope. Jedan istinski evropski pristup Drugom svetskom ratu verovatno prevazilazi opseg mnogih od ovih nastavnih programa i udžbenika. Češći je slučaj da oni pružaju jedno poglavito nacionalno gledište u pogledu rata, uz ograničen ilustrativni materijal koji se odnosi na druge učesnike. Tamo gde je prostor za razvijanje evropske dimenzije sasvim ograničen, četiri već nabrojane zagonetke ili ključna pitanja koji se odnose na rat (kao i druge njima slične) mogu biti značajni činioci na koje se može usmeriti zato što su oni po svojoj prirodi predstavljali prekretnice u toku Drugog svetskog rata.

*Radi ilustracije, dodat je materijal o korenima hladnog rata i taj materijal se može (uz udžbenik i drugi odgovarajući materijal koji je đaku na raspolaganju) upotrebiti da se odgovori na pitanje: zašto se uspešni savez između Sovjetskog Saveza, Britanije i Sjedinjenih Država tako brzo raspao posle rata? (Videti **Primere 5 i 6** na kraju ovog poglavlja). Ovaj materijal sastavljen je da bi se pokazalo sledeće:*

- da je međusobno nepoverenje između saveznika često odražavalo njihovu nesposobnost (ili odsustvo volje) da prave razliku između postupaka koji su bili određeni njihovim različitim ideološkim pozicijama i postupaka koji su bili određeni neposrednim potrebama, od kojih je najveća bila opstanak kao i potreba da se pobedi zajednički neprijatelj;*
- da dok su se Sovjetski Savez i Sjedinjene Države bavili merama koje bi obezbedile da ne budu uvučene u treći svetski rat koji bi izbio u srednjoj Evropi, poraz Nemačke značio je da su jedni druge videli kao najverovatnijeg neprijatelja u slučaju izbijanja takvog sukoba;*
- monopol Amerike na atomsku bombu u periodu između 1945. i 1949. godine najviše je uticao na odnose između ranijih saveznika;*
- priroda ličnosti glavnih aktera, kao i vreme promena (posebno Trumana i Ruzvelta) takođe su uticali na ishod.*

Neka pitanja koja odražavaju sve ovo dodata su da bi đaci mogli na osnovu njih da istražuju i diskutuju.

Međutim, pre nego što oni počnu da analiziraju ključna pitanja i istorijske zagonetke, potrebno je uvesti neke aktivnosti koje će pomoći da im ovi događaji i pitanja postanu u većoj meri opipljivi i manje apstraktni. U nekim drugim delovima ovog priručnika ponuđene su mogućnosti u ovom smislu, posebno kad je u pitanju korišćenje televizijskog dokumentarnog materijala, novinskih članaka napisanih u pomenutom vremenu,

karikatura i plakata. Kad se radi o hladnom ratu, korisno polazište moglo bi biti da se ispitaju predstave koju su strane imale jedna o drugoj pre, za vreme i posle Drugog svetskog rata onako kako su prikazane u propagandnim plakatima i karikaturama: na primer, slika Staljina u Sjedinjenim Državama i Britaniji kao diktatora koji je sličan Hitleru i Musoliniju, u vreme sporazuma Ribentrop-Molotov, kao »ujka Džoa«, tokom rata, a potom kao čoveka iza »gvozdene zavese« posle 1946. godine.

Uočavanje veza unutar nacija

Ovo je važan aspekt nastave evropske istorije za bilo koji period, ali posebno je to slučaj u nastavi savremene istorije. Neke teme iz evropske i svetske istorije dvadesetog veka su posebno pogodne za ovaj pristup. Na primer, ekonomska kriza tridesetih godine, pojava nacionalističkih pokreta u Evropi tokom dvadesetih i onda potom opet tokom osamdesetih godina, pojava državnog terorizma krajem šezdesetih, svetska naftna kriza u ranim sedamdesetim, čitav niz revolucija u srednjoj i istočnoj Evropi koji je započeo 1989. godine, itd.

U svakom ovom slučaju vidimo kako su dobro učvršćene političke i ekonomske veze (politički savezi, trgovinska i privredna saradnja, finansije) postale kanali kojima se problem ili kriza u jednoj zemlji ili regionu proširila, pojačala, zahuktala, i potom stvorila nove probleme i krize. Ipak, istovremeno vidimo i kako su uslovi u pojedinim zemljama potpomogli oblikovanje reakcije tih zemalja ili regiona na tu krizu. Premda je moguće sve nabrojane događaje i zbivanja sagledavati sa poglavito nacionalnog stanovišta (a to je često i slučaj) đaku i dalje može biti teško da razume kako je sloboda delovanja i manevarski prostor nacionalne vlade mogla biti ograničena događajima i zbivanjima izvan njenog uticaja bez da ih uputimo u jednu uporedno, sveobuhvatno nacionalno stanovište.

Sa druge strane, đacima je često teško da uoče i prate različite veze kao i da shvate njihovu relativnu važnost, posebno kada ona nije direktna i uzročna. Međuzavisnost je jedan sasvim apstraktan pojam koji je teško shvatljiv čak i kad posmatramo određeni primer međuzavisnosti na delu, posebno u slučaju kad je primer iz oblasti ekonomske istorije. Isto kao u slučaju ispitivanja ključnih pitanja i istorijskih zagonetki, važno je započeti tako da se sadržaj učini što opipljivijom. Ovo se može postići putem studije slučaja nečega što se desilo u sopstvenoj zemlji, gradu ili mestu u to vreme. Takođe, moguće je to učiniti živom slikom događaja koji je primer iskustva u vreme političke ili ekonomske krize. Na primer, sadržaj kao što je ekonomska kriza puna je snažnih slika: redovi nezaposlenih, narodne kuhinje, zatvaranje banaka, fabrika, priče o ljudima koji su izgubili sve u krahu berze, nepregledna ravnica američkog srednjeg zapada gde je prestalo obrađivanje zemlje, političke demonstracije i ulični marševi. Međutim, sadržaji poput ovih pred nastavnika istorije postavljaju bar dva pedagoška problema.

Prvo, kako pomoći đaku da razume procese u kojima nastaje kriza ili problem u određenom trenutku u vremenu. Ovo može biti posebno teško kad se radi o ispitivanju ekonomskih problema jer oni imaju sopstvenu logiku koju je potrebno biti u stanju razumeti; ali to je slučaj i sa nekim političkim krizama. Ovo znači da je potrebno pronaći

*način da se đaci upuste u jedan dijagnostički proces. Jedan mogući način može biti da se usmere na pojedinačni stvarni ili hipotetični primer ili slučaj. Na primer, u **Primeru 7** na kraju ovog poglavlja pokazano je šta se moglo dešavati u jednoj kompaniji koja je proizvodila radio aparate krajem dvadesetih i početkom tridesetih godina kada je početak ekonomske krize počeo da utiče na život ljudi.*

*Drugi pedagoški problem je kako pomoći đacima da razumeju kako lokalni ili nacionalni problem prerasta u globalni problem. Jedna mogućnost je da se napravi mreža ili mapa poput one koja je prikazana u **Primeru 8** na kraju poglavlja koja prati veze i odnose kroz koje se može pojaviti globalna kriza. Isti ovaj pristup mogao bi se, naravno, primeniti u slučaju regionalnih, nacionalnih ili lokalnih problema.*

Primer 2: Hronološka tabela evropske istorije u periodu od 1918. do 1939.

Politika	Društvo i ekonomija	Nauka i tehnologija
<p>1918. Brest-Litovski sporazum. Rusija priznala nezavisnot Finske, Latvije, Litvanije, Estonije i Ukrajine. Građanski rat u Rusiji. Revolucije u Minhenu, Berlinu i Beču; nezavisna Kraljevina Srba, Hrvata i Slovenaca (kasnije Jugoslavija). Primirje na zapadnom frontu.</p> <p>1919. Proglašena nezavisna Republika Poljska. Pariska mirovna konferencija treba da odredi ratnu odštetu i nacionalne granice. Sporazumi u Versaju (sa Nemačkom), Sen-Žermenu (sa Austrijom) i Neiju (sa Bugarskom). Osnovana fašistička partija u Italiji.</p> <p>1920. Sporazum u Trijanonu (sa Mađarskom). Sporazum u Sevru (sa Turskom). Kraj građanskog rata u Rusiji. Pobeda boljševika. Osnovano Društvo naroda. Rat između Grčke i Turske</p> <p>1921. Ustanovljena granica između Rusije i Poljske. Hitler postaje vođa Nacional-socijalističke partije u Nemačkoj.</p> <p>1922. Marš italijanskih fašista na Rim. Musolini pozvan da oformi vladu. Formalno osnovan SSSR. Grci poraženi od turskih snaga kod Smirne.</p> <p>1923. Belgija i Francuska okupirale Rursku oblast, središte nemačke industrije zato što Nemačka nije isplatila odštetu. Politički nemiri u Nemačkoj. Štrajkovi u Ruru kao protest protiv okupacije. Neuspeh francusko-belgijske zajedničke direktne akcije. Hitler izvodi neuspeli pokušaj puča u Minhenu.</p>	<p>1918.-1921. Od velike epidemije gripa širom sveta umiru milioni ljudi. Stopa emigracije u Sjedinjene Države iz Evrope manja nego pre rata. Kretanje stanovništva veće je u samoj Evropi nego iz Evrope.</p> <p>Neke evropske zemlje počele da donose zakone u oblasti zaposlenja i uslova rada: npr., Francuska, Holandija i Španija uvode osmočasovno radno vreme.</p> <p>Krupne promene u demokratskom sistemu posle rata. Od 1920. pravo glasa obuhvata skoro sve punoletne muškarce u većini zemalja, a u nekim zemljama i žene. To znači da je biračko telo sada mnogo veće i da političari treba da uzimaju u obzir mišljenje radničke klase.</p> <p>Veliki rat podstakao tešku industriju – proizvodnju oružja, motornih vozila, uvođenje nove tehnike i tehnologije u proizvodnju. Većina industrijskih zemalja doživljava ekonomski mini-procvat. Sjedinjene Države postaju vodeća industrijska zemlja na svetu.</p> <p>Krah ekonomskog mini-procvata 1920.</p> <p>Konačni sporazum o visini nemačke ratne odštete za Prvi svetski rat (1921.).</p> <p>1921.-1924. Dramatičan pad cena hrane i sirovina u ranim dvadesetim godinama. Farmeri i seljaci širom Evrope teško pogođeni. Najgore prolaze seljaci u zemljama srednje i istočne Evrope. Sovjetski Savez, s jedne strane, zatvara granice za trgovinu, a Nemačka, s druge strane, doživljava ubrzanu inflaciju i paralizu privrede.</p>	<p>1919. Alkok i Braun izveli prvi let preko Atlantika.</p> <p>1920. Edvin Habl otkriva da se svemir. Razvijena teorija hromozomskog nasleđa.</p> <p>1922. Početak emitovanja radio programa. Herbert Kalmus izumeo tehniku filmskog snimanja u boji.</p> <p>1923. Huan de la Sieva izveo prvi let u autožiru, letilici sa obrtnim krilima. Vladimir Zvorikin izumeo cev elektronske kamere koja svetlost pretvara u električni signal.</p>

Primer 2: Hronološka tabela evropske istorije u periodu od 1918. do 1939.

Politika	Društvo i ekonomija	Nauka i tehnologija
<p><i>Kemal Ataturk i turski nacionalisti zbacuju Osmanlijski režim i osnivaju savremenu, sekularnu republiku. Sklapaju novi sporazum sa saveznicima (Sporazum u Lozani).</i> <i>General Primo de Rivera osniva vojnu diktaturu u Španiji.</i></p> <p>1924. <i>Staljin postaje Generalni sekretar Komunističke partije tokom Lenjinove bolesti. Preuzima potpunu kontrolu posle Lenjinove smrti.</i> <i>Albanija i Grčka postaju republike.</i></p> <p>1925. <i>Sporazum u Lokarnu: Nemačka, Francuska i Belgija prihvataju postojeće granice, uz garancije Britanije i Italije. Francuska se obavezuje da će braniti Belgiju, Poljsku i Čehoslovačku u slučaju nemačkog napada.</i></p> <p>1926. <i>Vojni puč u Poljskoj označava kraj demokratske vlade. Maršal Pilsudski uzima vlast.</i> <i>Vojni puč u Portugalu.</i> <i>Generalni štrajk u Britaniji.</i></p>	<p><i>Recesija i rastuća nezaposlenost u većini evropskih ekonomija početkom dvadesetih. Hiperinflacija u Nemačkoj pogađa i valute u drugim državama srednje Evrope.</i></p> <p><i>Ekonomska situacija se stabilizuje u većem delu Evrope posle 1924. iako je prosečna stopa nezaposlenosti oko 15%, a u Skandinaviji je i viša.</i></p> <p>1925.-1928. <i>Britanija i Nemačka ponovo uvode zlatnu podlogu za svoje valute 1925.</i></p> <p><i>Staljin proglašava Prvi petogodišnji privredni plan u Sovjetskom Savezu 1928.</i></p>	<p>1924 <i>Laic prozveo prvi fotoaparata od 35 mm., poznat pod imenom Laika.</i></p> <p>1926. <i>Prikazan Don Žuan, prvi nemi film sa sinhronizovanom muzikom.</i> <i>Džon Lodž Berd svetlu prikazao prvi televizijski sistem.</i></p> <p>1927. <i>Verner Hajzenberg postavio princip neodređenosti u atomskoj fizici.</i></p> <p><i>Prikazan prvi zvučni film, »Džez pevač«.</i> <i>Žorž Lemetr formulisao teoriju Velikog Praska o nastanku svemira.</i></p> <p>1928. <i>Ervin Šredinger otkriva talasnu mehaniku.</i> <i>Aleksandar Fleming otkriva antibiotska svojstva plesni penicilina.</i> <i>Zvorikin patentira prvi televizijski sistem u boji.</i></p>

Primer 2: Hronološka tabela evropske istorije u periodu od 1918. do 1939.

Politika	Društvo i ekonomija	Nauka i tehnologija
<p>1929. Kraljevina Srba, Hrvata i Slovenaca postaje Jugoslavija. Uvedena kraljevska diktatura. Francuska počinje da gradi Mažino liniju.</p> <p>1930. Kralj Karol II vraća se u Rumuniju. Prisilna kolektivizacija seoskih farmi u Rusiji.</p> <p>1931. Osnovan britanski Komonvelt. U Španiji proglašena republika.</p> <p>1932. Salazar postaje premijer u Portugaliji.</p> <p>1933. Adolf Hitler izabran za nemačkog kancelara. Kancelar Dolfus postaje diktator u Austiji.</p> <p>1934. U Estoniji i Latviji uvedene diktature. Hitler sprovodi čistke Nacističkoj partiji. Početak političkih čistki u Sovjetskom Savezu.</p> <p>1935. Musolini kolonizuje Libiju. Sarska oblast vraćena Nemačkoj posle plebiscita. Usvojeni nirnberški zakoni protiv Jevreja.</p> <p>1936. Nemačke trupe okupiraju demilitarizovanu Rajnsku oblast. General Metaksis postaje diktator u Grčkoj. Počinje španski građanski rat.</p>	<p>1929-1939. Krah njujorške berze (29. oktobar 1929. , »Crni utorak«). Tokom dvadesetih godina američka privreda beležila je ubrzan rast. Do 1929. SAD su daleko najveća industrijska zemlja u svetu, sa godišnjim proizvodnjom od 4,5 miliona automobila naspram pola miliona, koliko zajedno proizvode Britanija, Nemačka i Francuska. Zemlja doživljava porast potrošnje koji se zasniva na kreditiranju.</p> <p>U isto vreme evropske zemlje koje su učestvovala u Velikom ratu uzimaju pozajmice od američkih banaka za rekonstrukciju svojih ratom oslabljenih privreda. Posle ekonomskog kraha, zajmovi evropskim preduzećima su uskraćeni, preduzeća idu pod stečaj, nezaposlenost ubrzano raste.</p> <p>U 1932. godini, nemačke fabrike proizvode oko 60% onoga što su proizvodile 1928.godine. Tokom 1933.godine, 44% radno sposobnog stanovništva je nezaposleno. Kad potroše ušteđevinu i više ne mogu da kupuju na veresiju, postaju očajni. Situacija u ostalim delovima Evrope je samo neznatno bolja. U Skandinaviji, nezaposlena je svaka treća radno sposobna osoba; a u zapadnj Evropi - svaka peta. Situaciji je još i gora u većem delu srednje i istočne Evrope.</p> <p>1930.—1939. U ovo vreme Britanija, Skandinavija i SAD ukidaju zlatnu podlogu svojih valuta. Ostale evropske zemlje slede ovaj primer početkom tridesetih.</p> <p>U ovo vreme industrijska proizvodnja u Sovjetskom Savezu raste u odnosu na ostale evropske zemlje. Socijalno demokratski orijentisane evropske vlade počinju da uvode ekonomsko planiranje.</p>	<p>1930. Frenk Vitl patentira turbo motor. Otkrivena planeta Pluton.</p> <p>1931. Pojava radio-astronomije.</p> <p>1932. Holandani priveli kraju isušivanje Zajderskog jezera.</p> <p>1934. F. i I. Žoljio-Kiri razvili veštačku radioaktivnost.</p> <p>1935. Konstruisan prvi radar za otkrivanje letilica. Čarls Rihter konstruisao skalu za merenje jačine zemljotresa.</p> <p>1936. Alan Turing razvio kompjutersku matematičku teoriju. Proizveden prvi prototip helikoptera.</p>

Primer 2: Hronološka tabela evropske istorije u periodu od 1918. do 1939.

Politika	Društvo i ekonomija	Nauka i tehnologija
<p>1937.godina Nemačka i Italija vojno pomažu Franka.</p> <p>1938.godina Nemačke trupe okupiraju Austriju. Anšlus. Nemačka anektira Sudete. Kristalna noć u Nemačkoj; napad na jevrejske radnje i fabrike.</p> <p>1939.godina Ribentrop i Molotov zaključuju sporazum između Nemačke i Sovjetskog Saveza. Dogovor o podeli Poljske. Nemačka okupira preostali deo Čehoslovačke, anektira Memel u Litvaniji. Nacionalističke snage zauzimaju Barselonu i Madrid. Kraj građanskog rata u Španiji. Italija okupirala Albaniju. Hitler i Musolini potpisuju »čelični pakt«. Nemačka napada Poljsku. Britanija i Francuska objavljuju rat. Rusija napada Poljsku i Poljska je podeljena. Ruske trupe napadaju Finsku.</p>	<p>Sredinom tridesetih neke evropske zemlje – npr., Nemačka i Švedska - ponovo da beleže ekonomski rast.</p> <p>U ovo vreme usled iskustva proteklih pet godina većina zemalja počinje da stvara sisteme socijalne zaštite: starosne penzije, osiguranje u slučaju nezaposlenosti, nadoknade za slučaj povrede na radu. Neki vidovi osiguranja su dobrovoljni, neke subvencioniše država. Pa ipak, privatni dobrovoljni prilozi u korist radnika i starih osoba sve do šezdesetih premašuju državna davanja za socijalnu zaštitu.</p> <p>Tokom ove decenije kretanje stanovništva iz sela u grad se stabilizovalo (do 1919.godine većina stanovništva u industrijskim zemljama već živi u gradovima); ali gradovi počinju da se šire tokom tridesetih, niču predgrađa i gradi se železnica za prevoz stanovništva do gradova.</p>	<p>1937. Vittl napravio i testirao prvi prototip motora na mlazni pogon. Napravljen najlon.</p> <p>1938. Mađarski pronalazač L. Biro proizveo prvu hemijsku olovku.</p> <p>1939. Han i Štrasman otkrili atomsku fisiju. Let prvog mlaznog aviona.</p>

Primer 3: Uporedni pristup učenju o fašizmu

Šta je fašizam?

Ideologija dvadesetog veka koja nije postojala pre 1914. Smatra da nova država treba da bude agresivno nacionalna i autoritarna kao i da je potrebno »ponovno rođenje« nacije. Korporativna ekonomska rešenja. Naglašava romantične, mistične aspekte istorije. Cilj je masovna mobilizacija društva. Mešanje u skoro svaki aspekt života. Harizmatične vođe.

Koga je privukao?

Ljude koji su se osećali marginalizovano i bespomoćno u odnosu na bezlične ekonomske sile i velike firme; smatrali da su ih vlade izdale; koji su osećali potrebu da se organizuju; koji su smatrali da je nasilje opravdano da bi se to postiglo; koji su želeli novu generaciju vođa koja ne potiče iz starih elita.

Ponovno pojavljivanje u savremenoj Evropi: Zašto su se desničarske, neo-fašističke i neo-nacističke partije i pokreti pojavili u nekim zemljama krajem dvadesetog veka? Sličnosti i razlike.

Koliko je raširen?

Pored Italije i Nemačke, druge fašističke partije pojavile su se u Rumuniji, Britaniji, Čehoslovačkoj, Poljskoj, Holandiji, Belgiji, Francuskoj. Većina njih ima malu podršku birača. Neke su sarađivale sa okupatorom.

Fašističke države ili diktature?

Drugi diktatori - kao što su Franko u Španiji, Salazar u Portugaliji, Horti u Mađarskoj, Metaksis u Grčkoj - koji su došli na vlast tridesetih godina usvojili su neke odlike fašističkih režima, ali nisu u istoj meri mobilizovali stanovništvo.

Italija

Koreni političke nestabilnosti i anti-parlamentarnih shvatanja postojali su pre 1914. Masovno nezadovoljstvo mirovnim dogovorom iz 1919. godine.

1919.-1921.: Ekonomski problemi (velika nezaposlenost, bivši vojnici bez posla, inflacija u porastu, bes zbog ratnog profiterstva). **Politički i socijalno nemiri.** Štrajkovi i Biennio Rosso. **Politička slabost sistema:** korupcija, elite zadovoljne stanjem, podela sever-zapad, rast novih malih partija. Teškoće formiranja stabilne vlade. Fašistička partija oformljena na levičarskim idejama. Na izborima ne dobijaju ni jedno mesto u Parlamentu.

1921.-1925. Fašisti dobili 35 mesta u Parlamentu na izborima 1921. godine. Zaokret u desno. Liberalne demokrate ne uspevaju da oforme stabilnu vladu. Vakum vlasti. Socijalisti proglašavaju generalni štrajk. Fašisti organizuju »marš na Rim«. Kralj odbija da proglasi vanredno stanje, vlada podnosi ostavku. Kralj od Musolinija traži da oformi vladu. Fašisti uvode izmene izbornog sistema. Na izborima 1924. godine osvajaju 65% glasova i stiču veliku većinu.

Primer 3: Uporedni pristup učenju o fašizmu

1925.-1939. *Zabranjene druge partije. Jednopartijski sistem. Ukinuti sindikati. Nova »korporativna« država. Posle početnog rasta, privredni razvoj zastao, pogođen krahom iz 1929. godine. Sredinom tridesetih nadnice u Italiji među najnižima u Evropi.*

Osvajanje Abisinije 1935. godine. Vojna pomoć Franku između 1936. i 1939. godine. Pakt sa Hitlerom 1939. godine.

Nemačka

Suočen sa neizbežnim porazom, Kajzer abdicira 1918. godine., formirana civilna vlada i dogovoreno primirje. Mnogi Nemci su kasnije smatrali da je Mirovni ugovor preterano nepravedan i za to su, kao i za poraz, krivili civilnu vladu, a ne stari režim. »Udarac u leđa«.

1919.-1924.: *Vajmarska Republika. **Ekonomski problemi:** hiperinflacija, kolaps nemačke marke. Ljudi sa fiksnim primanjima, penzioneri, bivši vojnici, srednja klasa teško pogođeni. Levičarski i desničarski politički nemiri u Minhenu i Berlinu. **Političkom sistemu nedostaje podrška nekih sektora.** Nacistička partija osnovana u Minhenu 1919.godine. Neuspeo pokušaj puča u Minhenu u novembru 1923.godine.*

1924.-1929.: *Uspostavljena ekonomska stabilnost. Nacistička partija uglavnom beznačajna tokom ovog perioda. Dobija manje od 3 % glasova na izborima 1928.godine.*

1929.-1939.: *Podrška brzo raste sa produblivanjem depresije izazvane krahom iz 1929.godine. Šest miliona nezaposlenih 1932.godine, strah od komunističke revolucije. U julu 1932.godine, Nacistička partija postaje najveća partija u Rajhstagu.*

Na izborima 1933. godine Hitler traži ukidanje Parlamenta na rok od 4 godine da bi se uspostavila stabilnost. Ustanovljena jednopartijska država. Kontrola nad sindikatima uspostavljena 1933. Hitler postaje predsednik 1934.godine. Vojska mu se zaklinje na vernost.

Cenzura i čistke u među raznim profesijama. *Kontrola omladinskih organizacija, proganjanje Jevreja, izgradnja koncentracionih logora.*

Ponovno pojavljivanje u savremenoj Evropi: *Zašto su se desničarske, neo-fašističke i neo-nacističke partije i pokreti javili u nekim zemljama krajem dvadesetog veka? Sličnosti i razlike*

Primer 4: Raspad Sovjetskog Saveza – obrnuta hronologija	
Događaji u srednjoj i istočnoj Evropi	Događaji u Sovjetskom Savezu (1991.-1985.)
<p>maj, 1991. – Vođe 15 republika dogovorile se da osnuju novi savez.</p> <p>april, 1991. - Gruzija proglašava nezavisnost.</p>	<p><i>Anatomija neuspelog udara:</i></p> <p>Decembar, 1991. – Sovjetski Savez prestaje da postoji. Rusija, Belorusija i Ukrajina osnovale Zajednicu Nezavisnih Država.</p> <p>25. decembar, 1991. – Gorbačov podnosi ostavku na položaj Predsednika Sovjetskog Saveza.</p> <p>24. avgust, 1991. – Gorbačov podnosi ostavku na položaj Generalnog sekretara i predlaže raspuštanje Centralnog Komiteta Komunističke partije.</p> <p>22. avgust, 1991. – Gorbačov se vraća u Moskvu.</p> <p>21. avgust, 1991. – Neuspeh udara. Zaverenici uhapšeni.</p> <p>20. avgust, 1991. – Hiljade ljudi okuplja da zaštiti Belu kuću i podiže barikade. Neki vojnici prelaze na njihovu stranu.</p> <p>19. avgust, 1991. – Pokušaj udara od strane samozvanog komiteta koji proglašava vanredno stanje. Oni objavljuju da je Gorbačov bolestan. U grupi su doskorašnji ministri i pomoćnici u Gorbačovljevoj vladi. Tenkovi i vojska na ulicama. Jeljcin zamalo izbegava hapšenje, odlazi u zgradu ruskog Parlamenta (Bela Kuća). Govori protiv udara, poziva na generalni štrajk i traži podršku naroda.</p> <p>18. avgust, 1991. – Grupa posećuje Gorbačova u vili u kojoj provodi odmor na Krimu i traži od njega da proglasi vanredno stanje. On odbija i biva zatvoren na tom mestu.</p> <p>Reforma i kriza</p> <p>decembar, 1990. – Sovjetski Ministar inostranih poslova podnosi ostavku, žaleći se na “nastupajuću diktaturu”.</p>

Primer 4: Raspad Sovjetskog Saveza – obrnuta hronologija

Događaji u srednjoj i istočnoj Evropi	Događaji u Sovjetskom Savezu (1991.-1985.)
<p>kraj 1990. – Zastoj u pregovorima izađu Gorbačova o vođa baltičkih republika.</p> <p>3. oktobar, 1990. – Ujedinjenje Nemačke.</p> <p>Jesen 1990. – Vojne snage upotrebljene protiv baltičkih republika da bi se zaustavio raspad Sovjetskog Saveza.</p> <p>23. avgust, 1990. – Parlament Istočne Nemačke glasa za ujedinjenje sa Zapadnom Nemačkom.</p> <p>18. mart, 1990. – Na izborima u Istočnoj Nemačkoj pobedio Hrišćansko-demokratski savez.</p> <p>11. mart, 1990. – Litvanski Parlament proglašava nezavisnost. Moskva odluku prograšava nevažećom.</p> <p>proleće, 1990. – Na parlamentarnim izborima u svim republikama ojačan položaj nacionalista.</p> <p>početak 1990. – Brojni narodi u Sovjetskom Savezu zahtevaju nezavisnost. Najglasniji zahtevi dolaze iz baltičkih republika.</p> <p>25. decembar, 1989. – Čaušesku pogubljen u Rumuniji.</p> <p>decembar, 1989. – Pada komunistička vlada u Čehoslovačkoj.</p> <p>novembar, 1989.- Velike anti-komunističke demonstracije u Čehoslovačkoj. Istočnonemački vođa Erih Honeker podnosi ostavku. Reformisti preuzimaju kontrolu u <i>Politbirou</i> bugarske Komunističke partije.</p>	<p>jesen 1990. – Gorbačov odstupava od ekonomskih reformi. Ukida Predsednički savet i uvodi okorele konzervativce (iz KGB-a, vojske i policije) u sastav Saveta bezbednosti.</p> <p>leto 1990. – Gorbačov i Jeljcin saraduju na “planu od 500 dana” kojim treba da se uvede tržišna ekonomija.</p> <p>juli, 1990. – Jeljcin napušta Komunističku partiju. Sastaju se Helmut Kol i Gorbačov. Kol pristaje na smanjenje broja nemačkih vojnika. Gorbačov pristaje na povlačenje sovjetskih vojnika iz Istočne Nemačke.</p> <p>maj, 1990. – Jeljcin izabran za Predsednika Ruske Federacije.</p> <p>mart, 1990. – Gorbačov izabran za Predsednika Sovjetskog Saveza.</p> <p>februar, 1990. – 250,000 ljudi demonstrira u Moskvi protiv komunizma.</p> <p>oktobar, 1989. – Gorbačov u poseti Istočnoj Nemačkoj prilikom četrdesete godišnjice osnivanja države. Saopštava istočnonemačkom rukovodstvu da sovjetske trupe neće biti upotrebljene radi sprečavanja reformi.</p> <p>Američki i sovjetski Predsednici zvanično proglašavaju kraj hladnog rata.</p>

Primer 4: Raspad Sovjetskog Saveza – obrnuta hronologija

Događaji u srednjoj i istočnoj Evropi	Događaji u Sovjetskom Savezu (1991.-1985.)
<p>10. novembar, 1989. – Srušen Berlinski zid.</p> <p>jesen, 1989. – Mnogi istočni Nemci napuštaju zemlju i preko Mađarske i Austrije odlaze u Zapadnu Nemačku.</p> <p>avgust, 1989. – U Poljskoj na vlast dolazi ne-komunistička vlada.</p> <p>avgust, 1989. – Na godišnjicu potpisivanja sporazuma Ribentrop-Molotov kojim su baltičke države date Sovjetskom Savezu formiran lanac ljudi koji se prostirao kroz sve tri republike.</p> <p>jun, 1989. – Slobodni izbori u Poljskoj. Uspeh Solidarnosti.</p> <p>maj, 1989. – Mađarska vlada otvara granicu sa Austrijom.</p> <p>april, 1989. – Demonstracije u Tbilisiju, glavnom gradu Gruzije.</p> <p>proleće, 1989. – Solidarnost i poljska vlada postigli sporazum. Solidarnost ponovo legalna.</p> <p>jesen, 1988. – Estonija proglašava suverenost kao autonomna republika (prva koja je to učinila u Sovjetskom Savezu).</p> <p>jesen, 1987. – Velike demonstracije u baltičkim državama. Sukob na Kavkazu između Jermena, hrišćana, i Azerbejdžanaca, muslimana.</p>	<p>maj, 1989. – Demonstracije u Moskvi u znak podrške Jeljcinu i drugim ličnostima koje se zalažu za radikalne promene.</p> <p>25. maj, 1989. – Na prvom zasedanju Kongresa Narodnih deputata izabran Vrhovni Sovjet, sastavljen uglavnom od konzervativaca. Jeljcin i drugi radikali nisu izabrani.</p> <p>maj, 1989. – Sovjetskim trupama naređeno da podrže komunističko rukovodstvo u Gruziji.</p> <p>februar, 1989. - Poslednji sovjetski vojnici napuštaju Avganistan.</p> <p>decembar, 1988. – Sovjetski Savez napušta Brežnjevljevu doktrinu.</p> <p>Gorbačov govori u Ujedinjenim nacijama i objavljuje veliko smanjenje sovjetskih oružanih snaga.</p> <p>maj, 1988. – Sovjetska vojska počinje povlačenje iz Avganistana.</p> <p>oktobar, 1987. – Otvoren sukob između Jeljcina i Gorbačova posle Jeljcinove objave da napušta <i>Politbiro</i>. Ekonomski problemi tokom 1987. Inflacija u porastu, neuspešne mere da se poboljša efikasnost državnih preduzeća.</p>

Primer 4: Raspad Sovjetskog Saveza – obrnuta hronologija

Događaji u srednjoj i istočnoj Evropi	Događaji u Sovjetskom Savezu (1991.-1985.)
	<p>oktobar, 1986. – Na samitu u Rejkaviku Gorbačov predlaže potpuno nuklearno razoružanje ako Regan odustane od plana Rata zvezda. Regan ne pristaje na ponudu.</p> <p>april, 1986. – Eksplozija nuklearnog reaktora Černobilu. Posledice u Sovjetskom Savezu, Skandinaviji i zapadnoj Evropi. Udarac za sovjetsku privredu.</p> <p>Gorbačov zamenio dve trećine ključnih rukovodilaca Komunističke partije i uveo druge političke reforme.</p> <p>April, 1985. – Gorbačov iznosi svoj plan pred Centralni Komitet o uvođenju perestrojke (prestrukturiranje ili reforma ekonomije) i glasnosti, odnosno veće političke otvorenosti.</p> <p>Mart, 1985. – Mihail Gorbačov izabran za Generalnog Sekretara Komunističke Partije.</p> <p>Šta je “nasledio”?</p> <ul style="list-style-type: none">• Krizu u sovjetskoj ekonomiji;• Učešće Sovjetskog Saveza u katastrofalnom ratu u Avganistanu;• Ronald Regan, predsednik SAD, napušta politiku detanta i započinje novu trku u naoružanju sa Sovjetskim Savezom;• Rastuće nezadovoljstvo komunizmom u srednjoj i istočnoj Evropi.

Primer 5: Raspad ratnog saveza između Sovjetskog Saveza, Sjedinjenih Država i Britanije i početak hladnog rata

I. Koreni međusobnog nepoverenja

Saveznici ostavljaju nemačke okupacione trupe na teritoriji istočnog Baltika posle Primirja 1918.;

Zapad interveniše na strani belogardejaca u građanskom ratu 1919. ;

Lenjinov cilj - svetska revolucija. Ideološke razlike i međusobno nepoverenje tokom dvadesetih i tridesetih godina;

Nemačko-sovjetski Pakt o nenapadanju 1939. godine.;

Staljin veruje da su saveznici odlagali otvaranje zapadnog fronta u nadi da će doći do međusobnog uništenja Trećeg Rajha i Sovjetskog Saveza.

II. Sovjetske predstave

Sovjetsko rukovodstvo zabrinuto za bezbednost Sovjetskog Saveza u budućnosti;

Rukovodstvo hoće da obezbedi da na svojim granicama ima ili prijateljski nastrojene vlade ili vlade koje nisu pod uticajem SAD;

Predviđa da će sledeći napad na Sovjetski Savez, ukoliko do njega dođe, ići preko Poljske i drugih zemalja srednje i istočne Evrope;

Sovjetski Savez je smatra da su aktivnosti Sjedinjenih Država posle 1945.godine agresivne, da predstavljaju moguću pretnju i pokušaj ustanovljenja političke i ekonomske dominacije u svetu.

III. Predstave na Zapadu

Posle 1946. godine mnogi ljudi u SAD i zapadnoj Evropi smatrali su da širenje komunizma i sovjetskog uticaja u srednjoj i istočnoj Evropi, kao i postupci lokalnih komunističkih partija u zapadnoj Evropi predstavljaju dokaz ekspanzionističke spoljne politike Sovjetskog Saveza i nastavak puta ka cilju ostvarenja svetske revolucije. Reagujući na to, SAD su opredelile za politiku ograničavanja Sovjetskog Saveza, koja je ostala na snazi do kraja osamdesetih;

Globalno širenje komunizma shvaćeno je takođe kao pretnja američkim ekonomskim interesima, na primer, potrebi postojanja sigurnih izvora osnovnih sirovina, potrebi otvorenosti drugih tržišta za američke proizvode i potrebi izbegavanja nove krize slične onoj iz međuratnih godina;

Činjenica da Sovjetski Savez poseduje atomsku bombu uticala je na američke predstave. SAD su očekivale da će Sovjetskom Savezu biti potrebno 20, a ne 5 godina da ih sustignu.

Primer 5: Raspad ratnog saveza između Sovjetskog Saveza, Sjedinjenih Država i Britanije i početak hladnog rata

IV. Redosled najvažnijih događaja u periodu između 1943. i 1955.

1. Napeti pregovori između Sovjetskog Saveza i zapadnih saveznika u pogledu budućnosti Poljske i okupacije Nemačke;

2. Nemačke snage ubile 300 000 Poljaka za vreme Varšavskog ustanka, a da Sovjetska Armija koja se već nalazila na teritoriji Poljske nije ništa preduzela;

1944.-1945. Sovjetski Savez isključen iz učešća u okupaciji Italije i razgrađivanju imperije;

februar, 1945. Saveznici pregovaraju na Jalti. Dogovor o okupacionim zonama u poraženoj Nemačkoj. Razgovorima dominira budućnost Poljske. Dogovoreno stvaranje prelaznih vlada u oslobođenim zemljama koje treba da predstavljaju sve demokratske činioce stanovništva;

avgust, 1945. Konferencija u Potsdamu. Nedavno izabrani Predsednik Truman obaveštava saveznike da SAD imaju atomsku bombu. Sovjetski Savez želi da bude uključen u upravljanje industrijskom Rurskom oblašću, kao i u okupaciju Japana. SAD odbacuju oba zahteva. Zapadni saveznici hoće da imaju veći uticaj u istočnoj Evropi, što Staljin odbacuje.

3. Posle poraza Japana, sovjetske i američke trupe okupiraju Koreju. Podelile zemlju po 38-oj paraleli;

1946.-1949. Građanski rat u Grčkoj između monarhista, koje podržava Zapad, i grčkih komunista, koje podržavaju Sovjetski Savez, Jugoslavija i Bugarska;

1945.-1948. Širom srednje i istočne Evrope komunisti preuzimaju kontrolu na izborima ili i bez njih;

mart, 1946. Sovjetske trupe još uvek u severnoj Persiji (Iranu). SAD se žale Ujedinjenim nacijama. Staljin povlači trupe;

avgust, 1946. Sovjetska mornarica želi baze u crnomorskim moreuzima. Turska smatra da je ugrožena. SAD šalju bojne brodove i prete upotrebom sile ako Sovjetski Savez ostane uporan;

januar, 1947. Britanija i SAD spajaju svoje dve okupacione zone u Nemačkoj u jednu administrativnu oblast.

1946.-1947. Ekonomska kriza u većem delu Evrope: nestašica hrane, milioni izbeglica, velika nezaposlenost. Politički i socijalni nemiri;

mart, 1947. Američki Predsednik obnarodovao Trumanovu doktrinu. Američka vlada uvodi Maršalov plan pružanja ekonomske pomoći evropskim državama. Poljska i Čehoslovačka se prijavljuju. Sovjetski Savez im naređuju da povuku prijave.

jun, 1948. Zapad uvodi novu valutu u zapadnoj Nemačkoj. Staljin u ovome vidi novi korak ka podeli Nemačke;

Primer 5: Raspad ratnog saveza između Sovjetskog Saveza, Sjedinjenih Država i Britanije i početak hladnog rata

23. jun, 1948. Sovjetske vlasti blokirale sve puteve i železničke veze sa Berlinom;

jul, 1948. Zapadni saveznici počinju vazdušno snabdevanje Berlina;

april, 1949. Osnovan NATO;

maj, 1949. Sovjetski Savez odustaje od blokade Berlina. Na zapadu osnovana nova država, Savezna Republika Nemačka;

1949. Sovjetski Savez osnovao Savet za uzajamnu pomoć komunističkim zemljama (SEV) kao alternativu Maršalovom planu;

septembar, 1949. Sovjetski Savez obznanio da poseduje atomsku bombu;

oktobar, 1949. Osnovana druga država, Demokratska Republika Nemačka, na istoku;

jun, 1950. Severna Koreja napada Južnu Koreju. Snage Ujedinjenih Nacija (sastavljene uglavnom od američkih vojnika) primorale je da se povuče iza granice. Potom napadnute od strane kineskih komunističkih snaga;

jun, 1951. počinju pregovori o Koreji;

novembar, 1952. SAD isprobale prvu hidrogensku bombu;

avgust, 1953. Sovjetski Savez isprobao prvu hidrogensku bombu;

1953. Uspostavljena stara granica između Severne i Južne Koreje;

1955. Zapadna Nemačka pristupa NATO-u. Sovjetski Savez osniva Varšavski Pakt.

Ključna pitanja za razgovor

- Zašto je budućnost Poljske bila glavno pitanje pregovora između tri savezničke sile u poslednjoj etapi rata?
- Da li je spoljna politika Sovjetskog Saveza u periodu između 1943. i 1955. bila odbrambena, ili je bila usmerena na uspostavljanje komunističke dominacije u svetu?
- U kojoj meri je spoljna politika SAD tokom ovog perioda bila zasnovana na ograničavanju Sovjetskog Saveza, a u kojoj meri na proširivanju sfere sopstvenog uticaja?
- Na osnovu podataka iznetih ovde, kao i drugih stečenih čitanjem - na koji način su ličnosti glavnih protagonista, posebno Staljina i Trumana, uticale na razvoj odnosa između Sovjetskog Saveza i Zapada?

Primer 6: Primarni izvori koji se odnose na porast nepoverenja između bivših saveznika u posleratnom periodu

*Telegram Vinstona Čerčila Predsedniku Trumanu
12. maj, 1945.*

Uvek sam radio u korist prijateljstva sa Rusijom, ali, kao i Vi, osećam veliku nelagodnost zbog toga što iskrivljeno predstavljaju odluke sa Jalte, zbog njihovog odnosa prema Poljskoj, njihovog preovlađujućeg uticaja na Balkanu, izuzev Grčke, teškoća koje prave u vezi sa Bečom, spoja ruske moći i teritorija pod njihovom kontrolom ili okupacijom i komunističke tehnike u tako velikom broju zemalja, i na kraju zbog njihove moći da održavaju tako veliku vojsku na terenu tako dugo. Kakva će biti situacija za godinu ili dve kada se britanska i američka vojska istope, a Rusija možda odluči da zadrži dve ili tri stotine divizija u aktivnoj službi?

Staljinovo opravdanje sovjetske spoljne politike u martu, 1946.godine

Ne treba zaboraviti da su Nemci okupirali Sovjetski Savez preko Finske, Poljske, Rumunije, Bugarske i Mađarske. Nemci su bili u mogućnosti da to učine zato što su u tim zemljama postojale vlade neprijateljski nastrojene prema Sovjetskom Savezu. Posledica toga bila je da je gubitak Sovjetskog Saveza u ljudstvu bio nekoliko puta veći od ukupnih gubitaka Britanije i Sjedinjenih Država. Neki ljudi možda mogu da zaborave ogromne žrtve sovjetskog naroda, ali Sovjetski Savez ne može da ih zaboravi. I prema tome šta je iznenađujuće u tome što Sovjetski Savez brine za svoju bezbednost u budućnosti, što se trudi da obezbedi da vlade koje su lojalne Sovjetskom Savezu postoje u ovim zemljama. Kako bilo ko pri zdravoj pameti može ove miroljubive želje Sovjetskog Saveza da opiše kao ekspanzionističke težnje?

12. mart, 1947. - američki Predsednik iznosi "Trumanovu doktrinu" u Kongresu SAD

U sadašnjem trenutku svetske istorije skoro svaki narod treba da izabere između dva načina života. Jedan način zasnovan je na volji većine, odlikuju ga slobodne institucije, predstavnička vlada, slobodni izbori, garantovanje ličnih sloboda, slobode govora i veroispovesti, kao i sloboda od političkog ugnjetavanja. Drugi način života zasniva se na volji manjine koja se nasilno nameće većini. Oslanja se na teror i ugnjetavanje, kontrolu štampe i radija, nameštene izbore i potiskivanje ličnih sloboda. Verujem da politika Sjedinjenih Država mora biti takva da podržava narode koji se opiru pokušaju podjarmljivanja od strane naoružane manjine ili putem spoljih pritisaka. Verujem da mi moramo da pomognemo slobodnim narodima da ispune svoju sudbinu na svoj način.

Andrej Ždanov, predstavnik Sovjetskog Saveza na sastanku Informbiroa, u septembru 1947. godine napao je spoljnu politiku SAD

Trumanova doktrina i Maršalov Plan su deo američkog plana porobljavanja Evrope. Sjedinjene Države započele su napad na principu da svaka zemlja sama rukovodi svojim poslovima. Nasuprot tome, Sovjetski Savez neumorno podržava princip stvarne jednakosti i nezavisnost država bez obzira na njihovu veličinu. Sovjetski Savez će učiniti sve da Maršalov plan bude osuđen na propast. Komunističke partije Francuske, Italije, Velike Britanije i drugih zemelja u tome moraju igrati svoju ulogu.

Primer 7: Produblјivanje ekonomske krize

Tokom dvadesetih godina radio aparat je predstavljao novinu i svi su želeli da ga poseduju. Dva Amerikanca, elektroinženjera, osnovala su svoju kompaniju za proizvodnju radio aparata. Za taj poduhvat uzeli su pozajmicu od banke.

Bili su uspešni. Imali su teškoća da proizvedu dovoljnu količinu radio aparata da zadovolje potražnju. Povećali su broj zaposlenih i bio im je potreban dodatni kapital da sagrade veću fabriku. Povećali su iznos zajma od banke. Takođe su prodavali deonice svoje kompanije na njujorškoj berzi (Vol Strit).

Mnogi ljudi kupili su deonice. Proizvodnja se uvećala, zarada kompanije takođe, a deoničari su takođe imali dobar povraćaj na uložene investicije. Druge kompanije koje su proizvodile radio aparate takođe su dobro poslovale.

Posle nekog vremena, u kompaniji su uvideli da prodaja radio aparata više ne raste. Većina ljudi želela je da ima samo jedan radio aparat. Kompanija je uvela u proizvodnju nove modele kako bi privukla ljude da kupe i svoj drugi i treći radio aparat.

Prodaja je ponovo porasla, ali je posle nekog vremena počela da opada. Vremena su postala teška i ljudi su kupovali neophodne proizvode umesto "luksuznih" proizvoda. Kompanija je smanjila broj zaposlenih.

Zarada je opala, vrednost deonica kompanije je počela da pada i neki deoničari počeli su da prodaju svoje deonice da ne bi izgubili mnogo novca. Ovo je stvorilo paniku, još veći broj deoničara je prodao svoje akcije, a vrednost deonica je padala i padala.

Banka koja je vlasnicima dala zajam da osnuju firmu sada ga je povukla. Kompanija nije bila u mogućnosti da isplati svoje dugove i proglašen je stečaj. Svi radnici su otpušteni. Deoničari koji su pozajmili novac da bi ga investirali u firmu bili su finansijski upropašteni.

Zamislite sada da se ovo dešava istovremeno tokom perioda između 1928. i 1931. godine u hiljadama kompanija širom Sjedinjenih Država i Evrope koje su proizvodile čitav niz različitih proizvoda.

Primer 8: Mapa koja prikazuje uzajamnu povezanost – ekonomska kriza tridesetih godina



PRISTUP ODABRANIM TEMAMA

Neki nastavni programi za srednje škole organizovani su u tematskom okviru.¹¹ Ovakav pristup usvaja se po pravilu zbog bilo koje kombinacije razloga:

- **teme, probleme i procese moguće je analizirati kroz ograničen broj “studija slučaja”, omogućavajući tako razvoj iscrpnog istorijskog ispitivanja;**
- tematski pristup pruža određenu meru celovitosti uporednom pristupu nastavi istorije. Drugim rečima, usmerenost na teme i probleme omogućava nastavniku istorije i njegovim učenicima da lakše uoče sličnosti i različitosti nego što bi to bilo moguće u slučaju kad se uporedni pristup primenjuje na ceo period;
- ovo može biti koristan okvir kada je jedan od glavnih ciljeva nastavnog programa da kroz istoriju pomogne đacima da razumeju sadašnjost. On nastavniku daje prostor za sagledavanje jednog dužeg vremenskog perioda nego što bi to bilo moguće u okviru konvencionalnog hronološkog programa, koji je često podeljen na sasvim proizvoljne periode. Zbog toga postaje moguće pratiti događaje tokom nekoliko vekova do njihovih korena i bolje razumeti procese kontinuiteta i promene;
- to može biti boji okvir za upoznavanje učenika sa istorijskim metodima nego što je slučaj kod hronološkog pregleda. Ima više vremena za korišćenje niza izvornih dokumentata, za ispitivanje alternativnih tumačenja, za sakupljanje, klasifikaciju i ispitivanje istorijskih svedočanstava, kao i za primenu ključnih analitičkih koncepata istorije.

Potencijal ovakvog okvira je da on pruža dinamičan pogled na istorijske procese – činioce koji doprinose promeni i kontinuitetu, suprotnosti među njima u bilo kom vremenu; dugotrajne razvojne modele koji prevazilaze često proizvoljne periode koji su osnov hronoloških pregleda. On pruža dubinu pre nego širinu. Njegovi kritičari, s druge strane, izražavaju bojazan da ovakav pristup neće u dovoljnoj meri doprineti razvoju osećaja za vreme i istorijsku perspektivu, kao i da postoji opasnost da đaci steknu jedan usitnjen pogled na istoriju. Što znači, skakati sa teme na temu bez vidljive međusobne povezanosti. Mnogo zavisi od toga kako nastavnik i pomoćni nastavni materijali povezuju teme međusobno da bi se sprečilo da dođe do ovakve “usitnjenosti”.

Ovaj priručnik je samo deo projekta Saveta Evrope “Nastava evropske istorije dvadesetog veka i učenje o njoj”. Postoji čitav niz pomoćnih nastavnih paketa koji se odnose na

¹¹ Prvi deo ovog poglavlja zasniva se na prethodnom radu autora. Videti, R. Stradling, *The European content of the school history curriculum*, Council of Europe, Strasbourg, 1995. str. 28-30.

određene istorijske teme: nacionalizam, migracije, položaj žena u Evropi, Holokost i film u dvadesetom veku.

Ovi paketi ne sadrže samo nastavne materijale, plan časova, predložene nastavne aktivnosti i ideje o proceni onoga što je naučeno o ovim posebnim temama, već ih nastavnici istorije takođe mogu upotrebiti kao primer na osnovu koga će razviti sopstveni pristup drugim istorijskim temama. U ovom priručniku meni je pre svega cilj da naglasim ono što učenik može da nauči o istoriji dvadesetog veka proučavanjem nekih od značajnijih tema, a zatim i da ispitam na koji se način neke od ovih tema mogu uključiti u programe koji su organizovani oko odabranih sadržaja o kojima se predaje u okviru jednog širokog hronološkog redosleda.

Proučavanje tema dvadesetog veka može doprineti razvoju razumevanja istorije kod đaka na najmanje četiri načina. Prvo, teme pomažu đaku da uoči tokove i pravilnosti tokom vremena i širom Evrope u datom trenutku. Tako teme pomažu đaku da prevaziđe opis da bi bio u mogućnosti da analizira i poredi sličnosti i razlike.

Drugo, teme često oličavaju važne ideje koje su doprinele oblikovanju određenog perioda. Jasno je da se ni za koga ne može reći da razume istoriju veka u celini ako nema neko znanje o glavnim ideologijama tog veka, o liberalizmu, socijalizmu, komunizmu, kapitalizmu slobodnog tržišta i njihovom uticaju na događaje u dvadesetom veku. Međutim, svi mi takođe možemo da uočimo uticaj drugih fundamentalnih ideja na politiku, ekonomiju, društvo i kulturu. Na primer, ideja samoodređenja naroda imala je veliki uticaj na ceo vek. Ona je našla izraza u mirovnim ugovorima i spoljnoj politici nekih od velikih sila i bila u osnovi stvaranja nekih međunarodnih organizacija kao što su Društvo naroda i Ujedinjene nacije. Istovremeno, verovanje da je je to neotuđivo pravo svakog naroda bilo je glavni izvor sukoba tokom celog veka i u Evropi i u celom svetu. Druge ideje koje su potpomogle oblikovanje veka jesu modernizacija, politička i ekonomska saradnja, ideja da država treba da obezbedi osnovni stepen zaštite svojih građana, ideja da određena opšta ljudska prava treba da budu zaštićena nacionalnim zakonima i obezbeđena ako je potrebno i međunarodnom akcijom, ideja napretka kao neodvojivo povezanog sa tehnološkim razvojem i tako dalje.

Prema rečima jednog istoričara, teme, takođe, «daju jedinstvo određenom periodu».¹² Ovo je nešto što nam je tako dobro poznato u razmatranju istorije ranijih perioda. Uz smenjivanje kraljeva, imperatora, invazija, ratova i dinastičkih sukoba, mi takođe proučavamo i teme u širem smislu kao što su feudalizam, renesansa, reformacija, prosvetiteljstvo i doba revolucija. Temama je obuhvaćen svaki pojedinačni period. Dvadeseti vek je period tako krupnih promena da pisci nastavnih programa i udžbenika često dele vek na relativno kratke periode i onda se usredsređuju na ključne događaje i zbivanja u okviru tih perioda. Ipak, u određenom smislu teme koje daju jedinstvo proučavanju dvadesetog veka su upravo one koje se odnose na promenu, neizvesnost, privremenu prirodu svih tvorevina i granica, brzinu kojim je iščezao tradicionalni način postupanja.

¹² Ludmila Jordanova, *History in practice*, Arnold, London, 2000., str. 134.

Konačno, proučavanje tema pomaže da se jasnije vide sile koje su oblikovale vek, a to, premda nije nemoguće, sigurno je znatno teže učiniti kada smo isključivo usmereni na hronološki redosled sadržaja i događaja.

U ovome su sadržane naznake toga kako bi se mogli organizovati časovi i nastavne aktivnosti koji se odnose na glavne teme dvadesetog veka. Potrebno je pronaći način da se učenicima pruži mogućnost da urade sledeće:

- da odrede glavne promene koje se događaju tokom dužeg vremenskog perioda;
- da uoče njihovu rasprostranjenost ili posebnost u određenim zemljama ili regionima;
- da otkriju određene pravilnosti i tokove i uoče različite vrste među njima (na primer: nacionalistički pokreti, migracije, politička saradnje itd.);
- da ispitaju političke, socijalne, ekonomske i kulturne činioce i uslove u okviru kojih nastaju ti tokovi i pravilnosti;
- da ispitaju njihove neposredne i posredne posledice na život ljudi;
- da ispitaju kako se gledišta i ideje u vezi sa ovim pojavama menjaju tokom vremena i da ispitaju šta nam određena tema govori o životu u dvadesetom veku.

Uzmimo, na primer, temu koja izgleda naročito relevantna za proučavanje savremene evropske istorije ili sadašnje situacije – nacionalizam. U poslednjoj četvrtini dvadesetog veka nacionalizam i pitanja u vezi sa nacionalnim identitetom ponovo su isplivali na površinu na razne načine.

Prvo, u nekim delovima zapadne Evrope došlo je do kulturne renesanse (u jeziku, muzici, književnosti, običajima i nasleđu) u malim nacijama i narodima koji već dugo postoje u okviru većih nacionalnih država kao što su Francuska, Španija, Velika Britanija i Italija. U većini slučajeva, kulturni pokreti izrodili su političke pokrete koji zahtevaju neki stepen političke autonomije i samoopredeljenja. U nekim slučajevima ovi politički pokreti su pluralistički i odražavaju ceo spektar političkih stavova i ideologija. U nekim drugim slučajevima pojavile su se izrazito nacionalističke partije, kao što su Plaid Simri (Plaid Cymru) u Velsu i Škotska nacionalna partija u Škotskoj. Ovakve partije obično zastupaju građanski nacionalizam pre nego etnički nacionalizam u kome je pripadnost od skora nezavisnoj državi pre stvar boravišta i lojalnosti, nego porekla i krvne pripadnosti, često odražavajući činjenicu da su ove nacije obično etnički, jezički i verski raznorodne. U nekim slučajevima, politički pokreti su se podelili na one koji žele da ostvare autonomiju političkim delovanjem i na one, kao što su ETA u Baskiji ili IRA u Severnoj Irskoj, koji su se opredelili za neposredni aktivizam i nasilje.

Drugo, mi smo svedoci pojave nacionalističkih partija i neonacionalističkih organizacija u nekim zapadnoevropskim državama – Austriji, Belgiji, Francuskoj, Nemačkoj, Italiji, Velikoj Britaniji – koji su oko sebe okupili ljude sa rasističkim ili ksenofobičnim

pogledima koji predstavljaju reakciju na priliv stranih radnika, izbeglica i imigranata iz bivših kolonija.

Treće, u nekim bivšim evropskim kolonijama u severnoj Africi i Bliskom istoku posle 1945. godine pojavila se jedna složena situacija postojanja mnogostruke pripadnosti u okviru zajednice u kojoj su se, u zavisnosti od uzroka i okolnosti, političke vođe mogle obraćati različitim vidovima te pripadnosti da bi mobilisali ljude, na primer, etnički nacionalizam, sekularni, građanski nacionalizam, Islam, pan-arabizam ili pan-afrikanizam.

Četvrti vid ispoljavanja nacionalizma krajem dvadesetog veka može se naći u većini postkomunističkih država srednje i istočne Evrope. Zapadni posmatrači su brzo uvideli da koncept nacionalizma koji su oni primenjivali na zbivanja u dvadesetom veku i društvene pokrete na Zapadu nisu tako lako primenjivi na složenu etno-političku mešavinu koja je postojala u istočnoj Evropi gde su se međusobno neprijateljski oblici nacionalizma nadmetali u pridobijanju masovne podrške na istoj teritoriji. Tačnije, građanski ili nacionalizujući nacionalizam, usmeren da ujedini ljude koji žive na jednoj teritoriji u pružanju podrške od skora nezavisnom demokratskom režimu, često se nadmetao, sa jedne strane, sa jednim oblikom nacionalizma koji je imao svoje korene u nezadovoljstvu onih koji su se plašili pravca ili brzine političke promene i, sa druge strane, sa čitavim nizom etničkih nacionalizama koji su imali korene u težnjama, strahovanjima ili pripadnosti nacionalnih, jezičkih i verskih manjina koje su takođe živеле na toj teritoriji.

Ako je jedan od ciljeva predmeta istorije da pomogne mladima da razumeju sadašnjicu onda postoji snažno opravdanje tvrdnji da proučavanje nacionalizma u Evropi krajem dvadesetog veka treba da bude značajan deo savremenog programa istorije. Međutim, bilo bi takođe značajno naći načina da se pomogne đacima da razumeju sledeće:

- složenost situacije (bez obzira da li proučavaju ponovnu pojavu nacionalizma u zapadnoj ili istočnoj Evropi);
- različite oblike ispoljavanja nacionalizma u Evropi krajem dvadesetog veka s obzirom na lokalne okolnosti i tokove;
- razlog na kome se zasniva podrška koju ovi različiti nacionalistički pokreti imaju kod određenih delova stanovništva;
- šire društvene i političke činioce koji su stvorili uslove u kojima nacionalistički pokreti stiču podršku.

Pružiti đacima detaljan opis redosleda događaja (na primer, od Titove smrti 1981. godine do sadašnjeg trenutka na teritoriji bivše Jugoslavije) može biti neophodno, ali nije dovoljno da bi đaci razumeli šta se tamo dešavalo. Uz opis, potrebna je i analiza. Pojmovi kao što su nacionalizam (ili revolucija, demokratija, ekonomski razvoj, itd.) su moćna analitička oruđa. Oni pomažu da se uoči vrsta podataka za kojima tragamo i da se organizuju svedočanstva pošto do njih dođemo, pomažu nam da vršimo uopštavanja kao

i da ispitamo granice tog uopštavanja. Da bismo to uradili, međutim, potrebna su nam poređenja. Potrebno je vršiti poređenja u vremenu i prostoru (to smo prethodno nazvali horizontalnom i vertikalnom dimenzijom). U zapadnoj Evropi na predstave koje ljudi imaju o nacionalizmu snažno su utical fašizam i nacional-socijalizam u međuratnim godinama. Neke aspekte ovako određenih predstava moguće je primeniti, na primer, etnički sukobi ili “etničko čišćenje”, ali nam to ipak ne pomažu da razumemo druge aspekte sadašnjih zbivanja u većem delu istočne Evrope.

Kako podstaći ovu vrstu uporedne analize kad je vreme ograničeno, a nastavnik istorije treba da ispuni zahteve sadržajem bogatog programa koji je strukturiran kao hronološki pregled? Nastavnik pre svega treba da bude dovoljno dobro obavešten o evropskoj i svetskoj istoriji da bi mogao da uvede uporedni materijal u razgovor o određenim događajima i zbivanjima. Na primer: Ono što se desilo u zemlji X slično je onome što se desilo u zemljama Y i Z, ali postoje i neke značajne razlike. Ili: Iako je nacionalistički pokret koji se pojavio u zemlji X 1992. godine naizgled ličio na nacionalistički pokret koji se pojavio u toj zemlji 1936. godine, pritisci i sile koje su ga stvorile veoma su se razlikovale od onih iz tridesetih godina.

Jedan u većoj meri sistematičan pristup bi đake uputio u to kako da sami vrše poređenja. Tokom jedne ili dve godine u srednjoj školi većina učenika sreća se sa jednim brojem različitih primera nacionalizma (Spisak u **Primeru 1** koji sledi obuhvata one koji postoje u mnogim nastavnim programima i udžbenicima u evropskim srednjim školama). Ne možemo da očekujemo da će đaci, tokom jednog dužeg vremenskog perioda tokom koga uče o ovome, uvek biti u stanju da sami vrše poređenja. Treba ih podstaći da postavljaju pitanja i tragaju za odgovorima na uporedna pitanja u onome što čitaju (na primer, treba ih podstaći da ponovo pročitaju odgovarajuće tekstove iz udžbenika koji se odnose na ranije primere ispoljavanja nacionalizma na nacionalnom ili evropskom nivou), potrebno je osmisliti pojedinačne i grupne projekte, kao i vežbama za ocenjivanje.

Ako je nacionalizam tema i opšti pojam za bilo koga (istoričara, nastavnika ili učenika) ko uči o dvadesetom veku, onda je potrebno primeniti je na smislen način. To znači da je, pored pokušaja da se opiše i objasni pojava i privlačnost određenog nacionalističkog pokreta u određenom vremenu, kao i da se ispituju posledice i istorijski značaj, takođe važno postaviti pitanje: o kakvoj vrsti nacionalističkog pokreta se radi? Ili: u kom smislu je ovo bio nacionalistički pokret? Da li je pokušavao da zadobije podršku u pogledu političke nezavisnosti jednog naroda ili nacije koji nema svoju zemlju? Da li pokušavao da naciju mobiliše za rat? Da li je cilj bio da se određena manjina prikaže u najgorem svetlu i okriivi za probleme u kojima se nacija nalazi?

Druga mogućnost je da učenici steknu pregled toga kako su se predstave o nacionalizmu menjale tokom dužeg vremenskog perioda. Prethodno kada smo ispitivali načine da se pomogne učenicima da steknu pregled, rekli smo da je za njih korisno da kad stignu do kraja određenog perioda ili veka pokušaju da uoče glavne promene koje su se desile tokom tog perioda ili tokom celog veka. Što je duži period vremena u pitanju to je verovatnije da će se u ovome oni usmeriti na krupne tokove i pravilnosti koji su odraženi

u temama kao što su nacionalizam, demokratija, ekonomski razvoj, politička saradnja, tehnološki napredak.

Primer 1: Vrste nacionalističkih pokreta između 1800. i 2000.

Sve veći naglasak krajem osamnaestog i početkom devetnaestog veka u nacionalnim državama kao što su Engleska, Francuska, Holandija i Sjedinjene Države na potrebi stvaranja nacionalnog identiteta gde je pripadnost državi počela da stiže prvenstvo u odnosu na druge vrste pripadnosti.

Talas revolucionarnih ustanaka koji se desio u većem delu zapadne i srednje Evrope 1948. godine, posebno na teritorijama Habsburške Monarhije, u kojima su liberalni nacionalistički pokreti, koji su nastali uglavnom iz redova intelektualne elite, odigrali tako važnu ulogu.

„Nacionalizujući” ili ujedinjujući nacionalizam koji se pojavio u Italiji i Nemačkoj u vreme ujedinjenja tokom šezdesetih godina devetnaestog veka koji je možda najbolje opisao Masimo d'Azelio na prvom zasedanju parlamenta novoujedinjene Kraljevine Italije: „Mi smo napravili Italiju, sada treba da napravimo Italijane”.¹³

Standardizacija jezika, upotreba nacionalističke ikonografije i simbola i stvaranje nacionalnog identiteta putem masovnog obrazovanja u državama koje su se modernizovale krajem devetnaestog i početkom dvadesetog veka.

Nacionalistički pokreti kratkog veka koji su se pojavili na kraju Velikog rata kada su stare imperije u srednjoj i istočnoj Evropi bile podeljene kao posledica mirovnog sporazuma, Oktobarske revolucije i kada je stvoren jedan broj nacionalnih država.

Fašizam i nacionalsocijalizam u Italiji i Nemačkoj i potonja pojava autoritarnih nacionalističkih pokreta na drugim mestima u Evropi tokom međuratnih godina.

Porast raznih oblika oslobodilačkog nacionalizma u kolonijama tokom dvadesetih i tridesetih godina i potom opet u periodu između 1945. i kraja šezdesetih godina.

Pojava neonacionalističkih pokreta u nekim zapadnoevropskim zemljama koji su odražavali sve glasnjiji zahtev za određenim stepenom političke autonomije za male narode bez svoje države, kao i za jezičke manjine.

Jačanje nacionalističkih partija ekstremne desnice koje su htele da iskoriste strah, nemoć i rastuće nezadovoljstvo među nekim segmentima stanovništva izazvanih ekonomskom recesijom, krizom države socijalnog staranja i antipatijom prema imigrantskim zajednicama.

Pojava nacionalističkih pokreta u post-komunističkim državama srednje i istočne Evrope.

¹³ Citirao Eric Hobsbawm u *Nations and nationalism since 1780*, Cambridge University Press, 1990., str.

Veliki deo ovoga što je rečeno o nacionalizmu kao istorijskoj temi mogao bi se primeniti i na temu kao što je kretanje stanovništva. Prvo, skorašnji događaji i sadašnja zbivanja u nekim delovima istočne Evrope doprineli su tome da migracije, u svojim različitim savremenim oblicima, postanu »vruće« pitanje u mnogim evropskim zemljama. Drugo, uobičajeno je da se u nastavnim programima i udžbenicima razne migracije koje su se dogodile tokom dvadesetog veka pominju sasvim uzgredno umesto da se o kretanju stanovništva govori kao o krupnoj temi koja je jedno od obeležja celog veka. Čak i u situaciji u kojoj je prostor za obradu teme migracije ograničen ipak je moguće dati učenicima priliku ne samo da saznaju o tome odakle su ljudi emigrirali, u koje zemlje i u kom broju, već i da analiziraju dinamiku unutar društava koja dovodi do povećanog ili smanjenog stepena migracije.

Isto je tako moguće ispitati pojedinačne primere migracije političkih izbeglica u okviru nastavnog programa koji je zasnovan na sadržaju, pre nego na tematskom programskom okviru. Može se reći, na primer, da je odlazak Jevreja iz istočne Evrope, revolucionara i političkih aktivista iz carske Rusije i drugih delova istočne Evrope između 1890. i 1917. godine bio pre svega izazvan pritiscima i tenzijom u okviru tih društava u to vreme, a nije bio posledica dejstva krupnijih sila u Evropi u to vreme. Isto tako, na veliki problem sa izbeglicama izazvan ratovima na Balkanu može se gledati kao na pojavu isključivo tog perioda, a priliv radne snage sa južnih periferija i oboda Evrope i iz bivših kolonija moguće je sagledavati jednostavno kao fenomen tridesetogodišnjeg privrednog uspona zapadne Evrope u periodu između 1945. i 1975. godine.

Međutim, iako je moguće ispitati ove razne primere kretanja stanovništva u Evropi dvadesetog veka zasebno kada se uči o pojedinim periodima ili decenijama njihove socijalne, političke i ekonomske posledice u Evropi su bile mnogo dugotrajnije. Sa nekima od njih se još uvek nosimo. Postoji dobar razlog da se nađe vreme, čak i u okviru programa koji su izrazito u najvećoj meri ispunjeni sadržajem, i učenicima pruži prilika da sagledaju dugoročne posledice koje su ovi uzastopni talasi migracija imali na različite delove Evrope.

Postoji bar jedan vid kretanja stanovništva koji se može posmatrati tokom dužeg perioda zato što ima dijahronu, odnosno razvojnu prirodu. To je kretanje stanovništva iz sela u grad koja se u različitom opsegu desilo u skoro svakoj zemlji Evrope. Uticaj koji je ovaj proces imao na život ljudi (temeljite promene u porodičnom životu, načinu rada, politici, sve većem jazu između centara i geografske periferije unutar pojedinačnih zemalja i širom Evrope, itd.) znači da je ovo relevantno, »živo« pitanje za mnoge učenike koji uče istoriju dvadesetog veka: to je pitanje koje je njima mnogo opipljivije nego rat koji je počeo pre 60 godina, ili međunarodni ugovor koji je potpisan pre 40 godina.

Ako u programu postoji prostor da se detaljno prouče neke teme dvadesetog veka, smatram da je migracija jedna od tih tema (poput tehnologije, predstavničke demokratije, ili zbivanja u masovnoj kulturi) koja je pogodna za pristup koji se koristi metaforom talasa da opiše tokove i modele tokom jednog dugog perioda (vidi **Primer 3** na kraju ovog poglavlja). Da bi se razumeo pojam «talasa» učenici treba da budu svesni glavnih tipova migracija koje su karakteristične za dvadeseti vek:

- preokooeanska migracija;
- ekonomska migracija unutar Evrope;
- političke izbeglice;
- prisilna migracija grupa i zajednica (na primer, u Sovjetskom Savezu u Staljinovo vreme)
- migracija iz sela u grad;
- imigracija iz bivših kolonija u ekonomski naprednije evropske države.¹⁴

Takođe će biti potrebno da razumeju da su se ovi različiti tipovi kretanja stanovništva dogodili kao reakcija na različite činioce i uslove i da su političke, socijalne i ekonomske posledice bile različite.

Pristup koji zagovaramo je takav da pomaže đaku da odredi kretanje stanovništva tokom veka, analizira sile koje određuju migracioni tok i da sagleda socijalne, političke i ekonomske posledice uopše u Evropi, kao i u njegovoj sopstvenoj zemlji, regionu ili mestu. (Videti **Primer 2** dalje).

¹⁴ Iscrpnije razmatranje vrsta migracija u dvadestom veku, koje takođe sadrži korisne ideje u pogledu nastavnih pristupa, videti u izveštaju Danielle Leclerc «Migration flows in 20th Century Europe and their impact on school life», Doc.Decs/edu/inset/donau (98), Savet Evrope.

Primer 2: Dinamika kretanja ekonomskih migranata u Evropi u dvadesetom veku

Prenaseljenost i siromaštvo u seoskim predelima i regionima koji ekonomski propadaju primoravaju ljude da razmišljaju o emigraciji ili o migraciji u gradove.



Ekonomski rast u drugim regionima i zemljama dovodi do tražnje za radnom snagom koja prevazilazi ponudu.



Prilike za rad i bolji život u ekonomski razvijenim regionima i zemljama, često praćene zvaničnim podsticanjem migracije, privlače ekonomske migrante.



Migracioni priliv povećava se sve dok se ponuda radne snage ne izjednači sa potražnjom ili dok je ne premaši.



Zemlje ili regioni koji su privlačili ekonomske migrante uvode imigracione kvote ili druga ograničenja.

N.B. za vreme ekonomske recesije skorašnji radnici migranti često bivaju optuženi za "izazivanje" nezaposlenosti i ekonomskih poteškoća.

Međutim, kao što smo ranije rekli, neke teme su relativno apstraktne ili složene i potencijalno sasvim suvoparne. Proučavanje toka migracija, na primer, lako je moguće svesti na proučavanje statističkih tabela i mapa koje sadrže veliki broj strelica. Važno je zato da ih srednjoškolci sagledaju i sa ljudske strane. To može da obuhvati sledeće:

- iskazi emigranata o njihovim doživljajima prilikom prelasku Atlantika ili tokom prve godine provedene u novoj zemlji;
- iskazi koji su prešli da žive iz sela u grad ili pošto su posao na selu zamenili radom u fabrici;
- priče imigranata o njihovim doživljajima po dolasku u Evropu;
- projekt iz usmene istorije u kome će đaci prikupljati podatke o promenama u stanovništvu koje se dogodile u određenoj zajednici. Ovo bi mogla biti osetljiva tema i zaheva pažljivo planiranje od strane nastavnika. U nekim situacijama, na primer, tamo gde postoje socijalne tenzije u okviru zajednice između ljudi koji su rođeni u toj zajednici i onih koji su se doselili nedavno, bolje je ili ne upuštati se u

takav projekt, ili usredrediti se na iseljavanje iz zajednice pre nego useljavanje u nju (vidi poglavlje o usmenoj istoriji).

- rad na nacrtu scenarija za televizijsku dokumentarnu emisiju, na primer, o položaju političkih izbeglica na Kosovu, ili zvaničnom stavovima u nekoj zapadnoevropskoj zemlji prema ekonomskim migrantima;
- pismeni prikaz aktuelnog televizijskog programa o nekoj od ovih tema (ideje u ovom smislu sadržane su u poglavlju koje se odnosi na televiziju kao izvor u nastavi istorije);
- analiza karikatura nastalih u periodu kada je u Evropi postojao visok stepen migracije.

Nastavne aktivnosti poput ovih pružaju korisno polazište kada su u pitanju složene teme tako što «humanizuju» određena pitanja, odnosno naglašavaju ljudsko iskustvo i društvene posledice takvih situacija kao što su žrtve rata, politička represija, progoni, ekonomska recesija. Oni učenicima takođe pružaju primarna i sekundarna svedočanstva u odnosu na koja oni mogu da odmere sva uopštavanja koja proističu iz istraživanja glavnih tokova i pravilnost.

Neke teme su dijahrone. To znači da je moguće tokom dužeg perioda uočiti određeni razvojni obrazac. Dobar primer bi ovde mogla biti tema tehnologije u dvadesetom veku. Mogla bi od koristi biti i metafora «talasa» u opisivanju tokova i pravilnosti. U ovom slučaju, određene tehnološke promene mogu biti veoma različite, ali dinamika procesa razvojne promene veoma je slična. Na primer:

- pojavljuju se nove nove tehnike i tehnologije;
- počinje njihovo usvajanje;
- to stvara nova tržišta u uslove za ubrzan rast;
- razvijaju se novi vidovi primene tehnologije;
- mogućnost novih vidova primene tehnologije bivaju iscrpljene;
- vremenom dolazi do zasićenosti tržišta;
- brzina rasta se usporava;
- počinje novi talas tehnološkog razvoja.

Dijahrona priroda teme sadrži putokaze mogućeg pristupa u nastavi. Prvo, to nije tema koja se lako uklapa u veštačke granice nastavnog programa koji je organizovan na osnovu perioda. Ne postiže se mnogo (već se mnogo gubi kad je u pitanju razumevanja teme od

strane učenika) ako proučavanje tehnologije treba da počne sa 1900 godinom samo zato što đaci sada uče o dvadesetom veku.

Drugo, potrebno je ispitati ideju promene kao takve. U kojoj meri je tehnološka promena revolucionarna, a u kojoj evolutivna? Autori nekih udžbenika i referentnih knjiga skloni su da predstave dvadeseti vek kao doba koje je revolucionisalo život običnog čoveka. Dokazi su ubedljivi: promene u dužini ljudskog veka koje su posledica novina u zdravstvenoj zaštiti i higijeni; krupne promene u životnom standardu mnogih ljudi (naročito onih koji žive u ekonomski naprednijim zemljama), velike promene u kopnenom, pomorskom i avionskom saobraćaju, telekomunikacijama, automatizaciji, svemirsko doba, itd. S druge strane, mnoge promene do kojih je došlo izgledaju pre kao evolutivne nego revolucionarne. Veliki deo tehnoloških inovacija desio se postupno. Izumitelji motornog vozila, televizije, kamere ili telefona možda bi bili impresionirani savremenim dostignućima, ali bi svejedno u današnjim proizvodima još uvek prepoznali mnoge od osnovnih elementata svojih pronalazaka.

Treće, tehnološke promene ne dešavaju se u vakumu. One imaju socijalne i ekonomske posledice, ali da li i u kojoj meri nove tehnologije bivaju iskorišćene u mnogome zavisi od drugih promena koje se istovremeno dešavaju u društvu: uvođenja javnog i stručnog obrazovanja, pojave masovne pismenosti, organizacije i načina rada, urbanizacije, itd. Tehnološka dostignuća zato treba staviti u njihov politički, ekonomski i društveni kontekst, a odnos između četiri dimenzije treba istražiti.

Poslednja tema koju ovde želim da razmotrim jeste položaj žene u Evropi dvadestog veka. Za to postoji čitav niz razloga. Prvo, iskustvo žene kroz istoriju predugo je bilo zanemareno je u velikom broju nastavnih programa i udžbenika (a takođe i u akademskim udžbenicima). Često se ta tema svodi samo na usputne napomene koje se odnose na sticanje prava glasa, na čuvane ličnosti savremenog doba i na doprinos žena ratovima od 1914 do 1918 godine i od 1939 do 1945 godine.

Drugo, iako je u pojedinim zemljama istorija koja se bavi položajem žene obavezna tema u okviru nastavnog programa, u većini evropskih zemalja postoji nedostatak dobrih izvora koji bi bili namenjeni srednjim školama. U ovome ima ironije zato što postoji obilje primarnog i sekundarnog izvornog materijala koji se odnosi na život žena u dvadesetom veku koji čeka da ga upotrebe istoričari i nastavnici: biografije, dnevници, svedočanstva, usmena istorija, audiovizuelni materijal, statistički podaci i fotografije.

Treće, postoji odličan nastavni paket posvećen ovoj temi koji je sačinila Rut Tudor koji predstavlja istinsku inovaciju u pristupu srednjoškolskoj nastavi istorije koja se bavi položajem žene.¹⁵

Konačno, ovo je tema koja u jednom značajnom smislu uopšte nije tema. Prikazivati istoriju položaja žene kao sadržaj ili temu znači opasnost da se ona još i više marginalizuje. Umesto toga bilo bi mnogo uputnije razmišljati o iskustvu žene u istoriji

¹⁵ Ruth Tudor, *Teaching 20th century women's history: a classroom approach*, Strasbourg, Council of Europe Publishing, 2000.

kao o jednoj dimenziji nastave istorije uopšte koji bi trebalo u potpunosti integrisati u program istorije. Međutim, promene ovih razmera u programu, udžbenicima i nastavi zahtevaju vreme. U međuvremenu, potrebno je učiniti neke praktične korake da bi započeo proces ispravljanja ove neravnoteže.

Na jednom drugom mestu, Rut Tjudor kaže da je potrebno “preći sa proučavanja javnog, često političkog domena istorije na lični plan i da je s obzirom na prirodu muške dominacije javnog domena u Evropi, takav prelaz potreban ukoliko će se nastavom obuhvatiti i istorija koja se bavi položajem žene.” Ovo je dopuna mišljenju drugih istoričara koji smatraju da je potrebno uspostaviti veću ravnotežu u nastavi istorije dvadesetog veka između političke, ekonomske, socijalne i kulturne dimenzije istorije. U svom paketu Rut Tjudor predlaže načine na koje je moguće integrisati ovu temu u pet velikih tematskih oblasti:

- rad (ekonomski život, proizvodnja, obrazovanje, obuka);
- porodica (majčinstvo, reprodukcija i potrošnja);
- politički život (pravo glasa, lokalna politika, nacionalna politika, predstavljenost, prava i obaveze, aktivizam);
- kulturni život (seksualnost, rodni identitet, samoizražavanje, umetnost, književnost, muzika, vera i moral);
- rat i sukobi (otpor, opstanak, Holokost, rat i rad, rat i porodica).

Ovaj paket sadrži nastavne aktivnosti i druge materijale koje je moguće integrisati u svih pet tematskih oblasti.

Ovaj predloženi pristup istoriji položaja žene, sa svojim naglaskom na ličnom kao i javnom domenu, ima dve pedagoške implikacije. Prvo, biće potrebno da nastavnici upotrebe raznovrsne izvore (od kojih je veći deo prikupljen lokalno), uključujući pisma, dnevnike, fotografije, arhivske dokumente i, pre svega, sećanja ljudi; a od učenika će se očekivati da nauče kako da analiziraju i tumače ovu vrstu izvornog materijala (predlozi u vezi sa ovim sadržani su u drugom delu knjige). Drugo, biće potrebno da nastavnici razmotre kako da u svom pristupu obuhvate i mnoštvo stanovišta u odnosu na istoriju položaja žene. Iako je to samo po sebi jasno, premda se na to često zaboravlja u školskim udžbenicima – žene nisu jedinstvena grupa; one potiču iz različitih društveno-ekonomskih klasa, različitih etničkih, verskih i kulturnih grupa i pripadaju različitim generacijama. Ukoliko se ovo ne odrazi u nastavi onda samo doprinosimo daljoj marginalizaciji ove teme.

Konačno, imajući u vidu da su nastavnici istorije ionako suočeni sa pretrpanim programima, kao i sa ograničenjima u smislu prostora za uvođenje novih tema i sadržaja, da li postoji minimalističko rešenje? Da li postoji nastavna aktivnost koja bi makar pomogla učenicima da sagledaju dvadeseti vek sa stanovišta životnog iskustva žene?

Ranije smo već rekli da je potrebno pomoći učenicima da steknu pregled istorije Evrope u dvadesetom veku kao i da se jedan način da se to postigne sastoji u tome da im se na kraju svake teme, perioda ili celog veka pruži prilika da se pozabave «krupnim pitanjima» koja se odnose na promene koje su se desile tokom veka. U tom smislu može se reći da postoje dva povezana «krupna pitanja» koja bi im mogla biti od pomoći da steknu jedan pregled istorije položaja žene tokom proteklog veka:

- Prvo, na koji se način položaj žene promenio tokom veka i u kojoj meri su te promene bile opšte, odnosno u kojoj meri su se odnosile na pojedine delove Evrope ili pojedine socijalne kategorije žena?
- Drugo, na koji način su žene stekle veću moć da upravljaju svojim životom tokom dvadesetog veka i u kojoj meri su te promene bile opšteg karaktera?

U odnosu na pristup ovim pitanjima Rut Tjudor predlaže pristup koji se zasniva na istraživanju i usmeren je na promene tokom veka, ili između dva različita perioda, ili tokom tri ili četiri decenije; dužina perioda treba da bude izabrana u zavisnosti od uzrasta, sposobnosti, i prethodnog znanja (videti odeljak «Sveobuhvatan pogled – žene i promene»). Radeći u manjim grupama i koristeći obilje materijala, učenici bi mogli da ispituju različite aspekte veka. Kao neka od mogućih polja istraživanja ona predlaže sledeće: međunarodne događaje, rad, tehnologiju, slobodno vreme, nacionalnu politiku, demografiju i migracije, porodični život, zdravlje, obrazovanje. Pošto svaka grupa prikaže svoje podatke moguće je od učenika tražiti da procene značaj promena u odnosu na sledeća pitanja:

- Da li se i kako položaj žena poboljšao?
- Kakvu su korist imale žene od tih promena?
- Koje socijalne kategorije žena su imale koristi, a koje nisu?

Zaključak

U ovom poglavlju cilj nije bio da se ponudi određena lista tema i sadržaja koje treba da budu obuhvaćene u svim srednjoškolskim programima istorije. Kao neko ko je posebno zainteresovan za savremenu istoriju Evrope, ja bih svakako pozdravio veći naglasak na evropskoj dimenziji nastavnih programa, bez obzira da li se to dešava u okviru predmeta koji se prevashodno odnosi na nacionalnu istoriju, ili na svetsku istoriju, ukoliko se radi o modelu dvostrukog predmeta koji je rasprostranjen u većem delu istočne Evrope. Međutim, takvu promenu nemoguće je ostvariti objavljivanjem jednog priručnika koji bavi nastavom istorije. Naglasak je prema tome na načinu bavljenja temama i sadržajima pre nego na obrazlaganju potrebe uvođenja alternativnog programa istorije sa većim naglaskom na evropskoj istoriji. Zato je dopuna ovom poglavlju predstavlja deo koji sledi, a posvećen je metodima i pristupima.

Primer 3: Talasi evropskih migracija u dvadesetom veku

	Ekonomska migracija	Izbeglice
Pre 1914.	<p>Prekookeanske migracije u SAD, Kanadu, Australiju, Argentinu i Brazil.</p> <p>Između 1891. i 1920. preko 27 miliona Evropljana emigriralo je uglavnom iz seoskih oblasti Irske, Italije, Španije i istočne Evrope. Oko 1920. godine skoro svaki sedmi Amerikanac bio je rođen u Evropi.</p> <p>Postojala je takođe migracija u Evropi iz siromašnijih seoskih oblasti u ekonomski naprednije zemlje kao što su Britanija, Francuska i Nemačka, čime je često nadomešten broj onih koji su otišli preko okeana.</p>	<p>Jevreji beže od anti-semitskih pogroma u carskoj Rusiji i istočnoj Evropi.</p> <p>Politički aktivisti koji se bore protiv carskog režima napuštaju Rusiju, odlazeći uglavnom u zapadnu Evropu.</p>

Primer 3: Talasi evropskih migracija u dvadesetom veku

	Ekonomska migracija	Izbeglice
Dvadesete godine	<p>Emigracija iz Evrope opada za trećinu u odnosu na nivo od pre rata. SAD i Kanada uvode ograničenja u odnosu na broj imigranata.</p> <p>Ekonomska kriza posle 1929. godine primorava mnoge emigrante da se vrate u Evropu. Početkom tridesetih, broj ljudi koji se vraćaju u Nemačku nadmašuje broj onih koji je napuštaju.</p>	<p>Balkanski ratovi stvorili su veliki problem izbeglica. Muslimanske izbeglice odlaze u Tursku, a grčke izbeglice napuštaju zapadnu i severnu Tursku.</p> <p>Kraj Velikog rata i promene prostele iz mirovnog ugovora 1919. takođe stvaraju izbeglice u Evropi. Ovo se odnosi i na emigraciju nekih Jevreja u Palestinu (koja je pod britanskim mandatom).</p> <p>Veliki broj izbeglica posle Oktobarske revolucije. 1921. bilo je 800,000 ruskih emigranata u Evropi. Problem je bio tako veliki da je Društvo naroda ustanovilo položaj Visokog komesara za izbeglice posebno zaduženog za ruske izbeglice.</p>

Primer 3: Talasi evropskih migracija u dvadesetom veku

	Ekonomska migracija	Izbeglice
Tridesete	<p>U ovom trenutku samo Francuska podstiče imigraciju zato što potražnja za radnom snagom nadmašuje ponudu. Ali, sredinom tridesetih godina Francuska počinje da podstiče neke od radnike migrante da se vrate u svoje zemlje.</p>	<p>Politički i verski progoni u Trećem Rajhu stvaraju talas izbeglica u susednim evropskim zemljama, a mnogi od njih potom emigriraju u Sjedinjene Države.</p> <p>Tokom ovog perioda neki evropski Jevreji odlaze u Palestinu.</p> <p>Broj španskih republikanaca koji emigrira iz Španije povećao se krajem tridesetih godina.</p> <p>Prisilna migracija celih zajednica u Sovjetskom Savezu u doba kolektivizacije i vladavine Staljinovog terora.</p> <p>1938. godine francuska vlada otvara posebne centre za političke izbeglice.</p>
Period između 1940. i 1960.	<p>Sa ekonomskim rastom u razvijenijim privredama u posleratnoj zapadnoj Evropi, ekonomska migracija ponovo je u porastu. Radnici iz južne Evrope (posebno iz Portugala, Grčke i južne Italije) traže posao u industrijskim i gradskim centrima severne Italije, Francuske i Nemačke. Neke evropske zemlje uvode su poseban status za «gostujuće radnike» da bi privukle nekvalifikovane ili polukvalifikovane radnike iz siromašnijih zemalja Evrope. Najviše radnika došlo je u Francusku, Nemačku i Švajcarsku. U Nemačkoj, na primer, broj radnika došljaka porastao je sa</p>	<p>1945. godine postojali su milioni raseljenih ljudi, uključujući i one koji su bili oslobođeni iz logora, kao i mnoge etničke Nemce iz srednje i istočne Evrope koji su otišli u Zapadnu Nemačku.</p> <p>U Sovjetskom Savezu postoji interna migracija.</p> <p>Od pedesetih izbeglički problem preneo se iz Evrope u Afriku i Aziju gde je kraj Imperije doneo etničke i ideološke sukobe.</p> <p>Emigracija evropskih Jevreja u Palestinu koja je počela krajem tridesetih godina porasla je u vreme osnivanja Izraela 1948. godine. Te godine skoro 800,000 Arapa oterano je sa teritorije nove države Izrael.</p>

Primer 3: Talasi evropskih migracija u dvadesetom veku

	Ekonomaska migracija	Izbeglice
	9,000 iz 1956. na 2,6 miliona 1973.	

Primer 3: Talasi evropskih migracija u dvadesetom veku

	Ekonomska migracija	Izbeglice
Period između 1940. i 1960.	<p>Od početka pedesetih, povećala se imigracija iz kolonija i bivših kolonija u Africi, Aziji i Karibima, naročito u Britaniju i Francusku. Između 1945. i 1970. preko 30 miliona imigranata došlo je u Evropu na ovaj način.</p> <p>Emigracija iz Evrope takođe se udvostručila u odnosu na međuratni period. Između 1945. i 1965. oko 10 miliona Evropljana emigriralo je u SAD, Australiju, Argentinu i Brazil.</p> <p>Demokratska Republika Nemačka (Istočna Nemačka) počinje da prima radnike migrante iz nekih siromašnijih komunističkih zemalja, uključujući Vijetnam.</p>	

Primer 3: Talasi evropskih migracija u dvadesetom veku

	Ekonomska migracija	Izbeglice
<p>1975.-2000.</p>	<p>Privredna stagnacija tokom osamdesetih godina smanjuje potražnju za radnom snagom. Većina zemalja prestaje da daje poseban status gostujućim radnicima, neki bivaju deportovani.</p> <p>Ekonomski migranti iz najsiromašnijih zemalja na svetu počinju da traže posao na Bliskom Istoku, u Japanu, Singapuru, Tajvanu, Južnoj Koreji umesto u Evropi.</p>	<p>U Africi građanski ratovi stvaraju milione izbeglica (oko pet miliona trenutno živi u izbegličkim logorima koje su osnovale međunarodne agencije za pružanje pomoći).</p> <p>Događaji u Rusiji i istočnoj Evropi posle 1989. godine takođe su stvorili unutrašnju migraciju, kao i migraciju u zemljama tog regiona.</p> <p>Događaji u Bosni i na Kosovu takođe su stvorili izbeglički problem. Tokom kosovske krize preko 700 000 Albanaca prebeglo je u izbegličke logore u susednim zemljama, a potom su neki odatle otišli u zapadne zemlje.</p>

DRUGI DEO:

METODI I PRISTUPI

UVOD

Drugi deo podeljen je na devet poglavlja, a svako poglavlje bavi se različitim pedagoškim pitanjem ili problemom koji se odnosi na nastavu istorije dvadesetog veka u srednjim školama. U svakom poglavlju postoji kratak komentar pojedinačnog pitanja ili problema na koji se poglavlje odnosi, kao i različitih pristupa koji su ilustrovani. Pitanja su sledeća:

- integrisanje učenja koje se zasniva na veštinama u nastavnog programa ili okvir koji je prevashodno zasnovan na znanju. Najčešće se navodi sadržajem bogat program kao glavni razlog za nemogućnost nastavnika da se posvete razvijanju veština koje su ključne za istoriju. Razmotreni su načini koje nastavnici upotrebljavaju da u nastavu uvedu rad zasnovan na veštinama u okviru ovih ograničenja;
- odnos prema problematičnim i osetljivim pitanjima, posebno onim koja se odnose na nacionalni ili grupni identitet; odnose sa drugim zemljama (posebno sa susednim zemljama); odnos prema manjinskim grupama; rat i vojnu okupaciju;
- pomoć učenicima da nauče da «čitaju» vizuelni arhivski materijal koji se odnosi na dvadeseti vek (uključujući i propagandni materijal). Fotografije koje se odnose na tekuće ili istorijske događaje ne prikazuju stvarnost neutralno. Na sličan način programi vesti i dokumentarni programi nisu samo izvor svedočanstava koji je moguće proveriti u odnosu na neki drugi izvor. Oni do neke mere odabiraju, uređuju i prikazuju svedočanstva prema merilima zanata koja se razlikuju od profesionalnih merila istoričara ili novinara. Ta merila se odnose na ono što se smatra «dobrom» televizijom, «dobrim» radio programom ili filmom. Potrebno je da učenici razumeju ova merila i prioritete da bi mogli kritički da «čitaju» ovaj materijal;
- korišćenje simulacija i inscenacija u nastavi istorije. Ova vrsta aktivnog učenja može biti veoma efikasna u stvaranju jasnih predstava kod đaka u pogledu motiva, okolnosti, pritisaka i prioriteta koje su ljude doveli do toga da postupe na određeni način. Da bi ovo bilo efikasno neophodni su priprema i planiranje daljih aktivnosti ;
- pomoć učenicima u analizi i tumačenju raznovrsnih stanovišta prema istom događaju ili istorijskoj pojavi poređenjem stanovišta različitih istoričara; poređenjem iskaza očevidaca sa iskazima onih koji su se pitanjem bavili sa vremenske udaljenosti; poređenje načina na koji različiti narodi (ili različite grupe u okviru jednog naroda) vide ili tumače isti događaj, itd.;
- efikasno korišćenje prilika za učenje izvan škole kao što su muzeji, arhivi i izložbe, kao i njihova integracija u školsku nastavu.

- uvođenje novih tehnologija u nastavu istorije. Bez obzira na to što mnogi veb sajtovi mogu biti korisni u obradi određene istorijske teme ili sadržaja, učeniku (i nastavniku istorije) potrebna je efikasna strategija pretraživanja. Jedno od pitanja ovde obrađenih jeste kako razviti takvu strategiju i kako učenike osposobiti da steknu veštinu pretraživanja;
- konačno, metodi i pristupi navedeni ovde takođe utiču na ulogu nastavnika istorije i na njegovo znanje o tome da li su ciljevi i svrha koji su u osnovi ovih metoda zaista i postignuti. Zato se drugi deo završava razmatranjem ovih pitanja i njihovim značajem za obrazovanje nastavnika.

ŠESTO POGLAVLJE

RAZVOJ VEŠTINA I POJMOVA

Ključno pitanje za one koji se bave razvojem novih programa istorije za srednje škole i one čiji je posao nastava istorije jeste: «Koje je to znanje koje bismo želeli da đaci zadrže u pamćenju 10 ili 15 godina po završenom školovanju?»

Od 1989. godine nacionalna i lokalna ministarstva u zemljama srednje i istočne Evrope bave se reformom nastavnih programa istorije. U mnogima od ovih zemalja, a posebno u onima koje su iskusile vekovnu aneksiju ili okupaciju, implicitni odgovor na ovo pitanje jeste da je potrebno da nastava istorije stvori osećanje nacionalnog identiteta. Razumljiv, mada abiciozan cilj, s obzirom na činjenicu da malo đaka u ovim zemljama ima više od dva časa istorije nedeljno tokom svog školovanja u srednjoj školi. Mnoge reformisane nastavne programe sačinili su univerzitetski istoričari koji nemaju iskustva u nastavi istorije u srednjim školama. Rezultat njihovog rada često je bio pretrpan program sa velikim naglaskom na sadržaju prikazanom u obliku hronološke pripovesti istorije određene nacije. U nekim od ovih zemalja trenutno je u toku rad na «drugoj generaciji» programa istorije, kao i debata o tome šta treba smatrati neophodnim istorijskim znanjem i kako treba predavati istoriju u srednjim školama. U nekim drugim, istočnoevropskim zemljama, posebno u onim čiji su obrazovni sistemi decentralizovani, još uvek postoji značajna mera nesigurnosti u pogledu toga šta predavati i kako predavati.

Od sredine osamdesetih godina značajne promene su se desile i u programima istorije u većini zemalja zapadne i severne Evrope. Ponekad je rezultat bio sadržajem bogat program, a ponekad je nastavnicima ostavljan prostor da sami procene o čemu da predaju u okviru široko postavljenih programskih odrednica. Većinom su nastavnici imali više fleksibilnosti i slobode u odlučivanju kako da izvode nastavu, nego u određivanju toga šta da predaju. Moj je utisak da se težište diskusije pomerilo sa pojednostavljenog razlikovanja između predavanja sadržaja i poučavanja umenjima, na teren gde je važnije pitanje kako integrisati učenje zasnovano na umenjima u programe koji prevashodno zasnovanim na znanju.

Međutim, pitanje šta je to što bismo želeli da učenici zadrže u pamćenju kroz deset godina ostaje ključno u svakom razmatranju nastavnih metoda i pristupa. U kontekstu nastave evropske istorije dvadesetog veka (a isto se odnosi i na nastavu nacionalne i svetske istorije) smatram da je ono što je potrebno da ostane upamćeno sledeće:

- trajno interesovanje za istoriju koje nije ograničeno samo na istoriju sopstvene nacije ili etničke zajednice;

- širok pregled istorije dvadesetog veka koji je delom hronološki, a delom tematski. Znanje koje đaci stiču služi kao osnov za sticanje ovakve vrste pregleda ili okvira i onda možda i nije previše važno ako se vremenom zaborave određene činjenice. Oni će znati gde da potraže ove podatke, ali što je još važnije, znaće kako da ih shvate onda kada im to bude bilo potrebno, kao i kako da povežu različite istorijske podatke;
- razumevanje određenih pravilnosti i dinamike promena koje su obeležile vek;
- razumevanje nekih glavnih tokova i zbivanja koji su bili zajednički za veći deo Evrope ili njenih regiona, kao i onih koji odražavaju nacionalne ili regionalne razlike;
- način sagledavanja savremenog sveta koji uzima u obzir vremensku dimenziju, u kome je sadržano razumevanje da sadašnji događaji i zbivanja imaju svoje korene u prošlosti (često u dalekoj prošlosti), a nisu samo rezultat nečega što se nedavno dogodilo;
- analitičke veštine i umeće tumačenja, koje će moći da upotrebe u budućnosti da bi razumeli svet u kome žive i promene koje se dešavaju i koje će im pomoći da procene podatke koje do njih dolaze preko medija i iz drugih izvora.

Da bi se ostvarili ovi krupni ciljevi potrebno je u nastavi istorije razmisliti istorije o najboljem načinu da se đacima pomogne da steknu ove veštine, usvoje ovakav način razmišljanja i shvate ključne istorijske pojmove koji će im obezbediti okvir za analizu i tumačenje.

Ključni pojmovi

Pojmovi su opšte ideje. Oni predstavljaju sredstvo i omogućavaju da se:

- organizuje istorijsko znanje;
- organizuju ideje u vezi sa istorijom;
- vrše uopštavanja (na primer, ovo je primer...);
- uočavaju sličnosti i razlike;
- uočavaju određene pravilnosti;
- uočava povezanost.

Važno je shvatiti da pružanje pomoći učenicima u razumevanju i primeni ključnih pojmova zahteva i drugačiji pristup nastavi istorije od onoga koji je usmeren na «veliku pripovest» čiji je naglasak na hronološkom redosledu. Da bi bili u mogućnosti da primene pojmove, učenici treba da vrše uopštavanja i istovremeno uoče ograničenja tih

uopštavanja, kao što je potrebno i da budu u stanju da se kreću unazad i unapred u vremenu, shvatajući da različite istorijske pojave imaju različite okvire trajanja (to jest, da je neke pojave moguće proučavati kao događaje i dešavanja, dok je druge moguće razumeti samo sagledavanjem u dužem vremenskom periodu).

Ponekad se nastavnici istorije koji su obučeni za nastavu zasnovanu na velikom pripovedanju (a i neki koji nisu!) žale da su pojmovi i pojmovni okviri previše apstraktni i složeni za njihove učenike. Bez sumnje ima đaka, (posebno u razredima gde postoje neujednačene sposobnosti među đacima) koji imaju problema da razumeju i primene ove pojmove i kojima je lakše kada pristup nastavi naglašava sticanje znanja. Ali isti ovaj razlog ne sprečava nastavnike u drugim disciplinama da primene apstraktne ideje i pojmove, bez obzira da li se odnose na teoriju relativnosti ili kvantnu mehaniku u fizici, kalkulus u matematici ili složene prostorne modele koji se sve češće koriste u geografiji.

Grubo govoreći postoje dve vrste pojmova koji su ovde relevantni. Prvi se nekad opisuju kao sadržinski pojmovi ili «pojmovi prvog reda». Spisak tipičnih primera iz evropske istorije dvadesetog veka verovatno bi obuhvatio: totalni rat, građanski rat, revoluciju i kontrarevoluciju, imperijalizam, emancipaciju, nezavisnost, zavisnost i međuzavisnost, kapitalizam, nacionalizam, socijalizam, fašizam, komunizam, konzervativizam, liberalnu demokratiju, diktaturu, totalitarizam, kolonijalizam, dekolonizaciju, otpor, terorizam, hladni rat, državu socijalnog staranja, glasnost i perestrojku, saradnju. Ovo su pojmovi koji nam pomažu da razumemo istorijske tokove i pravilnosti, kao i određene događaje. Neki, a možda i većina, pozajmljeni su iz drugih disciplina, što je proces koji je pojačan u dvadesetom veku, od kako su se proučavanje i nastava istorije proširili, obuhvatajući ekonomsku, socijalnu i kulturnu istoriju.

Da li istoričari koriste ove sadržinske pojmove na isti način kao i specijalisti u drugim disciplinama? Istorija je, kao i političke nauke (kojima su zajednički mnogi sadržinski pojmovi) eklektična disciplina. Bilo bi iznenađujuće kad ne bi bilo potvrda da se koriste na isti način. Ali, u određenom smislu istoričari se ovim pojmovima koriste na jedan konkretniji način nego politikolozi ili sociolozi. Kao što je to rekao Peter Li, istoričar «za onim što čini komunizam mora se tragati u onome što su radili komunisti».¹⁶ To je istorijska dimenzija pojma.

Iako postoji sklonost da se pojmovi poput ovih primenjuju na određene istorijske događaje i pojave, naše razumevanje tih pojmova (i njihova vrednost za naše razumevanje istorije) zavise od njihove upotrebe u: ilustrovanju raznih istorijskih okolnosti, usmeravanju naše pažnje na ono što je opšte i na ono što je jedinstveno u pojedinačnom događaju, ukazivanju na kontekst u kome se događaji dešavaju.

Pojmovi prvog reda razlikuju se od posebnih odrednica ne samo po mogućnosti uopštavanja, već i stoga što se odnose na procese.

¹⁶ Peter Lee, «Why learn history» u A. Dickinson, P.J. Lee i P. Rogers (urednici) *Learning history*, Heinemann, London, 1984. str.1

Uzmimo, na primer, pojam revolucije kojim se služe istoričari u kontekstu događaja u Rusiji između 1900. i 1918. godine. Zapadni istoričari koriste odrednicu revolucija u odnosu na događaje koji su se desili u martu i oktobru 1917. godine, kao i na događaje koji su se desili 1905. godine, a započeli su «krvavom nedeljom» 22. januara 1905, kada su vojska i konjica napali mirne demonstracije nenaoružanih ljudi što je kulminiralo ukidanjem moskovskog Sovjeta u decembru iste godine. U meri u kojoj revolucija u socijalnom i političkom smislu označava pokušaj ostvarenja radikalnih promena režima i političke, socijalne i ekonomske strukture društva, postoje vrlo jasne razlike između ove tri revolucije. Događaji iz 1905. slični su političkoj pobuni, ali je opozicija bila sasvim neujedinjena i nije jasno koliko je zaista nameravala da sruši ili reformiše sistem. U određenom smislu i samo privremeno, carska vlast je ojačala. Februarska revolucija 1917. godine desila se izgleda u velikoj meri zbog sloma carskog režima. Većina istoričara i savremenika se slaže da je ona uglavnom bila spontana, neplanirana i neorganizovana i da je naišla na slab otpor. Samo su istoričari boljševici tvrdili da su događaji iz februara i oktobra bili dve faze iste proletherske revolucije. Oktobarska revolucija iz 1917. godine ima mnoge oznaker državnog udara, mada je jasno da su njene političke, socijalne i ekonomske posledice bile revolucionarne.

Upotreba pojma revolucije (za razliku od odrednice) za ove događaje usmerava našu pažnju na osnovne procese, kao i na sled događaja i uočljive neposredne i posredne uzroke, procese koji su počeli mnogo pre 1905. godine (kao reakcija na represivnu politiku koja je stupila na snagu osamdesetih godina devetnaestog veka) i nastavljena i mnogo posle 1917. godine. Ona nas takođe upućuje da se pozabavimo time kako su ljudi tumačili tok događaja tokom dužeg vremenskog perioda. Zašto su, na primer, revolucionari bili iznenađeni brzinom događaja 1905. i ponovo marta, 1917. godine? Zašto carski generali, političari i konzervativni elementi nisu pokazali volju da spasu sistem u februaru 1917. godine? Zašto su druge revolucionarne partije, osim boljševika, bile spremne da sarađuju sa privremenom vladom između februara i oktobra 1917. godine?

Istoričari i nastavnici istorije koriste takođe i tehničke pojmove ili «pojmove drugog reda». Kao i pojmovi prvog reda, ni oni ne «pripadaju» isključivo istoriji. Međutim, oni nam pomažu da razumemo način rada istoričara, ono za šta su oni zainteresovani, kao i način na koji nastaje istorijsko znanje i razumevanje. Ovi pojmovi uključuju: kontinuitet, promenu, hronologiju, uzročnost, poređenje i svedočanstva.

Kontinuitet i promena

Da bi stekli istorijsko razumevanje, čak je potrebno podstaći da na kraju svake teme, perioda ili dijahrone teme (kao što su stanovništvo, tehnologija ili kulturni pokreti) razmisle o onome što ukazuje na kontinuitet i promenu. U tome treba da razumeju sledeće:

Prvo, kontinuitet nije isto što i odsustvo kretanja. Bilo bi tačnije reći da će u traganju za potvrdom kontinuiteta oni tražiti znake neprekinutog ili postupnog, evolutivnog razvoja. Nasuprot tome, ono što ukazuje na promenu, u ovom kontekstu, bili bi znaci jasnog

prekida sa prošlošću. Tako, na primer, promene koje su se desile u odnosima između zapadnoevropskih zemalja i njihovih kolonija posle Drugog svetskog rata, predstavljaju jasan prekid sa prošlošću, iako su tragovi ranijih odnosa i dalje vidljivi u trgovinskim vezama, diplomatskim kontaktima, imigraciji, itd. Slično tome, režim koji je nastao posle Oktobarske revolucije predstavljao je jasan prekid sa prošlošću, premda su istoričari opet mogli da uoče tragove prošlosti u stavovima novog režima prema susedima, nacionalnim i etničkim manjinama, itd. Nasuprot tome, mnoga zbivanja u životu ljudi tokom proteklog veka odražavaju jedan postupni, evolutivni proces, pre nego dramatične promene. Proces urbanizacije bio je postojan i predvidiv. Na početku veka, svaki deseti stanovnik živeo je u gradu. Krajem veka, većina stanovništva živela je u gradovima. Tehnološke novine, premda izgledaju revolucionarno, često su se u stvarnosti ispoljavale postupno. Let u kosmos je predstavljao značajnu tehnološku promenu, ali je motor na benzinski pogon sa nama ostao još čitavo stoleće.

Drugo, potrebno je da učenici razumeju da promene ne znače uvek progres i da je pojam progressa prepun vrednosnih određenja, da se odnosi na vrednosti koje mogu biti različite u različitim društvima i kulturama.

Treće, potrebno je da učenici razumeju da je brzina promene različita u zavisnosti od toga da li posmatramo političku, ekonomsku, socijalnu ili kulturnu sferu. Jedan bivši britanski premijer jednom je rekao da je «nedelju dana veoma dug period u politici». Nasuprot tome, brzina kojom se menjaju običaji i verovanja zatheva duže vreme, a rezultat je da određeni običaji traju i pošto je razlog njihovog postojanja iščezao.

Istraživanje pojmova kontinuiteta i promene ne uklapa se lako u konvencionalnu strukturu redosleda u tradicionalnom nastavnom programu istorije, osim kad se primeni na određene događaje. Međutim, na kraju dvadesetog veka i na pragu novog milenijuma, pojavilo se mnoštvo knjiga, časopisa i televizijskih progama koji su sadržavali retrospektivu čitavog veka. Sada možda po prvi put postoji obilje materijala koji se može upotrebiti kao pomoć učenicima da ispituju znake promena i kontinuiteta tokom čitavog veka u oblasti politike, ekonomije, društva, vere, kulture i intelekta. Posmatrajući svet 1900. godine i 2000. godine, šta se uočava kao značajna promena? Šta se promenilo nezatno? Koje promene predstavljaju dramatičan raskid sa prošlošću, a koje odražavaju proces postupnog razvoja?

Hronologija i pripovest

Navikli smo da o istorijskoj prošlosti razmišljamo oslanjajući se na pripovest, redosled, datume i hronologiju. To činimo u tolikoj meri da smo skloni da mislimo kako su ovo atributi prošlosti kao takve. U stvarnosti, naravno, to nije slučaj. U pokušaju da shvatimo događaje i damo oblik i formu složenim zbivanjima, mi težimo da ih uredimo, da ih rastumačimo, da odlučimo šta jeste, a šta nije značajno i da ih potom sve zajedno upletemo u priču. Istoričari to rade, svedoci zločina to rade kada ih policija ispituje. Ali u stvarnom životu, nismo iskusili događaje i zbivanja na taj način, kao da su se desili u priči. Ono što smo iskusili uglavnom je niz nepovezanih dešavanja koja počinjemo da shvatamo tek sa vremenske udaljenosti. Isto to uglavnom rade i istoričari. Hronološka

priповest je oruđe njihovog zanata, isto kao i proces deljenja prošlosti na niz celina da bi joj se dao oblik i redosled.

Uopšteno govoreći, većina sastavljača nastavnih programa i pisaca udžbenika radi to isto. Međutim, premda je relativno lako odrediti datume, ustanoviti redosled i odrediti uzroke i posledice kada proučavamo kraljeve, ratove, osvajanja i političke krize, to je mnogo teže učiniti kada proučavamo socijalnu i kulturnu istoriju. Tokove i zbivanja u kulturi nije tako lako podeliti na događaje i situacije. Oni predstavljaju procese i stoga nije lako odrediti red i redosled odvijanja stvari ili im pripisati datume. Kulturni procesi su ciklični, a promene su spore i duboke poput okeanskih struja, kao što je to jednom primetio istoričar Mark Bloh. U političkoj istoriji često su značajni pojedini protagonisti. S pravom ili ne, mi pretpostavljamo da su karakter i mišljenje Staljiina ili Hitlera relevantni za naše razumevanje odluka koje su donosili u datom vremenu. Ali, kad je u pitanju socijalna ili kulturna istorija, često se dešava da nisu važni ni značajni stvarni protagonisti, već pozornica na kojoj nastupaju.

Kad je u pitanju kulturna istorija, mi se više bavimo time da zbivanja smestimo u kontekst, nego što pokušavamo da otkrijemo šta se desilo pre, a šta je usledilo posle, ili praćenjem nastanka uzroka i posledica. Iznad svega, mi često pokušavamo da ustanovimo šta je određeno kulturno ili socijalno zbivanje značilo ljudima u datom vremenu.

U nekim nastavnim programima ovo je uzeto u obzir, posebno u odnosu na dvadeseti vek. Međutim, najčešće u programima savremene istorije za srednje škole struktura ostaje izdeljena na segmente tako što je dvadeseti vek podeljen na periode od 10 ili 20 godina, što je princip koji više odgovara političkoj, nego socijalnoj, kulturnoj ili čak i ekonomskoj istoriji.

Postoji dobar razlog za tvrdnju da je jedan od ciljeva nastave istorije da pomogne đacima da steknu «osećaj za hronologiju». Da bi se to uradilo, međutim, podjednako je važno da učenici shvate da su hronologija, redosled i pripovest konstrukcije koje primenjujemo na prošlost i da su segmenti na koje je njihov program izdeljen u izvesnoj meri proizvoljni.

Postulat kojim se rukovodi sastavljač programa jeste da je u nastavi istorije najbolje početi od početka, odnosno preistorije, a potom postepeno ići ka savremenom dobu. Rezultat toga u skoro svim obrazovnim sistemima u Evropi je da istoriju dvadesetog veka uči najstarija grupa đaka, a da pri tom ne postoji pedagoški razlog da to bude baš tako. Kao što je primetio Džon Slejter: «Istorija dvadesetog veka nije sama po sebi teža od istorije četrnaestog veka ili Rimskog carstva».¹⁷

Zaista, u obrazovnom smislu se može s razlogom tvrditi da mlađa deca treba da uče noviju istoriju zato što im je ona bliža i konkretnija, a da istoriju starog Rima i Grčke ili preistoriju treba da uče strariji učenici. Zbog toga što se ovo retko radi nedostaju nam podaci na osnovu kojih bismo mogli znati da li bi đaci podjednako lako mogli steći osećaj za hronologiju idući unazad kao i kad počnu na «početku» i kreću se napred kroz vreme.

¹⁷ John Slater, *Teaching history in the new Europe*, Cassell, London, 1995., str 123

Može se reći da je verovatnije da će đak misliti hronološki (to jest, da će primeniti pojam, umesto da samo zapamti datume) ako putuje kroz vreme «i može da se kreće unazad i unapred kroz prošlost, preskačući neke periode, vraćajući se unazad na neke, umesto da neprestano trupka od daleke prošlosti do onog mesta na kome nam sat ili raspored kažu da treba da se zaustavimo».¹⁸

Implikacije koje ovo ima na nastavu istorije dvadesetog veka ukazuju da je potrebno da đak, da bi razumeo šta se sada dešava u nekim delovima Evrope, bude u stanju ne samo da istraži novije činioce i uzroke koji su tome doprineli, već i da može da prati korene unazad kroz istoriju. Tradicionalna struktura izdajenog programa pretpostavlja da će učenik povezati ono što je učio pre šest meseci, godinu ili dve, sa onim što trenutno uči. Dokazi u prilog ovoj pretpostavci nisu baš jaki. Potrebno je ponovo uspostaviti određene veze kada se uči o nedavnoj prošlosti.

Uzročnost

Kada hoće da objasni pojedinačni događaj ili situaciju, istoričar razmatra tri povezana pitanja: Zašto se nešto desilo? Zašto se desilo baš u to određeno vreme? Koji su najvažniji uzročni činioci?

Kako pomoći đaku da primeni koncept uzročnosti u ovom smislu?

Gari Hauels, nastavnik istorije, smatra da, ako je cilj da se pomogne đaku da misli istorijski umesto da se samo trudi da upamti odrednice kao što su «dugotrajni» i «neposredni uzroci» onda nastavnik mora da odabere ono što smatra «krupnim pitanjima». Na primer: Zašto je Prvi svetski rat izbio 1914. godine? Ili, zašto je Staljin pristao na pakt Ribentrop-Molotov, kad su mu bile poznate Hitlerove namere prema Sovjetskom Savezu? Ili, zašto su se odnosi između ratnih saveznika pokvarili tako brzo posle 1945. godine i doveli do hladnog rata?

Hauels opisuje ovaj pristup kao stvaranje slojeva razumevanja. On predlaže da se počne tako što se đacima pomaže da stvore jednu mentalnu predstavu ili pregled događaja koji je u pitanju.¹⁹ U pogledu istorije dvadesetog veka, on preporučuje upotrebu vizuelnih i audio-vizuelnih izvora i nastavnih materijala. Sledeći korak je da se stvori sloj razumevanja konteksta, posebno dugotrajnih uzroka. Hauels smatra da su u njima sadržana i da oni pružaju ubedljiva objašnjenja, što pomaže da se pitanja učine opipljivijim. Potom đaci mogu da poređaju ove uzročne činioce po važnosti, navodeći razloge za određeni redosled. Onda mogu da se pozabave ispitivanjem «povoda» ili pojedinačnih događaja koji su ih stavili u pogon. Ovo omogućava đacima da postavie pitanje «zašto se nešto desilo baš tad kad se desilo?» Naposletku, đaci se bave i neminovnošću, razmatrajući takva pitanja kao što je: «Pošto se ovo desilo, da li je bilo neminovno da usledi i sve ostalo?» To im pomaže da shvate dve stvari. Prvo, da u različitim trenucima oni koji donose odluke obično imaju izbor između različitih rešenja i

¹⁸ John Slater, *ibid*, str. 123

¹⁹ Gary Howells, «Being Ambitious with the causes of the first world war» u *Teaching history*, August 1998, Broj 92, str. 16-19

da su često njihove odluke zasnovane na ograničenim ili čak i netačnim podacima i drugo, da u svemu i slučaj ima određenu ulogu.

Đaci završavaju svoje ispitivanje unošenjem podataka u analitičku tabelu.

Za neke istorijske događaje može biti neophodno napraviti razliku između dugotrajnih i neposrednih uzroka i povoda, a u proučavanju zbivanja i procesa, dodati još jednu kategoriju koju sačinjavaju «važni činioci koji su doprineli» određenom zbivanju. Uzmimo, na primer, hladni rat. Za razliku od pravog rata kao što je Prvi svetski rat, hladni rat se ne uklapa lako u određen vremenski period. Postoje dugotrajni uzroci koji sežu do 1919. godine kada su Amerika, Britanija i Francuska iskrcale trupe u Murmansku, Arhangelsku, Vladivostoku i na Krimu, radi pomoći belogardejcima. Mogli bismo takođe da dodamo i ideološke razlike. Lenjinovu rešenost da ostvari svetsku revoluciju, kao i međusobno nepoverenje, koje se povećalo tokom tridesetih i četrdesetih godina.

Neposredni uzroci bi verovatno obuhvatili različita tumačenja sporazuma na Jalti, posleratno neslaganje u pogledu budućnosti Nemačke i Poljske, razvoj atomske bombe, sovjetsku politiku u Iranu, odbijanje zapadnih saveznika da Sovjetskom Savezu daju bilo kakvu ulogu u okupaciji Japana ili Rurske oblasti, odbijanje Sovjetskog Saveza da zapadnjacima dopusti bilo kakvo ulogu u istočnoj Evropi.

Povodi bi nesumnjivo obuhvatili: dolazak komunista na vlast u Poljskoj, Bugarskoj, Rumuniji, Mađarskoj, Čehoslovačkoj između 1945. i 1948. godine, Maršalov plan i usvajanje Trumanove doktrine, blokadu Berlina i stvaranje NATO-a.

Ali, da bi se objasnili odnosi između dva bloka tokom narednih 40 godina potrebna je takođe i analiza važnih činilaca koji su tome doprineli: uticajne sfere u nastajanju ne samo u Evropi, nego i širom sveta, međusobno nepoverenje zasnovano na potpuno suprotstavljenim predstavama o namerama druge strane, ideološke razlike, promene koje su se dogodile u ekonomiji dveju super sila, trku u naoružanju, itd.

Svedočanstva

Ako krenemo dalje od očiglednih i običnih činjenica kao što su godina kada se dogodila neka bitka, kada je usvojen neki zakon, ili kada je neki vođa umro, uviđamo da se istoričari uglavnom bave ne istorijskom *istinom*, već istorijskim *svedočanstvima*.

Najčešće su ta svedočanstva nepotpuna ili privremena, pa su takva i njihova tumačenja tog skupa dostupnih svedočanstava, te je moguće je i da ih drugi istoričari dovedu u pitanje koristeći isti skup svedočanstava.

Važno je da učenici ovo razumeju, posebno u vreme kad pojedine političke grupe u nekim zemljama nastoje da iskoriste ili zloupotrebe istoriju za nacionalističke ciljeve. Čak i kad to nije slučaj, ukoliko je naš cilj da đaci razumeju istoriju, važno je da oni steknu jasnu predstavu o tome kako rade istoričari. Da razumeju da u svakom proučavanju istorijskog događaja istoričar:

- odabira činjenice prema sopstvenom shvatanju šta je relevantno (što ne znači da treba izostaviti one činjenice koje se ne uklapaju u njegove ideje i teorije);
- istražuje da li postoji povezanost među ovim činjenicama;
- sređuje te činjenice u jedan celovit prikaz ili tvrdnju, i;
- ako postoje praznine u činjeničkim podacima, onda nagađa ili ekstrapolira na osnovu dostupnih podataka. Istoričari ovo često rade kada pokušavaju da «otkriju način mišljenja» određene istorijske ličnosti. Da bi ovo uradili oni moraju da tragaju za određenim svojstvima ponašanja ili možda da upoređuju postupak te osobe sa postupkom neke druge osobe u sličnoj situaciji, itd.

Radeći ovo istoričari pretvaraju odabrane činjenice u svedočanstva (što znači, činjenice koje se koriste da potkrepe određenu *tvrdnju*, teoriju ili tumačenje onoga što se desilo).

Ključne veštine

U ovom poglavlju mnogo je više pažnje posvećeno pojmovima nego veštinama. Razlog tome nije što su pojmovi važniji od veština, umenja. Za ovo postoje dva razloga. Prvo, ni na jednom drugom mestu u ovom priručniku ključni istorijski pojmovi nisu tako detaljno pretreseni, mada se nadam da je čitaocu jasno kako je potreba da se kod đaka razvije pojmovno razumevanje istorije tema koja prožima celu ovu knjigu. Drugo, preostali deo drugog dela i veći deo trećeg dela u velikoj meri se bave razvojem veštine analiziranja i tumačenja i istorijskog načina razmišljanja kod učenika.

Zbog toga ću se ovde ograničiti samo na neke opšta razmatranja razvoja ovih veština. Prvo, premda je u dužem periodu vođena rasprava o poželjnosti i korisnosti nastave i učenja zasnovanog na veštinama, kao i njihovih implikacija u domenu predavanja i sticanja istorijskog znanja, to nikada nije bilo, niti je sada pitanje ili-ili. Pitanje je uvek bilo kako da se postigne prava i korisna ravnoteža između sticanja istorijskog znanja, razvijanja umešnosti kritičke analize, tumačenja i procenjivanja istorijskih svedočanstava i razvijanja osećaja za istoriju (koji podrazumeva i razumevanje toga kako nastaje istorijsko znanje).

Drugo, kada se razmišlja o tome kako da se pomogne đaku da stekne odgovarajuće veštine i način mišljenja, važno je znati učenje istorijskog načina razmišljanja nije isto što i učenje sviranja na klaviru, ili rešavanja zadataka iz matematike, u kojima sticanje veština višeg nivoa zavisi od prethodnog stečenih veština nižeg nivoa. Uopšte nije tako jasno koje je to neophodno znanje i koje su to veštine kojima đak treba da raspolaže da bi mogao da proceni, npr. pouzdanost određenog izvora svedočanstava ili odredi stanovište autora određenog dokumenta.

Treće, jasno je takođe da je potrebno da izvori svedočanstava budu podvrgnuti različitim vidovima analize i procene. Istoričar pristupa svom zadatku i postavlja drukčija pitanja u

vezi sa fotografijom ili slikom, od onih koje će postaviti kada je u pitanju dokument ili arhivski filmski materijal.

Četvrto, izvori svedočanstava (primarni i sekundarni, uključujući i udžbenike) mogu se analizirati sa dva sasvim različita stanovišta. S jedne strane, u vezi sa određenim sadržajem izvora, kao i sa tim u kakvom je on odnosu prema događaju ili situaciji koju ispituje, mogu se postaviti sadržinska pitanja. S druge strane, u vezi sa skoro svakom vrstom izvora, mogu se postaviti proceduralna ili generička pitanja: ko ga je sačinio, kada, zašto, za koga, sa koje tačke gledišta, koliko je izvor pouzdan, na koji način može biti pristrasan, u odnosu na koje druge izvore ga je moguće proveriti.

Da li je, međjutim, uprkos ovim konstatacijama, ipak moguće odrediti koje su to osnovne veštine koje bi mogle predstavljati osnov za nastavu i učenje u kojima se naglašavaju veštine i način mišljenja? Ja smatram da bi nastava istorije kojoj je cilj kako da osposobi đake za analizu, tako i da obezbedi sticanje istorijskih znanja, trebalo da bude usmerena na to da pomogne đacima da steknu sledeće sposobnosti i svojstva:

- da budu sposobni da formulišu relevantna pitanja;
- da mogu da procene istorijsko pitanje ili problem i predlože moguće pravce istraživanja;
- da budu sposobni da ispituju moguće izvore podataka i da razlikuju primarne od sekundarnih;
- da budu u stanju da procene te izvore u pogledu stanovišta, pristrasnosti, tačnosti, pouzdanosti;
- da prepoznaju svoje stanovište, pristrasnost, predrasude i da ih uzmu u obzir u svom tumačenju dostupnih svedočanstava;
- da u izvorima uoče relevantne podatke koji će im pomoći da odgovore na pitanja koja postavljaju;
- da uredi podatke u vezi sa određenim događajem ili situacijom tako da se u njima vidi redosled (šta se prvo desilo, šta se potom desilo, a šta se dešavalo naporedo, itd.) ;
- da podatke stave u kontekst drugih podataka koje već znaju o tom periodu, paralelnim događajima, itd.;
- da u pogledu povoda i uzroka ispituju dostupan izvorni materijal i da ga poređaju po važnosti;
- da donesu određeni zaključak o tome šta se desilo, zašto se desilo i da navedu razloge za te zaključke;

- da sastave, usmeno ili pismeno, jasan i logičan prikaz na osnovu ovakve analize.

Jasno je da razvijanje ovih veština utiče na način izvođenja nastave kao i na nastavničko razumevanje vlastite uloge u učionici. Ovo znači da je naglasak na aktivnom, a ne na pasivnom učenju, na učenju koje je zasnovano na istraživanju i otkrivanju, na stvaranju uslova za rad u manjim grupama i samostalno učenje, kao i uključivanju celog razreda u diskusiju, podsticanju na rad sa izvornim materijalom i omogućavanju pristupa tom materijalu kad god je to moguće. U poglavljima koja slede razmatraćemo primere ovakvog pristupa.

PROTIVREČNA I OSETLJIVA PITANJA

Ukoliko je jedan od osnovnih razloga nastave istorije dvadesetog veka, ili uostalom istorije bilo kog drugog perioda, taj da se učenicima pomogne da razumeju sadašnjost i kako smo se našli tu gde smo, onda je nezaobilazno predavati i o protivrečnim i osetljivim pitanjama. Nije sporno *da li treba predavati*, nego *kako treba predavati*.

Ovaj vek doneo je čitav niz protivrečnih i osetljivih pitanja koje treba razmotriti: Holokost, etničko čišćenje, pogromi, ratni zločini, saradnja sa okupatorom, kršenja sporazuma, građanski ratovi, deportacije, odnos prema Romima/Ciganima, radnici migranti i izbeglice, vojne okupacije, kršenje ljudskih prava, verski progoni i sukobi, kolonijalizam, itd. Svaka zemlja u Evropi ima svoja protivrečna i osetljiva pitanja.

U ovom poglavlju razmotrena su određena protivrečna i osetljiva pitanja i odnos prema njima u nastavi. Ali pre nego što razmotrimo pristup u nastavi korisno je spomenuti neka opštija razmatranja.

Šta su protivrečna i osetljiva pitanja?

U izvesnom smislu veći deo onoga o čemu se uči u istoriji je protivrečan: postoje neslaganja oko onoga što se dogodilo, zašto se dogodilo i kao i značaja koje je imalo. Ponekad su te protivrečnosti čisto akademske: dva istoričara ili dve škole mišljenja na dva različita načina tumače isto svedočanstvo. Ponekad takva pitanja stvore podele između grupa, društava ili susednih zemalja. Sporovi se mogu odnositi na to:

- šta se dogodilo;
- zašto se dogodilo;
- ko je započeo;
- ko je bio u pravu;
- na čijoj su strani bolji argumenti;
- ko je bio probirljiviji u pogledu svedočanstava.

Protivrečna pitanja koja dovode do podela u društvu ili među narodima takođe su i *osetljiva* pitanja: ona su uznemirujuća i unose pometnju; ona se odnose i na osećaj pripadnosti; pojačavaju predrasude ljudi. U takvim okolnostima ova pitanja mogu postati osetljiva i za predavača, pošto pojedini roditelji, njihova deca, pojedini političari ili grupe

za pritisak počinju dovode u pitanje opravdanost predavanja o takvim pitanjama, pa čak i to da li treba dopustiti nastavniku da o njima predaje.

Nisu sva osetljiva pitanja istovremeno i protivrečna u smislu da odražavaju savremene društvene i političke podele u društvu ili među narodima. Ta pitanja su osetljiva zato što se odnose na posebno bolne, tragične, ponižavajuće periode ili razdoblja razdora u prošlosti zemlje i postoji strah ili zabrinutost da njihovo pominjanje na časovima istorije može da otvori stare rane i razdor i oživi mnoge bolne uspomene.

Zašto predavati o osetljivim i protivrečnim istorijskim pitanjama?

Počeli smo od toga da je potrebno podučavati učenike protivrečnim i osetljivim sadržajima da bi bolje razumeli svet u kojem žive. Ovo je samo po sebi svrhovit pedagoški razlog u nastavi istorije.

Đaci takođe treba da uče o takvim pitanjima zato što među istoričarima postoji saglasnost u pogledu veoma malo broja aspekata evropske istorije dvadesetog veka. Stoga su protivrečne teme korisno sredstvo koje može učenicima da pomogne da shvate osnovu prirode istorije kao discipline: skoro svaki istorijski događaj i zbivanje otvoren je za različita tumačenja. Proces se ne sastoji od toga da se jednostavno nagomilaju činjenice pa će se istina sama otkriti. Činjenice se moraju grupisati u prikaz ili tvrdnju. Iste činjenice često mogu biti osnov za različita tumačenja i često podatak ili svedočanstvo koje je dostupno istoričaru daje razloga za još više različitih tumačenja. Obezbediti da učenici ovo shvate jeste još jedan svrhovit pedagoški cilj.

Takođe je, međutim, moguće podučavati učenike određenim veštinama u postupcima i načinu posmatranja istorijskih protivurečnosti koje oni mogu da primene na različita pitanja. U biti to se sastoji od kritičke analize svedočanstva i načina na koji su tumačena, postavljanja niza analitičkih pitanja i analize jezika kojim se ljudi služe kad koji govore o određenom pitanju.

Kao prvo, **kritička analiza svedočanstva** i njihovog tumačenja, podrazumeva:

- razumevanje složenosti pitanja (što ne znači svođenje na proste dihotomije, ili podele crno-belo, itd.);
- grupisanje tvrdnji različitih grupa i pojedinaca (ili različitih istoričara);
- razdvajanje bitnih od nebitnih podataka koji se odnose na dato pitanje;
- uočavanje mogućih izvora podataka;
- uočavanje praznina u datim podacima;
- uočavanje ograničenosti datih podataka;

- proceniti moguću pristrasnost ljudi koji su pružili podatke;
- grupisanje sličnosti i razlika u različitim prikazima pitanja;
- postupanje u odnosu na suprotna svedočanstva i prikaze onoga što se dogodilo.

U **postavljanju analitičkih pitanja** u odnosu na javna istupanja, novinske članke, filmove i izveštavanje na radiju i televiziji o komentarima političara, novinara ili bilo koje druge zainteresovane strane koja tumači pitanje, potrebno je pružiti odgovor na sledeća pitanja:

- koji su motivi tih ljudi da podržavaju ovakvo gledište?
- na koji način oni mogu da imaju koristi od svajanja određenog rešenja, politike ili tvrdnje?
- šta oni smatraju za uzrok situacije ili rasprave?
- da li je neki relevantan podatak izostavljen, stvarno ili naizgled, iz izjave, članka, filma, itd.?
- koje bi mogli biti motivi za namerno izostavljanje takvih podataka?
- da li u svojoj tvrdnji preuveličavaju neke, a umanjuju druge stvari? Šta bi mogao biti razlog za to?
- koji politički stav, rešenje ili preporuku nude kao rešenje ovog pitanja?
- na kojoj vrsti uverenja se zasnivaju njihove tvrdnje?
- koliko su ovakva uverenja opravdana?

U pedagoškom smislu postavljanje ovih pitanja može biti važnije nego biti uvek u stanju pružiti odgovor na njih?

U **analizi jezika** u govoru o određenim pitanjima, treba ispitati sledeće:

- upotrebu lažnih analogija;
- upotrebu stereotipa;
- ograničenja pozivanja na «lekcije istorije»;
- upotrebu emotivnog jezika;

- obraćanje predrasudama slušaoca, čitaoca ili gledaoca.

Iz primera koji slede proizlazi jedan broj strategija. Njih je moguće sumirati na sledeći način:

- omogućiti učenicima da kritički procene materijale iz različitih izvora koji im nude različita stanovišta u odnosu na isti događaj;
- sagledavanje načina na koji doba i kultura u kojoj istoričar žive utiče na istorijska tumačenja i zaključke;
- poređenje i sličnosti i razlika sa paralelnim situacijama u drugim zemljama i zajednicama;
- upotreba inscenacija i simulacija koje bi učenicima pomogle da se poistovete sa ljudima drugačijih iskustava i pogleda na stvari;
- upotreba ličnih iskustava ljudi koji su proživeli određene događaje i poređenje sa onim što o tome kažu istoričari;
- tražiti od đaka da ispitaju svoje stavove u odnosu na dostupna svedočanstva (značajno je iskustvo kad oni sami otkriju da je neki podatak suprotan njihovim stavovima i očekivanjima).

Odnos prema osetljivim pitanjima

Konačno, pojedine strategije postupanja u situaciji kad osetljivost u odnosu na neko pitanje remeti nastavu.

Strategija distanciranja: kad se pokaže da je tema krajnje osetljiva u okviru zajednice u kojoj je nastavnik predaje, ili kad pitanje izazove buru osećanja, ili se razred podeli na dve suprotstavljene grupe, situacija se može smiriti prelaskom na ispitivanje analogija i paralela, ili na traganje u daljoj prošlosti za istorijatom pitanja o kome se raspravlja.

Strategija kompenzacije: može se upotrebiti kad učenici ispoljavaju tvrdokorne stavove koji potiču od neznanja, ili kad postoji zastrašivanje ili diskriminacije manjine od strane većine, ili takođe, ako postoji kategorična saglasnost u razredu u pogledu nekog tumačenja događaja kao jedinog tumačenja. U takvim okolnostima pojedini predavači preuzmu ulogu usmerivača - tako što preuzmu ulogu đavolovog advokata, ili što naglase protivrečnosti u odgovorima učenika, ili što demitologizuju uvrežena shvatanja. Drugi od đaka traže da razmotre stavove drugačije od sopstvenih tako što će napraviti spisak »za i protiv« ili zameniti uloge (radeći u grupi na tome da smisle alternativnu tvrdnju sa stanovišta koje zastupaju).

Strategija empatije: može se primeniti kad se pitanje o kome se govori odnosi na grupu ili narod koji je nepopularan među nekim ili svim učenicima, ili kad se pitanje odnosi na

prikrivenu diskriminaciju određene grupe (etničke manjine, religiozne grupe ili čak jedne cele grupacije u društvu kao što su žene), ili kad je pitanje vrlo udaljeno od života učenika. Ovde se mogu koristiti neke od već pomenutih strategija, uključujući obrnute uloge, spisak za i protiv, ali i inscenacije i simulacije, kao i proučavanje filmova, romana, dokumentarnih filmova u zamenu za iskustvo.

Istraživačka strategija: može se najefikasnije upotrebiti kad pitanje nije najjasnije definisano ili kad nastavniku nije namera samo da učenici steknu razumevanje tog pitanja, već i da upotrebi pitanje kao sredstvo za razvijanje analitičkih veština kod učenika. U ovakvom slučaju rad na projektu, proučavanja dnevnika i memoara, ili usmena istorija mogu da omoguće učenicima da istraže šire implikacije nekog protivrečnog i osetljivog pitanja u dužem periodu.

Primer 1: Severna Irska i »Nemiri« – jedan primer protivrečnog pitanja

Pozadina

Englesko osvajanje Irske počinje od 1169. (mada ako ćemo da budemo sasvim precizni ljudi koji su započeli osvajanje bili su Normani, pre nego Englezi). Sledila je ne toliko planirana kolonizacija jedne zemlje nad drugom, nego dugi niz vojnih osvajanja od strane pojedinih normanskih barona koji su želeli da se domognu zemlje, moći i bogatstva za sebe lično. Engleska kruna je uglavnom imala dovoljno problema da savlada unutrašnje nemire i ostale susede, Vels, Škotsku i Francusku. Situacija se dramatično promenila dolaskom reformacije. Tokom šesnaestog veka desio se niz pobuna koje su kulminirale u glavnom ustanku iz 1595. koji je predvodio Hju O Nil, keltski vođa Alstera (severne provincije Irske). Ustanak je konačno ugušen 1603. i engleski kralj Džejms I proterao je Irce katolike sa svoje zemlje u Alsteru koju je naselio velikim brojem protestanata, doseljenika, posebno iz Škotske. Posle nekoliko pokušaja da oteraju doseljenike, poslednju veliku pobunu Iraca ugušio je Vilijem od Oranža, sada kralj Vilijem III od Engleske u bici kod Bojna 1690. Takozvana »Alster plantaža« postala je neprekidan izvor netrpeljivosti između dve neprijateljske zajednice u toj oblasti.

Krajem devetnaestog veka počela je nacionalistička kampanja sa ciljem da ubedi britansku vladu da Irskoj odobri ograničeni oblik nezavisnosti, poznat kao »domaći zakon«. Alsterski protestanti su se pobunili protiv toga u strahu da će izgubiti svoje verske i građanske slobode u državi kojom dominira Rimsko Katolička crkva. 1920. Britanska vlada je podelila Irsku odobravajući »domaći zakon« za prevashodno katolička područja na jugu i severozapadu i dajući zaseban parlament i vladu onom područj Alstera gde su protestanti većinski živalj (dve trećine), koje je potom postalo država Severne Irske. Tokom sledećih pedest godina protestantska većina je uspešno istisnula katoličku manjinu iz udeala u vladi Severne Irske, čak i iz područja gde su katolici većinski birači. 1968. katolici su, podstaknuti pokretom za građanska prava u Sjedinjenim Državama, započeli svoj pokret za građanska prava u Severnoj Irskoj i tako je izbilo otvoreno neprijateljstvo između dve zajednice. S početka, britanskoj vojsci je bio cilj da zaštiti katoličku manjinu, ali su ih potom doživeli kao okupatorsku vojsku što je dovelo do formiranja paramilitarnih organizacija na obe strane. Od tada je stradalo preko 3000 ljudi u nemirima.

Predavanje o Severnoj Irskoj

Ovo je iz više razloga protivrečno pitanje. Pre svega, većina učenika započinje učenje istorije u školi sa vrlo snažnim prethodno stečenim pogledima i uverenjima. Dve zajednice su razvile sasvim suprotna tumačenja sopstvene istorije. Svaka ima pojedine događaje zabeležene u poslovicama, opevane u pesmama i marševima i muralima kojima su oslikani zidovi kuća. Mnogi su u svom životu i životu svoje porodice bili lično pogođeni u pucnjavi, eksplozijama bombi i drugim aktivnostima paramilitarnih grupa. Podaci koje imaju o skorijim događajima uglavnom su nepotpuni i kontradiktorni. Verovatno je da će pominjanje skorijih događaja izazvati burnu reakciju kod pojedinih učenika. Konačno, kao što su izvesni nastavnici istorije i školski inspektori utvrdili »učenici sa nasleđenim uverenjima iz svojih zajednica često su izgleda naviknuti da drže podalje ono što uče u školi od onog što opažaju kao stvarni svet ulice«.²⁰

U Severnoj Irskoj je i školski sistem podeljen tako da deca protestanata pohađaju jedan tip škole, dok većina katoličke dece ide u katoličke škole. U nastavi istorije i jedan i drugi tip škole je po pravilu odražavao običaje zajednice u čijoj službi je dotična škola. Međutim, početkom devedesetih godina odlučeno je da se uvede zajednički nacionalni program za svu decu. Grupa koja je radila na izradi programa istorije (u kojoj je bilo predstavnika iz obe zajednice i tradicije) našla se pred velikim problemom. U situaciji u kojoj su postojale dve nacionalne istorije i dva identiteta kakoda uspe pokušaj da se učenicima ponudi jedna zajednička istorija tog područja?

Umesto toga oni su se opredelili za jedan istraživački pristup pomoću kojeg bi učenici naučili da primene veštine i ključne istorijske pojmove na tumačenje izvornog materijala o situaciji u Severnoj Irskoj. Izvorni materijali se sastoje od dokumenata, novinskih članaka, medijskih izveštaja, fotografija, usmene istorije, spomenika i komemoracija. Od učenika se tražilo da procene ove izvore koristeći sve njima dostupne podatke. Oni moraju da donesu odluku u pogledu pouzdanosti izvora koristeći sve dostupne podatke. Pojedine pomoćne udžbenike zajednički su napisali autori iz obe zajednice. Neki nastavnici iz suprotsatvljenih zajednica takođe su sarađivali na pedagoškom aspektu nastave koja se odnosi na Severnu Irsku.

Budući da su u prilici da ispituju izvorna svedočanstva koja nisu bila unapred strukturirana i protumačena, učenici stiču uvid u to kako podaci koje im prikazuju političari, interesne grupe, novinari i drugi zainteresovani, mogu da budu tako odabrani, pojednostavljeni i oblikovani da ubede pre nego da objasne. Učenici na taj način uče da »čitaju između redova«.

Međutim, pojedina pitanja o kojima je reč tako su nabijena emocijama da predavači moraju da budu jako pažljivi kad se radi o osećanjima učenika. U takvim situacijama na koje nisu osetljivi samo roditelji, političari, već i stariji đaci, biće prilika kada će učenicima biti vrlo teško da racionalno analiziraju izvorni materijal na neutralan, objektivan način koji priznaje i uzima u obzir alternativna stanovišta. To su okolnosti u kojima može biti potrebno primeniti nastavne aktivnosti koje od učenika zahtevaju da ispolje saosećanje ili da se stave u položaj nekog iz suprotstavljene zajednice da bi uvideli kako bi ti ljudi tumačili određeni događaj ili odluku. Ovo je moguće postući na više načina:

²⁰ Više podatak moguće je naći kod A. McCully, «The teaching of history in a divided community», izveštaj Saveta Evrope DECS/SE/Sem (97)8

- razgovor o iskazima iz prve ruke svih suprotstavljenih strana da bi se ispitalo šta su mislili, osećali i zašto su postupali na određeni način. Najzanimljiviji su oni iskazi ljudi koji se osvrću na jedan duži vremenski period i razmišljaju o tome kako i zašto su menjali svoja gledišta tokom vremena.
- simulacija redakcije vesti na televiziji (radiju ili novinama) u kojoj učenici treba da donose odluke kako da izveste o određenom događaju a da to bude uskladu sa merilom ravnoteže u izveštavanju: kako će vest biti saopštena, šta će reći izveštač, koja pitanja će postaviti, koga će intervjuisati, koje slike će biti prikazane, a koje izostavljene, itd.
- u jednom projektu u Severnoj Irskoj napravljena je inscenacija u zamišljenom selu sa ciljem da omogući učenicima da ispitaju napetost i sukobe među stanovnicima. Bilo je paralela sa situacijom u Severnoj Irskoj i bez izričitog pominjanja stvarnih nemira.

Sledeća mogućnost ovde jeste uvođenje evropske dimenzije kroz istraživanje teme sukoba koji izazivaju podelu u društvenim zajednicama i narodima tako da učenici mogu da ispitaju lokalni konflikt u kontekstu događaja u drugim zajednicama, kao što su, na primer, Kipar, Baskija, Bosna i Hercegovina, Kosovo, Čečenija.

Primer 2: Holokost-primer osetljivog pitanja

Pozadina

Termin »Holokost« odnosi se na istrebljenje preko 16 miliona ljudi od strane Trećeg Rajha u periodu od 1933-45. Skoro 6 miliona žrtava bili su Jevreji, što predstavlja dve trećine ukupne populacije evropskih Jevreja, a četvrtina žrtava su bila deca. Ostale žrtve su bili poljski, ruski, ukrajinski civili i ratni zarobljenici, Romi/ Cigani, socijalisti, homoseksualci i ljudi sa mentalnim i fizičkim oštećenjima. Zvaničan progon Jevreja pod Trećim Rajhom počeo je 1935. donošenjem Nirnberških zakona kojim su Jevrejima oduzeta građanska prava dodeljena Nemcima. Oduzeta im je imovina i mnogi Jevreji su emigrirali. Mogućnost emigriranja ukinuta je objavom rata, delimično zbog savezničke blokade, a delimično zato što su posle napada na Poljsku milioni poljskih Jevreja dospeli pod kontrolu Nemaca. U početku je uveden sistem izolacije tako da su Jevreji, Cigani i drugi koji su obeleženi kao »asocijalni« poslani u posebna geta.

Otvaranje istočnog fronta 1941. dovelo je do formiranja specijalnih SS jedinica, takozvanih odreda smrti, poznatih kao *Einsatzgruppen*, koji su slati na u novoosvojene teritorije da ubijaju Jevreje i komuniste, često uz pomoć lokalne policije i kolaboranata. Ovi odredi su operisali u Poljskoj, baltičkim zemljama, Ukrajini, Belorusiji i Rumuniji. Više hiljada ljudi je bilo ubijeno u prva dva meseca na tom frontu. 31. jula 1941. Herman Gering je naredio Ajhmanu, šefu glavnog štaba bezbednosti Rajha da pripremi » konačno rešenje«. U januaru 1942. svi SS šefovi, uključujući i Ajhmana, sastali su se u mestu Vanze u blizini Berlina da odluče o najefikasnijem metodu masovnog uništenja ljudi. Pretvaranje koncentracijskih logora u logore za istrebljenje pomoću gasnih komora počelo je odmah. Prvi logor smrti bio je spreman za nekoliko nedelja u blizini Osvećina, u Poljskoj, čije je ime na nemačkom Aušvic.

»Konačno rešenje« je sprovedeno sistematično tokom tri godine i prvo je primenjeno na 3 miliona Jevreja u okupiranoj Poljskoj, da bi se kasnije proširilo na ostale okupirane zemlje i teritorije. Mladi i za rad sposobni korišćeni su kao robovska radna snaga sve dok ne bi umrli. Ostali, uključujući 1,5 miliona dece, bili su direktno slati u gasne komore i potom kremirani. Njihova kosa, cipele, naočare, pa čak i zlatni zubi sistematski su sakupljeni da budu reciklirani. Cela operacija je obustavljena tek pošto su savezničke armije oslobodile koncentracione logore.

Kako predavati o Holokostu

Savet Evrope radi na nastavnom paketu posvećenom Holokostu koji će sadržati pedeset različitih dosijea koji prikazuju Holokost u različitim evropskim kontekstima, od nemačke istorije do istorije Jevreja. Biće istražena posebna priroda nacističkog i nacionalsocijalističkog uništenja evropskih Jevreja kao i drugi genocidi i zločini protiv čovečnosti, kao što su zločini nad Romima/Ciganima, osobama sa oštećenjima i homoseksualcima, opravdavajući tako opšti termin »Holokost«. Ovakav jedan nastavni paket ima veliki značaj. U mnogim nastavnim programima i udžbeicima istorije ova tema je jedva i dotaknuta. Ona se retko razmatra u svom širem istorijskom i evropskom kontekstu. Takođe je od vitalnog značaja što takav nastavni paket sadrži primarne i sekundarne izvorne materijale koje učenici mogu da analiziraju, procenjuju i interpretiraju na isti način kao što je predloženo u pogledu nastave koja se odnosi na protivrečna pitanjima, kao što su »Nemiri« u Severnoj Irskoj. Ali u pogledu Holokosta postoji i dodatna dimenzija. To je osetljivo pitanje i to na posebna način utiče na pedagoški pristup nastavnika.

Prvo, u svakom razredu može biti đaka koji se snažno identifikuju sa grupama koje su bile progonjene od strane nacista što od nastavnika traži posebnu obzirnost. Drugo, kao što je istakla Keri Sapl: »Kad se predaje o Holokostu vrlo je lako potpuno »paralizovati« učenika slikama i podacima koje je nemoguće prihvatiti u normalnom značenjskom okviru.«²¹ Treće, neki đaci, (obično dečaci) mogu da budu na morbidan način fascinirani surovošću i sadizmom upravljača koncentracionih logoria, koji su vršili medicinske eksperimente nad žrtvama ili učestvovali u određima smrti. Napokon, neki učenici nisu uopšte u stanju da razumeju ono što se dogodilo zbog prirode i razmera Holokosta, dok drugi otupe na užas, ili zbog jedne vrste šoka ili zbog toga što su stalno izloženi slikama nasilja (stvarnog ili odigranog) u medijima.

Autori publikacija o Holokostu iz Saveta Evrope i predavači iz Jad Vašem-a, izraelske Ustanove za Sećanje na Holokost, slažu se da ovo može biti težak sadržaj za nastavnike. Oni moraju da budu obazrivi i u odnosu na reakcije učenika, kao i na sopstvene, što podrazumeva promišljanje u pogledu toga kako se postaviti u odnosu na različite reakcije đaka. Obe grupe eksperata izgleda da su se slažu i oko sledećeg: da uopšteno predavanje o događajima, datumima, statistici (što može da izgleda kao siguran način) ne mora nužno da pomogne učenicima da razumeju šta se stvarno dogodilo. Mnogi učenici ne mogu da se sažive sa surovo visokim brojkama, fotografijama gasnih komora i živih i mrtvih žrtvama nastalih po oslobodenju logora. Razumevanje nastaje iz pokušaja da se shvati pojedinačno iskustvo ljudi kroz njihova svedočenja, biografije, pisma, dnevnike, poeziju i priče. Predavači iz Jad Vašem-a takođe preporučuju da nastavnici podstaknu đake da istraže ljudske dileme, kao što

²¹Geoffrey, Short, Carrie Supple and Katherine Klinger, *The Holocaust in the school curriculum: a European perspective*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, 1998., str. 35

je primer Jevreja koji su se tridesetih godina osećali kao sastavni deo društva u kome su živeli. Da li da odu ili da ostanu? Ukoliko ostanu kako će se nositi sa sve gorim uslovima života svojih porodica? Ako odu, gde da odu i šta da rade ako neko iz njihove porodice odluči da oстане? Kako da održe privid normalnog života i očuvaju ljudsko dostojanstvo i humanost i živeći u getoima? Ako prežive koncentracione logore kako da se pomire sa onim što su preživeli i kako da izgrade novi život?

Na sličan način moguće je sagledati i dileme ljudi koji su pružali otpor, bili posmatrači ili su pokušavali da pomognu (ponekad zvani spasiocima ili pravednicima), onih koji su bili saradnici i izvršioци. Ima jako mnogo materijala o Holokostu i veliki deo će biti obuhvaćen u nastavnom paketu Saveta Evrope, što će omogućiti osnovu za razmatranje sličnih dilema.²²

²² Neke od ideja u poslednjem odeljku nastale su na osnovu lične korespondencije sa Šulamit Imber, pedagoškim direktorom, i Edvardom Jakobsom, pomoćnikom za posebne projekte, u Jad Vašem-u.

OSMO POGLAVLJE

KAKO »ČITATI« VIZUELNI ARHIVSKI MATERIJAL

Fotografije

Potencijal fotografije kao istorijskog zapisa nije bio priznat sve do Krimskog rata (1854-6) i Američkog građanskog rata (1861-5) iako je Džozef Nipce napravio prvu fotografsku sliku još 1826., posle osmočasovnog eksponiranja, a Luis Dager prvi proizveo dagerotipije 1839. Većina prvih fotografa bili su umetnici pod nesumnjivim uticajem umetničkih konvencija svog vremena. To je bilo vidljivo u pojedinim dagerotipijama iz ratnog perioda. Takođe je fotografija retko odražavala realnost rata jer je za dagerotipiju bilo potrebno 30 minuta za ekspoziciju i za nju se moralo pozirati. Kako se vreme ekspozicije skraćivalo, fotoaparata postajali sve manji i baratanje njima sve lakše, tako su ratne slikare sve više zamenjivali reporteri fotografi.

Sledeći krupan korak u razvoju upotrebe fotografije kao istorijskog dokumenta nastupio je kada je Džodž Istman 1888. razvio Kodak fotoaparat. Kraće vreme ekspozicije i povećana mobilnost Kodak fotoaparata povećala je spontanost fotografije, značajno proširivši poziciju subjekta koji je kroz objektiv bio u stanju da vidi fotograf što je promenilo prirodu fotoreportaže.

Tokom dvadesetog veka vizuelna slika, bilo da se radi o fotografiji, karikaturi ili pokretnoj slici, pomogla je da uobličimo sliku o samima sebi i o svetu oko nas i snabdela nas je referentnim tačkama u sećanjima na blisku prošlost. Kao što je jedan iskusan novinski urednik primetio: «naši utisci o velikim i složenim događajima mogu biti trajno određeni jednom jedinom fotografijom.» Postoji jedan broj fotografija koje se pojavljuju u skoro svakom udžbeniku ili značajnoj istoriografskoj knjizi posvećenoj modernoj evropskoj i svetskoj istoriji. Većina fotografije u **Primeru 1** koji sledi biće prepoznatljiva. Neke su slikane kad je prilika omogućavala da se pozira, a neke su nastale slučajno; osoba sa fotoaparatom (amater ili profesionalac) jednostavno se zatekao na pravom mestu u pravo vreme.

Na jednom nivou ove fotografije su prosto vizuelni trag o događajima u skoroj prošlosti. Na drugom nivou, one često proizvode kod nas emocionalni odgovor na te događaje i nameću značenje određenih događaja bez analize. To znači da moraju biti, kao i većina drugih istorijskih izvora, protumačene ili »iščitane«. Malo je fotografija od istorijskog značaja koje su neutralne. Izbor subjekta, ugla za slikanje, manipulacija svetlom, tonom, kontrastom i teksturom, svesna ili nesvesna manipulacija posmatračevom emocionalnom reakcijom, i propratni tekst, sve to služi da nas podstakne da fotografiju protumačimo na određeni način.

Možda je to razlog što mnogi istoričari nerado koriste vizuelni materijal kao primarni izvor i nastoje da fotografije koriste samo kao ilustraciju, i retko ih kritički analiziraju kao što to čine sa pisanim tekstom.

Oni su naučeni da analiziraju i tumače pisane izvore, a malo njih je učilo kako da analizira i tumači fotografije, filmove i video.

Ovo poglavlje ima dva osnovna cilja. Pokušava da ispita moguće načine na koje u nastavi u učenju o političkoj, društvenoj, kulturnoj i ekonomskoj istoriji Evrope dvadesetog veka može efikasno biti upotrebljeno ogromno obilje arhivskih fotografija koje postoji u knjigama, muzejima, na Internetu i CD-Romu, i da sugeriše neke načine putem kojih se može pomoći učenicima istorije da nauče kako da tumače ili »čitaju« fotografije od istorijskog značaja.

Neki od mogućih načina za korišćenje fotografija u nastavi evropske istorije dvadesetog veka

Nije nam namera da pružimo iscrpan spisak mogućnosti. Izbor treba da ilustruje ne samo kako fotografije mogu da budu korišćene kao oslonac u nastavi koja se odnosi na određenu temu ili sadržaj, nego i kako ih upotrebljavati da bi se pomoglo učenicima da nauče kako da analiziraju i tumače jedan važan izvor primarnih svedočanstava o događajima i zbivanjima u dvadesetom veku. Iako je ovo lakše učiniti ukoliko već imate pristup novinskim arhivima ili možete da sa veb sajta na Internetu preuzmete istorijske i novinske fotografije, mnogo se može postići i sa lokalnim fotografijama koje se mogu nabaviti u muzejskim prodavnicama, lokalnim novinskim arhivima ili čak radnjama namenjenim turistima. Bolje je takođe, jednostavno uzeti fotografije iz knjige i pomoći učenicima da ih analiziraju, nego o njima misliti kao ilustraciji teksta. Evo nekoliko sugestija kako bi fotografije mogle da se koriste na analitički način u nastavi istorije:

- koristite fotografije iz različitih perioda da proučite društvene tokove, na primer, u modi, razonodi, porodičnom životu, adolescenciji, na radno mestu, u promenjenoj ulozi žena. Koristan izvor za to su reklamne fotografije iz različitih perioda tokom veka. Šta govore o proizvođačevim pretpostavkama o društvenom životu toga vremena? Kome su namenjene? Ko je potencijalni kupac? Koji su proizvodi u to vreme smatrani luksuzom, a koji neophodnim? Ima li skrivenih poruka? Kako su se reklame za isti proizvod tokom vremena menjale i zašto?
- koristite fotografije, na primer, da odredite razvoj tokom veka u tehnologiji, saobraćaju, arhitekturi, umetnosti, obrazovanju. U tom smislu proučavanje čitavog niza fotografija nastalih u raznim periodima može da pojasni neke od glavnih dijahronih tema iz novije istorije;
- ispitajte grupu fotografija iz jednog određenog perioda (na primer ulične scene, pijaca, radno mesto, sahrana, unutrašnjost stambenog prostora) kao sredstvo u traganju za onim što se odnosi na različite aspekte društvenog života toga vremena.

Na primer: kako su se ljudi oblačili za posao i za i zabavu? Da li su socijalne razlike vidljive u uličnim scenama? Ko obavlja kupovinu? Kakvih sve radnji ima? Itd;

- pokažite učenicima fotografije (ili razglednice) iste pojave u različitim periodima i navedite ih da uoče sličnosti i razlike. Osnovni cilj ovde je da se na praktičan način istraže istorijski pojmovi promene i kontinuiteta. Ovaj način se obično najviše koristi za istraživanje kontinuiteta i promene u socijalnoj istoriji. Tako, na primer, uporediti fotografije iste ulice nastale u različitim periodima dvadesetog veka, ili fotografije na kojima je ista zgrada ima različitu namenu u različitim periodima. Isti ovaj pristup može se takođe koristiti da se ispita pojava koja se ponavlja kao što su izbeglice, industrijski štrajkovi, diskriminacija manjina, masovni protesti i izbori;
- uzmite vrlo fotografiju koja obiluje detaljima (kao što je ulični prizor, slika sa ratišta, skupa ili unutrašnjosti fabrike) i uklonite datum, tekst i poreklo. Dajte učenicima da preko fotografije postavite providan papir na kome je ucrtana tabela sa tri horizontalna i tri vertikalna polja i da onda detaljno opišu šta vide u svakom polju. Potom na osnovu svog detaljnog opisa treba da pokušaju da odgovore na niz pitanja o fotografiji: na primer, iz kog je perioda? Koje je doba dana? Koje doba godine? Gde je to? itd. U svakom odgovoru treba da navedu na osnovu čega su to zaključili i objasne kako. Možda će biti neophodno sakupiti dopunski materijal, kao što su hronološke tabele, odgovarajuće udžbenike ili spisak korisnih veb sajtova koji im mogu pomoći u istraživanju. Treba takođe da odrede na skali od 1 do 5 koliko su sigurni u svoje odgovore;
- dajte učenicima jednu od fotografija nekog značajnog istorijskog događaja koja je pomogla nastanku opšte predstave o tom događaju celom svetu (kao što su fotografije u sledećem Primeru 1) i dajte im da uporede različite tekstove i komentare koji postoje u novinama iz tog vremena. Bilo bi najbolje ako bi primer mogao da se uzme iz novina različitih ideoloških ili političkih orijentacija i/ili iz različitih zemalja. Verovatno je ovo lakše uraditi sa događajima iz bliže prošlosti, naročito ako su vam dostupni novinski arhivi, ili veb sajtovi različitih novina ili novinskih agencija. Rasprava može da se usmeri ne samo na sličnosti, nego takođe i na to zašto je ta određena fotografija postala reprezentent događaja na takav način.

Primer 1: Fotografije koje su uticale na sliku o Evropi u dvadesetom veku

Hapšenje Gavrila Principa u Sarajevu 28, juna 1914.

Lenjin se obraća narodu u Petrogradu stojeći na kamionu u novembru 1917.

Nemac vozi kolica puna novčanica u vreme hiperinflacije dvadesetih godina.

Sinagoga u Kalinjingradu uništena u požaru »kristalne noći«, 10. novembra 1938.

Hitler u Parizu sa Ajfelovom kulom u pozadini, 1940.

Ulične borbe u predgrađu Staljingrada u decembru 1942.

Oslobođenje koncentracionog logora Buhenvald, 1945.

Staljin, Truman i Čerčil na Konferenciji u Potsdamu 1945.

Sahrana Jana Masarika 1948.

Rušenje velike Staljinove statue u Budimpešti u novembru 1956.

Hruščov u Ujedinjenim nacijama, maj 1960.

Istočnonemčki vojnik trči iz Istočnog u Zapadni Belin 15. avgusta 1961.

Studenti dele letke na Vaclavskom trgu u Pragu 1968.

Napad na izraelsku reprezentaciju u olimpijskom selu u Minhenu 1972.

Leh Valensa govori radnicima u brodogradilištu u Gdanjsku u avgustu 1980.

Naoružani vojnici u Kortesu u Madridu za vreme pokušaja vojnog udara 1981.

Rušenje Berlinskog zida u novembru 1989.

Jelcin govori na tenku ispred Bele kuće u Moskvi u avgustu 1991.

Tajno snimljena fotografija bosanskih muslimana u srpskom logoru 1992.

Tamo gde je moguće do izvesne mere napraviti izbor istorijskih fotografija bilo bi uputno tražiti one fotografije koje ispunjavaju neke od sledećih kriterijuma:

- mogu se lako povezati sa ostalim izvornim materijalima i svedočanstvima (i primarnim i sekundarnim);
- mogu da dovedu u pitanju opšte prihvaćeno mišljenje ili učenička očekivanja, stavove koje ne dovode upitanje, ili stereotipne predstave;
- predstavljaju izvesnu protivurečnost i nedoslednost koja mora da se objasni ili istraži;
- postavljaju pitanja na koja se odgovor isključivo može naći u drugim izvorima;
- pružaju poseban uvid u poređenju sa drugim izvornim materijalima (na primer, šta je fotograf ili njegov/a urednik smatrao da će posebno zanimati ljude; ponašanja i osećanja koja treba da izazove, itd.).

Kako naučiti »čitati« istorijske fotografije

Fotografije su samo jedan od izvora koje možemo da koristimo za analizu i tumačenja događaja, zbivanja ili istorijske pojave. Ponekad to može da bude jedino dostupno svedočanstvo očevidca (na primer, tajno snimljena fotografija svakodnevnog života u varšavskom getu 1943.); obično su, međutim, dostupna i svedočanstva u drugom obliku i potrebno ih je konsultovati da bi se fotografija u potpunosti razumela.

Ovde nećemo da kažemo da nastavnici treba da razviju posebne nastavne jedinice koje se odnose na istorijske fotografije. Samo onda kada se izučavaju u kontekstu fotografije mogu biti u potpunosti analizirane i protumačene. Ipak smatramo da učenici treba da steknu analitički okvir koji će im pomoći da sistematski ispituju i protumače istorijske fotografije i da treba da im se pruži prilika da taj okvir primene i da uvežbaju svoje veštine analize i tumačenja.

Šta učenici treba da znaju?

Prvo, fotografije koje su sačuvane kao istorijski zapis bile su podvrgnute intenzivnom procesu selekcije na nekoliko nivoa. Fotograf, kada je slikao donosio je odluke o subjektu ili subjektima, o kompoziciji slike, o uglu snimanja, o pozadini i prednjem planu svoje fotografije. Kada je razvijao negative fotograf je napravio određene izbore šta da ostavi, a šta da izbac iz okvira fotografije. Potom je urednik vesti odabrao fotografije prema tome da li imaju novinsku vrednost ili ne, u kakvom su odnosu sa samim vestima, i kako se uklapaju u stav tih novina o datom događaju ili pitanju. Napokon i arhivar je napravio svoju selekciju prema tome koja fotografija treba da ostane za buduća pokoljenja i njegov izbor može da odražava njegovu predstavu o tome koje fotografije imaju istorijsku vrednost ili, prosto, koje se najbolje uklapaju u postojeću zbirku.

Drugo, fotografije skoro uvek odražavaju kovencije i očekivanja onog perioda u kojem su nastale. Na primer, uvaženi britanski fotograf Frenk Satklif, koji je radio početkom veka, žalio se da je bilo veoma teško fotografisati ljude na poslu jer oni nisu hteli da poziraju za fotografiju u radnom odelu. Želeli su da se obuku u svoja » svečana« odela da bi se fotografisali. Stoga može biti veoma korisno upotrebiti uporedni pristup u proučavanju istorijskih fotografija: uporediti niz fotografija napravljenih u tokom istog perioda, uporediti fotografije sličnih aktivnosti nastalih u različitim periodima.

Treće, fotografije je lako montirati i manipulirati. Istoričar Norman Dejvis u svojoj knjizi o evropskoj istoriji išao je tako daleko da je tvrdio da »fotoaparat, kao i istoričar, uvek laže«.²³ Sam Dejvis je ukazao na praksu retuširanja zvaničnih fotografija tokom Staljinovog vremena, pokazujući kako je Trocki sklonjen sa svih zvaničnih fotografija. Takođe su fotografije Staljinovog lika umontirane da se prikaže kako je bio blizak sa Lenjinom pa je prema tome njegov očigledni naslednik. Dejvis je takođe ukazao na uklanjanje osobenog belega sa Gorbačovljeve glave na zvaničnim fotografijama iz 1985. godine. Ali, kad učenici koriste fotografiju kao istorijski izvor treba da shvate da su ovakvi primeri sa političkom motivacijom tek vrh ledenog brega. Praksa manipulacije fotografskom slikom isecanjem sa slike, korišćenjem retuša za ukljanjanje nečega ili nekoga ili za ulepšavanje osobe, izostavljanje ili promena pozadine, manipulacija svetlom i senkama, sve je to staro koliko i novinska fotografija. Pojava digitalne fotografije sada omogućava fotografu i uredniku vesti da još i više menjaju i prilagođavaju fotografski zapis.

Neki udžbenici sadrže dobre primere koji mogu da posluže kao osnov za diskusiju u razredu. Ako nastavnik ima pristup Internetu onda bi bilo svrsishodno preuzeti fotografije iz nekih od izvanrednih fotoarhiva koji su sad dostupni na veb sajtovima). Neki od sajtova o Ruskoj revoluciji sadrže primere fotografija na koje je Staljin umetnut. Ako nastavnik takođe raspolaže kompjuterskim softverom koji ima mogućnost fotografske montaže (kao što je Majkrosoftov Foto editor) onda bi bilo korisno uzeti sa Interneta neku fotografiju od istorijskog značaja i koristeći odgovarajući softver napraviti nekoliko verzija fotografije i to uzeti kao osnov za razgovor o implikacijama takvog postupanja za istoričara, i, naravno, za korisnika medijskih vesti.

Ukoliko đaci imaju pristup ovakvom softveru tražiti od njih da uarde ovakvu vežbu kao zadatak i da potom napišu sastav o implikacijama takvog postupka. Ovde su dve stvari važne za diskusiju. Prva se odnosi na lakoću kojom je moguće izmeniti fotografiju (na primer, povećanje visine ili širine, promena oštine fokusa, odnosa svetla i senke, umekšavanje ili izoštravanje pozadine) i tako uticati na način viđenja i tumačenja slika koje su pred nama.

Četvrto, potrebno je da đaci razumeju da fotograf može neposredno da utiče na događaje koje snima. Engleski termin »foto-opportunity« (situacija za slikanje) je relativno skorijeg datuma ali je ta praksa mnogo starija. Važno je, zato, da kada im je cilj da protumače fotografiju, đaci razmisle o tome zašto je fotograf bio prisutan. Postoje dokumantarna svedočanstva da su neke od prvih fotografija koje su prikazivale neku

²³ Norman Davies, *Europe, a history*, OUP, Oxford, 1996., str. 770

radnju, bile u stvari rekonstrukcije događaja pre nego fotografije onog što se stvarno desilo, a sve to zbog dugačkog vremenskog intervala potrebnog za ekspoziciju. U poslednjoj četvrtini veka postali smo u većojmeri svesni nekih etičkih pitanja u pogledu uloge fotografa, televizijskog snimatelja ili producenta. Na primer, da li je prisustvo fotografa nekad katalizator političkog nasilja? Da li fotografi koji se nalaze na mestu javnog ili ličnog tragičnog događaja ili zločina ponekad dopuste da ih želja da snime »dobru sliku« gurne preko granice čovečnosti (pa tako, na primer, snimaju fotografije žrtava umesto da im pomažu)? Da li novinski i samostalni fotografi odlaze predaleko u narušavanju privatnosti onih koje fotografišu usled komercijalnih razloga? Ključno je zato pokazati da u bilo kojoj analizi istorijskih fotografija đaci treba da razmotre i motive fotografa i razloge zbog kojih je bio na određenom mestu i snimao određene fotografije.

Razvoj analitičkog okvira

Iako je svaka fotografija jedinstvena ipak je moguće primenirit jednu grupu generičkih pitanja na bilo koju istorijsku fotografiju onako kako jepokazano u **Primeru 2** koji sledi. Predlaže se da se ova pitanja grupišu oko sleđćih analitičkih procesa:²⁴

- opis;
- tumačenje i zaključci;
- povezianje sa prethodnim znanjem;
- uočavanje praznina u svedolanstvu;
- uočavanje izvora novih podataka.

²⁴ U ovom pristupu korišćen je i dalje razvijen vodič za foto analizu koji je napravio Nacionalni obrazovni institut i digitalna biblioteka iz Vašingtona, DC, za radionicu za nastavnike pod nazivom «Putovanje kroz Ameriku početkom veka».

Primer 2: Okvir za analizu istorijskih fotografija

Opis: Opišite samo *ono što vidite*. Za sada ne pokušavajte da nagađate o onome što gledate.

Na primer:

- opišite ljude i ono što rade i/ili prikazane predmete.
- kako su ljudi ili predmeti grupisani?
- opišite ono što vidite u pozadini, u prednjem planu, u središtu, na levoj i desnoj strani fotografije. (Korisno je upotrebiti tabelu na providnom papiru)

Tumačenje	Svedočanstvo Kako znate?	Koliko ste sigurni?
<p>Šta misite da se dešava na ovoj fotografiji</p> <p>Ko su ljudi i/ili šta su predstavljaju?</p> <p>Šta mislite o tome kada je fotografija mogla biti snimljena? (godina? period? događaj?)</p> <p>Koje je doba godine?</p> <p>Da li je ovo spontana fotografije, ili osobe poziraju za kameru?</p>		

Primer 2: Okvir za analizu istorijskih fotografija

Navedite druge istorijske izvore koji bi vam mogli pomoći da proverite svoje zaključke u vezi sa fotografijom?

Na osnovu onoga što ste nedavno učili na časovima istorije šta vam je već poznato o događajima prikazanim na fotografiji?

Da li fotografija izaziva neka pitanja na koja biste želeli da saznate odgovor?

Tri fotografije iz Prvog svetskog rata (1914.-18.) uključene zato da bi na njih đaci mogli sami da primene ovaj analitički okvir. Odabrane su zbog nekoliko razloga. Prvo, potiču iz različitih zemalja koje su učestvovala u ratu (Srbije, Nemačke i Rusije) i cilj im je da podsete učenike da je rat vođen na nekoliko frontova, a ne samo na Zapadnom frontu u Belgiji i Francuskoj. Moguće ih je povezati sa nekim širim pitanjima i temama vezanim za Prvi svetski rat jer one dovode u pitanje neke rasprostranjene i stereotipne predstave o ratu; na primer, promene u vojnoj tehnologiji (od konjičkih i biciklističkih odreda u početku rata do tenkova, oklopnih vozila i aviona); učešće žena vojnika u Rusiji; činjenica da sukob na nekim drugim frontovima nije bio samo rat između ukopanih pešadijskih jedinica.

Konačno oni pružaju naznake za druga pitanja koje đaci mogu da prate uz pomoć drugih izvora.

Slike iz Prvog svetskog rata

*Izvor: Foto arhiv Univerziteta u Kansasu,
preuzeto zahvaljujući Reju Menceru
Srpski dobrovoljci*

*Nemački izviđači na biciklima vrše
izviđanje sa drveta*

*Ruske žene vojnici na paradi.
Ovo su pripadnice Ženskog bataljona smrti.*

Istorijske karikature

Pozadina

Društvene i političke karikature počele su da se pojavljuju u štampi početkom osamnaestog veka kada je njihova funkcija bila da govore o događajima i javnim ličnostima stanovništvu koje je uglavnom bilo nepismeno. Uz pomoć karikiranja, preterivanja, simbola, humora i ironije, kasnije je karikatura često dopuštala umetniku, uredniku i izdavaču da prenesu stvari koje je moglo biti politički opasno ili nepromišljeno iznositi u štampi. U tom smislu karikaturista je u istoriji često imao istu ulogu kao i Šekspirova luda. U dvadesetom veku, posebno u doba ratova ili periodima nacionalne krize, posao karikaturiste često je bio da proizvede vizuelnu propagandu.

Isto kao i kad su u pitanju fotografije, mali broj istoričara upušta se u analizu i tumačenje karikatura kao primarnih izvora. One u knjigama uglavnom imaju ilustrativnu svrhu. A ipak, ukoliko istoričar uzme u obzir određena svojstva ove vrste umetnosti (upotrebu čitavog niza stilskih tehnika, uključujući karikiranje i preterivanje, da bi se predstavilo jednostrano gledište u odnosu na određeno pitanje, događaj ili javnu ličnost) onda su karikature često efikasno sredstvo ispitivanja javnog mnjenja u određenom vremenu, naročito pre pojave anketa javnog mnjenja, među ljudima određenih političkih uverenja ili populacije u celini. I, premda se može tvrditi da karikatura predstavlja samo mišljenje svog autora, isto je tako tačno da ona biva odštampana tek pošto je uredništvo novina proceni u pogledu značenja koje može imati među čitaocima.

Istorijske karikature mogu takođe imati sledeću obrazovnu vrednost u nastavi istorije:

- one đaku (kao i istoričaru po profesiji) daju uvid u ono što su ljudi mislili u određenom vremenu;
- one često sumiraju ili sažimaju neko pitanje na podjednako efikasan način kao i tekst (nekad čak i bolje nego tekst);
- značenje je potrebno izvući iz slika;

- zato što ih je potrebno tumačiti, one đaku daju priliku da crpe iz svog prethodnog znanja o događaju, pitanju ili ličnosti. Na taj način karikatura često daje usmerenje na kraju obrade određenog sadržaja onda kada đaci poseduju znanje na osnov koga mogu da prepoznaju i protumače naznake sadržane u karikaturi i tumače namere karikaturiste.

Glavni izvori

Većina savremenih udžbenika sadrži niz karikatura kao ilustraciju određenog sadržaja ili teme, a neki, posebno oni koje se odnose na svetsku istoriju dvadesetog veka, sadrže i karikature koje su nastale u raznim zemljama. U lokalnim bibliotekama može postojati ograničen izbor arhivskog materijala iz novina i plakata snimljenih na mikrofilmovima. Drugi koristan izvor jeste Internet. Neki od veb sajtova posvećenih evropskoj istoriji ili posebnim sadržajima kao što su Prvi i Drugi svetski rat, koji su nabrojani u dvanestom poglavlju, sadrže i arhive karikatura. Postoje takođe i neki specijalizovani sajtovi sa kojih je moguće preuzeti karikature u obrazovne svrhe. Pogledajte, na primer, sajt Horus H-GIG na kome postoje istorijske razglednice (<http://click.ucr.edu/h-gig/hist-postc.html>), ili zbirku karikatura iz perioda 1890-1950 Princeton univerziteta u Sili G. Mad Biblioteci (<http://princeton.edu/~mudd>) kao i arhiv Centra za proučavanje karikatura i stripova Univerziteta u Kentu (<http://libservb.ukc.ac.uk/cartoons>).

Šta je potrebno da đaci znaju?

Prvo, karikaturista pravi pretpostavke u pogledu znanja čitalaca i, ponekad, i njihovih političkih stavova. Đaci treba da pogode kakve su te pretpostavke da bi razumeli suptilnije karikature.

Drugo, karikature nude stavove, a ne činjeničke podatke. Karikaturista je pristrasan i ne pokušava da ponudi izbalansirano gledište ili mnoštvo stanovišta.

Treće, karikaturisti se oslanjaju na preterivanje i karikiranje. To može biti pozitivno i negativno. Na primer, lik može biti nacrtan tako da uliva poverenje ili da izgleda kao nepouzdana osoba, da deluje snažno ili slabo, samouvereno ili nesigurno, kao patriota ili kao izdajnik. Karikaturisti se često oslanjaju na stereotupe da bi preneli svoju poruku publici; prikazujući pojednostavljene generalizacije, često podsmešljive prirode, u odnosu na pojedinačnu društvenu grupu ili naciju.

Četvrto, da bi bila efikasna karikatura mora slediti savremene društvene konvencije u pogledu toga šta je smešno, a šta nije, kao i u pogledu toga šta je dopušteno, a šta nije u karikiranju i satirizovanju. Svaki pogled na karikature iz različitih perioda dvadestog veka pokazuju da su se ove konvencije menjale tokom vremena. Na sličan način moguće je otkriti različite ideje o onome što je smešno i prihvatljivo u smislu predmeta karikature u različitim krajevima Evrope.

Peto, da bi bila uspešna karikatura se oslanja na upotrebu simbola. Najočigledniji simboli su nacionalni simboli: Marijana predstavlja Francusku, Džon Bul ili buldog predstavljaju

Britaniju, ruski medved, Ujka Sem Sjedinjene Države. Moguće je naći određene iste simbolične slike u različitim krajevima Evrope koje predstavljaju različite aspekte, na primer, e ljudske sudbine - teški oblaci; red belih drvenih krstova predstavlja žrtve rata; avet smrti; varijacije na temu *Pijete* predstavljaju tragediju i propast; zidovi, ograde i rovovi – društvene podele; golub predstavlja mir. Potrebno je razumeti simbole da bi se shvatilo značenje karikature, a ponekad simboli izađu iz upotrebe. Na primer, slika smrti ili *Pijeta* se više ne koriste tako često kao što je to bio slučaj u devetnaestom veku i u prvoj polovini dvadesetog veka.

Razvoj analitičkog okvira

Opšti okvir za analizu karikatura ne razlikuje se mnogo od onoga koji smo predložili za istorijske fotografije. Razlika je očigledna u pojedinostima pitanja koja se postavljaju u »čitanju« karikatura. Kao i kod analize fotografija, potrebno je da učenici u više prilika primene okvir pre nego što razviju sopstveni.

Primer 3: Okvir za analizu istorijskih karikatura		
<p>Opis: Samo opišite baš što vidite. Za sada nemojte nagađati u odnosu na ono što posmatrate.</p> <p>Na primer:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Opišite likove prikazane u karikaturi. Kako su obučeni? Šta rade? • Da li su likovi prikazani na realističan način ili uz pomoć preterivanja? • Opišite predmete koji se pojavljuju u karikaturi. Da li su prikazani na realističan način ili uz pomoć preterivanja? • Opišite šta vidite u pozadini, u prednjem planu, u središtu, sa desne i leve strane. (Korisno je upotrebiti tabelu iscrtanu na providnom papiru.) 		
Tumačenje	Svedočanstvo Kako znate?	Koliko ste sigurni?
<p>Da li prepoznajate neke od likova u karikaturi? Ako predstavljaju stvarne ličnosti, navedite njihova imena i položaj u vreme nastanka karikature.</p> <p>Proverite datum i godinu kada je karikatura</p>		

Primer 3: Okvir za analizu istorijskih karikatura

objavljena. Na koji događaj ili pitanje se odnosi?

Šta znate o ovom događaju ili pitanju i ličnostima koje su prikazane u karikaturi?

Koje je značenje teksta? Da li je namera da bude humorističan ili ironičan?

Uočite simbole koje je karikaturista upotrebio. Zašto je upotrebio baš te simbole?

Da li su likovi prikazani na pozitivan ili negativan način?

Kakav je stav karikaturiste u odnosu na predmet karikature? Da li je pozitivan ili negativan? Laskav ili kritički?

Navedite druge istorijske izvore koji bi vam mogli pomoći da proverite svoje zaključke u vezi sa ovom karikaturom?

Koliko je karikatura efikasna u postizanju svog cilja?

Primer 3: Okvir za analizu istorijskih karikatura

Da li je karikatura uticala na to da promenite sopstveno tumačenje događaja, pitanja ili ličnosti na koju se odnosi?

DEVETO POGLAVLJE

UPOTREBA SIMULACIJA I INSCENACIJA

Simulacija je, kao što sama reč kaže, model kome je cilj da ponovo stvori iste uslove koji postoje (ili su postojale) u određenoj situaciji, događaju ili procesu. Pojedine simulacije teže da u proizvedu istovetne okolnosti. Setite se, na primer, simulatora letenja, mechanical test beds, wind tunnels. U kontekstu nastave istorije, simulacije u nastavi su po pravilu pojednostavljeni modeli iz stvarnosti. Događaji se odvijaju u sažetom vremenu, pre nego u stvarnom vremenu; broj učesnika je ograničen samo na glavne učesnike, a, povrh svega, učesnici znaju kako se »priča« u stvarnosti završila. Stoga je obrazovna vrednost simulacije u nastavi istorije sadži u tome što ona po pravilu umanjuje složenost stvarnog sveta i stvarnih životnih situacija, izvlačeći iz njih samo one delove i činioce koji su od suštinskog značaja za nastavni program i ciljeve učenja.

Istorijske mape su simulacija; to su modeli stvarnosti u kojima je simbolima predstavljeno ono što se smatra značajnim, dok je izostavljeno što se smatra nevažnim. Međutim, u nastavi evropske istorije dvadestog veka većina simulacija u nastavi verovatno će biti usmerena na četiri oblasti.

Prva oblast su istorijske krize, ili glavne prekretnice u novijoj istoriji u kojima su političke ili vojne vođe suočene sa različitim, podjednako teškim izborima, od kojih svaki može imati neželjene posledice. Na primer odluka koja se odnosi na to da li uraditi sledeće:

- sklopiti savez sa drugim zemljama;
- vojno intervenisati u poslovima druge zemlje;

- podržati neku zemlju u njenom odnosu sa drugom zemljom;
- ukinuti normalan demokratski postupak zbog unutrašnje krize vlade, itd.

Druga oblast su procesi donošenja odluka u onim momentima novije istorije kada su donesene odluke proizvele i trenutne i dugotrajne posledice u Evropi. Na primer, simulacije:

- Pariske mirovne konferencije iz 1919.;
- sastanka Saveta Društva naroda povodom invazije Italije na Abisiniju 1935.;
- Konferencije na Jalti 1945.;
- Zvaničnih i nezvaničnih procesa donošenja odluka u Moskvi i između zapadnih saveznika u vreme blokade Berlina 1949. koja je dovela do formiranja NATO-a i podele Nemačke na Saveznu Republiku (Zapadnu) i Nemačku Demokratsku (Istočnu) Republiku;
- borbe za kontrolu u Sovjetskim Savezom 1991.;
- odluka u okviru NATO-a da se zbog Kosova bombarduje Srbija.

One takođe mogu biti usmerene na ispitivanja i istraživanja. Dve prethodne kategorije simulacija istorije odnose se na evropsku i globalnu politiku i diplomatiju. Neke simulacije ispitivanja, kao što su suđenja za ratne zločine, uklapaju se u ove kategorije. Međutim, simulacije ispitivanja, koja se često oslanjaju na svedočanstva i zaključke koje su objavile zvanične komisije, mogu takođe biti korisno sredstvo koje đacima može biti od pomoći da istraže neka od socijalnih, ekonomskih i ekoloških pitanja dvadesetog veka kao što su:

- pitanja vezana za životnu okolinu;
- rasizam i prava manjina;
- ravnopravnost polova;
- sloboda veroispovesti i tolerancija;
- siromaštvo, pomoć razvoju Trećeg sveta;
- azil za političke izbeglice, itd.

Simulacije javnih istraga i komisija mogu pomoći učenicima da shvate da su neka od društvenih, ekonomskih i tehnoloških zbivanja, koja oni sada uzimaju zdravo za gotovo,

u većini evropskih društava bila veoma kontroverzna da su ponekad osnivane nacionalne i međunarodne komisije radi ispitivanja mogućih posledica alternativnih odluka. Na primer, svojevremeno nije postojalo opšte prihvaćeno uverenje da se radi o logičnom, poželjnom ili nezaobilaznom trenutku razvoja kada industrija prestala da koristi uglj i počela da koristi naftu kao glavni izvor energije, što je dovelo do ubrzanog propadanja rudarstva i veće upućenosti na uvoznu naftu.

Poslednja oblast jesu simulacije redakcije vesti kao sredstva da se izuči kako se može tumačiti i predstaviti kriza ili događaj od velikog značaja u različitim delovima Evrope koristeći, gde je to moguće, materijale iz odgovarajućih vesti u medijima. Što je izabrana kriza bliža sadašnjosti to je za nastavnike istorije izvodljivije da koriste ovu vrstu simulacije.

Do nedavno su pedagozi i izdavači obrazovnih publikacija uglavnom imali na umu simulacije u kojima učestvuju grupe učenika (ceo razred, svi razredi istog godišta u kednoj školi ili, čak i grupa sastavljena od učenika iz nekoliko škola). Razvoj i raširenost personalnih kompjutera doveli su do toga da su generacije mladih, bar u nekim delovima Evrope, sada navikle da igraju složene kompjuterske igrice i simulacije na kućnim i školskim kompjuterima. Mnoge od ovih igrica podrazumevaju donošenje odluka u vrlo kratkom vremenskom intervalu i na osnovu nepotpunih podataka. Iako se ove igrice igraju zabave radi one zahtevaju iste vrstu veština koje su neophodne za uspešno učešće u nastavnim simulacijama. Mada se proizvođači nastavnih softvera još uvek nisu sustigli proizvođače zabavnog softvera jasno je da je ovo područje u kome postoji prostor za budući razvoj.

Inscenacije u nastavi istorije su takođe prilika za đake da rekreiraju određenu situaciju ili događaj, preuzimajući uloge pravih učesnika. Inscenacije su po pravilu postoji u manjoj meri strukturirane nego simulacije ili igrice. Učenicima se daju odgovarajući podaci ličnostima koje će predstavljati i onda je oni treba da se poistovete sa ličnostima ili da se stave u njihov položaj i predstave njihovo stanovište. Kao što je već napomenuto (videti deseto poglavlje) ovo može da bude koristan način da se u nastavu istorije uvedu mnogostuka stanovišta.

Pristup inscenaciji u nastavi istorije razlikuje se od uobičajenog pristupa koji se koristi u nastavi jezika, na časovima glume i u društvenoj nastavi. Učenicima može da se ponudi skica karaktera i neki podaci vezani za kontekst, ali od njih se najčešće očekuje da obave samostalno istraživanje da bi stekli uvid u to zašto je njihov lik reagovao na određen način u određenoj situaciji, u odnosu na određeno pitanje ili problem. Inscenacija pruža učenicima mogućnost da glume i improvizuju, ali je primarni cilj da se pomogne učenicima da shvate kako bi pojedinac (ili predstavnik određene grupe) reagovao na nekom drugom mestu i u neko drugo vreme. Cilj može biti da se shvate i protumače značajani istorijski događaji i pitanja, a može biti i razumevanje svakodnevnog života običnih ljudi koji su živeli u određenom vremenu i doživljavali promene i razvoj u datim okolnostima. Na primer, emigrant koji započinje novi život; politička emancipacija, život

pod okupacijom, učešće u političkoj revoluciji, život u totalitarizmu ili jednostavno promene u životu koje su posledica uvođenja struje, rada u fabrici, preseljenja iz sela u grad, upotrebe kontracepcije, boljeg zdravlja, masovnih komunikacija.

Šta nastavniku istorije nude simulacije i inscenacije?

Simulacije i inscenacije zahtevaju i od nastavnika i od učenika puno vremena za pripremu. Ovo je slučaj čak i kad nastavnik koristi komercijalno proizvedene simulacije, a tek pogotovo kad je nastavnik taj koji oblikuje i planira simulaciju i inscenciju. Zato je važno da se tačno znati šta će šaci dobiti učestvujući u simulaciji i inscenaciji a što ne bi mogli dobiti u udžbeniku, primarnim i sekundarnim izvorima, muzejima, medijima ili na Internetu.

Dobro zamišljene simulacije i inscenacije u nastavi istorije omogućuju učenicima da osnaže svoja istorijska znanja i veštine, a takođe doprinose daljem razvoju određenih opštih obrazovnih svojstava.

Moguć doprinos sticanju razumevanja istorije i veština

Simulacije i inscenacije imaju suštinsku obrazovnu vrednost kad su dobro osmišljene i isplanirane, realne, kad su zasnovane na tačnim podacima i kada ciljevi, svrha i zadaci odgovaraju uzrastu i sposobnostima učenika (videti Kako proceniti simulacije na kraju ovog poglavlja). U njima postoji mogućnost da đacima pruže priliku da:

- vežbaju istorijsku empatiju u odnosu na ljude koji su iskusili ili neposredno učestvovali u određenom događaju, situaciji, trenutku, problemu, pitanju ili periodu društvenih promena;
- uoče kako isti naizgled jasni iskazi ipak mogu da imaju različito značenja za ljude a u zavisnosti od njihove situacije;
- kroz simulacijsko iskustvo uoče dinamiku koja je uticala na pojedine odluke, kritične za Evropu u prošlom veku: različita stanovišta i prioritete donosilaca odluka, vreme u okviru kojeg je odluka morala biti donesena, domaće i međunarodne pritiske kojima su bili izloženi, sredstva koja su im bila na raspolaganju, moć kojom su raspolagali i ograničenja u tom smislu, manevre i mahinacije koji su uticali na odlučivanje u datom vremenu;
- simulacije i inscenacije su po pravilu usmerene na određeni istorijski proces pre nego na njegov ishod. Udžbenik će, primera radi, verovatno biti usmeren na rezultate nekog ugovora, ispitivanja ili zvanične komisije ili diplomatske misije. U simulaciji i inscenaciji pažnja je usmerena na procese iz kojih proizlaze te posledice. U simulaciji ne mora čak obavezno da ima isti ishod kao što je onaj koji se dogodio u datom vremenu;

- da povežu simulirane događaje ili proces odlučivanja sa onim što su ranije naučili o događajima koji su im prethodili ili su se dešavali u isto to vreme. Učenik koji učestvuje u simulaciji trudi se da prodre u način mišljenja druge osobe, odigra njenu ulogu, i da odgovori onako kako bi ta osoba odgovorila, umesto da postupi onako kako zna da je osoba postupila. Da bi ovo efikasno uradio, čak mora neprekidno da se pita: Šta bi osoba X učinila? (umesto: Šta bih ja uradio?) Kakav je izbor uopšte imala osoba X u to vreme? Šta je dovelo do toga da se osoba X nađe u datoj situaciji? Šta se još tada dešavalo drugde u Evropi (ili svetu) što je osoba X morala da uzme u obzir?
- da nauče da posmatraju neki istorijski događaj *kao da se još nije desio* umesto da ga posmatraju očima pisca udžbenika, historičara, novinara, ili nastavnika istorije koji svi sagledavaju događaj sa vremenske udaljenosti. Stoga se često u udžbenicima, čak i nenamerno, podrazumeva izvesna neminovnost u pogledu ishoda, pa čak i redosleda događaja. Dobro zamišljena simulacija ili inscenacija može da pomogne učenicima da shvate da ljudi u vreme događaja nisu morali imati jasnu predstavu o tome kako će se događaji odvijati, niti su mogli biti sigurni da su doneli pravu odluku;
- da razumeju kroz posredovano iskustvo šta je značilo živeti u određeno vreme ili za vreme određenih događaja u dvadesetom veku. Pojedine situacije i okolnosti lakše je shvatiti, pa su učenici u stanju da više saosećaju sa ljudima koji su u tim situacijama i okolnostima bili, ukoliko ih simulacija ili inscenacija suoči sa istim dilemama i izborima sa kojima su ti ljudi tada bili suočeni. Na primer, nastavni programi istorije dvadesetog veka u mnogim evropskim zemljama obuhvataju posleratne posledice Versajskog ugovora i ratne odštete. Uobičajeno je da se razmotre posledice hiperinflacije u Nemačkoj početkom dvadesetih godina. Udžbenici često sadrže izvode iz pisama u kojima ljudi opisuju kako je bilo živeti u uslovima galopirajuće inflacije, kao i fotografije koje su odabrane tako da pokažu posledice inflacije na obične ljude. U nekima je prikazana fotografija Nemca koji vozi kolica puna novčanica, na drugima su deca koja mere koliko su visoka naspram stuba naslaganih svežnjeva novčanica, ili ženu koja loži novcem peč jer su banknote jeftinije nego većina konvencionalnih goriva. Inscenacija (sa scenarijom zasnovanim na ovim pismima i fotografijama) može takođe da naglasi sa kakvim surovim izborom su se ljudi suočavali u to vreme da bi nabavili hranu ili obezbedili stan za sebe i za svoje.

Mogući doprinos u opštem obrazovanju učenika

Uopšteno govoreći simulacije i inscenacije otvaraju učenicima sledeće mogućnosti:

- da aktivno učestvuju i saraduju sa drugim učenicima na postizanju zajedničkog cilja;
- da vežbaju toleranciju za ideje i poglede koji su različiti od njihovih;
- da dalje razviju i koriste svoju veštinu komunikacije;
- da dalje razviju svoju veštinu istraživanja i rešavanja problema;

- da pokažu da mogu da koriste znanje koje su već stekli iz udžbenika i ostalih primarnih i sekundarnih izvora da maštovito rekonstruišu jedan događaj ili situaciju.

Neki mogući problemi i ograničenja

U ovom trenutku nema mnogo istorijskih simulacija u komercijalnoj proizvodnji koje se bave baš evropskom istorijom. One koje su dostupne većinom se bave istorijom osamnaestog ili devetnaestog veka. Takođe, kao što je već rečeno, one se više odnose na bitke i diplomatske krize. Pri tome tih komercijalnih simulacija nema na različitim jezicima. Tako da su nastavnici istorije primorani ili da prevode simulacije na jezik kojim govore, ili da modifikuju simulacije prema zahtevima svojih nacionalnih ili školskih nastavnih programa, ili da sami smisle scenarija za simulacije i inscenacije.

Upotreba simulacija u grupi u kojoj postoje ljudi različitih sposobnosti takođe može da proizvede dodatne probleme za nastavnike. Moguće je da će biti neophodno da se napravi rečnik reči i termina kako bi se pomoglo učenicima da sasvim aktivno učestvuju u simulacijama i inscenacijama. Takođe može biti potrebno proveriti čitalačku zrelost koju zahteva bilo koji pisani materijal iz inscenacije kojom treba učenik da se koristi. U okviru grupe takođe mogu postojati velike razlike pogledu komunikacijskih i izvođačkih sposobnosti i u spremnosti da »nastupaju«.

Iskazivanje istorijske empatije predstavlja suštinu istorijske simulacije i inscenacije. Mi tražimo od učenika da se užive u misli nekih drugih ljudi iz drugog vremena i mesta i da na realističan i autentičan način odgovore na probleme, izazove i izbore sa kojima su se ti ljudi svojevremeno suočavali. Ovakav zadatak je lakše ostvariv ukoliko su učenici prethodno dobili odgovarajuće podatke i ukoliko su pročitali i istražili sve što je potrebno. Ali čak i tada naučiti kako iskazati istorijsku empatiju nije isto što i naučiti voziti bicikl. To nije nešto što ljudi iakd u potpunosti savladaju. Đak je možda u nekoj prilici pokazao da je u stanju da ispolji empatiju u odnosu na neki lik, ali nema garancija da će pokazati isti stepen empatije u odnosu prema nekom drugom liku u toj istoj ili nekoj drugoj simulaciji. Kad god se koristi istorijska simulacija ili inscenacija u učionici, postoji rizik da nastavni cilj neće biti ispunjen u potpunosti (čak i kad svi uživaju u izvođenju). Međutim, dobra priprema i rad koji treba da usledi posle simulacije može smanjiti taj rizik na minimum.

Sledeće čega nastavnici istorije, naročito oni fleksibilniji i otvoreniji za učeničku improvizaciju, treba da se čuvaju kad koriste simulaciju i inscenaciju je opasnost od anahronizama. To jest, opasnost modernizovanja prošlosti pretpostavljanjem da bi ljudi iz prošlosti na isti način reagovali na probleme kao što to ljudi danas čine. Šon Lang, koji je napravio simulaciju Pariske mirovne konferencije iz 1919. u kojoj su se učestvovali učenici iz različitih evropskih zemalja, primetio je da »je jedna grupa učenika stigla sa puno dobre volje prema drugim zemljama, na način koji odražava moderan stav prema Evropi, ali ne odražava istorijsku situaciju iz 1919., pa su tako bili neprijatno iznenađeni

kad su se suočili sa jednim u većoj meri neprijateljskim i tvrdokornim stavom drugih grupa».²⁵

Međutim, ukoliko se dobro vodi, to se može prevazići podučavanjem pre simulacije, koje podseća učenike šta treba da su im prioriteti i ciljevi dok su »u ulogama«, pažljivom podelom uloga (učenici koji su učestvovali u Pariskoj mirovnoj konferenciji nisu predstavljali svoje zemlje), kao i ponovnim razgovorom posle simulacije, kada nastavnik označi sva pojedinačna ispoljavanja anahronizma, pružajući učenicima koristan uvid u istoriju kao disciplinu.

Ukoliko su simulacije i inscenacije kreirane tako da zahtevaju od učesnika donošenje odluka, rešavanje dilema ili započinjanje pregovora jednih sa drugima, onda može biti od suštinskog značaja preduprediti učenike da se oslanjaju na poznavanje ishoda, jer to može da dovede u pitanje celu vežbu. U takvim okolnostima neophodno je da nastavnik podseti učenike da treba da ostanu u ulogama i da u ono vreme ljudi nisu mogli da znaju kakav će biti ishod događaja. Ovo nije uvek problem. Ukoliko se simulacija ili inscenacija upotrebljava da bi se objasnilo kako su se stvari dogodile onako kako su se dogodile onda znanje o ishodu može da bude pozitivna prednost, a korišćeni scenario može biti sličan scenariju pozorišne predstave ili dokumentarnog filma.

Poslednji problem koji se posebno odnosi na korišćenje inostranih simulacija i inscenacija, može da se pojavi ako učenici na etnocentričan način tumače i odgovaraju na određene situacije u okviru simulacije ili inscenacije. Ovo ponovo naglašava značaj pripreme i potonjeg rada.

Upotreba simulacija u nastavi istorije

Uspeh ili neuspeh simulacije ili inscenacije u velikom zavisi od veštine nastavnika da ove metode uklopi u celokupan rad povodom određene istorijske teme ili sadržaja kojim se učenici bave. Uspeh će u mnogome zavisiti od pripremnog rada koji ulože nastavnik i učenici. Zato je obično bolje upoznati učenike sa simulacijom ili inscenacijom pošto se obradi jedna tema ili sadržaj, a ne pre. To je sasvim suprotno od načina na koji se simulacije i inscenacije upotrebljavaju u usavršavanju nastavnika, kada one služe da se »razbiju led« ili kao uvod u raspravu i zajednički rad na planiranju. Pretpostavlja se da nastavnici istorije unapred imaju svest o događajima i temama koje su predmet simulacije ili inscenacije. Isti pristup retko uspeva kad su đaci u pitanju. Drugi vid pripreme koji je takođe koristan, ukoliko je vremenski izvodljiv, jeste da se učenicima da zadatak da istražuje materijal na osnovu koga će nastati simulacija ili inscenacija: to je za njih dobra prilika da uvežbavaju veštine istoričara.

Rad koji treba da usledi posle inscenacije ili simulacije takođe od suštinskog značaja. Prvo, odmah posle simulacije ili inscenacije treba sa učenicima prodiskutovati o onome što se desilo. Zbog ovoga se često savetuje da učenici da vode dnevnik o tome šta se

²⁵ Sean Lang, "Report of the European secondary school students conference: the Paris Peace Conference 1919 and the Treaty of Versailles", Doc. CC-ED/HIST/Eur (98) 3 Savet Evrope

dešava za vreme simulacije ili inscenacije (ne samo zbog sebe, već zbog celokupnog procesa). Naknadni razgovor ima nekoliko funkcija. To je prilika da se raspravi o bilo kom problemu koji je iskrsao, kao što je, na primer, anahronizam, etnocentrizam, nekorišćenje dostupnih podataka. To je takođe prilika da se procene simulacije ili inscenacije i da se poboljšaju. Drugo, takođe je potrebno uporediti proces i ishod simulacija ili inscenacija sa stvarnim događajima kao i ispitati razloge njihovog pojavljivanja. Napokon, takođe je potrebno usmeriti se na ono što je naučeno tokom simulacija ili inscenacija, a što se može razlikovati ili biti dodatak onome što je o događaju naučeno u udžbeniku i drugim pisanim izvorima.

Treba dobro promisliti o podeli uloga. Mora se ustanoviti ravnoteža između toga da su učenici u najvećoj meri u stanju da ispolje svoje veštine i posebne kvalitete i toga da simulacijom ili inscenacijom ne dominiraju najglasniji ili najsposobniji učenici.

Razvoj sopstvenih simulacija i inscenacija

Prethodno je već rečeno da postoji nedostatak dobrih simulacija koje proizvode komercijalni izdavači, obrazovni medijski programi, obrazovne organizacije, softverski izdavači, međunarodne ili nevladine organizacije, a broj onih koji se odnose na istoriju dvadesetog veka je zaista mali.

Pomenuli smo i simulaciju Mirovne konferencije u Parizu iz 1919., o čemu se može detaljnije obavestiti na veb sajtu Saveta Evrope (<http://culture.coe.fr/hist20>). Ovaj dokument sadrži takođe vrlo korisne savete u pogledu razvijanja i vođenja istorijskih simulacija, posebno onih većih razmera. On sledi model simulacije Ujedinjenih nacija koji se održava svake godine u Hagu i privlači delegacije iz celog sveta. Neke evropske nacije imaju omladinske parlamente koji simuliraju proceduru donošenja zakona i Evropski Parlament.

One nastavnike istorije koji imaju pristup Internetu može takođe da zanima da prouče veb sajt organizacije Past Perspectives, koja se nalazi u Londonu i proizvodi obrazovne igre i simulacije koje se odnose na istoriju. Kad je u pitanju istorija dvadesetog veka postoje materijali koji se odnose na ekspanzionističke tendencije evropskih imperijalističkih sila u drugoj polovini devetneastog veka do Prvog svetskog rata, kao i igra pod nazivom »Julska kriza« koja se bavi ulogom ključnih evropskih aktera posle ubistva vojvode Ferdinanda u Sarajevu 28.juna 1914. Postoji i simulacija hladnog rata koja se odnosi na strateške planovime supersila i njihovih saveznika. U seriji o savremenim događajima postoje dve simulacije koje mogu biti zanimljive za nastavnike istorije: «Bosanska tragedija» i »Kriza u Bini« koja je smeštena u izmišljenu afričku zemlju ali oslikava probleme zapadne intervencije u zemljama kao što su Somalija i Ruanda. Detaljnije o tome može se naći na njihovom veb sajtu (http://ourworld.compuserve.com/homapages/Past_Perspectives/).

Druge moguće izvore istorijskih simulacija, igrara i inscenacija treba tražiti na nekim od Internet vebajtova pomenutim u dvanaestom poglavlju, posebno među onima koje su proizveli obrazovni medijski programi.

Mada je sve u svemu, za nastavnike istorije širom Evrope, praktičnije da sami osmisle scenarija za simulacije i inscenacije, posebno ako sarađuju sa kolegama iz srednjih škola u drugim evropskim zemljama. Pristup simulaciji Pariske mirovne konferencije i sličnih simulacija koje se odnose na donošenje odluka i diplomatiju je prilično skup. Pariska mirovna konferencija otprilike košta 2456 evra dase razvije i odigra, a zahteva i sponzorstvo zato što svi učesnici treba da budu na jednom mestu. Verovatno je moguće, uz pomoć elektronske pošte, telefona, faks mašina ili čak običnih pisama razviti i odigrati simulaciju za mnogo manje novca, a da ipak učestvuju učenici u školama iz raznih zemalja iz cele Evrope ili određenog regiona.

Kada se stvara simulacija ili inscenacija neophodno je promisliti o jednom broju pedagoških pitanja. Da bi se postigao uspeh mora postojati dovoljan broj činjeničkih podataka koji će pružiti osnov za donošenje odluka, pregovore, argumente i raspravu. Pojedini moraju biti zasnovane na činjenicama koje su bile tačne u datom vremenu. Potrebno je da učenici imaju pristup dobrom referentnom materijalu i za vreme priprema i tokom simulacije. Na primer, možda će im biti potrebne dobre mape, odgovarajuća statistika o datom periodu i svi drugi kontekstualni podaci koji bi im omogućili efikasno učešće i ostvarenje realističnog ishoda.

Ovim se postavlja ključno pitanje za svakog nastavnika koji pravi scenario za simulaciju ili inscenaciju. Da ste usmereni na stvarni događaj ili se oslanjate na nekoliko sličnih događaja na osnovu kojih konstruišete zamišljeni događaj koji je u najvećoj meri verodostojan? Naravno da sadržaj u velikoj meri određuje odgovor na ovo pitanje. Ali ponekad upotreba stvarnog događaja povlači za sobom mnogo prethodnog istraživanja i može da se pokaže da je stvarni primer suviše specifičan i da ne uključuje sve činioce koji su potrebni da se razvije željena rasprava i razumevanje. Ovo se posebno odnosi na scenarija za inscenacije, a ponekad i na simulacije manjih razmera. Na primer, inscenacija bazirana na životu jedne porodice u Sankt Peterburgu 1917. ili u varšavskom getu 1943. ili tokom Praškog proleća 1968. može da ispadne suviše ograničavajuća ukoliko ne obuhvati sva pitanja koja nastavnik hoće da se usmeri u predavanju o ovim sadržajima. Ipak, veoma je značajno da se kreiraju verodostojni likovi, čak i ako nisu stvarno postojali, ukoliko inscenacija treba da podstakne istorijsku empatiju.

Pojedini edukatori sa većim iskustvom u pravljenju i vođenju simulacija tvrde da je, sa obrazovne tačke gledišta, uvek bolje da se stvori simulacija koja zahteva ishod (odluku, sporazum, dogovor, određenu politiku ili čak prekid razgovora). Ukoliko postoji jedan broj alternativnih ishoda koje je moguće definisati onda je lakše smisliti i odgovarajuće procedure za vođenje simulacije ili inscenacije. Simulacije i inscenacije gde ishod nije naznačen mogu da budu stimulativne kad su učesnici jako motivisani i dobro obavešteni, ali takođe mogu i da se završe opštim rasulom i bez ikakvog ishoda.

Napokon, skoro svaka simulacija domaće proizvodnje ima i slabe tačke: nepredviđene probleme, neadekvatne vremenski okvir, zadatke koji se ne mogu obaviti bez dodatnih podataka. Isplati se napraviti probu (možda sa svojim kolegama) da bi se uočili problemi pre nego što se simulacija upotrebi u učionici.

Procena simulacija

Učenici vole simulacije i mogu postati veoma zainteresovani učesnici. Simulacije mogu biti moćno oruđe za nastavnika istorije u nastavi i učenju. Ali moraju imati razumnu cenu; ishodi moraju da opravdaju uloženo vreme i druge izvore koji su korišćeni da se simulacija organizuje (a možda i smisli). Razgovor posle završene simulacije treba delimično iskoristiti i za procenu simulacije, oslanjajući se na mišljenja i iskustvo đaka, kao na opažanja nastavnika.

Kada odlučujete o tome da li da iskoristite postojeću simulaciju (ili da napravite i upotrebite sopstvenu), treba obratiti pažnju na sledeću vrsta pitanja: pre upotrebe, odlučite:

- Šta je sadžaj simulacije?
- Da li su upotrebne procedure jasne i dostupne?
- Koje veštine i znanje zahtevaju?
- Koju vrstu veština i znanja će simulacija razviti i podstaći?
- Da li su činjenički podaci u simulaciji tačni? Jesu li uloge ili likovi koje će učenici igrati autentični i uverljivi?
- Da li upotrebna procedura dosledna?
- Da li je odgovarajuća za uzrast sa kojim se sprovodi?
- Koliko je grupi učenika (vaših učenika) potrebno vremena za jednu simulaciju?
- Koju vrstu priprenog rada učenici da obave da bi bili spremni da efikasno učestvuju u simulaciji?
- Koju vrstu priprema vi treba da sprovedete da biste vodili simulaciju?
- Kako ćete simulaciju predstaviti učenicima?
- Kao ste zamislili razgovor koji ćete obaviti posle simulacije?

Potom odlučite:

- Da li ste završili u predviđenom vremenu?
- *Koji su se problemi pojavili? Da li su problemi u simulaciji ili se mogu rešiti?*
- Da li su učenici uživali? Jesu li bili motivisani da efikasno učestvuju?
- Da li je simulacija uspela da postigne planirani cilj? Da li je znanje o događaju produbljeno? Da li su đaci dalje razvili svoje potrebne veštine?
- Ima li dodatne koristi ili biste više postigli koristeći neke druge nastavne izvore?
- Ima li kakvih načina da se simulacija poboljša?
- Hoćete li je koristiti opet?

DESETO POGLAVLJE

MULTIPERSPEKTIVNOST U NASTAVI ISTORIJE

Mali broj evropskih zemalja, kao što su Island i Portugal, u okviru teritorijalnih granica države i nacije ima stanovništvo kome su zajednički jedna kultura, jezik i vera. U većini evropskih zemalja postoji etnička, jezička, kulturna i/ili verska raznolikost.

U nekim slučajevima ova raznolikost odražava postojanje etničkih, jezičkih i kulturnih manjina kao domaćih ili ustanovljenih u određenim oblastima daleko pre stvaranja savremene evropske države. Ovde možemo nabrojati Bretonce, Baske, Katalonce i kao one koji govore korzikanskim, provansalskim ili alzaškim (Elsässerditsch) narečjem u Francuskoj; Aragonce, Asturijance, Katalonce, Baske i Galicijce u Španiji; one koji govore furlanskim, ladinskim i sardinskim narečjem u Italiji; ljude koji govore keltskim, irskim i velškim jezicima u Velikoj Britaniji, itd. Ovome takođe možemo dodati i rasejane evropske narode, posebno Rome/Cigane i Jevreje.

U drugim slučajevima raznolikost je nastala, naročito u devetnaestom veku, kao posledica sledećih činilaca:

- kretanja pojedinaca i zajednica u okviru višenacionalnih evropskih carstava (posebno Napoleonovog, Habsburškog, Otomanskog ili Ruskog);
- seoba, naseljavanja, aneksija i sticanja teritorija tokom devetnaestog veka koji su bili posledica Bečkog kongresa 1815.; posledica ugovora po završetku Krimskog rata (1856.), ratova između Austrije i Pruske (1866.), Francuske i Pruske (1871.) ili drugih lokalnih pograničnih sukoba; posledica Berlinskog kongresa (1878.); kao i posledica ujedinjenja Nemačke i, u manjoj, meri, ujedinjenja Italije u trećoj četvrtini veka;
- postojanja jevrejske i jermenske dijasporu u Evropi;
- porasta političkih i ekonomskih migracija u Evropi u pravcu industrijskih regiona, posebno tokom poslednje trećine veka i posebno iz Nemačke, Italije, Rusije, Poljske i Mađarske, koje su se manje ili više podudarile sa porastom emigracije iz Evrope u Severnu Ameriku.

Slične (i druge) sile dejstvovala su i u dvadesetom veku tako što su doprinosile povećanju etničke, jezičke i kulturne raznolikosti u većini savremenih evropskih nacionalnih država.

- Versajski ugovor 1919. (kao i drugi posleratni ugovori koji su usledili u periodu između 1919. i 1921. godine) nisu primenili princip nacionalnog samoopredeljenja ni sveobuhvatno, ni ujednačeno. Oni koji su sačinili ugovor nisu bili zainteresovani da razmotre težnje njima podređenih nacija. Istovremeno, preovlađujuće gledište da neke

težnje za državnoću nisu bile politički ili ekonomski održive, kao i potreba obuzdavanja Nemačke i revolucionarne Rusije učinili su da prava na samoopredeljenje nekih etničkih zajednica ne budu uzeta u obzir. Posledica toga bila je da je oko 30 miliona ljudi nastavilo da živi u statusu nacionalnih i etničkih manjina. Takođe, plebisciti održani u to vreme u regijama koje su u većoj meri bile etnički izmešane često su pokazali da su se velike grupe ljudi koje su pripadale etničkim i jezičkim manjinama opredelile da budu građani zemalja gde su pripadnici drugih etničkih i jezičkih zajednica činili većinu (na primer, neki Poljaci odabrali su Nemačku, a neki Slovenci u Austriji);

- političke i ekonomske migracije u Evropi nastavile su se i u međuratnim godinama;
- posleratne odluke na Jalti i u Potsdamu (u februaru i junu 1945. godine), osim što su preuredile političku kartu Evrope, izazvale su i novo značajno kretanje stanovništva: isterivanje 8 miliona Nemaca iz Čehoslovačke i Poljske, seobe Poljaka iz pokrajina koje je anektirao Sovjetski Savez u zapadne delove zemlje, i naseljavanje bivših nemačkih teritorija i gradova Kalinjingrada i Vroclava;
- priliv imigranata u zapadnu Evropu iz bivših kolonija, posebno počevši od sredine šezdesetih, koji su se naselili u velikim konurbacijama, zadržavši svoja posebna kulturna, jezička i verska obeležja;
- priliv gostujućih radnika i ekonomskih migranata, posebno iz Turske, bivše Jugoslavije i Severne Afrike;
- raspad Sovjetskog Saveza i sa njim povezana politička zbivanja posle 1989. godine u srednjoj, istočnoj i jugoistočnoj Evropi još više su naglasila višenacionalna, multietnička i multireligiozna obeležja tog dela Evrope i pojačala nacionalne težnje. Trenutno se smatra da etničke migracije u okviru Ruske Federacije, kao i migracije u nju iz bivših republika Sovjetskog Saveza, predstavljaju rasući problem. Do početka devedesetih godina procenjeno je da je 25 miliona Rusa živelo izvan Ruske Federacije. Svaki peti Belorus i svaki treći Jermen živeo je izvan svoje republike. U baltičkim državama, posebno u Estoniji i Latviji, postoji sve veća zabrinutost zbog demografskog smanjenja broja domaćeg stanovništva i rastućeg stepena imigracije iz Ruske Federacije. Podsticaji migraciji postoje i na drugim mestima, posebno na istoku, u vidu usvajanja politike derusifikacije u nekim republikama, opstanka na vlasti komunističkih ili jednopartijskih režima u nekim republikama, porasta međuetničkih sukoba i, u nekim slučajevima, brzog povratka islamskim običajima.

Uprkos ovoj očividnoj raznolikosti u mnogim nacionalnim državama Evrope ova odlika bivala je zanemarena na akademskom nivou kao i u nastavi istorije u školama. U istorijskom smislu to odražava potrebu novononastalih država ili onih koje su iskusile duge periode aneksije da stvore ili obnove osećanja nacionalnog identiteta i podstaknu privrženost državi ili režimu. Isto se desilo i u mnogim republikama istočne ili jugoistočne Evrope posle 1989. i to se odrazilo i u postojećim raspravama o ulozi

obrazovanja, a posebno o ulozi istorije i nastave istorije u stvaranju osećanja nacionalnog identiteta i privrženosti naciji.

Međutim, ova tendencija nije ograničena samo na one države koje su dugotrajno bile podvrgnute kolonijalizmu, aneksiji ili stranoj okupaciji. Stare nacionalne države u Evropi su takođe smatrale krajem devetnaestog veka za potrebno stvaranje osećanja nacionalnog identiteta u situaciji u kojoj se privreda modernizovala, politički sistem postajao u većoj meri centralizovan, priroda rata se promenila stvarajući potrebu uvođenja vojne obaveze, dok je proširenje prava glasa iziskivalo viši stepen pismenosti od novih birača, kao i pojačanu svest o pripadnosti naciji, a ne samo regionu ili određenom kraju. Francusku, na primer, istoričari često smatraju za najstariju nacionalnu državu u Evropi. Međutim, kao što je primetio Ežen Veber u svojoj studiji o ruralnoj Francuskoj krajem devetnaestog veka, najmanje 25 % stanovništva u to vreme nije govorilo francuski, a čak otprilike polovina onih koji su stekli punoletstvo između 1875. i 1900. smatrala ga je stranim jezikom.²⁶

Odluke ovog mobilisućeg procesa su uvek iste. Tipično postoji sklonost da se istorija nacije predstavi u jednom ujednačenom kontinuitetu koji povezuje sadašnjost sa dalekom prošlošću. Svaki istorijski diskontinuitet biva prikazan kao nepravilnost. Naglašava se jedinstvenost nacije umesto nasleđa koje je zajedničko i za druge. Naglašava se homogenost (naroda, kulture, jezika i nasleđa), a zanemaruje kulturna i etnička raznolikost. Postoji takođe jaka usmerenost na sukobe – kako one koji oličavaju sjajne pobjede, tako i one koji opravdavaju strah, defanzivnost ili mržnju – pre nego na periode mirne koegzistencije i međusobne saradnje.

Ovim se ne poriče vrednost ili ispravnost nastave nacionalne istorije. Kao što je rečeno u izveštaju Parlamentarne Skupštine Saveta Evrope:

Niko ne može poreći pravo nacionalne zajednice na svoju istoriju. Samo postojanje grupe pretpostavlja istorijsku evoluciju koja određuje njenu koheziju. Zato je normalno da svaka nacija ima svoju nacionalnu istoriju, kao i da istorijska svest predstavlja osnov nacionalne političke svesti... Problem nastaje onda kad od nacionalne istorije dođemo do nacionalističke istorije, kao što je često slučaj. Istorija se tada upotrebljava u svrhu propagande i indoktrinacije. Dok nacionalna istorija traga za ujedinjujućim činionicima da bi objasnila svoje postojanje, nacionalistička istorija pokušava da opravda patriotske vrednosti insistirajući na epskim i mitskim aspektima «nacionalnih odlika». Ona naglašava razlike u odnosu na susedne zemlje, veliča uniformnost, prikriva istoriju regiona i manjina i u uvek sebe određuje u odnosu na spoljne neprijatelje.²⁷

Linija koja razdvaja nacionalnu od nacionalističke istorije ni izdaleka nije kristalno jasna i čak i u starim nacionalnim državama nastavni programi istorije i nastava istorije često su etnocentrični sami po sebi. Podrazumeva se da se velika nacionalna pripovest podudara sa istorijom (obično) najveće nacionalne grupe ili dominantne jezičke i kulturne zajednice. Poput istorije koja se bavi položajem žene, istorije manjina i njihovog

²⁶ E. Weber, *Peasants into Frenchmen: the modernisation of rural France 1870-1914*, London, 1979., str. 73

²⁷ Izveštaj Parlamentarne Skupštine Saveta Evrope, «History and the learning of history in Europe», Doc. 7446, 1996, str. 20-21

doprinosa razvoju nacija i nacionalnih kulture biva zanemarena. Takođe, kao što sam već ranije rekao u ovoj knjizi, postoji sklonost u većini nacionalnih država da se evropska istorija (kao i svetska) predaje sa nacionalnog umesto sa višenacionalnog stanovišta. Rešenje ova dva povezana problema – otvoreno nacionalistička nastava istorije i etnocentrizam – ne nalazi se nužno u uvođenju veće količine sadržaja evropske istorije u srednjoškolske nastavne programe – premda proširivanje obima i sadržaja sigurno može biti od pomoći. U krajnjem slučaju rešenje se nalazi pre u načinu na koji nastavnici istorije predaju, kao i u načinu na koji njihovi đaci uče. Ovim pitanjem bavićemo se u preostalom delu ovog poglavlja (kao i knjige u celini).

Šta je multiperspektivnost?

Mnoge novine u nastavi istorije tokom poslednjih 35 godina predstavljale su reakciju na uočenu prenaplašenost političke istorije i doprinos političkih i ekonomskih elita. Potvrda toga jeste veće interesovanje za socijalnu, kulturnu i intelektualnu istoriju, kao i za evropsku, regionalnu i globalnu istoriju, kao i porast interesovanja među istoričarima za očuvanje istorije «nevidljivih», ekonomski i društveno ugroženih, politički marginalizovanih, kao o nacionalnih, etničkih i jezičkih manjina.

Ove novine doprinele su uvećanju našeg istorijskog razumevanja. Prvo, istorijski podaci su dostupniji nego ikada ranije. Ovo se pre svega desilo zato što su neki javni arhivi postali mnogo pristupačniji nego što su nekad bili, a takođe i zato što su ubrzano nastajali nevladini arhivi – od kojih su veoma važni oni koje stvaraju različiti masovni mediji. Rezultat toga je da je istoričarima – kao i nastavnicima istorije i njihovim đacima – uprkos ograničenjima sa kojima se pojedinac suočava u pogledu poznavanja stranih jezika, sada lakše da saznaju na koji način su događaji koji su za njihovu zemlju bili od velikog značaja viđeni u drugim zemljama. Drugo, mi smo sada u većoj meri svesni činjenice da su mnogi značajni događaji, dešavanja i tokovi u dvadesetom veku uticali na živote običnih ljudi. Uz pomoć usmene istorije, kao i analizom nezvaničnih izvora, istoričari su sada u mogućnosti da nam daju jednu potpuniju sliku raznih strana svakodnevnog života nego što bi to bilo moguće učiniti samo na osnovu zvaničnih statistika i analize politike određene vlade.

Štaviše, ove novine povećale su mogućnost ispitivanja skorašnjih i savremenih događaja i situacija sa čitavog niza različitih stanovišta i, u tom smislu, obezbeđuju sirovinu za analitički pristup koji se zasniva na multiperspektivnosti. Ali, to što postoji pristup različitim stanovištima u pogledu jedne istorijske pojave ne znači samo po sebi da će pristup biti multiperspektivan, mada obezbeđuje širu bazu podataka na kojima zasnivamo svoje istraživanje. Na sličan način, uporedni metod, koji je usmeren na otkrivanje sličnosti i razlika u stanovištima različitih pojedinaca, grupa ili nacija, olakšava mutiperspektivnost, mada se sa njom ne može izjednačiti.

Multiperspektivnost zavisi od naše sposobnosti da međusobno povežemo različita stanovišta. Suština ovog pristupa zasniva se na sledećim pretpostavkama:

- u uslovima kada različiti prikazi istog događaja odražavaju različita stanovišta ne znači nužno da jedna od ovih verzija mora biti ispravna. Neke druge, ako ne i sve druge, mogu biti podjednako valjane, odražavajući različita iskustva, kontekste i ciljeve;
- u nekim slučajevima dobijamo tačniju i potpuniju sliku onoga što se desilo ako na različita stanovišta gledamo kao na deliće slagalice ili kamenčiće mozaika;
- za veoma mali broj grupa, kultura ili nacija se može reći da su potpuno nezavisne. Njihove reakcije i prostor delovanja u bilo kojoj situaciji biće određen i ograničen interesima i političkim uticajem drugih grupa, kultura ili nacija. Slično tome, i oni takođe mogu biti u situaciji da utiču ili da ograničavaju reakcije drugih;
- u tom smislu način na koji vidimo «druge» kao i odnos između «drugih» i «nas samih» (ili grupe kojoj pripadamo) nalazi se u suštini multiperspektivnosti;
- da bi se razumelo svako stanovište potrebno je sagledati njegov kontekst. Drugim rečima, ustanoviti «gde stoje» oni koji zastupaju određeno stanovište: njihovu socijalnu, političku ili ekonomsku situaciju, njihove posebne ciljeve i prioritete; različite obaveze, činioce koji im ograničavaju manevarski prostor ili mogućnost za kompromis, razmere njihove moći ili uticaja, podršku na koju mogu računati kod drugih;

U kontekstu istorije i nastave istorije multiperspektivnost ima tri cilja:

- *sticanje potpunijeg i većeg razumevanja istorijskih događaja razmatranjem sličnosti i razlika u predstavama i stanovištima svih aktera;*
- *sticanje dubljeg razumevanja istorijskih odnosa između nacija, susednih zemalja ili većine i manjina u okviru jedne države;*
- *sticanje jasnije slike o dinamici onoga što se dogodilo istraživanjem interakcija između ljudi i grupa koji su učesnici i njihove međuzavisnosti.*

Glavni ciljevi učenja

Multiperspektivnost bi trebalo da bude sastavni deo nastave istorije, a ne samo mogući dodatak, posebno kada se nastava odnosi na istoriju dvadesetog veka. Takođe bi trebalo da bude sastavni deo obrazovanja istoričara i nastavnika istorije. Kao što je rečeno ranije, to je način mišljenja, način odabiranja, ispitivanja i korišćenja podataka iz različitih izvora da bi se razmrsila sva složenost date situacije i da bi se shvatilo šta se desilo i zašto. Ako se njome koristimo na sistematičan način u nastavi istorije u srednjoj školi onda bi to đacima trebalo da pomogne da shvate sledeće:

- *da ne postoji obavezno ispravna verzija istorijskog događaja;*

- *da je moguće opisati i objasniti isti istorijski događaj na različite načine u zavisnosti od stanovišta istoričara, političara, novinara, televizijskog producenta ili svedoka i da svaki od njih može biti valjan, premda nepotpun ili delimičan, prikaz ili objašnjenje;*
- *da je moguće da isti podatak bude različito tumačen od strane raznih istoričara u zavisnosti od njihovog stanovišta, vremena kad su pisali, ili drugih podataka koje su obuhvatili u svom prikazu;*
- *svaki istorijski prikaz je privremen. Najbolji prikaz je onaj koji se u najvećoj meri podudara sa trenutno dostupnim svedočanstvima;*
- *jedan isti, po svemu jasan i nedvosmislen iskaz uvek može da ima različito značenje za ljude u zavisnosti od njihove pojedinačne situacije. Posledica toga je da je jedan od najtežih zadataka istoričara da odredi tačno značenje koje određeni iskaz ili dokument ima za učesnike. Ovo zahteva proces istorijske empatije: zamisliti da smo neko drugi i pokušati da razumemo kako je taj drugi nešto shvatio i zašto;*
- *izvori istorijskih svedočanstava (na primer, zvanični dokumenti, drugi podaci, snimljeni arhivski materijal, iskazi očevidaca, itd.) retko su u potpunosti nepristrasni. Oni odražavaju i stanovište osobe (ili osoba) koja daje podatke, kao i njenu predstavu o tome šta ljudi žele da znaju. To znači da izvor treba da ispitamo u pogledu pristrasnosti, da ustanovimo zašto je neki materijal napravljen i za koga, kao i da analiziramo kontekst u kome je materijal napravljen;*
- *različita stanovišta u okviru nacije, zajednice, etničke grupe, političke partije ili interesne grupe mogu biti podjednako značajna kao i ona koje dele dve nacije, dve zajednice ili dve grupe. Na primer, ilustracija u Primeru 1 pokazuje ovu vrstu složenosti vrlo jasno i predstavlja protivtežu često suviše pojednostavljenom načinu prikazivanja odnosa između većine i manjine u udžbenicima. Sličan pristup mogao bi se uspešno primeniti na pitanja kao što su revolucija, dekolonizacija, pojava nacionalizma ili raspad Sovjetskog Saveza;*
- *kao ličnosti ljudi imaju višestruka određenja (u odnosu na starost, pol, zanimanje, veroispovest, maternji jezik, porodične odnose) tako i njihov nacionalno ili etničko određenje ne dominira obavezno svakim aspektom njihovog svakodnevnog života. Često određenje nekoga ko je roditelj, kćerka, žena, ili doktor može biti važnije u kad pokušavamo da razumemo njihovu reakciju na određenu situaciju ili događaj. U tim ulogama moguće je da oni imaju više zajedničkog sa ljudima koji žive u drugim zemljama ili regionima nego sa ljudima koji žive u njihovoj zemlji.*

Primer 1: Jevreji u Pragu

Dr. Helena Krejcova u svojoj studiji jevrejskih zajednica u češkim zemljama pokazala je da je liberalni pokret tokom devetnaestog veka stekao uticaj među Jevrejima u Češkoj i odigrao značajnu ulogu u društvenim i ekonomskim promenama koje su se desile tokom ovog perioda. Ali, liberalne ideje nisu bile prihvaćene u celoj jevrejskoj zajednici i pojavile su se podele između liberalnih i konzervativnih Jevreja, a ovi drugi plašili su se povećane asimilacije i posledica u smislu gubitka verskih i kulturnih običaja. Jevreji liberali pridružili su se Česima i Nemcima u Revoluciji 1848.godine. Podrška češkom nacionalizmu, posebno među jevrejskim studentima i inteligencijom, dovela je do jevrejsko-češkog pokreta za asimilaciju koji je težio da usvoji češki jezik i pomogne u stvaranju zajedničke kulture, ekonomije i političkog sistema. Mnogi liberalni Jevreji aktivno su učestvovali u stvaranju prve Češke Republike 1918. godine. Međutim, to je takođe dovelo do još većeg otuđenja i podrške cionizmu među pronemački orijentisanim Jevrejima i tradicionalistima (koji su postali manjina u okviru manjine).

Izvor: Savet Evrope, Mutual understanding and the teaching of European history: challenges, problems and approaches (Strazbur, 1995.)

Neka moguća ograničenja i problemi

Jedna od tvrdnji koja se ponavlja u ovoj knjizi jeste da će se razmere uvođenja jedne u većoj meri evropske dimenzije u program istorije veoma razlikovati među različitim obrazovnim sistemima i biće uglavnom ograničene takvim činiocima kao što su zvanične programske odrednice, nastavni materijal koji je na raspolaganju tokom usavršavanja nastavnika, razvoj odgovarajućih nastavnih materijala, broj časova nastave istorije, relativna samostalnost nastavnika i mera u kojoj su školski udžbenici zvanično preporučeni ili odobreni. Iz tog razloga u ovoj knjizi usmerili smo se manje na to šta se uči, a više na to kako se uči i kako se može pomoći đacima da usvoje određen način razmišljanja o istorijskim događajima i zbivanjima i kako da ih analiziraju sa jednog u većoj meri uporednog i sveobuhvatnije nacionalnog stanovišta. Međutim, ovde je važno biti realan, jer postoji čitav niz ograničenja i teškoća koji mogu ograničiti razmere multiperspektivnosti u nastavi i učenju istorije.

Prvo, kao što je već rečeno, kad se radi o multiperspektivnosti to ne znači samo izložiti dake većem broju stanovišta, već i uputiti ih u analitičke veštine, način razmišljanja i istorijsku empatiju koji su neophodni kada se koriste različita stanovišta da bi ispitao istorijski događaj i bolje razumelo šta se desilo i zašto. Potrebno je sistematično i dosledno upražnjavati ove veštine i način razmišljanja. Pošto u većini obrazovnih sistema u Evropi đaci uče istoriju dvadesetog veka tek u starijim razredima srednje škole važno je da se ovaj multiperspektivni pristup takođe usvoji kada se uči o ranijim periodima evropske i nacionalne istorije.

Drugo, jasno je da je raspon za primenu multiperspektivnosti ograničen dostupnošću odgovarajućeg nastavnog materijala i drugih učila. Tokom istraživanja u

pisanju ove knjige autor je proučio nekoliko izvanrednih udžbenika iz cele Evrope, kao i neke dobre veb sajtove na Internetu koje su napravili istoričari i nastavnici istorije, a koji sadrže izvorni materijal o nekim događajima i zbivanjima predstavljen sa različitih nacionalnih stanovišta. Posebno postoje dobri materijali u odnosu na sadržaje i teme kao što su svetski ratovi, hladni rat, širenje nacionalizma, ekonomska kriza tridesetih godina i posleratna dekolonizacija. Međutim, uopšteno govoreći, veliki naglasak na nacionalnoj istoriji i sklonost ispitivanju evropskih i globalnih pitanja sa jednog šire nacionalnog stanovišta znači da su đaci najčešće izloženi samo jednom stanovištu u pogledu neke od važnih tema i pitanja dvadestog veka, ili se podrazumeva da postoji nekoliko stanovišta, ali da je samo jedno nacionalno stanovište ispravno.

Treće ograničenje koje je u vezi sa prethodnim jeste da je ono što u većini slučajeva ograničava raspon primene multiperspektivnosti broj jezika kojim je nastavnik istorije, a verovatno i njegovi đaci, u stanju u da se služi.

Moguće četvrto ograničenje koga treba uzeti u obzir jeste da se ne radi samo o tome da se đacima predoče novi podaci koji predstavljaju jednu širu raznovrsnost stanovišta. Postoji afektivna kao i kognitivna dimenzija. Zaista, tamo gde đaci imaju čvrsto ukorenjene ksenofobične ili etnocentrične stavove i predrasude, pružanje dodatnih podataka nekad može samo učvrstiti postojeće stavove. Nastavnici istorije takođe treba da pomognu svojim đacima da razmisle o svom znanju i da ga kritički procene kao osnov za određene tvrdnje i mišljenja koje se odnose na druge nacije, kulture ili grupe.

Uprkos, pomenutih ograničenja i mogućih teškoća, ipak je moguće uvesti u nastavu i učenje određene aktivnosti koje će pomoći đacima da razviju analitičke veštine i stavove koji su ključni za multiperspektivnost.

Kako proceniti valjanost udžbenika

Za mnoge đake u Evropi njihov udžbenik i nastavnik su jedini izvor istorijskih podataka. Pa ipak, udžbenici, čak i oni koji se isključivo bave nacionalnom istorijom, pružaju dovoljno mogućnosti za razvijanje multiperspektivnosti. U osamnaestom poglavlju dat je jedan vodič za nastavnike koji se odnosi na procenu valjanosti udžbenika, ali je đake potrebno podstaći da i sami kritički procene svoje udžbenike i druga nastavna sredstva. Ovde je glavni cilj sledeći:

- *videti da li je moguće ustanoviti stanovište pisca udžbenika u odnosu na određeni sadržaj ili temu;*
- *odrediti stanovišta koja nisu zastupljena u odnosu na dati sadržaj u knjizi;*
- *odrediti primere namerne ili slučajne pristrasnosti.*

Neki primeri pitanja koja đake treba podstaći da postavljaju dok čitaju određeno poglavlje ili deo udžbenika sadržana su u Primeru 2 koji sledi.

Sličan pristup može se primeniti u pogledu dokumentarnog programa na radiju ili televiziji, kao i u pogledu članka u novinama ili časopisu.

Primer 2: Pitanja na osnovu kojih đaci procenjuju kako je istorijski događaj prikazan u udžbeniku

Da li se u ovom odeljku o događajima govori samo sa jednog stanovišta – odnosno sa stanovišta vaše zemlje?

Da li izgleda kao da se navodi na pomisao da je stav ili stanovište vaše zemlje ispravno ili pogrešno?

Koji su mogli biti razlozi drugih zemalja da se sa ovim ne slože? Da li se u ovom odeljku pominju razlozi tog neslaganja?

Da li vam ovaj odeljak pomaže da shvatite stanovišta, motive i obzire drugih nacija, naroda ili grupa koji su bili direktno umešani u opisane događaje?

Da li se u odeljku koristi reč «narod» (na primer, «Francuzi», «Nemci», «Rusi», «Srbi», «Turci», itd.) onda kad se u stvari misli na «vladu» iz tog doba?

Da li odeljak otkriva na koji način je na odluke donete na nacionalnom nivou uticale na ono što se dešavalo drugde?

Da li mislite da je ovo pristrasan ili objektivan i uravnotežen prikaz onoga što se dogodilo?

Koje podatke možete da navedete u prilog svom stavu?

Kontekst stanovišta

Jasno je da su neki događaji, sadržaji ili problemi koji pripadaju dvadesetom veku pogodni za pristup zasnovan na multiperspektivnosti, čak i u uslovima kad su nastavni materijali sasvim ograničeni. Ratovi i sukobi, revolucije promene režima i krupne promene i poremećaji u životu ljudi često su prikazani u udžbenicima i u televizijskim dokumentarnim programima kroz izjave glavnih učesnika, očevidaca, istoričara i stručnih komentatora. Često je moguće odrediti njihovo stanovište, njihov pogled na stvari i njihovu ličnu pristrasnost analizom jezika kojim se koriste: kako naglašavaju određene stvari, o čemu govore pozitivno, a o čemu negativno, koga hvale, a koga osuđuju, kao i koje krupne reči upotrebljavaju (na primer, izdaja, pogrešno, zlo, primitivno, itd.).

Međutim, kao što smo ranije rekli, nije uvek moguće odrediti različita stanovišta u pogledu pojedinačnog događaja ili zbivanja isključivo na osnovu

određenog sadržaja teksta. Često je veoma važno pomoći đacima da uvide kontekst određenog stanovišta. Jedan vid ovakvog pristupa dat je u Primeru 3 na kraju ovog poglavlja. On se odnosi na reakcije u Alžiru na francusku kolonijalnu politiku neposredno pre Drugog svetskog rata, ali se isti pristup može primeniti u odnosu na kolonijalnu politiku drugih evropskih zemalja, a može se i prilagoditi proučavanju drugih sadržaja u kojima postoji mnoštvo organizovanih grupa, od kojih svaka ima svoje stanovište.

Ovaj primer pruža sažet prikaz konteksta, a pruža i dodatne podatke koji pomažu da se objasne stavovi koje su usvojile vođe tri različite muslimanske grupe u Alžiru krajem tridesetih godina.

Pedagogija dekonstrukcije

Ovaj pristup unekoliko potkrepljuje pristup koji smo opisali u vezi sa tim kako proceniti valjanost udžbenika. Osnovna ideja je da nastavnici i njihovi đaci steknu analitičko oruđe koje je neophodno da bi se uspostavila protivteža nastavi istorije u evropskim školama koja je monolitna, monokulturna, nacionalna (čak i nacionalistička). Ovaj pristup se uglavnom vezuje za radom profesora Antonija Nanija i njegovih kolega sa Univerziteta u Parmi u Italiji, u Obrazovnom centru za svetski pristup.²⁸ U suštini ovaj pristup je takav da nalaže da se u proučavanju sadržaja i tema za koje je karakteristično postojanje mnoštva stanovišta pođe od stanovišta «onog drugog». Na primer, oni smatraju da predavanja o krstaškim ratovima treba započeti sa stanovišta arpskih hroničara, ili da predavanja o jeresima treba započeti usvajajući tačku gledišta jeretika, ili da o imperijama treba predavati i sa tačke gledišta kolonija. Već je postala sasvim uobičajena praksa predavati o nekim sadržajima iz dvadestog veka na ovaj način. Često se, na primer, na ovaj način predaje o ekonomskoj krizi međuratnih godina, migraciji, dekolonizaciji i društvenim promenama koje su prozveli svetski ratovi, kao i o drugim temama društvene i ekonomske istorije.

Ovaj pristup predstavlja promenu težišta koji može sprečiti marginalizovanje stanovišta drugih nacija, ili nacionalnih i etničkih manjina. Takođe može sprečiti da «drugi» budu predstavljeni kao problem koji treba rešiti.

Uspostavljanje veza sa drugim školama u Evropi

Posete, razmene kao i mnogi projekti koji uključuju različite zemlje ili razne sredine u istoj zemlji obavljaju se već neko vreme. Cilj nekih od ovih veza i projekata je učenje savremenih jezika ili razvoj evropske svesti. Mogućnosti za saradnju u stvaranju nastavnih materijala za nastavu i učenje evropske istorije obuhvatanjem raznovrsnih stanovišta još uvek nije u potpunosti iskorišćena. Međutim, s obzirom da istraživanja pokazuju da se o mnogim sadržajima i temama koje pripadaju istoriji dvadestog veka uči u mnogim evropskim obrazovnim sistemima (videti prvo poglavlje) onda bi se moglo zaključiti da postoji prostor za mnoge škole u određenim krajevima ili širom Evrope u celini da razmenjuju neke od svojih nastavnih

²⁸ Videti časopis *CEM Mondialita* koji uređuju profesor Nanni i njegove kolege.

materijala koji se odnose na ove sadržaje, posebno ako oni predstavljaju izvode iz primarnih i sekundarnih izvora. Elektronska pošta olakšava ovu razmenu, ali čak i kad ona nije dostupna školama, redovna pošta, kao i komunikacija putem faks-mašina može biti isto tako efikasna.

Jezik na kome se razmena obavlja može, naravno, predstavljati problem, ali u razmeni ne samo nastavnih materijala, već i drugih koji će obezbediti čitav niz različitih stanovišta u pogledu istih događaja i pitanja postoji značajna obrazovna vrednost. U razmenu se mogu uključiti i nastavnici stranih jezika i njihovi đaci tako što će obezbeđivati prevodenje na jedan ili više jezika, posebno onih koji su u širokoj upotrebi.

Analiza izveštavanja medija

U drugim poglavljima (u kojima se bavimo upotrebom televizijskog i drugog savremenog pisanog materijala u nastavi istorije) bavićemo se detaljnijom analizom medijskog izveštavanja. Naravno, glavni problem kada se posmatra, na primer, novinsko izveštavanje o značajnim događajima i zbivanjima u dvadesetom veku, jeste da su nastavnici (i đaci) ograničeni poznavanjem stranih jezika. Arhivi su takođe ograničeni na nacionalne novine. Jedan koristan izvor za one koji imaju pristup Internetu jeste Arhiv medijskih reagovanja Ministarstva inostranih poslova Sjedinjenih Država. Tokom pet dana u nedelji, službenici u svakoj američkoj ambasadi u svetu unose podatke o izveštavanju nacionalne i lokalne štampe u pogledu tekućih pitanja u tim zemljama. Sadržaj se po pravilu odnosi na regionalnu i nacionalnu politiku, kao i na međunarodne odnose. Odabrani sažeci se potom prevode na engleski i šalju u Vašington. Tamo se u Informativnoj agenciji tekstovi izdaju pod nazivom «problemi u fokusu» i sadržaj je moguće preuzeti sa njihovog veb sajta: (<http://usinfo.state.gov/products/medrec.htm>). Agencijskom arhivu se može pristupiti direktno na ovom sajtu.

Ovaj izvor je posebno koristan kada se istražuju zbivanja iz skorije prošlosti koje je potrebno ispitati sa čitavog niza različitih nacionalnih, regionalnih ili lokalnih stanovišta. Dokumentacija na veb sajtu ne samo da vas obaveštava iz kojih novina ili televizijskog programa je navedeni citat preuzet, već daje i naznaku političke orijentacije (na primer, da li je izvor provladin, da li je povezan sa određenom političkom grupom ili partijom itd.).

Kada se koristi ovaj izvor treba imati u vidu da su sažeci odabrani od strane službenika Sjedinjenih Država koji imaju na umu određene interese u pogledu pojedinih pitanja mada je pregled medijskih reagovanja dat prilično celovito. Ovaj izvor naveden je u Primeru 4 na kraju ovog poglavlja. On se odnosi na kiparsko pitanje, u ovom slučaju, na porast napetosti između Grčke i Turske u januaru, 1997. godine koji je nastao usled prodaje ruskih protivvazdušnih raketa vladi kiparskih Grka. Materijal koji je objavila Informativna agencija SAD obuhvata 36 različitih izvora iz 13 zemalja tokom perioda od mesec dana (januar 1997.). Uprkos svojim ograničenjima ovo predstavlja vredan izvor za proučavanje (u ovom slučaju):

- *kiparskog pitanja;*
- *odnosa između Grčke i Turske;*
- *novije i ranije istorije jugoistočne Evrope;*
- *NATO-a;*
- *odnosa između Ruske Federacije i uvećanog NATO-a po završetku hladnog rata.*

U novijoj prošlosti ovi arhivi bili su koristan izvor nastavnicima istorije koji su u stanju da čitaju na engleskom kada su hteli da saznaju kako su mediji u raznim zemljama reagovali na promene u srednjoj i istočnoj Evropi posle raspada Sovjetskog Saveza, na zbivanja na Balkanu i u Ruskoj Federaciji.

Materijal pruža đacima priliku da se upoznaju sa reagovanjima medija na isti način kako bi ispitali i bilo koji drugi izvor istorijskih svedočanstava. Na primer:

- *oni treba da prave razliku između činjeničkih podataka i iskazanog mišljenja;*
- *treba da prave razliku između mišljenja koja se mogu potkrepiti i onih izvora i onih mišljenja kod kojih to nije moguće;*
- *treba da prave razliku između objašnjenja, opisa i zaključaka;*
- *treba da budu u stanju da izvuku relevantne podatke;*
- *da odrede da li pisac nastoji da ponudi objektivan i uravnotežen prikaz;*
- *da uoče izjave, rečenice ili reči koje otkrivaju piščevu pristrasnost u odnosu na grupu ili osobe;*
- *da ocene vrednost tog izvora.*

Ovaj primer takođe pruža sredstvo za poređenje raznih stanovišta, tumačenja, tvrdnji i preokupacija u okviru zemalja, kao i među njima. Na primer, u Primeru 4 zanimljivo je primetiti kako britanske novine prave paralelu u odnosu na kubansku raketnu krizu iz 1961.; dok ruske novine više brinu o tome da li će ruska vojna industrija biti u stanju da se ravnopravno nadmeće sa zapadnim proizvođačima, a grčke novine poreklo problema dovode u vezu sa turskom invazijom na Kipar 1974. godine. Jedne turske novine izražavaju mišljenje da problem datira iz ranijeg vremena, dok druge smatraju da aktivnosti Rusije možda predstavljaju reakciju na pomoć Turske Čečenima.

Kako đacima pružiti priliku da ispolje istorijsku empatiju

Konačno, kao što smo ranije primetili, istorijska empatija je u osnovi multiperspektivnosti. Đaci treba da prevaziđu sopstveno gledište ili stanovište koje ima njihova socijalna, kulturna ili etnička grupa, ili ono koje je dominantno za njihov uzrast ili naciju i da pokušaju da razumeju kako drugi sagledavaju i razumeju glavne istorijske događaje i zbivanja u poslednjih sto godina. Ovo se može učiniti na nekoliko različitih i nezahtevnih načina. Na primer:

- *pogledati karikature ili fotografije u udžbeniku i smisliti kako bi mogao da glasi prateći tekst napisan na osnovu različitih stanovišta;*
- *pročitati deo teksta i zamisliti kako (i da li) bi đaci iz drugih zemalja ili drugih grupa mogli da reaguju na tekst ili kako bi ga mogli razumeti;*
- *pročitati novinski prikaz određenog istorijskog događaja od međunarodnog značaja, odrediti novinarsko ili uredničko stanovište, a onda razmotriti kako je članak mogao biti napisan da ga je pisao novinar koji živi u nekoj od pomenutih zemalja.*

U okolnostima kada su mogućnosti da đaci saznaju o različitim stanovištima povodom nekog događaja sasvim ograničene onda nastavnik ili pisac udžbenika može da smisli sažet «prikaz ličnosti» koji se zasniva na onome što je sam pročitao o sadržaju; a što đaci mogu da analiziraju i potom tumače na osnovu znanja koje su stekli na časovima, kao i iz udžbenika. Zanimljiv vid ovakvog pristupa, koje je smislio jedan britanski pisac udžbenika, dat je u Primeru 5 na kraju ovog poglavlja. Autor ovog primera takođe predlaže da đaci sami da insceniraju raspravu koja se mogla odvijati u to vreme.

Zaključak

Tokom vekova nacije Evrope apsorbovale su elemente drugih kultura – ličnosti, običaje, ideje i verovanja. U različitim trenucima naših istorija ovaj proces apsorpcije bio je rezultat migracija stanovništva, trgovine, širenja verskih pokreta i verskih reformi, okupacija, aneksija, ratova, promena granica, ponovnog naseljavanja, imperijalne ekspanzije i kulturne razmene koja se dešava zbog svega ovoga. Uzajamni uticaji među susednim zemljama nastaju kao posledica zajedničkih granica ili stvaranja političkih saveza, pojave međunarodnih institucija, sve većeg poštovanja međunarodnog prava i priznavanja prava starosedelačkih manjina i konačno sve većeg uticaja globalizacije.

Ovi multikulturni činiooci su sastavni deo prošlosti jedne nacije i ne predstavljaju odstupanja koja treba ukloniti iz velike nacionalne pripovesti. Zaista, oni su osnovni i sastavni činilac u nastanku nacionalnog identiteta ljudi. Identitet pojedinca nije predodređen; on je uvek u stanju nastajanja; evoluirati reagujući na

životna iskustva. Isto se odnosi na nacionalni identitet. On je nastao i dalje nastaje kroz zajedničko iskustvo – i pozitivno i negativno, i sjajno i mračno, i ono koje je dostojno divljenja, ali i sramote. Multiperspektivnost u nastavi nacionalne istorije bavi se time kako su ljudi postali to što jesu danas.

<p><i>Primer 3: Alžirski odgovor na kolonijalnu politiku Francuske (1936-1939)</i></p> <p><i>Moris Violet, koji je naimenovan za guvernera Alžira 1925. podržavao je asimilaciju Alžira od strane Francuske putem ukidanja ograničenja koja su važila u pogledu državljanstva kao i uvođenjem radikalnih obrazovnih i društvenih reformi. On je stekao podršku muslimanskih grupa, ali ne i francuskih doseljenika. Opozvan je 1927., a potom je izabran u Senat gde je nastavio da se zalaže za svoje ideje. 1936. Godine, vođa socijalista Leon Blum formirao je vladu narodnog fronta i imenovao Violeta za ministra za alžirska pitanja. Kasnije te godine podnesen je predlog reformskih zakona, ali oni do početka rata 1939. još uvek nisu bili usvojeni. Tokom ovog perioda oni alžirski muslimani koji su podržavali reforme osnovali su Muslimanski kongres. On je obuhvatio različite grupe koje su imale različite aspiracije u pogledu budućnosti Alžira.</i></p>	
<i>Alžirska stanovišta</i>	<i>Kontekst</i>
<p><i>Ferhat Abas je 1936. bio zakleti asimilacionista. U to vreme on je pisao:»Neću da ginem za alžirsku naciju jer ona ne postoji...proučio sam istoriju, ispitao sam i žive i mrtve, bio na grobljima; niko mi o njoj nije govorio. Onda sam se okrenuo Koranu i tamo tragao makar za jednim slučajem u kome se muslimanu zabranjuje spajanje sa nemuslimanskom nacijom. Ni to nisam našao. Ne može se graditi na vetru...»[Alžirci] «moraju svoju budućnost vezati za francuska nastojanja u ovoj zemlji».</i></p> <p><i>Abd ben Hamid Ben Badis bio je predstavnik muslimanskih sveštenika reformista. On je odbacivao Abasovu tvrdnju da alžirska nacija ne postoji. Tvrdio je da «muslimanska alžirska nacija ima svoju kulturu, svoju tradiciju i svoja obeležja, dobra i loša, kao i svaka nacija na svetu... Alžirska nacija nije Francuska, ne može biti Francuska i ne želi da bude Francuska». Premda je odbijao</i></p>	<p><i>Abas je bio seljačkog porekla, ali je njegov otac postao lokalni guverner pod Francuzima i stekao je Legiju časti. Obrazovanje je stekao u francuskom liceju i na Alžirskom Univerzitetu gde je postao predsednik Udruženja muslimanskih studenata. Za sebe je govorio da se lakše sporazumeva na francuskom nego na arapskom. Radio je u Federaciji izabranih zvaničnika. Njegova prva žena bila je muslimanka, ali se kasnije razveo i oženio Francuskinjom. Posle Drugog svetskog rata bio je aktivni pristalica separatističkog pokreta u Alžiru.</i></p> <p><i>Ben Badis je pripadao grupi muslimanskih sveštenika koji su imali kritički stav prema konzervativnim islamskim vođama u Alžiru koje su, zajedno sa francuskim obrazovnim sistemom za muslimane, krivili što su dopustili da islamski Alžir postane zaostala i zatucana zemlja i zato nesposobna da vlada sobom. Oni su osnovali mrežu muslimanskih škola koje su bile nezavisne od Francuza. Za Ben Badisa politika je uvek bila drugostepena u odnosu na veru i on je</i></p>

<p><i>Primer 3: Alžirski odgovor na kolonijalnu politiku Francuske (1936-1939)</i></p>	
<p><i>asimilaciju od strane Francuske u ovom periodu nije se zalagao za političku nezavisnost. Umesto toga, zalagao se za slobodni Alžir koji bi bio dominion Francuske.</i></p>	<p><i>naglašavao panarapski i panislamski identitet alžirskog naroda pre nego njegov nacionalizam.</i></p>
<p><i>Alžirska stanovišta</i></p>	<p><i>Kontekst</i></p>
<p><i>Mesali Hadž i njegovi sledbenici bili su separatisti koji su zahtevali nacionalnu nezavisnost Alžira. Iako su bili članovi Muslimanskog kongresa, njima su se veoma protivile druge grupe u njemu jer su sve one podržavale reforme umesto nezavisnosti.</i></p>	<p><i>Hadž je bio osnivač čitavog niza nacionalnih organizacija od kojih je prva bila Severnoafrička zvezda 1925. Njega su podržavali francuski komunisti i to je imalo odraza na njegovu politiku. Podržavao je preraspodelu dobara koja su bila u posedu francuskih doseljenika. Imao je veću podršku kod Alžiraca koji su radili u Francuskoj, nego u samom Alžiru u to vreme i na lokalnim izborima 1937. u Alžiru njegova partija nije osvojila ni jedno mesto.</i></p>
<p>Glavni izvor: H. S. Wilson, African decolonisation, London, 1994.</p>	

<p><i>Primer 4: Reagovanja u medijima na porast napetosti na Kipru 1997</i></p>
<p><i>Ruska Federacija: Krasnaja zvezda, 9. januar 1997</i></p>
<p><i>Početak godine obeležen je velikim skandalom u diplomatskim krugovima nekoliko zemalja. Učesnici su Kipar, Rusija, Sjedinjene Države, Britanija, Turska, Grčka i nekoliko drugih zemalja. Povod za ovu pometnju predstavljao je jedan naizgled uobičajen ugovor sklopljen 4. januara između ruske kompanije Rosvoruženije i kiparske vlade o isporuci sistema protivvazdušne odbrane S-300PMU-1... Naravno, aktivnosti Sjedinjenih Država, Turske i drugih zapadnih zemalja koje se nadmeću u ovoj oblasti, izazivaju razumljivu i opravdanu kritiku sovjetske vlade... Rusija nema manje prava od Amerike, Britanije i drugih proizvođača naoružanja da bude izraženo prisustva na tržištu naoružanja.</i></p>
<p><i>Britanija: Independent, 23. januar, 1997.</i></p>

Kao i Kuba, ostrvo koje je takođe bilo poprište raketne krize pre 36 godina, Kipar bi mogao dovesti svet do nuklearnog sukoba. Najgušće militarizovana zona konfrontacije u svetu mogla bi da eksplodira...Ukratko, prisutni su skoro svi elementi za krvavi sukob na Kipru, u koji bi bile uvučene Grčka i Turska. Svi spoljni činiooci, od Sjedinjenih Država do EU i Ujedinjenih nacija, shvataju opasnosti. Zaista, mnogi vide Grčku i Tursku, čije međusobno neprijateljstvo prethodi njihovom prisustvu u NATO savezu, kao najverovatnije učesnike sledećeg rata u Evropi.

*Primer 4: Reagovanja u medijima na porast napetosti na Kipru
1997*

Grčka: Elefterotipija, 10.januar 1997

Sinoćna reakcija Vašingtona u izjavi upozorenja predstavnika Stejt departmenta Bernsa kojom se od Ankare (Turska) zahteva prestanak pretnjom upotrebe vojne sile protiv Kipra, kao i Moskve, odlučnom izjavom ruskog ambasadora u Nikoziji (Kipar) u kojoj je rekao da «njegova zemlja neće ostati nezainteresovana», stvaraju novu sliku. Ove reakcije opravdavaju kiparsko stanovište da Kipar ima pravo da brine o svojoj odbrani, kojoj preti Atila (turske snage na Kipru) stalnim provokacijama... Usred pominjanja američke inicijative u pogledu grčko-turskih odnosa i kiparskog pitanja, Vašington ne može da ostavi turske provokacije i agresiju po strani. Ne može da previdi da se Ankara ponaša kao terorista i siledžija u ovom regionu.

Kipar (grčko govorno područje): Nikozija O Agon, 14. januar 1997

Kako je moguće da Vašington ne vidi agresivnost Turske koja je bacila oko na grčke teritorije? Zašto nije uznemiren zbog okupacije koja traje 22 godine i zašto prihvata da se oružje dato za potrebe NATO-a koristi da se ojačaju okupacione snage?

Turska: Jeni Juzil, 21. januar, 1997

Kriza u vezi sa S-300 ... se polako širi. Ne izgleda verovatno da će se kriza okončati sve dok naši grčko-kiparski i grčki prijatelji ne prihvate postojanje dve zajednice na ostrvu, sve dok odbijaju da vide da je problem nastao mnogo pre 1974., dok ne prestanu da pokušavaju da situaciju promene raketama i vojnim sredstvima i svoju računicu da zasnivaju na nestabilnosti u Turskoj. Svaki korak koji preduzmu da bi priterali u ćošak Tursku i Tursku Republiku Severni Kipar samo će povećati krizu i još više udaljiti rešenje problema od one vrste rešenja koju oni hoće.

Turska: Džumhuriya, 9. januar, 1997

Grčko-kiparska strana nekontrolisano kupuje oružje. Nedavno je zaključila ugovor o kupovini raketa iz Rusije, a to su rakete koje mogu da stignu do Turske. Opšte je poznato da «je Kipar slaba tačka Turske». Zato je Ankara bila primorana da donese odluku protiv ovog nepovoljnog razvoja situacije, koji će ugroziti Anadoliju... Očigledno je da kriza u južnom Sredozemlju ima i međunarodni aspekt. Da li je Rusija odlučila isporučiti rakete južnom Kipru kao odgovor na pomoć Turske Čečenima?

Primer 5: Kako to izgleda sa stanovišta nekog drugog?

Proučite ove prikaze ličnosti izmišljenih osoba koje su živjele u Rusiji 1917. Na osnovu sadržaja koji ste naučili, odredite koga bi oni podržali u jesen 1917. u periodu koji je neposredno prethodio Oktobarskoj revoluciji. Šta mislite koga bi podržali:

- **Lenjina** i boljševike?
- **Kerenskog** i privremenu vladu?
- **Generala Kornilova** i njegove pristalice u Armiji?

Na osnovu kojih podataka u prikazu ličnosti ste doneli odluku?

Olga Smirnova – seljanka. Muž ubijen 1915. u Poljskoj. Kao i većina porodica u njenom selu, ne poseduje zemlju. Ne može da uzgaji dovoljno hrane zato što je veliki broj seljaka pozvan u vojsku.

Grof Aleksej Čehov – zemljoposjednik. Posедуje 100 000 hektara u Minksoj provinciji. Dva sina oficiri u vojsci, jedan ubijen 1914. U početku podržao privremenu vladu, ali je veoma zabrinut zbog nezakonitog otmiranja zemlje i sveopšteg rasula i nereda.

Boris Krasnov – vojnik. U vojsci od 1915. Video pogibiju, ranjavanje i zarobljavanje mnogih svojih drugova. Izabran u komitet svoje jedinice. Zabrinut za događaje kod kuće na selu.

Lev Plehanov – vlasnik fabrike. Sa puno žara podržao Martovsku revoluciju i Kerenskog. Pod vođstvom boljševika, militantni radnici nedavno okupirali njegovu fabriku. Njegova dva nadzornika nedavno pretučena. Zabrinut zbog nereda i rasula.

Ana Leonovc - fabrička radnica. Među demonstrantima od prvog dana Martovske revolucije. Udata, majka dvoje dece od 9 i 12 godina, muž u nemačkom zarobljeništvu. Zabrinuta zbog nestašice hrane i porasta cena. Ostala bez posla kad je fabrika zatvorena zbog nestašice sirovina. Kako će prehraniti porodicu?

Izvor: D. Armstrong, People and power: Russia,
London, Hodder&Stoughton, 1993. str. 35

Nikolaj Volkov – fabrički radnik. Oženjen, otac četvero dece od 3, 5, 8 i 10 godina. Zabrinut zbog porasta cena i nestašica hrane. Član menjševičkog sindikata, ali brine ga sporost vlade u sazivanju Ustavotvorne skupštine i odnosu prema pitanju rata i mira.

UČENJE IZVAN ŠKOLE

U nastavi istorije učenje izvan škole može da znači različite stvari:

- posetu lokalnom, nacionalnom ili specijalnom muzeju;
- projekt čiji je cilj sakupljanje usmenih svedočanstava ljudi koji žive u kraju gde je škola;
- studiju slučaja koja se odnosi na ličnost ili zajednicu koji su imali značajnu ulogu u istoriji mesta, kraja ili nacije, a što obuhvata pristup nizu izvora podataka i svedočanstava izvan škole;
- traganje za tragovima novije prošlosti i promenama koje su se dogodile tokom poslednjih sto godina u gradu, gradiću, selu ili seoskom kraju;
- posetu mestima od posebnog istorijskog značaja. To može biti bojno polje, fabrika, dok, železnička stanica, crkva, javna zgrada gde se dogodio neki krupan događaj u dvadesetom veku, ali takođe i mesto koje oličava neku značajnu društvenu ili kulturnu promenu u životu običnih ljudi;
- povezivanje sa drugim školama u cilju: razmene podataka o skorašnjoj istoriji mesta ili kraja u kome se škole nalaze; otkrivanja sličnosti i razlika u odnosu na zajedničku temu ili sadržaj, kao što je sabračaj, tehnologija ili imigracija, kao i istraživanja istorijskih veza između različitih mesta, kao i toga kako su se one menjale tokom vremena.

Neke od ovih aktivnosti i pristupa, kao što su projekti iz oblasti usmene istorije i međusobnog povezivanja, razmotreni su u drugim poglavljima. Ovo poglavlje usmereno je na usmenu mesnu istoriju, posete mestima od istorijskog značaja i muzejima (uključujući i školske muzeje). Mnogi nastavnici istorije već uveliko koriste ovu vrstu izvanškolskih aktivnosti u svojoj nastavi. Premda postoji niz pedagoških pitanja koja se mogu postaviti u vezi sa obrazovnom vrednošću i uticajem na učenika, glavno pitanje u ovoj knjizi je kako se lokalna istorija, posete istorijskim mestima i istorijskim muzejima (koji se po pravilu odnose na mesnu ili nacionalnu istoriju) mogu doprineti razumevanju istorije dvadesetog veka. Kako se prevashodno lokalna ili nacionalna usmerenost ovih aktivnosti može iskoristiti za uspostavljanje obuhvatnijih nacionalnih i šire evropskih veza?

Lokalna istorija

Moguće je proučavati gradić ili grad kao istorijski dokument. Tragovi prošlosti prisutni su u građevinama i njihovoj izvornoj nameni, imenima ulica, mostova, spomenicima, imenima radnji, kafana i restorana, u načinu na koji se grad razvijao, mestu javnih i privatnih zgrada, u tome da li manjine žive u odvojenim kvartovima ili ne, kao i da li su delovi grada razrušeni u ratu obnovljeni tako da izgledaju potpuno isto kao i pre rata ili su u njima izgrađene građevine novog stila i od novih građevinskih materijala.

Seoski predeo takođe se može tumačiti kao istorijski dokument. Mnogi nastavnici istorije to već rade, ali obično istražujući starije istorijske periode, kao što je, na primer, način na koji je zemlja bila deljena u feudalno doba, ili načina koji je obradivo zemljište ukрупnjivano u periodu modernizacije poljoprivrede.

Šta je evropska dimenzija ovih proučavanja? Prva stvar koju treba naglasiti jeste da se mesno istraživanje može izvoditi zbog sopstvene vrednosti, ali se takođe može izvoditi i kao studija slučaja koja se odnosi na promene i razvoj koji se dogodio širom Evrope, ili u određenim evropskim krajevima, premda različitim tempom. Tako, na primer, fotografije ili razglednice u mesnom muzeju koje prikazuju dobro poznate ulice, fabrike ili lokalna seoska imanja, a koje su napravljene u različitim periodima veka, mogu se upotrebiti za praćenje postepenog uticaja globalnih razvojnih procesa: posledica uvođenja električne struje (osvetljenje ulica, radnji, itd.), posledica masovne proizvodnje na gradski saobraćaj, mehanizacije poljoprivrede i posledica zagađenja okoline.

Takođe, nijedan kraj nije potpuno izolovan od spoljašnjih uticaja. Nastavnici geografije ovome pristupaju tako što često od đaka traže da na ulicama, na primer, beleže iz kojih zemalja potiču automobili, ili odakle potiču proizvodi u radnjama da bi demonstrirali uticaj koji na određeni kraj ima razvoj saobraćajne infrastrukture, domaće i međunarodne trgovine, kao i zavisnost i međuzavisnost domaće ekonomije. Korišćenjem zbirki u mesnom muzeju, dokumentacije mesnih novina, službi zaduženih za prikupljanje matičnih podataka, zvaničnih statistika, fotografija i raznih predmetima koje porodice skupljaju i čuvaju, moguće je uneti istorijsku dimenziju u ova proučavanja. To je koristan način da se prate političke i ekonomske promene i poremećaji koji su se dogodili tokom proteklog veka. Izvor svedočanstava jeste lokalni, ali on pomaže da se rasvetli politička i ekonomska istorija kontinenta ili jednog njegovog dela.

Na primer, poređenje sadašnjeg trenutka sa osamdesetim godinama u pogledu toga šta se sada nudi u prodavnicama, a šta je tada bilo dostupno u mnogim gradovima istočne Evrope, porekla tih proizvoda, cene kao i njenog udela u zaradi pojedinca dalo bi zanimljive pokazatelje pozitivnih i negativnih posledica koje su na život običnih ljudi izvršile promene koje su se u tim zemljama desile posle 1989. Slična analiza mogla bi se pokazati kao podjednako korisna i pogledu bilo koje zemlje članice Evropske unije.

Kao što je rečeno u poglavlju «Multiperspektivnost u nastavi istorije», u evropskih većini nacija i zajednica postojali su periodi emigracije i imigracije tokom dvadesetog veka.

Istraživanje ovog iskustva u drugoj i trećoj generaciji porodica migranata ima dvostruku vrednost.

Prvo, đaci mogu da uvide da su ove grupe dale doprinos istoriji zajednice u celini i da predstavljaju sastavni deo prošlosti te zajednice (ili nacije). Oni su doprineli da zajednica danas bude to što jeste.

Drugo, proučavanje ovih grupa može baciti određeno svetlo na događaje i zbivanja koji su mogli imati šire evropsko značenje u određenim periodima tokom dvadesetog veka. Kratka studija slučaja u **Primeru 1** koji sledi trebalo bi da ilustruje obe stvari. Kad je u pitanju istorija Škotska u udžbenicima se po pravilu naglašava emigracija Škotlandana tokom osamnaestog i devetnaestog veka u Severnu Ameriku, Australiju i Novi Zeland kao i imigracija irskih katolika iz južne Irske i protestanata iz severne Irske na industrijalizovani jug Škotske u devetnaestom veku.

Međutim, tokom ovog perioda postojao je značajan priliv migranata iz Italije, Poljske, Litvanije, kao i Jevreja koji su bežali od pogroma u carskoj Rusiji. Ovi ljudi uglavnom su se naselili u najvećim gradskim centrima Škotske: Glazgovu, Edinburgu i Aberdinu. Oni su snažano uticali na svoje nove sredine, ali su takođe zadržali i veze sa svojim zavičajem što je takođe imalo svoje političke i socijalne posledice tokom nekih od najznačajnijih događaja veka.

Primer 1 odnosi se na iskustvo italijanske zajednice u Škotskoj.

Trebalo bi da bude moguće pomoći đacima da zajedno naprave prikaz istorije imigrantskih grupa i u drugim sredinama u kome bi se naglasio međusobni uticaj, kao i širi istorijski kontekst koji je imao uticaja na život ljudi u ovim zajednicama i uticao na njihov odnos sa domaćim stanovništvom.

Primer 1: Italijani u Škotskoj

U popisu stanovništva u Škotskoj 1881. zabeleženo je 328 osoba italijanskog porekla. Do 1914. ta brojka dostigla je oko 4,500, a prepoznatljive italijanske zajednice pojavile su se u većim gradovima Škotske, posebno u Glazgovu. Godine 1891. osnovano je udruženje Societa de Mutuo Soccorso radi pružanja socijalne pomoći. Godine 1908. zajednica je pokrenula svoje novine pod prikladnim imenom La Scozia (Škotska). Otvarali su radnje, kafea, restorane, prodavnice sladoleda i «brze hrane».

Međutim, savremena migracija Italijana u Škotsku može se pratiti do figurina koji su prvi došli u Englesku i Škotsku sredinom devetnaestog veka kao putujuće zanatlije koji su pravili i prodavali male statue i figurine za crkve i domaćinstva. Neki su otvorili radnje i postali gazde ili poslodavci koji su potom pomagali drugima da dođu, plaćali im put i zapošljavali ih. Većina migranata došla je iz dve regije, Luke u svernoj Italiji i Lacija, južno od Rima.

Kada je Musolini došao na vlast u Italiji uveo je meru po kojoj su svi Italijani emigranti mogli da postanu punopravni državljani nove italijanske države. Osnovani su fašistički klubovi u imigrantskim zajednicama i obično su im na čelu bili viđeni građani. Takav jedan klub osnovan je u Glazgovu 1922. Popis stanovništva u Italiji 1933. koji je obuhvatio i emigrante i Italijane u Italiji pokazao je da se skoro polovina Italijana koji su živeli u Škotskoj izjasnila da su članovi fašističke partije.

Samo nekoliko sati pošto je Musolini objavio rat Britaniji 10. juna 1940. italijanske radnje i restorani u Glazgovu i Edinburgu bili napadnuti, uništeni i opljačkani. To se delimično desilo zbog antiitalijanskog raspoloženja, a delimično i zbog antikatoličkog raspoloženja u protestantskim zajednicama u tim gradovima. Italijani između 17 i 60 godina starosti bili su internirani, a mnogi su prebačeni u prekomorske zemlje, posebno u Australiju.

Posle 1945. nije bilo značajne emigracije iz Italije u Škotsku, a stanovništvo se raselilo i asimilovalo, pri čemu su se mnogi iz mlađe generacije oženili ili udali za Škotlandane. Međutim, to nije u potpunosti uklonilo italijansko pbeležje koga brzo uoči svaki posetilac Glazgova ili Edinburga.

Izvor: T. Devine, *The Scottish nation 1700-2000*, (London, Penguin Press, 1999.) str. 512-518.
© T.M. Devine, 1999.

Uvođenje lokalne istorije u srednjoškolski program istorije ima dodatnu vrednost. Neposrednost te istorije izaziva zanimanje đaka (to su mesta i ljudi koje oni poznaju, događaji o kojima su već slušali), a takođe daje drugu dimenziju proučavanju nacionalne, regionalne i međunarodne istorije. Međutim, to takođe pruža priliku đacima da sarađuju sa lokalnim istoričarima i da rade kao istoričari primenjujući ključne istorijske pojmove, upotrebljavaju istraživačke metode i razvijaju sopstvenu veštinu

tumačenja. Takođe im pruža vredan uvid u probleme sa kojima se istoričari susreću u pokušaju da objasne ili protumače određeni događaj ili zbivanje. Đaci često misle da ako je neko bio očevidac događaja o kome se govori da je onda njegovo svedočanstvo obavezno pouzdanije od opaski i komentara nekoga ko nije bio prisutan, već o događaju piše u nekom kasnijem vremenu. («Ona je bila tamo, ona treba da zna šta se desilo!»)

Istoričari i nastavnici istorije ih u ovom uverenju donekle učvršćuju time što prave razliku između primarnih i sekundarnih izvora. Međutim, svakome ko se interesuje za lokalnu istoriju biće poznata čudna pojava iskrivljenog sećanja u okviru zajednice. Stalno se dešava da ljudi kad ih pitate o nekom određenom mestu kažu da kad su oni bili deca «svuda uokolo su bila zelena polja». Međutim, fotografije iz odgovarajućeg vremena, istraživanje domaće gradnje i analiza dokumenata u matičnim kancelarijama često otkrivaju da to nije moglo da izgleda tako u vreme kad su oni stvarno bili deca. Ono čega se «sećaju» jeste ono što su im roditelji i susedi pričali o tom predelu iz vremena kad su njihovi roditelji bili deca. Ili su možda ova sećanja takođe primer ovog procesa pogrešnog pamćenja. U oba slučaja ovo može biti korisna vežba u istorijskom istraživanju i tumačenju, uz važnu dodatnu lekciju da ljudsko pamćenje i iskazi očevidaca nisu nepogredivi i da ih treba podvrgnuti podjednako strogoj analizi kao i bilo koji drugi izvor istorijskog svedočanstva.

Takođe je sve lakše uvesti uporednu dimenziju u lokalnu istoriju, posebno kad je cilj poređenje gradova. Sada je moguće preko Interneta pristupiti detaljnim kartama i virtuelno obići većinu evropskih prestonica i većih gradova. Većina ovih virtuelnih obilazaka sadrži fotografije i kratku istoriju svih glavnih građevina i istorijskih spomenika. To pruža mogućnost poređenja arhitektonskih stilova i kulturnih uticaja, kao i načina na koji su različite zemlje i gradske vlade odabrale da ovekoveče isti događaj.

Poseta mestima od istorijskog značaja

Ovde treba napraviti važnu razliku između onih poseta kojima je u osnovi cilj da upoznaju đake sa onim građevinama i spomenicima za koje se smatra da predstavljaju nacionalno nasleđe i onih prilikom kojih se đaci upuštaju u istorijsko tumačenje mesta i analiziraju ga kao izvor istorijskih podataka. Ovakav pristup koji je usmeren na tumačenje reprodukovano je u **Primeru 2** koji sledi. Ovo je kratak opis posete grobljima u Francuskoj na kojima su sahranjeni američki, britanski i nemački vojnici koji su poginuli u bici za Normandiju 1944., a u koji je jedan nastavnik istorije vodio svoje đake. Pitanje na koje se od đaka očekivalo da nađu odgovor jeste: Šta nam ova groblja govore o tome kako su Nemačka, Britanija, Sjedinjene Države tumačile ovaj događaj u svojim nacionalnim istorijama? Đaci su na svakom groblju pravili iscrpne beleške i koristili su ih da bi odgovorili na određena pitanja u vezi sa svakim od njih. Potom su pregledali svoje beleške, kao i druge izvore, da bi na osnovu toga napravili analizu toga kako su sve tri države ovekovečile svoje poginule i šta to njima govori o tome kako svaka od tih zemalja gleda na svoju nedavnu prošlost.

Isti pristup može se primeniti na čitav niz različitih istorijskih mesta, a ne samo na ona koja su u vezi sa ratovima. Ako ograničena sredstva isključuju mogućnost poseta sličnim

mestima u drugim zemljama onda je možda moguće uspostaviti veze sa školama u drugim zemljama radi razmene fotografija i podataka koji se odnose na zajedničku temu ili sadržaj. Takođe, ponavljamo, sa Interneta je moguće preuzeti obilje podataka korisnih za poređenja.

Primer 2: Poseta grobljima poginulih u Drugom svetskom ratu

Grupa britanskih srednjoškolaca posetila je tri groblja iz Drugog svetskog rata u Normandiji 1998. godine. Posetili su američko groblje u Kolvilu, britansko groblje u Ranvilu i nemačko groblje u La Kambu. Tokom svake posete đaci su pravili beleške u vezi sa sledećim pitanjima:

- Šta si saznao o Americi i američkim vojnicima iz 1944. na groblju u Kolvilu?
- Šta si saznao o Britaniji i britanskim vojnicima na groblju u Ranvilu?
- Šta si saznao o Nemačkoj i nemačkim vojnicima iz 1944. na groblju u La Kambu?
- Kakve su sličnosti i razlike između ovih mesta (Pomeni veličinu, status, boje, predeo, plan, ljude).

Potom, koristeći ove beleške, druge izvore, kao i beleške tokom razgovora u razredu odgovori na sledeća pitanja:

- Zašto su Britanija, SAD i Nemačka ovekovečile svoje poginule na različite načine?
- Šta nam to govori o tome kako su ove zemlje gledale na ovaj deo svoje prošlosti?
- Šta nam to govori o građanima ove tri zemlje i o tome sa čime su oni bili suočeni posle Drugog svetskog rata?
- Na kraju, kako si se ti osećao u vezi sa ovim ratom i u odnosu na ove zemlje pošto si proučio ova tri mesta? Da li bi ti na isti način prikazao one koji su poginuli ako bi ti bio zadužen za projektovanje ovih grobalja?

*Izvor: M. Murray, «Three lessons about a funeral: second world war cemeteries and twenty years of curriculum change» u *Teaching history*, 1999., broj 94, str. 6-11.*

Muzeji

Raspon sadržaja kojima se istorijski muzeji sada bave zaista je izuzetan. Preovlađujući tip istorijskog muzeja u većem delu Evrope je lokalni ili nacionalni muzej, sa odvojenim prostorijama za različite periode i često je projektovan tako da posetioci počinju obilazak u preistorijskom periodu, a završavaju ga u dvadesetom veku. Međutim, tokom

poslednjih 30 do 40 godina svedoci smo pojave u većoj meri specijalizovanih muzeja koji se bave temama koje su često od posebnog značaja za istoriju dvedesetog veka – to su, na primer, muzeji saobraćaja, nauke, tehnologije, industrije, kao i vojni, kulturni, umetnički, fotografski, filmski, novinarski, dečiji i etnografski muzeji, da pomenemo samo neke. Kao što smo ranije rekli, sve su ovo teme koje su usmerene na panevropske tokove i zbivanja. Neki od novoosnovanih muzeja posvećeni su kulturi i načinu života etničkih, jezičkih i verskih manjina.

Istovremeno, način organizovanja izložbi u ovim muzejima se izmenio utoliko što je napušteno suvoparno izlaganje slika, predmeta i izvoda iz dokumenata, a usvojen pristup koji posetiocu nudi jedan niz multimedijalnih i multisenzornih prikaza, obuhvata rekonstrukciju određenog prostora, projekcije slajdova, kompjuterske terminale, filmove, muziku i druge zvučne zapise i pruža mogućnost za interaktivno učenje. Posetilac je sve više u prilici da muzej obilazi na jedan sadržajnije istraživački način.

Kombinacija različitih medija i rekonstruisanih prostora doprinose stvaranju osećaja za istorijski period, dok su interaktivni pristup i mnoštvo mogućih pravaca kretanja kroz određenu izložbu od pomoći i u samostalnom i u grupnom učenju. Kao što je primetila Helena Friman, muzejski pedagog iz Stokholma :»U muzeju...deca mogu da gledaju, da dodiruju i da omirišu; mogu da drže oruđe i upotebljavaju predmete. Ovde se istoriji prilazi na istraživački način».²⁹ Pristup o kome govori gospođa Friman sažet je u **Primeru 3** koji sledi. Možda bismo ovom njenom zalaganju za to da nastavnici istorije koriste istorijske muzeje kao obrazovno sredstvo mogli dodati i to da dobra izložba takođe podstiče empatiju kod posetilaca, podstiče ih da razmišljaju o istoriji i da poredi prošlost i sadašnjost.

Međutim, svaki muzej treba da zadovolji potrebe i interesovanja raznovrsnih posetilaca. On može imati obrazovnu funkciju, ali to nije njegova jedina, niti primarna svrha. Izložbe treba da su i zabavne i poučne. Potreba da se privuku posetioци utiče na sve odluke koje se odnose na postavku:

- Koje predmete izložiti, a koje skloniti u podrumski arhiv?
- Gde ih postaviti?
- Kako ih izložiti?
- Kako pokazati međusobne odnose pojedinačnih predmeta kroz način izlaganja?
- Da li izložba treba da prati jednu jasnu i organizovanu pripovest ili njena postavka treba da podstakne posetioce da razledaju (ponekad se ovo naziva «kulturnim razledanjem izloga»)?

²⁹ Naveo Stefan Seidel, *The museum as a resource in history teaching*, Strasbourg, Council of Europe, 1997.

- Koliko podataka koji se odnose na kontekst pružiti u pogledu pojedinačnih eksponata, a koliko u odnosu na izložbu kao celinu?

Sve češće muzeji se trude da naprave spoj između svoje ponude i onoga što škole žele. Mnogi muzeji su u tu svrhu osnovali obrazovna odeljenja. Njihova uloga po pravilu predstavlja kombinaciju sledećih činilaca:

- održavanje veze sa školama u pogledu nastupajućih poseta;
- konsultovanje sa nastavnicima pre postavljanja nove izložbe;
- konsultovanje sa nastavnicima i njihovim udruženjima u pogledu toga kako muzej na efikasan način može da poveže svoju aktivnost sa nastavnim programom;
- organizovanje posebnih obilazaka i aktivnosti za škole;
- kreiranje nastavnih materijala za škole za upotrebu pre i posle posete muzeju;
- održavanje kurseva usavršavanja za nastavnike istorije.

Primer 3: Poseta zidarevoj kući

Gradski muzej u Stokholmu u Švedskoj napravio je rekonstrukciju zidareve kuće prema onome kako je ona mogla izgledati 1917. godine. Đaci tu provedu jedan ceo dan i kroz niz inscenacija pokušavaju da rekreiraju način života u toku jednog običnog dana 1917. godine. Nose odeću iz tog perioda i obavljaju čitav niz tipično muških ili ženskih poslova prema strogoj podeli iz tog vremena. Tokom dana svako do kraja ostaje u svojoj ulozi, krećući se u tom istorijskom prostoru, koristeći nameštaj karakterističan za taj period, obavljajući dužnosti i poslove i razgovarajući o onome što je bila vest dana 1917. godine.

Na osnovu đачkih komentara reklo bi se da je to iskustvo ostavilo snažan utisak na đake i da im je pružilo uvid u svakodnevni život i način razmišljanja prethodne generacije:

Osećala sam se kao da me je neko vratio u prošlost dok smo pripremali hranu i razgovarali za stolom o politici i tome koliko je situacija loša.

Nismo imali ni trenutka predaha. Ljudi su morali sve vreme da stoje i da rade u groznim uslovima! Bilo je tako lepo vratiti se kući i videti divnu mašinu za pranje suđa u kuhinji.

Stvarno počneš da razmišljaš: Da li je stvarno život ovako izgledao kad je baka bila mlada? Važno je videti kako su stvari bile jadne i smešne u staro vreme.

Izvor: Stefan Seidel, The museum as a resource in history teaching, Strasbourg, Council of Europe, 1997., str. 5-6.

Primer 4 ilustruje rad obrazovnog odeljenja u Muzeju nauke i industrije u Mančesteru, u Engleskoj. Sličan program nastavnih aktivnosti razvili su zaposleni u francuskom Muzeju velikog rata u Peronu u Pikardiji. Oni pripremaju pedagoški materijal koji dostavljaju nastavnicima pre đачke posete muzeju. Materijal sadrži ideje o pripremi za posetu, mogućim pomoćnim aktivnostima, kao i aktivnostima posle posete. Aktivnosti nisu propisane i nastavnici mogu slobodno sami da odaberu kako da ih najbolje iskoriste da bi zadovoljili svoje potrebe, kao i potrebe đака. Zaposleni u ovom odeljenju takođe održavaju kurseve obuke za nastavnike o tome kako voditi diskusiju o određenim pitanjima, kao i o tome kako da sami pripreme pomoćne, pripremne i prateće aktivnosti.³⁰

Primer 4: Rad obrazovnog odeljenja Muzeja nauke i industrije u Mančesteru

Aktivnosti obrazovnog odeljenja su sledeće:

- saveti u pogledu toga kako škola da sama napravi plan posete muzeju, predlozi u vezi sa načinom predavanja nastavne jedinice u okviru koje se vrši poseta muzeju, ideje u pogledu odgovarajućih nastavnih materijala, izvođenja posebnih demonstracija, itd.
- plan časova na kojima se uči o nauci i industriji koji se mogu uključiti u različite elemente Nacionalnog programa;
- radne listovi koji su pripremljeni u skladu sa određenim potrebama škole;
- razne aktivnosti namenjene predmetnim nastavnicima.

Obrazovno odeljenje takođe je povezano sa Školskim programom britanske televizijske stanice Kanal 4 u cilju pružanja kurseva stručnog usavršavanja u vreme između 4 i 6:30 po podne onih dana kada je ulazak u Muzej besplatan. Svaki čas posvećen je različitom delu programa. U Muzeju postoje i celodnevni kursevi usavršavanja gde nastavnici i pedagogi istražuju mogućnosti za izradu projekata i praktičnih aktivnosti i u Muzeju i u školi. Nastavnicima koji prisustvuju kursu Muzej obezbeđuje besplatnu posetu za njihove učenike uz uslov da sa njima dolazi i razred koji će platiti karte.

Izvor: Brošura Muzeja nauke i industrije

Sa obrazovnog gledišta mogući doprinos muzeja mogao bi biti u sledećem:

³⁰ Zasnovano na prezentaciji Anite Dujardin i Francis Poquet, zaposlenih u Muzeju, na seminaru koji je organizovao Savet Evrope u Budimpešti u decembru, 1997.

- muzej predstavlja dodatni izvor istorijskih podataka;
- ako postavka pokriva duži vremenski period (ili čak i samo jedan vek u celini) onda može pružiti jasne primere i promene i kontinuiteta u životu ljudi;
- kroz veze sa muzejima u drugim zemljama može se obezbediti jedna dodatna evropska dimenzija: zajednički projekti i izložbe, veb sajt linkovi, itd. Dobar primer zajedničke inicijative je saradnja muzeja četiri glavna grada - Stokholma, Talina, Sankt Peterburga i Helsinkija;
- uvid u način života ljudi u bilo kom periodu moguće je pružiti na upečatljiviji i upamtljiviji način nego što je to moguće učiniti na način koji je uobičajen u udžbenicima;
- posetioци imaju priliku da ispolje empatiju u odnosu na ljude koji su živeli u određenom vremenu ili na određen način;
- prilika za grupni rad i individualno učenje;
- podsticaj razmišljanju i ispitivačkom pristupu kod đaka posetilaca. Prema rečima kustosa pomenutog francuskog muzeja:»Mi želimo da produžimo sećanje, ali i da postavljamo pitanja i podstaknemo razmišljanje kod posetilaca»;
- izvor svedočanstava koja je moguće proveravati i analizirati na potpuno isti način kao i bilo koji drugi izvor istorijskih svedočanstava. Odabir je izvršen, donete su odluke u pogledu toga kako da se prikaže postavka, uspostavljene su veze, ponuđene perspektive, implicitno ili eksplicitno. Stariji učenici treba da samostalno ispitaju kustosov pristup, kao i korišćenje muzeja kao izvora. Neki muzeji, na primer, Gradski muzej Helsinkija, takođe su uključili đake u pripremu materijala za izložbe – što pruža mogućnost za sticanje uvida u posao kustosa.

Ovi i drugi muzeji kojima je cilj da razviju svoju obrazovnu ulogu naglašavaju dve istovetne poruke kao i nastavnici istorije.

Prvo, potrebno je razgovarati sa zaposlenima u muzeju pre posete. Nastavnici treba da obaveste muzej o svojim potrebama, a muzej treba da učini sve da ih zadovolji. Drugo, posetu muzeju treba integrisati u nastavu. Ovo zahteva i prethodnu pripremu, kao i rad posle obavljene posete. U protivnom, poseta se svodi na izlet male obrazovne vrednosti.

Međutim, mnogi nastavnici istorije u raznim delovima Evrope nemaju pristup muzejima koji pružaju ovakav stepen podrške. U ovom trenutku verovatnije je da obrazovna odeljenja postoje u muzejima u severnoj i zapadnoj Evropi. U takvim okolnostima šta može da uradi nastavnik istorije da u najvećoj meri iskoristi obrazovni potencijal posete muzeju? Da ponovo navedemo reči Helene Friman:

Potreban je početni trud da nastavnik poseti muzej, upozna se sa njim i razmisli o tome koji bi se muzejski eksponati mogli upotrebiti u njegovoj nastavi. Poznajem nekoliko nastavnika koji na nezavisan način koriste muzej. Kada dođu zajedno sa đacima, onda pogledaju one eksponate koje su sami odabrali i na svoj način predstave predmete. Ponekad razred dođe u muzej samo na pola sata da pogleda jedan jedini eksponat. Nekom drugom prilikom, ostanu u muzeju pola dana i obiđu celu postavku.³¹

Još jedna mogućnost je da se pomogne đacima da sami izvedu istraživanje u muzeju. Da bi se ovo izvelo može biti potrebno da nastavnik đacima pruži dopuna štampanom vodiču kroz muzej da bi se omogućio istraživački pristup i pomoglo đacima da uobliče pitanja pre posete.

Konačno, mnogi nastavnici u nekim delovima Evrope, posebno u udaljenijim seoskim oblastima, možda i neće imati priliku da posete muzej. U nekim krajevima srednje i istočne Evrope škole su podsticane da same naprave svoje muzeje. **Primer 5** koji sledi sadrži skraćenu verziju projekta koji se odnosi na razvoj školskih muzeja, a napisao ga je Piotr Unger koji ima mnogo iskustva u ovoj oblasti.

Primer 5: Školski muzeji i nastava istorije

Piotr Unger
Ministarstvo nacionalnog obrazovanja
Varšava, Poljska

Svi nastavnici istorije se slažu da nastava i učenje istorije zahteva korišćenje mnogobrojnih izvora znanja i da muzeji (specijalizovane institucije koje prikupljaju raznovrsne ostatke prošlosti i čine ih dostupnima publici putem izložbi) u ovome mogu imati značajnu ulogu. Više od 30 godina iskustva pokazuje da škole u ovome takođe mogu imati važnu ulogu. U Poljskoj trenutno postoji skoro 500 školskih muzeja koji zajedno imaju otprilike 111 000 eksponata u svojim zbirkama.

Izraz «školski muzej» odnosi se na zbirku predmeta, dokumenata, fotografija, itd., koje su prikupili učenici, njihovi roditelji i nastavnici, sakupili ih u školi, opisali, katalogizirali i, kad je to moguće, izložili u posebnom prostoru. Treba naglasiti da zbirka nastaje kao rezultat aktivnosti svih članova školske zajednice i da je učešće đaka u njenom razvoju posebno značajno.

Iskustvo pokazuje da školski muzeji nastaju prikupljanjem predmeta iz prošlosti iz neposredne okoline škole. Kako zbirka raste, zanimanje svih koji su u prikupljanje uključeni raste i u pogledu vremenskog okvira i sadržaja muzeja. Međutim, zbirka se uvek odnosi na kraj u kome se škola nalazi i prikazuje njegovu istoriju naspram istorije cele zemlje.

³¹ Videti Stefan Seidel, op.cit. str. 11-12

Da bi se napravio školski muzej nije samo neophodno prikupljati predmete iz prošlosti, potrebno je opisati ih, katalogizirati i prikazati ih u okviru stalne ili privremene izložbe. Sve ove aktivnosti mogu se obaviti uz najveće moguće učešće učenika. Očigledno je da stepen u kome će biti uključeni i vrsta poslova koja im se poverava zavisi od njihovog uzrasta, znanja i veština. Mlađi đaci (osnovna škola) mogu da tragaju, a često to rade sa velikim žarom, za predmetima, dokumentima, fotografijama, itd., za zbirku koje je često moguće naći u njihovim kućama i koji su često zaboravljeni i potcenjeni. Starije đake trebalo bi dodatno uključiti u opisivanje i katalogiziranje zbirke, planiranje i osmišljavanje izložbe i preuzimanje uloge muzejskog vodiča.

Ovi zadaci zahtevaju od đaka da prošire svoje poznavanje lokalne, nacionalne i opšte istorije što će im omogućiti da obave odabir i procenu predmeta u zbirci kao i da planiraju izložbu. Ovo za uzvrat razvija njihovu sposobnost da analiziraju i tumače pisane, vizuelne i materijalne istorijske izvore, što je veština od velikog značaja u istorijskom obrazovanju.

Podjednako je važno uspostaviti kontekst, uz pomoć školskog muzeja, istorije regiona naspram događaja i procesa šireg značaja (nacionalnih i međunarodnih). Ovde postoje dva ishoda. Prvo, mnogi značajni problemi mogu biti predstavljeni kroz primere koji su đacima emocionalno bliski i zbog toga i konkretniji. Drugo, moguće je pokazati da se istorija odnosi ne samo na velike događaje koji su opisani u udžbenicima, već i na svakodnevni život svugde, čak i u mestima koja su udaljena od velikih centara.

Izložba posvećena životnim iskustvima određene zajednice, đaka ili onih koji su završili određenu školu tokom Drugog svetskog rata i njegovog uticaja na zajednicu je dobar primer. Izloženi predmeti ne potiču od anonimnih ljudi, već od neposrednih predaka sadašnjih đaka, to jest od ljudi koji su mnogo stvarniji. Na taj način prošlost prestaje da bude anonimna već se odnosi na stvarne ljude.

Predavanja u školskom muzeju u školi u malom gradu u jugozapadnoj Poljskoj pokazuju još jedan način upotrebe muzeja u nastavi istorije. Škola je na svoju 250. godišnjicu napravila školski muzej posvećen sopstvenoj istoriji. Kad predaju o poljskoj kulturi u međuratnom periodu, nastavnici istorije nastavu izvode u školskom muzeju koji prikazuje «kulturnu ulogu osnovne i srednje škole u našem gradu u godinama između 1918. i 1939.». Govoreći o temi u kontekstu kulturnih promena u Poljskoj i Evropi, nastavnik može da napusti tipičan i vrlo uopšten način prikazivanja kulturnih pojava i zameni ga vrlo konkretnim primerima, kao i da demonstrira ulogu obrazovnih institucija u razvoju kulture. Još jedan primer odnosi se na časove posvećene građanskom obrazovanju i ulozi zakonske regulative u životu pojedinaca i društva. Školski propisi koji su se odnosili na ponašanje u školi tokom osamnaestog veka, u periodu između dva svetska rata, kao i sadašnji propisi poslužili su kao osnov za razgovor o temi. Jedan od najznačajnijih zaključaka časa je bio da se đacima pokaže kako demokratizacija društvenog života utiče na život svakog pojedinca. Istovremeno, bilo je moguće pokazati postojanje univerzalnih vrednosti bez obzira na istorijske promene.

Etnografski muzej, osnovan u jednoj srednjoj poljoprivrednoj školi u centralnoj Poljskoj koristi se za razne svrhe. Jedna od njih je zbirka od nekoliko stotina fotografija koje prikazuju ljude iz tog kraja i građevine koje su podignute u periodu između kraja devetnaestog veka i početka Drugog svetskog rata. Prikupljanje,

grupisanje i opisivanje zbirke pružilo je jedinstvenu priliku đacima da saznaju o mnogim aspektima društvene i nacionalne istorije, kao i o promenama koje su se desile na poljskom selu kao posledica

razvoja civilizacije. Posebno je značajno što fotografije koje prikazuju Jevreje, njihova zanimanja i običaje čine značajan deo zbirke. Ove slike se koriste u razgovoru o koegzistenciji poljske i jevrejske zajednice, kao i o tragediji Holokosta. Uloga zbirke je proširena zahvaljujući činjenici da je izložba dobila jednu od glavnih nagrada na nacionalnoj izložbi «Seljaci na fotografijama».

Prethodni primeri odražavaju dva pitanja koja su ključna u vezi sa školskim muzejima: prvo, sadržaj muzeja zavisi od posebnih potreba pojedinačne škole i, drugo, bez obzira na njegovu prirodu, školski muzej je moguće koristiti za čitav niz obrazovnih ciljeva.

Osnivanje školskog muzeja moguće je samo ako svi članovi školske zajednice razumeju i prihvataju koncept: đaci, nastavnici, roditelji, organizacije i institucije koje pružaju podršku školi, i, iznad svih, udruženja bivših đaka. Zato što je školski muzej moguće osnovati i održavati samo kad su đaci u to potupuno uključeni, važno je stvoriti odgovarajuću atmosferu u školi. Prvo i najvažnije, to znači izazvati interesovanje za ono što je predmet muzeja i želju za prikupljanjem predmeta. U praksi, lakše je stvoriti takvu atmosferu kada se muzej osniva povodom posebnog događaja: godišnjice škole, sticanje novog pokrovitelja škole, ili otvaranja nove školske zgrade. Zbog toga veliki broj školskih muzeja sadrži predmete koji se odnose na istoriju škole ili ličnost pokrovitelja. Često se školski muzeji osnivaju u znak sećanja na ljude koji su imali određenu ulogu u istoriji kraja gde se škola nalazi. Takve izložbe često sadrže predmete koji se odnose na prošlost čitavog kraja ili na borbu za očuvanje ili sticanje nacionalne nezavisnosti.

Jedno od osnovnih pitanja je: za koju vrstu predmeta iz prošlosti su zainteresovani oni koji hoće da osnuju školski muzej. Glavni kriterijum je primenljivost i značaj u odnosu na školske potrebe. Često takvi predmeti imaju malu vrednost za profesionalni muzej, ali mogu da budu posebno korisni za školski muzej.

Takvi obični predmeti kao što su pero ili mastionica, skoro nepoznati današnjim đacima, dobar su primer. Školska svedočanstva iz ranijih vremena predstavljaju dobar način da se pokažu promene u nastavnom programu. Na primer, jedan školski muzej organizovao je izložbu školskih svedočanstava koje su dobijali stanovnici Lođa krajem devetaestog i početkom dvadesetog veka. Eksponati su ukazali na jednu zanimljivu pojavu: promene u obrazovnom sistemu, ličnu istoriju stanovnika koji su svoja svedočanstva stekli u različitim okolnostima i na različitim mestima u Evropi. Uz odgovarajuće objašnjenje, izložba je pokazala povezanost života pojedinih ljudi i istorije Poljske i Evrope.

S obzirom da je glavni cilj školskog muzeja da obogati opseg nastavnih metoda i da rad u školi učini raznovrsnijim, muzej takođe odgovara i na potrebe đaka u pogledu rasporeda i plana izlaganja. Mnoge škole, u vreme planiranja izložbe, objavljuju takmičenja za đake na temu vizija budućeg muzeja. U mnogim slučajevima usvojeni su đачki predlozi kao osnov za način organizacije muzeja. Takođe je prirodno da đaci budu uključeni u fizičku pripremu muzeja. Oni takođe mogu biti uključeni u bilo koje aktivnosti koje se odnose na promenu postavke ili pripremanje tekućih

izložbi.

Školski muzej je takođe veoma koristan za vanškolske aktivnosti. Uvek postoji grupa đaka koji su posebno zainteresovani za ono što je tema muzeja i koji ne samo da doprinose zbirci, već takođe obogaćuju svoje poznavanje teme. Iz ove grupe moguće je odabrati one učenike koji će imati ulogu muzejskog vodiča, a muzej takođe može biti polazna tačka njihovog istraživanja. Đaci mogu da obavljaju razgovore sa ljudima koji su učestvovali u lokalnim zbivanjima, mogu da prikupljaju lokalne priče i legende, prikupljaju podatke iz lokalnih arhiva, itd., i na taj način ne samo da uče o stvarima koje ih zanimaju, već i da se vežbaju u primeni osnovnih metoda naučnog rada.

Zaključci

1. Školski muzej može da ima važnu ulogu u školskom obrazovnom programu pod uslovom da je uključen i usaglašen sa celokupnom radom škole (na primer, obuhvaćen je statutom škole) kao i da svi nastavnici podržavaju njegov rad. To znači da školski muzej treba redovno koristiti i da on treba da bude stalni činilac nastave i učenja.
2. Sadržaj i načini korišćenja muzeja u procesu nastave istorije dvadesetog veka treba da budu prilagođeni potrebama određene škole.
3. Bogatstvo u sadržaju školskog muzeja je ono što čini obrazovni proces raznovrsnijim zato što pomaže proširivanju đачkih interesovanja i pokazuje da je lokalna istorija deo nacionalne istorije, ili istorije Evrope.
4. Školski muzej moguće je osnovati u svakoj školi koja je zainteresovana za ovaj oblik aktivnosti.

DVANAESTO POGLAVLJE

UPOTREBA NOVIH TEHNOLOGIJA: ISTORIJA NA INTERNETU

Internet ubrzano postaje novo sredstvo u nastavi i učenju istorije. Njegova dobra osobina je u tome što se materijal redovno dopunjuje po relativno niskoj ceni, a podaci su dostupni u digitalnom formatu tako da tekst, slike i zvuk moguće preuzeti i upotrebiti u učionici ili preneti na veb sajt same škole.

Više nego što bi to bilo moguće u bilo kom običnom udžbeniku, Internet može da obezbedi nastavnicima istorije i njihovim đacima pristup:

- izvodima ili integralnom tekstu čitavog niza primarnih izvornih dokumenata;
- mnoštvu materijala (dokumentima, člancima iz novina, časopisa i periodike, pismima, razglednicama, izvodima iz dnevnika, memoarima, fotografijama, plakatima, filmskim insertima, filmskom i televizijskom dokumentarnom materijalu, programima koji se bave tekućim temama, i drugom relevantnom adiovizuelnom materijalu);
- nizu sekundarnih izvora u pogledu ključnih događaja i zbivanja dvadesetog veka (od kojih su neki nastali istovremeno sa događajima, a drugi su napisani sa određene vremenske razdaljine);
- mnoštvu stanovišta brojnih istoričara, različitih zemalja, različitih perioda.

Pristupom takvom obilju izvora i stanovišta Internet pruža nastavnicima i đacima mogućnost da upražnjavaju veštine istoričara. Efikasna upotreba Interneta zahteva sistematičnost strategije pretraživanja kao i istraživačke veštine. Kad pretražujete potrebno je da poznajete razliku između primarnih i sekundarnih izvora. Podatke do kojih dođete na bilo kom veb sajtu potrebno je proveriti u pogledu autentičnosti, pouzdanosti kao i autorstva izvora. Moguće je da bude potrebno uporediti ih drugim izvorima. Potrebno je otkriti i uzeti u obzir moguću pristrasnost, kao i izvrtanje činjenica. Potrebno je biti svestan onoga što nedostaje ili što jeste dostupno na bilo kom sajtu. Drugim rečima, potrebno je da đak koji koristi Internet primeni iste metode koje bi primenio istražujući dokumenta u arhivu, čitajući iskaz očevidaca, analizirajući podatke ili proučavajući memoare ili dnevnike ljudi koji su direktno učestvovali u određenom istorijskom događaju.

Možda više nego bilo koji drugi izvor Internet odražava pluralizam koji karakteriše proučavanje savremene istorije. Proučavanje dvadesetog veka više nije samo isključivi domen profesionalnih istoričara (a isto važi i za sve druge akademske discipline koje sačinjavaju društvene nauke). Istoriju perioda takođe prave arhvari (oni koji odlučuju o

tome koje «ostatke novije prošlosti» treba sačuvati, a koje odbaciti), novinari, izveštači na radiju i televiziji, filmski stvaraoci, fotoreporteri, volonterske organizacije i udruženja, informativna odeljenja vlada, pisci i izdavači. Takođe, istoriju sve više stvara i šira javnost, a Internet je i tome doprineo.

Idite na bilo koji od velikih pretraživača na Internetu kao što su **Yahoo** ili **Alta Vista** i ukucajte reč koja se odnosi na bio koji značajan događaj iz istorije dvadesetog veka. Odmah ćete otkriti ne samo veb sajtove koje su sačinila univerzitetska istorijska odeljenja, međunarodne grupe istoričara, muzeji i ugledni izdavači, već takođe i veb sajtove koje su napravili istoričari amateri, arhivari amateri, kao i drugi pojedinci koji poseduju fotografije, razglednice, pisma i sve drugo što se odnosi na određeni period ili događaj za koji se misli da bi mogao da zanima druge ljude. Veliki deo ovog materijala izdavači zanemaruju iz prostog razloga što nije dovoljno komercijalan da može da obezbedi pokrivanje troškova izdavanja. Međutim, sada kada je taj materijal dostupan na Internetu on često istoričaru, nastavniku istorije, kao i đaku pruža koristan uvid, posebno u svakodnevni život, kao i u to kako su obični ljudi reagovali na važnja dešavanja svog vremena.

Pa ipak, veliki deo ovog materijala je veoma selektivan, dok je jedan deo stavljen na Internet sa svesnom namerom širenja netačnih podataka ili propagande u korist određenog pitanja ili političke grupe. Nužno je da će neke od ključnih reči koje će učenik upotrebiti istražujući evropsku istoriju dvadesetog veka (na primer, nacionalsocijalizam, fašizam, Holokost, genocid, kolonijalizam) voditi do veoma sumnjivih veb sajtova koji šire propagandu i lažne podatke za koje se tvrdi da su ispravni. Shvatajući ovu opasnost, neki nastavnici istorije su napravili linkove na kompjuterskoj mreži u svojim školama koji su povezani samo sa onim sajtovima koje su nastavnici već proučili. Drugi upotrebljavaju materijal preuzet sa Interneta ili u obliku štampanog materijala koji razdele đacima, ili ga prebace u direktorijum na školskom kompjuteru, pa ga đaci onda tako koriste.

Jedan drugi, mnogo suptilniji vid pristrasnosti sadržan je u činjenici da se većina pretraživača nalazi u Americi i da je većina istorijskih veb sajtova napravljena na univerzitetima u Sjedinjenim Državama. Rezultat toga je da mnogi veb sajtovi koji se odnose na ključne događaje dvadesetog veka, kao što su Oktobarska revolucija, ekonomska kriza u međuratnim godinama, Drugi svetski rat i hladni rat, te događaje prikazuju sa specifično američkog stanovišta. Potrebno je voditi računa o tome da postoji pristup i drugim sajtovima koji sadrže alternativna, evropska, stanovišta. Kao i kad su pitanju sajtovi čija je namera da propagiraju određeno gledište, i ovde postoji prostor za učenika vežba veštinu kritičkog istraživanja svojstvenu za istoričara, pod uslovom da je to deo jedne tekuće, sistematske strategije sticanja tih veština.

Ovo poglavlje ima pet glavnih ciljeva:

- da razmotri upotrebu Interneta u nastavi i učenju evropske istorije dvadesetog veka;

- da predloži pristup kome je cilj da pomogne đacima da razviju efikasnu strategiju pretraživanja na Internetu;
- da pruži sažet vodič kroz određene istorijske veb sajtove koji postoje na Internetu;
- da ispita neke probleme koji su povezani sa korišćenjem Internet u nastavi istorije;
- da pruži kratak rečnik termina koji su u upotrebi.

Mogući načini upotrebe Interneta u nastavi istorije

Iako Internet ima značajan potencijal kao mehanizam stručnog usavršavanja (posebno za one nastavnike koji rade u udaljenim krajevima) u ovom poglavlju imam u vidu pre svega dve korisničke grupe: nastavnike istorije i srednjoškolce uzrasta od 14 do 18 godina.

Nastavnik istorije

Nastavniku istorije stoje na raspolaganju mnoge mogućnosti. One uključuju jednostavno korišćenje Interneta radi pristupa relevantnim veb sajtovima, preuzimanja materijala koji će biti upotrebljen kao dopunski nastavni materijal, kao i upotrebu softvera koji služi za grafičku obradu teksta pomoću koga se može kreirati privlačan i maštovit nastavni materijal koji sadrži i ono što je preuzeto sa Interneta, uključujući tekst, fotografije, karte, grafikone, postere i druge sačuvane izvore.

Znanje je moguće dopunjavati pristupom primarnim i sekundarnim izvorima na veb sajt arhivima, knjigama istorije na Internetu, elektronskim istorijskim dnevnicima kao i najnovijim istraživanjima u pogledu pojedinih tema i sadržaja. Mnoga odeljenja istorije na američkim univerzitetima postavljaju na Internet akademske članke. Evropski univerziteti nisu tako brzo shvatili ovaj potencijal, ali ima znakova da se u tom pogledu nešto menja. Organizatori akademskih konferencija takođe sve češće čine dostupnim na Internetu radove prikazane na tim skupovima.

Jedan broj nastavnika istorije (ponekad uz aktivnu pomoć svojih đaka) pravi sopstvene veb sajtove, na kojima kombinuju svoje beleške, radne listove i materijal koji su napravili đaci sa materijalom preuzetim sa Interneta i tome obično dodaju linkove drugih veb sajtova koje smatraju korisnim za učenike. (Videti veb sajt adresu Červel škole na str. 185).

Jedna od velikih prednosti ovih namenskih veb sajtova jeste da je moguće napraviti ih na tako fleksibilan način da im mogu pristupiti i đaci u nižim i višim razredima srednje škole, što mogu da pruže osnovni materijal za predmet za sve razrede, kao i dopunski materijal za dodatni rad najsposobnijih đaka, kao i onih koji su posebno zainteresovani za sam predmet, ili za određene teme i sadržaje.

Tehnologija elektronske komunikacije takođe može biti korisno sredstvo uz čiju pomoć nastavnik istorije može da uspostavi veze sa drugim nastavnicima radi razmene ideja, plana časova i nastavnih materijala, kao i radi planiranja zajedničkih projekata. Ta tehnologija često može da bude efikasno sredstvo u okviru ranije uspostavljenih odnosa (na primer, nastavnici u okviru određene obrazovne grupacije, članovi udruženja istoričara) ali takođe može biti podsticajna u uspostavljanju komunikacije u smislu razmene podataka i stručnih ideja između ljudi koji se uopšte ne poznaju.

Najjednostavnije sredstvo je upotreba elektronske pošte na Internetu (e-mail), posebno sada kada nanoviji paketi elektronske pošte omogućuju slanje čitavog niza različitih fajlova (tekst, fotografije, grafički i audio vizuelni materijal) premda to može značiti da je potrebno da svi koji su uključeni u komunikaciju poseduju neophodan softver za manipulaciju fajlovima ili upotrebu **protokola za prenos fajla (file transfer protocol – FTP)**. To će vam takođe omogućiti da napravite listu adresa svoje grupe i liste za slanje pošte tako da svaki član može lako da komunicira sa celom grupom, a ne samo sa pojedinim članovima.

Alternativni elektronski način komunikacije je i saradnja putem **elektronskih sastanaka (closed conferencing)**. Ovaj način komunikacije ima veće mogućnosti od elektronske pošte, ali je potrebno da svi učesnici imaju pristup istom softveru. U osnovi elektronski sastanak predstavlja skup elektronskih oglasnih tabli, od kojih se svaka odnosi na posebnu temu. Možete da sa Interneta preuzmete najnovije poruke koje su vam zanimljive; pripremite na njih odgovore, potom ponovo odete na Internet i svoje poruke postavite na odgovarajuće table gde ih drugi mogu uzeti i pročitati. Moguće je napraviti arhiv poruka koji vam omogućava pratiti kako diskusija napreduje. Sada postoje i Web sastanci, a dodatna prednost je da su multimedijalni i nisu ograničeni samo na tekstualnu komunikaciju. Takva mogućnost postoji u Majkrosoft pretraživaču, Internet Exploreru, a **NetMeeting** je sada besplatan za korisnike iz oblasti obrazovanja.

Jedna druga mogućnost koju je vredno ovde pomenuti jeste **razgovor više ljudi na Internetu (Internet relay chat)**. Ovde se komunikacija zasniva povodom određenih tema i sadržaja i grupa ljudi istovremeno razgovara putem teksta. Ovaj vid komunikacije koriste uglavnom mladi za razgovor o običnim temama. Međutim, sve više se uviđa obrazovni potencijal ovog načina komunikacije. Neki univerziteti i institucije na kojima se obrazuju nastavnici već koriste ovaj način za obavljanje razgovora sa vanrednim studentima koji nisu u mogućnosti da prisustvuju seminarima.

Napokon, Internet uopšte i elektronska pošta posebno, proširili su mogućnost za izradu projekata i saradnju između đaka u različitim školama i različitim zemljama, omogućavajući razmenu podataka, ideja i primera primarnog i sekundarnog izvornog materijala. U proteklim godinama razvijeno je nekoliko evropskih programa, a većina njih započeta je putem poštanske komunikacije, koja je nastavljena preko faks mašina, a potom je obuhvatila i razmenu elektronskih poruka i fajlova. Sada postoje mogućnosti za slanje materijala koji nije samo tekstualni, kao i dokumenata preko Interneta kao i mogućnost saradnje na razvijanju zajedničkih veb sajtova.

Đaci

Đacima Internet pruža široke mogućnosti za samostalno učenje. Čak i kad rade bez uključivanja na Internet sa materijalom koje je nastavnik prethodno preuzeo sa Interneta, pristup je i dalje u osnovi interaktivan i učenik u njemu ima središnje mesto. Takođe, đaci su takođe često više motivisani da se detaljnije upuste u određenu temu kada je pristup drugim relevantnim veb sajtovima i dokumentima tako jednostavan. Ova osobina na mnogo načina đaku približava predmet i omogućava mu da sagleda događaje i zbivanja u jednom širem kontekstu i da kroz primarni izvorni materijal sazna šta su ljudi mislili u to vreme i kako su reagovali na te događaje u trenutku njihovog dešavanja.

Takođe je vredno pomenuti da, za razliku od mnogih drugih materijala koji se koriste u učionici, većina Internet sajtova nije namenjena određenom školskom uzrastu. Na sajtu mogu postojati materijali koji su posebno relevantni za čak starijih razreda srednje škole, ali takođe može biti i onih koji su namenjeni studentima i univerzitetskim profesorima. Međutim, kad srednjoškolac istražuje neki sajt, ništa ga ne sprečava da zadovolji svoja interesovanja. Možda neki mlađi đaci neće razumeti u potpunosti sve što pročitaju, ali to ne smeta onim najспособnijim i onima koji su posebno zainteresovani sa određenu temu da čitaju ono što ih zanima umesto da se oslone samo na materijal koji im je uobičajeno dostupan.

U uvodu smo objasnili koliko je značajno pomoći mladima da razumeju pokrete koji su odredili ovaj vek, da shvate bogatu raznovrsnost evropske istorije i istorijske korene sa kojima je Evropa danas suočena. Na koji način pristup Internetu može pomoći postizanju ovih ciljeva, istovremeno razvijajući istraživačke sposobnosti kao i kritičko mišljenje?

Da bi učenik bio u stanju da razume sile koje su oblikovale kontinent tokom dvadesetog veka potrebno je da stekne pregled celog veka, okvir koji će im pomoći da povežu događaje i zbivanja i da steknu osećaj za dinamičke procese koji su u osnovi tih događaja.

Pregled je zasnovan na sposobnosti da se događaji i zbivanja stave u širi kontekst. To može značiti stavljanje događaja u širi hronološki kontekst, stavljanje političke istorije u širi društveni ili ekonomski kontekst, osećaj za istovremenost, to jest za ono što se dešava u isto vreme u različitim krajevima Evrope i sveta. Na taj način pregled pomaže đaku da uspostavi veze, s jedne strane, tako što ima sećaj za redosled događaja i, sa druge, što razume da mogu postojati veze između događaja i zbivanja koji su naizgled nepovezani. Trenutno postoji nekoliko veb sajtova koji đaku ovo omogućavaju, obično time što sadrže hronološke tabele upotpunjene komentarima i linkovima. Dobar primer je ove vrste veb sajta je <http://www.hyperhistory.com>.

Ovaj sajt nudi paralelne hronološke tabele za različite regione u svetu (uključujući i Evropu) i putem efikasnog sistema obeležavanja korisniku omogućuje da se usmeri na različite podatke koji se odnose na ličnosti i događaje, nauku i tehnologiju, kulturu, veru, politiku ili rat.

Osećaj za dinamičke procese takođe delimično nastaje na osnovu stečenog pregleda, posebno na osnovu shvatanja povezanosti događaja. Ali razumevanje dinamike takođe proističe iz sposobnosti da se manje priče povežu u jednom širem okviru - bez obzira da li se one odnose na iskustva vojnika u rovovima tokom Prvog svetskog rata, na promenjenu društvenu ulogu žene zaposlene u fabrici municije tokom Drugog svetskog rata, ili iskustva izbegličke porodice u srednjoj Evropi 1945. Na Internetu postoji mnogo relevantnog materijala koji pomaže sa se sagleda taj širi okvir na ovaj način, pod uslovom da se nastavnik pobrine za to da su đaci na odgovarajući upućeni u pretraživanje na Internetu. Đaci takođe mogu da steknu osećaj za ove dinamičke procese sticanjem uvida u to šta su ljudi mislili u vreme dešavanja određenih događaja. Naravno, udžbenici često sadrže kratke izvode iz dnevnika ključnih ličnosti kao izvorni materijal, ali Internet nudi mnogo veći raspon izvora, uključujući i mišljenja običnih ljudi.

Internet takođe može pomoći tome da đaci uvide bogatstvo i raznovrsnost evropske istorije dvadesetog veka. Postoji sve veći broj veb sajtova, posebno onih u Evropi umesto u Sjedinjenim Državama, kojima je moguće pristupiti na različitim jezicima, najčešće na engleskom, francuskom i nemačkom. Pogledajte, na primer, veb sajt **Istorijskog muzeja Nemačke** adresi <http://www.dhm.de> ili francuskog Ratnog arhiva na adresi <http://www.ina.fr/Archives/Guerre>. Neki veb sajtovi imaju mogućnost prevođenja koji pruža Alta Vista. Ovo korisniku omogućava da pristupi istom sajtu na šest različitih jezika (engleskom, francuskom, nemačkom, italijanskom, portuglaskom i španskom). Internet, kao što smo već videli u ovom poglavlju, je tako bogat rudnik primarnog i sekundarnog izvornog materijala iz celog sveta da je đaku lako dostupan uvid u mnoštvo stanovišta (zvaničnih i nezvaničnih, savremenih, kao i onih nastalih sa određe vremenske udaljenosti) u pogledu većine glavnih događaja dvadesetog veka. U tom smislu Internet može mnogo da doprinese nastavi kojoj je cilj da đake uputi u multiperspektivnost.

U velikoj meri razumevanje istorijskih korena savremene situacije u Evropi zahteva sticanje jednog vremenskog pregleda onako kao što je već rečeno i postoji određeni broj veb sajtova koji sadrže hronološke tabele pojedinih događaja i zbivanja. Moguće je pristupiti sajtovima koji, na primer, daju hronologiju promene položaja i uloge žene tokom dvadesetog veka, ili hronologiju krize i promena na Balkanu (na primer, američka televizijska stanica Ej-Bi-Si ima korisnu hronološku tabelu koja se odnosi na Balkan na adresi http://www.abcnews.go.com/sections/world/balkans_content/. Međutim, hronologija, iako opisuje redosled događaja i zbivanja, ne mora obavezno da sadrži i objašnjenje toga zašto se nešto desilo *onako kako se desilo* ili zašto se desilo *tad kad se desilo*. Prikaz savremenih tema u masovnim medijima je po pravilu neistoričan, odnosno usredsređen na neposredne uzroke i povode koji su izazvali sadašnju krizu ili sukob. Uz nekoliko značajnih izuzetaka, masovni mediji su prema tome loš izvor za đake koji nastoje da shvate dugotrajne uzroke ili korene situacije u današnjoj Evropi.

Ovaj problem postoji kod velikog dela materijala na Internetu. Sredinom devedesetih, bilo je moguće naći mnogobrojne sajtove koji su se odnsili na Bosnu. Većinu njih su krajem devedesetih zamenili sajtovi koji su se bavili Kosovom. Ponekad su ove dve krize bivale povezivane, a ponekad ne. U većini slučajeva postojao je površan pokušaj da se dođe do dugotrajnih. S toga je, ponavljamo, potrebno da nastavnici istorije pomognu

svojim đacima da razviju efikasnu strategiju pretraživanja, okvir koji će im pomoći da odrede i analiziraju osnovne uzroke, kao i činioce koji su doprineli određenom događaju.

Jedan mogući način da se ovo postigne jeste da se đacima zada da naprave ograničeno istraživanje odgovarajućih veb sajtova posvećenih određenim pitanjima, krizama ili zbivanju u pogledu kojih verovatno postoje dugotrajni i neposredni uzroci, kao i činioci koji su im doprineli. **Primer 1** prikazuje krizu koja traje na Balkanu od devedesetih godina. Koristeći odgovarajuće ključne reči, đaci traže relevantne podatke na svakom odabranom veb sajtu, a onda beleže rezultate u tabelu koja na gornjoj ivici ima liniju vremena i po jedan red za svaki sajt. Potom mogu da uporede i sumiraju podatke da bi videli da li i to pomaže da prate uzroke koji su u osnovi nedavnih događaja, kao i neposredne uzroke koji su ih naizgled izazvali.³²

Primer 1: Koreni krize na Balkanu

1. *Napravite tabelu koja sadrži šest horizontalnih i šest vertikalnih polja. U svako od šest polja u gornjem redu unesite sledeće naslove: «Izvori», «1906-1914», «1918-1939», «1939-1945», «1945-1980», «1980-1999»*
2. Sada pristupite svakom od sajtova o Balkanu sa vaše liste.
3. Svakom veb sajtu posvetite po jedan red sa šest polja.
4. Potom, za svaki pojedinačni period odredite glavne krize, napetost i sukobe na Balkanu i ubeležite šta svaki veb sajt kaže o uzrocima i činiocima koji su doprineli određenoj situaciji.
5. Uporedite ono što ste našli na svakom veb sajtu i zabeležite glavne sličnosti i razlike.
6. Sumirajte ono što vi smatrate da su bili:
 - neposredni uzroci i činioci koji su doprineli situaciji;
 - dugotrajni uzroci i činioci koji su doprineli nastanku određene situacije na Balkanu tokom dvadesetog veka.

³² Ovo se zasniva na pristupu koji predlaže Gary Howells u «How to be ambitious with the causes of the first world war», u *Teaching history*, Broj 92, 1998., str. 16-19

Ova vrsta pristupa ima četiri glavna cilja:

- da đacima pruži priliku da na konkretan način upotrebe Internet;
- da im pomogne da zaokruže svoje znanje i razumevanje određene teme, sadržaja ili perioda;
- da ih osposbi da upotrebljavaju Internet za sopstveno istraživanje;
- da kod njih stvori osećaj da su oni «glavni istraživači».

Ova vrsta pristupa se takođe može upotrebiti da se stvori pregled teme, sadržaja ili perioda; da se pruži prilika za poređenje sličnosti i razlika čitavog niza različitih stanovišta u pogledu određenog istorijskog problema ili pitanja. To takođe može biti i koristan način da se uvežbavaju i stiču određene istraživačke veštine.

Konačno, dajući toliko mnogo mogućnosti za ispitivanje primarnih i sekundarnih izvora, Internet đaku omogućuje da postavlja pitanja; da analizira i kritički razmišlja; da izvlači zaključke; daje zasnovana objašnjenja onoga što se desilo i zašto se desilo; da shvati da dostupna svedočanstva mogu biti nepotpuna, nedosledna ili pristrasna; i da razume da je svedočanstvo moguće tumačiti na različite načine.

Na jednom nivou, pitanje razlike između upotrebe Interneta i upotrebe udžbenika, knjiga i knjiga koje sadrže izvore, u razvijanju veština koje su ključne za istoriju kod đaka je samo pitanje razmere. Uglavnom zbog razloga koji su u vezi sa dizajnom ili autorskim pravima, pisci udžbenika i izdavači obično unose samo kratke izvode iz primarnih i sekundarnih izvora – to je često samo rečenica ili dve po pomenutom izvoru. Na Internetu, đaci mogu da pristupe celovitim tekstovima, često prevedenim, kao i raznovrsnom pomoćnom materijalu.

Na jednom drugom nivou razlika je kvalitativna. Ako program istorije dopušta, a đaci i nastavnik imaju dovoljno vremena za neka temeljita istraživanja, onda se usvojeni pristup u mnogome podudara sa načinom rada i razmišljanja istoričara. Tamo gde se u udžbeniku traži od đaka da odgovori na pojedinačna pitanja u vezi sa izvornim materijalom, istraživač na Internetu takođe treba da razmotri važna pitanja u pogledu prirode izvora koje korist. Na primer:

- Da li je u pitanju primarni ili sekundarni izvor?
- Ko je napisao dokument?
- Šta nam dokument govori o stavu i razmišljanju pisca?
- Za koga je napisan?
- Zašto je napisan?

- Kakva je to vrsta dokumenta?
- Koje su glavne poruke koje pisac hoće da saopšti?
- Da li se podaci sadržani u ovom dokumentu mogu proveriti u drugim izvorima?
- Da li su podaci tačni?
- čemu dokument ne govori?
- Da li postoji neka potvrda uticaja koji dokument ima na ljude za koje je napisan?
- Da li su u odgovoru na ovaj dokument napisani neki drugi dokumenti?
- Zašto je ovaj dokument sačuvan?
- Zašto je ovaj dokument postoji baš na ovom veb sajtu?

Međutim, ostaviti đake da istražuju na Internetu potpuno slobodno u okviru samostalnog ili grupnog istraživanja znači da pretpostavljamo da oni već poseduju potrebne istraživačke veštine, da znaju koja pitanja je potrebno postaviti u odnosu na pojedinačne izvore ili zbir izvornih materijala i takođe poseduju potrebne veštine u pretraživanju Interneta. Potrebno je da istraživanje ove vrste bude strukturirano i potrebno je stvoriti uslove u kojima đaci mogu da razvijaju i uvežbavaju potrebne veštine. Neki predlozi u pogledu toga kako pomoći đacima da nauče da na efikasan način pretražuju Internet sadržana su u **Primeru 3** koji sledi. Ovaj deo zaključićemo primerom jednog relativno ograničenog istraživanja koje đaci mogu da izvedu i samostalno ili u manjim grupama u trajanju od jednog ili dva časa (videti **Primer 2** dalje).

Sajtovi na Internetu koji se odnose na Prvi svetski rat posebno su bogati primerima propagandnih plakata koji su korišćeni da bi se ljudi ubedili da se prijave u vojsku, da bi stvorili podršku ulasku određene zemlje u rat, objasnili razloge rata, da bise prikupio novac, mobilisala radnu snagu da podrži rat, podržao moral kod kuće i na frontu i da bise pokazalo kako saveznici zajednički sarađuju u cilju pobede. Moguće je naći plakate iz skoro svake zemlje koja je učestvovala u ratu, što pruža dobru priliku za poređenje, kao i za uvid u gledišta i stavove ljudi, psihološku atmosferu u tim zemalja u to vreme. Ova aktivnost pruža mogućnost đacima da, koristeći Internet (ili direktno, ili putem materijala koji je nastavnik prethodno preuzeo sa Interneta) ne samo da tragaju za odgovorima na određena pitanja u vezi sa plakatima, već i da postavljaju pitanja u vezi sa plakatima kao izvorom istorijskog svedočanstva (videti **Primer 2**).

Primer 2: Propagandni plakati iz Prvog svetskog rata

Na sledećim veb sajtovima naćićete ćitav niz plakata:

<http://www.worldwar1.com/posters.htm>

<http://www.worldwar1.com/fracgal.htm>

<http://www.worldwar1.com/rep.html>

<http://www.pma.edmonton.ab.ca/vexibit/warpost/home.htm>

Pogledajte sve plakate u zbirci iz Prvog svetskog rata, zapamtite naslov i zemlju porekla; a potom odgovorite na sledeća pitanja:

1. Kome je plakat namenjen?
2. U šta pokušava da ubedi ljude?
3. Koje slike i simboli su upotrebljeni?
4. Da li postoje slike i simboli koje ne razumete?

Sada grupišite beleške i uporedite ih:

5. Koje su glavne sličnosti i razlike između (a) poruka i (b) slika koje je upotrebila svaka zemlja?

Na kraju, razmotrite u gupama sledeća pitanja:

6. Zbog ćega su plakati bili tako znaćajno sredstvo komunikacije između 1914. i 1918.?
7. Kako biste odredili koliki su uticaj ovi plakati imali na ljude kojima su bili namenjeni?
8. Da li bi ovi plakati danas imali propagandno dejstvo?

Kako razviti strategiju pretraćivanja

Bez obzira da li ćaci pretraćuju bazu podataka ili katalog u obićnoj biblioteci, da li pretraćuju zbirku CD-Romova ili na kompjuteru ćitaju materijal koji je nastavnik preuzeo sa Interneta, ili sami pretraćuju Internet, oni u svakom slućaju treba da primenjuju efikasnu strategiju pretraćivanja. Mećutim, ovo postaje naroćito vaćno kada samostalno rade na Internetu, pokušavajući da odrće odrećeni pravac u obilju materijala sa kojim se tu susreću. U zavisnosti od toga kojim pretraćivaćem se koriste, na primer, na upitnik o «dvadesetom veku» pretraćivać će naći viće od 3.5 miliona stranica i veoma ćirok raspon kategorija.

Čak i pretraživanje u pogledu mnogo sažetije definisanog sadržaja, kao što je «ekonomska kriza» daće preko 36 000 veb stranica. Ali čak i ovde treba biti obazriv u pogledu izbora ključnih reči. Slični termini kao što su «krah njujorške berze 1929.», «ekonomska stagnacija u svetu», «nju dil», «ekonomska kriza u međuratnim godinama» neće obavezno dovesti do istih sajtova.

Zbog toga se prvi korak u pružanju pomoći đacima da razviju efikasnu strategiju pretraživanja sastoji u podsticaju da pre nego što se uključe na Internet razmisle o tome šta tačno traže. Ovo je nešto što treba vežbati i u početku će im biti potrebna pomoć u vidu liste pitanja koja će im pomoći da se preciznije usredrede na ono što žele da nađu (videti **Primer 3**).

Primer 3: Oktobarska revolucija na Internetu

1. Da li vas zanima: 1905. ili 1917.?
2. Ako vas zanima 1917., da li je to Februarska ili Oktobarska revolucija?
3. Da li tragate za primarnim ili sekundarnim izvorima?
4. Da li tražite dokumenta, članke, pisma, fotografije, karte ili karikature?
5. Da li vas zanima određeni događaj ili određena osoba?
6. Da li vas zanima da saznate o uzrocima i činiocima koji su doprineli situaciji, ili vas zanima da saznate o hronologiji događaja i njihovim posledicama?
7. Da li vas zanima šta su ljudi u Rusiji mislili o revoluciji ili ono što su o njoj mislili ljudi izvan Rusije?
8. Da li vas zanimaju okolnosti u okviru određenog dela ruskog društva (aristokratija, srednja klasa, radnici, seljaci, vojska, mornarica, itd.)?
9. Da li vas zanima određena politička grupa ili partija (npr. liberali, social-revolucionari, menjševici, boljševici, anarhisti, itd.)?
10. Kojim ćete se pretraživačem koristiti i zašto?

Kada razjasne ono što ih zanima, đaci su u boljem položaju da odluče da li da koriste predmetni direktorijum ili pretraživač upotrebom ključnih reči ili, pak, neki od specijalizovanih indeksa i direktorijuma koji su navedeni u sledećem delu ovog poglavlja. Internet je moguće pretraživati na prilično sistematičan način. Na primer, kad ukucate pojam «ekonomska kriza» možete dobiti 36 000 veb stranica, jedan sistematičniji korisnik indeks sistema može dobiti mnogo suženiji i upotrebljiviji spisak. Sledeće pretraživanje urađeno je na Yahoo sajtu. Brojevi u zagradama predstavljaju broj sajtova koji su nađeni u svakoj fazi:

Umetnost i društvene nauke (28 114)
Istorija (15 371)
Vremenski period (2 083)
Dvadeseti vek (1 318)
Tridesete godine (6)
Ekonomska kriza (4)

Međutim, sva četiri nađena veb sajta odnose se na situaciju u Sjedinjenim Državama, a ne u Evropi, tako da je bilo potrebno upotrebiti drugi pretraživač, kao i razmisliti o tome da li možda postoji više od jedne ključne reči ili fraze koja bolje opisuje ono za čim tragamo u evropskom kontekstu.

Đacima su takođe potrebni neki jasni kriterijumi da na osnovu kojih procenjuju svaki veb sajt ne samo u pogledu toga da li se bavi sadržajem za koji su zainteresovani, već i u pogledu toga da li su pouzdani, tačni, relativno objektivni i relevantni u odnosu na njihove potrebe. Spisak koji se odnosi na procenu veb sajta dat je u ovom priručniku i premda je sastavljen prevashodno za nastavnike, jedan broj pitanja koja se odnose na procenu mogu takođe primeniti i učenici (videti devetnaesto poglavlje).

Đake takođe treba podstaći da koriste različite pretraživače. Ali, s obzirom da svaki pretraživač koristi različit metod indeksiranja veb stranica, važno je da učenici razumeju da određena vrsta ključnih reči koje su korisne kod jednog pretraživača ne mora nužno biti podjednako korisna kod nekog drugog. Što više budu koristili Internet đaci će tim brže početi da razumevaju kako radi svaki pojedinačni pretraživač.

Konačno, s obzirom da pretraživanje zahteva puno vremena, takođe treba podstaći učenike da upotrebljavaju mogućnost obeležavanja veb sajtova koja postoji kao **bookmark** (na Netscape-u) ili kao **favourites** (na Internet Explorer-u) da bi im brže pristupali. Saveti đacima u pogledu korišćenja Interneta mogu se sumirati na sledeći način.

Saveti đacima u pogledu korišćenja Interneta

- treba tačno da znate šta je to što tražite;
- razmislite o različitim ključnim rečima koje jasno određuju sadržaj koji vas zanima;
- ako prvo pretraživanje ne dovede do korisnih rezultata, ponovo razmislite o tome koje ključne reči da upotrebite;
- probajte i neki drugi pretraživač;
- ako u pretraživanju dobijete previše rezultata to se desilo verovatno zato što ste upotrebili reči isuviše opšteg značenja;
- u pretraživanju uvek budite usmereni na određeni sadržaj;

- upotrebite svoj spisak pitanja (dat u **Primeru 3**) da biste procenili ono što ste našli;
- ako dobijete poruku u kojoj kaže da «404 fajl nije pronađen», pokušajte da sa adrese veb sajta koju ste ukucali uklonite poslednji deo sa desne strane, sve dok ne dođete do veb adrese koju možete da upotrebite. Ako još uvek ne možete da dođete do fajla, adresa je verovatno umeđuvremenu promenjena ili veb sajt više ne postoji;
- ako mislite da ćete se ponovo vraćati na ovaj veb sajt, onda ga obeležite.

Neki veb sajtovi korisni za nastavu evropske istorije dvadesetog veka

Ovde ne bi bilo moguće pružiti iscrpnu listu relevantnih veb sajtova. Internet neprestano raste i menja se. Ono što nudimo ovde to je jedan izbor koji je sačinio autor koji ih je procenio u pogledu njihovih obrazovnih mogućnosti. Neki od ovih sajtova su pogodni za srednjoškolce uz odgovarajuću pripremu, a drugi su korisniji za nastavnike istorije.

Enciklopedije na Internetu

Nekoliko izdavača enciklopedija sada ima verzije pripremljene za upotrebu na Internetu koje sadrže ili besplatnu mogućnost pretraživanja, obično sažetaka članaka ili kratkih odgovora na činjenička pitanja, ili vam omogućavaju da koristite integralnu verziju enciklopedije tokom ograničenog probnog perioda. U slučaju **Enciklopedije Britanike**, na primer, probni period traje 30 dana, među izdavačima ovaj period je obično sedam dana. Majkrosoftova **Encarta** nudi američku verziju tumačenja novije evropske istorije. Međutim, za škole može biti korisnije i jeftinije da kupe CD-Rom verziju ovih enciklopedija. Jedna druga elektronska enciklopedija koja sadrži koristan materijal u pogledu istorije dvadesetog veka, a posebno dobar u pogledu Drugog svetskog rata, jeste **Grolier Online**. Ovim enciklopedijama može se pristupiti na sledećim adresama:

Enciklopedija Britanika: <http://www.eb.com/search>

Encarta: <http://Encarta.msn.com>

Grolier Online: <http://gi.grolier.com>

Veb sajtovi posvećeni evropskoj istoriji

U pogledu primarnih izvora dobro je početi na sajtu **EuroDocs**. Ovaj sajt napravljen je na američkom univerzitetu Brigam Jang iz Utaha i na njemu postoji veliki broj dokumenata, datih u formi faksimila ili transkripta. Takođe su dati prevodi na engleski. Zbirka pokriva period od srednjeg veka do savremenog doba, a najveći deo materijala odnosi se na dvadeseti vek. Postoje dokumenti u vezi sa većinom evropskih zemalja, izuzev istočnoevropskih zemalja.

Sajtovi koji sadrže korisnu hronologiju sovjetskog i post-sovjetskog perioda potiču od Odeljenja za istoriju Baknel univerziteta u Filadelfiji. Iako je glavni cilj svakog sajta da pruži korisniku prikaz ključnih događaja i zbivanja, oni takođe sadrže i linkove koji vode do drugih sajtova koje su posvećeni posebnim sadržajima. Takođe postoji koristan

materijal, posebno dokumenti, na veb sajtu koji je napravljen za **Izložbu sovjetskog arhiva** koja je održana sredinom devedesetih u Moskvi i Vašingtonu.

Još jedno mesto korisno za nastavnika istorije kad započinje istraživanje jeste **Knjiga izvora savremene istorije**. Za ovaj sajt odgovoran je Paul Halsall sa Odeljenja za istoriju Fordam univerziteta u Njujorku. On obuhvata primarni i sekundarni izvorni materijal kao i korisne linkove prema drugima sajtovima posvećene sadržajima kao što su Prvi svetski rat, Oktobarska revolucija, međuratne godine, nacionalsocijalizam, Drugi svetski rat, Holokost, hladni rat i Evropa posle 1945.

Veb sajt koji pripada **Biblioteci Kongresa SAD** opisivana je kao sedmo čudo Interneta. Veb stranice označene kao Američka sećanja, kao što i samo ime kaže, odnose se prvenstveno na američku istoriju, ali tu takođe postoje i odlični sajtovi posvećeni evropskoj istoriji dvadesetog veka. Veb sajt **Nemačkog muzeja istorije** u Berlinu takođe ima dobar izbor dokumenata, fotografija i vojnih podataka iz ovog veka, a, kao što je ranije napomenuto, moguće je istraživati na nemačkom, engleskom i francuskom jeziku.

Da biste stekli predstavu o tome šta škole same mogu da naprave pogledajte veb sajt posvećen istoriji koga je napravila škola **Črvel** u Oksfordu u Engleskoj.

EuroDocs: <http://www.lib.byu.edu/~rdh/eurodocs>

Hronologija ruske istorije (sovjetski period):

<http://www.departments.bucknell.edu/russian/chrono3.html>

Post-sovjetski period:

<http://www.departments.bucknell.edu/russian/chrono4.html>

Izložba sovjetskog arhiva: <http://sunsite.unc.edu/expo/soviet.exhibit/soviet.archive.html>

Knjiga izvora savremene istorije:

<http://www.fordham.edu/halsall/mod/modsbookfull.html>

Biblioteka Kongresa: <http://memory.loc.gov/ammem>

Nemački istorijski muzej: <http://dhme.de>

Istorijski sajt škole Črvel:

<http://www.rmplc.co.uk/eduweb/sites/chervell/history/history.html>

Indeksi i direktorijumi

Postoji nekoliko veb sajtova koji ne sadrže primarne i sekundarne izvore, ali sadrže čitav niz korisnih linkova koji vode do korisnih sajtova posvećenih evropskoj istoriji dvadesetog veka. Jedan od onih koje vredi posetiti jeste **Horus' H-GIG** koji pripada Odeljenju istorije Kalifornijskog univerziteta. Osim linkova koji vode prema sajtovima koji se bave regionalnom i nacionalnom istorijom, postoje takođe zanimljivi linkovi prema sajtovima posvećenim usmenoj istoriji, istoriji koja se odnosi na poožaj žene i kulturnoj istoriji.

Još jedan koristan direktorijum jeste **Indeks evropskih istorijskih izvora**. Izvorno postavljen za potrebe nastavnika istorije i sociologije u Sjedinjenim Državama vremenom

se razvio u izvor koji sada može da koristi mnogo veća grupa korisnika. Posebno je koristan u pogledu moderne i savremene istorije.

Nastavnicima istorije takođe može biti koristan da pregledaju veb sajt koji je postavio **Institut za istorijsko istraživanje**. Ovo je dobro mesto da se pristupi primarnim izvornim materijalima. Za nastavnike koji tragaju za izvornim materijalom koji se odnosi na srednju i istočnu Evropu, kao i Rusku Federaciju može biti korisno da pristupe direktorijumu koji je postavilo **Odeljenje za slovenske i istočnoevropske studije** Londonskog univerziteta. Međutim, treba reći da je ovo jedan od indeksa koji je namenjen velikom broju predmeta, a ne samo studentima istorije. Biće potrebna dobra strategija pretraživanja. Jedan drugi direktorijum koga vredi posetiti jesu **Istorijski izvori** koji se nalazi na Pretraživaču Magelan. Na tom veb sajtu pretražite «Moderne linkove». Ovde postoje linkovi koji vode prema korisnim sajtovima posvećenim svetskim ratovima, Holokostu, i međuratnim godinama, mada u sadržaju ima malo toga što već nije moguće naći na drugim sajtovima koji su u većoj meri specijalizovani. Konačno Univerzitet u Minesoti ima direktorijum pod imenom **Arhiv istorijskih tekstova** koji je takođe koristan direktorijum za pristup veb sajtovima posvećenim modernoj evropskoj istoriji, uključujući i one koje sadrže karte.

Horus' H-GIG: <http://www.ucr.edu/H-gig/horuslinks.html>

Indeks evropskih istorijskih izvora: <http://www.execpc.com/~dboals/boals.html>

Institut za istorijsko istraživanje: <http://ihr.sas.ac.uk>

Odeljenje za slovenske i istočnoevropske studije: <http://www.ssees.ac.uk/general.htm>

Istorijski izvori: <http://www.liv.ac.uk/~evansjon/humanities/history/history.html>

Arhiv istorijskih tekstova: <http://www.msstate.edu./Archives/history/europe.html>

Vremenski prikazi i hronologije

Prethodno smo već pomenuli **Hiperistoriju**. Vredno je napomenuti da je ovaj veb sajt postavljen sa namerom da odgovori na potrebe srednjoškolaca. Međutim, to je američki sajt i u nekim slučajevima tumačenje događaja i zbivanja razlikuje se od tumačenja koja se mogu naći u evropskim udžbenicima i veb sajtovima. Takođe vredi pogledati **Vebhron** sajt posvećen hronologiji koga su postavili zaposleni na Odeljenju istorije Univerziteta Nort Park u Čikagu. On obuhvata hronologiju svetske istorije, regionalne hronologije, i hronologije u oblasti kulture po temama kao što su tehnologija ili vera. Takođe postoje i zanimljive **hronološke tabelle koje se odnose na istoriju položaja žene** koje je napravila izdavačka kuća Gejl Grup koja se bavi objavljivanjem stručnih i obrazovnih publikacija.

Hiperistorija: <http://www.hyperhistory.com/>

Vebhron: <http://campus.northpark.edu./history/WebChron/index.html>

Hronološke tabelle kojese odnose na istoriju položaja žene:

<http://www.galegroup.com/freresrc/womenhist/index.htm>

Pojedinačni sadržaji iz evropske istorije dvadesetog veka

Većina sajtova koje smo pomenuli bave se sadržajima i temama koje smo pomenuli u prvom delu ovog priručnika. Međutim, postoje neki zanimljivi specijalizovani sajtovi koje bi nastavnici istorije i njihovi đaci možda želeli da posete.

Postoji veliko obilje veb sajtova posvećenih Prvom svetskom ratu, mada nisu svi pogodni u obrazovnom smislu. Dva korisna polazišta mogli bi biti veb sajt posvećen **Velikom ratu** i veb sajt **Udruženja Velikog rata**. Pogledajte takođe veb sajt **Rovovi na vebu**, koji sadrži mape, fotografije, tekst i delove iz časopisa (*Relevance*) koji tromesečno izdaje Udruženje Velikog Rata. Nastavnicima istorije i starijim đacima mogao bi koristiti sajt **Razgovori o Velikom ratu**. On sadrži ragovore sa vodećim američkim i evropskim istoričarima o raznim aspektima Prvog svetskog rata, kao i različitim stanovištima zemalja učesnica. Univerzitet Brigam Jang ima **Arhiv dokumenata iz Prvog svetskog rata** koja obuhvata konvencije, ugovore, zvanična dokumenta, lična sećanja, arhiv slika i biografski direktorijum. Izdavačka kuća u oblasti multimedija YITM ima veb sajt pod nazivom **Arhiv Prvog svetskog rata** koji sadrži crteže ratišta, primere pisama koji su vojnici pisali porodicama, propagandni materijal i iskaze svedoka.

Veb sajt Velikog rata: <http://www.pitt.edu/~pugachev/greatwar/ww1.html>

Udruženje Velikog rata: <http://www.worldwar1.com//tgws>

Rovovi na vebu: <http://www.worldwar1.com>

Razgovori o Velikom ratu: <http://pbs.bilkent.edu.tr/greatwar/interviews/index.html>

Arhiv dokumenata Prvog svetskog rata: <http://www/lib.byu.edu/~rdh/wwi/1916.html>

Arhiv Prvog svetskog rata: <http://www.yitm.com/yitm/ww1/index.html>

Postoji jedan broj veb sajtova o Drugom svetskom ratu koji su vredni istraživanja. Postoji sajt **Hronološke tabele Drugog svetskog rata** koji pruža koristan pregled rata i obuhvata raznovrsne korisne dokumente i linkove ka drugim sajtovima. **Mape Drugog svetskog rata** mogu se naći na kartografskom sajtu Državnog Univerziteta u Indijani. **Projekt Avalon** Jejl Univerziteta sadrži mnogobrojne primarne izvorne dokumente, baš kao i Odeljenje za međunarodne odnose **Maunt Holiouk koledža** u Sjedinjenim Državama. **Arhiv rata** je posebno koristan sajt Nacionalnog audiovizuelnog instituta ukoliko tragate za fotografijama i snimcima iz perioda između 1940. i 1944. Nastavnici takođe mogu da nađu zanimljivu zbirku fotografija iz Drugog svetskog rata na sajtu **Foto galerija Drugog svetskog rata**.

Hronološke tabele Drugog svetskog rata:

<http://ac.acusd.edu/History/WW2timeline/start.html>

Mape Drugog svetskog rata: http://www.indstate.edu/gga/gga_cart/gecar127.htm

Projekt Avalon: <http://www.yale.edu/lawweb/avalon/wwii/wwii.htm>

Arhiv rata: <http://www.ina.fr/Archives/Guerre>

Maunt Holiouk koledž: <http://mtholyoke.edu/>

Foto galerija Drugog svetskog rata: <http://www.visitorinfo.com/gallery/military.htm>

Jedan posebno zanimljiv veb sajt jeste Svetski ratovi – Poređenje, upoređuje dva svetska rata sa stanovišta iskustva vojnika i civila, sa posebnim osvrtom na promenjenu ulogu žene u društvu i ekonomiji (<http://carmen.murdoch.edu.au/~jjones/war2.htm>).

Postoji mnoštvo veb sajtova o Holokostu, ali nemaju svi prevashodno obrazovnu ulogu. Ovde je dat izbor onih na kojima postoji određeni nastavni materijal kao i uputstva za nastavnike.

Sajt on Ani Frank: <http://www.annefrank.com>

Sajt za nastavnike sa materijalom o Holokostu: <http://www.Holocaust-trc.org>

Vodič za nastavnike kroz Holokost: <http://fcit.coedu.usf.edu/Holocaust>

Biblioteka o Holokostu: <http://remember.org>

Projekat Naučiti o genocidu i Holokostu: <http://www.igc.apc.org/iearn/projects/hgp.html>

Jedna druga tema kojoj su posvećeni mnogi veb sajtovi koji pružaju uvid u obilje stanovišta jeste hladni rat. U ovome posebno korisno polazište jeste veb sajt nastao kad i televizijska serija **Si-En-En-a** posvećena hladnom ratu. Na sajtu se nalaze sadržaj programa, intervjui, izbor istorijskih dokumenata, kao i audio i vizuelnog materijala. Takođe postoji i prateći školski vodič na sajtu **Turner Learning** (CNN). Još jedan koristan sajt je **Politika hladnog rata: 1941.-1995.** na kome se nalaze dokumenti i beleške koje su pripremili zaposleni na Odeljenju za istoriju Univerziteta u San Dijegu. Nastavnicima istorije koje žele da prošire svoja znanja iz ove oblasti može biti od koristi da posete sajt koji je rezultat **Međunarodnog projekta posvećenog istoriji hladnog rata** u okviru Međunarodnog instituta Vudro Vilson u Vašingtonu.

Televizijska serija Si-En-En-a: <http://www.cnn.com/SPECIALS/cold.war>

Turner Learning: <http://turnerlearning.com/cnn/coldwar/index.html>

Politika hladnog rata 1941-1995: <http://ac.acusd.edu/History/20th/coldwar0html>

Međunarodni projekt posvećen istoriji hladnog rata: <http://cwihip.si.edu/default.htm>

Postoji nekoliko dobrih sajtova posvećenih istoriji koja se odnosi na položaj žene. Dobro polazište predstavlja **Knjiga izvora na Internetu. Spartacus Educational** takođe ima sajt posvećen emancipaciji žena, ali se prevashodno bavi položajem žena u Britaniji.

Knjiga izvora na Internetu: <http://www.fordham.edu/halsall/women/womensbook.html>

Spartacus Educational: <http://www.spartacus.schoolnet.co.uk/resource.htm>

Podaci o veb sajtovima posvećenim posleratnom periodu u zapadnoj Evropi mogu se naći na veb sajtu **Arhiv Evropske zajednice**, a o važnijim pitanjima moguće je obavestiti se na sajtu **Istorija evropske integracije** koji je postavio Univerzitet u Lajdenu. Ovde postoji dobar izbor primarnih izvornih dokumenata koji se odnose na Maršalov plan, NATO, Rimski ugovor, Evropsku Uniju i Savet Evrope. Zanimljivo stanovište o zbivanjima posle pada Berlinskog zida može se naći na interaktivnom sajtu Evropa u pokretu koji je nastao u vezi sa izložbom u Parizu i Berlinu koju je organizovao sVo Art. Istorijske beleške, fotografije i crteži sakupila su dva stručnjaka za savremena evropska pitanja, od kojih je jedan iz Francuske, a drugi iz Nemačke.

Istorijski Arhiv Evropske zajednice: <http://www.arc.iue.it/eharen/Welco.en.html>
Istorija evropske integracije: <http://www.let.leidenuniv.nl/history/rtg/res1/index.htm>
Evropa u pokretu: <http://berlin1989.com>

Neki korisni veb sajtovi televizijskih stanica

Bi-Bi-Si onlajn ima obrazovni sajt posvećen savremenoj svetskoj istoriji koji koristi obrazovne programe. Televizijski kanal Istorija ima nekoliko veb sajtova od kojih svaki ima pretraživač koji pomaže da se pronađu komentari koji se odnose na određene programe posvećene dvadesetom veku.

Bi-Bi-Si Onlajn: <http://www.bbc.co.uk/education/modern>
Kanal Istorija: <http://www.historychannel.com>
Kanal Istorija UK: <http://www.historychannel.com>

Neki mogući problemi u vezi sa korišćenjem Interneta u školi

Veći deo materijala koji se nalazi na Internetu nije u onda tesnoj vezi sa nastavnim programom kako je to slučaj kod drugih nastavnih materijala. Postoje neki izuzeci (koje smo već pomenuli), ali uopšteno govoreći istorija na Internetu obuhvata one fragmente ili delove prošlosti koje su autori sajta smatrali relevantnim ili zanimljivim. Ponekad je način odabira materijala na određenom sajtu deluje sasvim idiosinkratično.

Moguće je da najveći problem ili ograničenje u vezi sa upotrebom Interneta u obrazovne svrhe predstavlja vreme. Prvo, nastavnicima je potrebno vreme da bi se upoznali sa mogućnostima pretraživanja; vreme da pregledaju različite sajtove i da ih procene; vreme da se preuzmu odgovarajući podaci i materijal sa Interneta; vreme da se ovaj materijal pripremi za korišćenje na času. Mera u kojoj će se nastavnici služiti novim tehnologijama u svojoj nastavi verovatno zavisi od broja časova istorije u rasporedu i od toga koliko je obiman program iz istorije.

Moguće je da đaci znaju više o Internetu i elektronskoj pošti nego mnogi njihovi nastavnici, ali moguće je takođe da ne umeju da ga koriste za sistematično istorijsko istraživanje. Kao što smo već rekli, potrebno im je vreme da steknu i počnu da primenjuju efikasnu strategiju pretraživanja, kao i da razviju potrebnu veštinu u formulisanju pitanja. Postoje velike mogućnosti za samostalno učenje i izradu projekata, kao i za dodatni rad u pogledu sadržaja za koje su posebno zainteresovani, ali i ovde mnogo zavisi od strukture školskog programa i programa istorije u okviru njega. Međutim, isto se može reći i za nastavu istorije i učenje istorije u školama u kojima ne postoje kompjuteri.

Traganje za korisnim materijalom na Internetu je efikasno onoliko koliko su efikasni sistemi indeksiranja na pretraživačima. Nijedan pretraživač nema indeks koji obuhvata ceo Internet, a svaki pretraživač koristi različitu tehniku pretraživanja i metod na kome je zasnovan indeks. Neki od njih obeležavaju samo nazive stranica veb sajta, neki samo

njihove naslove, podnaslove i hiperlinkove, a neki obeležavaju sadržaj celokupnog dokumenta. **Yahoo** i **Alta Vista** su verovatno dva najviše korišćena pretraživača. Strogo govoreći Yahoo je predmetni pretraživač, a Alta Vista omogućava pretraživanje na osnovu zadatih ključnih reči. Prema oceni časopisa *New Scientist*, Alta Vista nema prednost samo u tehnologiji indeksiranja, već je takođe i najbrži pretraživač. On neprestano nadgleda Internet, u svakom trenutku pretražuje hiljade sajtova pri čemu je svaka reč na svakoj strani obeležena. Međutim, što je veća baza podataka koju treba pretražiti, to je veći broj odgovora na postavljeni upit i to je više irelevantnih podataka koje treba pregledati da bi se došlo do onih za kojima tragamo.

Tehnologija indeksiranja se neprestano razvija. Jedan broj pretraživača sada koriste Bulove (logičke) operatore koje onome koji traga za podacima omogućava da naznači određene reči, a zanemari neke druge, kao i da pretražuje na osnovu kombinacije određenih reči, što pretraživanje čini efikasnijim. Pretraživač Excite koristi tzv. **inteligentno preuzimanje sadržaja** u kome se uspostavlja veza između reči i pojmova. Međutim, trenutno ne postoji zamena za to da, pre nego što započnemo pretraživanje na Internetu, pažljivo razmislimo o tome kako da budemo što precizniji. I, kao što je rečeno u jednom nedavnom uputstvu za istraživanje na Internetu, «dok je skakanje sa sajta na sajt je sasvim zabavno kad to radite u kišno nedeljno popodne, u istraživanju ono je od zanemarljive važnosti. Biće potrebno da naučite kako da kopate po Internetu, pre nego da po njemu jedrite.»

Rečnik termina

Download: preuzimanje fajla sa veb sajta na Internetu i prenošenje na lični računar.

E-mail: elektronska pošta poslata preko Interneta posredstvom Internet servis provajdera (ISP).

FAQ: ova skraćenica se često pojavljuje na veb sajtovima, uključujući i one koje koriste diskusione grupe, i odnosi se na pitanja koja korisnici najčešće postavljaju. Uglavnom postoji zbog novih korisnika.

FTP: znači **protokol transfera fajlova** i omogućava preuzimanje i prenošenje fajlova sa jednog računara na drugi, ili sa Interneta na računar. Većina veb pretraživača, kao što su Netscape i Internet Explorer, omogućavaju ovo preuzimanje bez da i uočavate da preuzimate materijal sa sajta koji sadrži FTP. Međutim, neki posebni FTP paketi omogućavaju brže preuzimanje fajlova nego što je moguće upotrebom veb pretraživača i zato je uputno imati ih ako vam je potrebno da redovno prenosite veliku količinu fajlova.

GIF: ova skraćenica znači format grafičke razmene i predstavlja jedan od najčešće korišćenih formata u kojima se grafički materijal i druge slike stavljaju na veb. Vidi takođe **JPEG** kad su pitanju fotografije.

Homepage: to je prva stranica koju pokazuje vaš pretraživač kad se priključite na Internet, a može biti i prva stranica na određenom veb sajtu.

Hyper text markup language (HTML): ovo je kompjuterski kod koji se koristi za postavljanje veb strana. To je razlog zašto većina dokumenata na veb sajtovima sadrži sufiks **.html** ili **.htm**.

Hypertext: predstavlja način formatiranja kompjuterskog teksta tako da je moguće povezivati različite dokumente. Hiperlinkovi u dokumentu obično su ispisani plavim slovima i podvučeni su. Jednim klikom na hiperlink može se dospeti do dokumenta na koji upućuje.

Internet servis provajder (ISP): je kompanija kod koje ste ste pretplatili na pristup Internetu.

Internet relay chat: to je način putem koga ljudi neposredno međusobno komuniciraju na Internetu. To je Internet verzija telefonskog razgovora i većinom se još uvek koristi za neformalno ćaskanje. Međutim, u ovome postoji obrazovni potencijal za učenje van učionice, kao i za projekte u kojima učestvuju dve ili više škola zato što svi učesnici mogu da koriste Internet da bi istovremeno komunicirali jedni sa drugima. Ako neposredna komunikacija nije neophodna, ono što je potrebno postiže se i putem običnog e-maila.

Java: to su programski jezici koji se upotrebljavaju multimedijalnim interaktivnim efektima na vebu.

JPEG: to je skraćenica koja označava format za čuvanje fotografija u boji koji kompresuje fotografije tako da je moguće prikazati ih na vebu.

Link: veza između veb dokumenata ili veb sajtova.

Newsgroups (diskusione grupe): onlajn forumi na kojima ljudi mogu da razgovaraju o temama koje ih zanimaju.

Offline browsing (oflajn brauzing): prebacivanje veb stranica sa Interneta na sopstveni kompjuter i pretraživanje tog materijala pošto smo se isključili sa Interneta. Glavni cilj ovoga je da se smanji trošak upotrebe Interneta, ali to takođe može biti koristan način da nastavnik istorije obezbedi da je materijal kome đaci imaju pristup odgovarajući, da je relevantan, autentičan i pouzdan.

Search engine (pretraživač): program koji omogućava korisniku Interneta da pretražuje stranice na vebu koje sadrže određene ključne reči.

SMTP: skraćenica koja označava **jednostavni protokol prenošenja pošte**. To je kompjuterski jezik koji se upotrebljava u slanju e-mail poruka sa jednog računara na drugi.

Surfing (kretanje kroz Internet): pristupanje različitim veb sajtovima u potrazi za onim što nas zanima.

Upload: znači suprotno od download. Odnosi se na prenos fajlova sa našeg računara na drugi računar koji se nalazi na drugom mestu.

Universal resource locator (URL): adresa za određenu vrstu veb sajta, u pitanju može biti kompanija, univerzitet, država, odeljenje, dobrotvorna organizacija, itd. (na primer **.org**, **.com**, **.ac**, **.edu**)

Veb stranice: dokument, obično u HTML formatu, koji sadrži tekst, ponekad i fotografije, ilustracije, animacije, zvučnio ili video zapis.

Veb sajt: zbir stranica koje je na Internet postavio pojedinac, institucija ili kompanija.

TRINAESTO POGLAVLJE

PRISTUP NASTAVI I UČENJU

Može izgledati čudno što postoji posebno poglavlje sa ovakvim naslovom kada se čitavi delovi ovog priručnika bave ispitivanjem mogućih načina pristupa nastavi i učenju istorije kao što su:

- nastava zasnovana na svedočanstvima;
- učenje zasnovano na istraživanju;
- multiperspektivnost u nastavi;
- problematična i osetljiva pitanja u nastavi;
- pomoć đacima u efikasnom korišćenju savremenih izvora kao što su Internet i televizija.

Međutim, dva glavna pitanja nalaze se u osnovi razmatranja u ovoj knjizi: na koje načine nastavnici i đaci mogu pristupati evropskoj istoriji dvadesetog veka i zašto? Koja su to znanja koja bismo želeli da naši đaci zadrže u pamćenju i posle završetka školovanja?

Nastojanje da odgovorimo na oba ova pitanja navelo nas je da naglasimo koliko je značajno da se razvije jedan uporedni pregled veka koji je delimično hronološki, a delimično tematski: sa osećajem za glavne tokove i pravilnosti koje se ponavljaju, interesovanjem za savremene događaje i zbivanja i razumevanjem da se njihovi koreni nalaze u prošlosti, razumevanjem onih sila koje su ga istorijski oblikovale, pojmovnim okvirom i nekim od veština analize i tumačenja, kao i načinom mišljenja koji potpomaže sticanje ovakvog pregleda i koji đacima može biti od koristi u pokušaju da shvate svet sa kojim će se susresti u dvadeset prvom veku.

U zapadnoj i severnoj Evropi mnogim nastavnicima istorije i onima koji su zaduženi za obrazovanje sledeće generacije nastavnika istorije biće poznata pitanja koja su pokrenula raspravu između onih koji podržavaju tzv. «novu istoriju», gde je naglasak na veštinama i načinu mišljenja, i onih koji su veći tradicionalisti i žele da u nastavi zadrže snažan naglasak na pripovesti i pripovedanju, kao i značaju činjeničkog znanja. Ta rasprava već toliko dugo traje da je «nova» istorija već zašla u «sredovečnost». Stav da je potrebno pomoći đacima da steknu analitički okvir i razviju veštine koje će moći da prenose dalje, uveliko je prihvaćen u tim zemljama i sada je pitanje kako uspostaviti odgovarajuću ranotežu između sadržaja i sticanja veština.

Međutim, u nekim delovima južne Evrope, a sada i u mnogim bivšim komunističkim zemljama srednje i istočne Evrope, potreba da se reformišu nastavni program istorije i

obrazovanje nastavnika dovela je do oživljavanja ove rasprave i doprinela hitnosti cele stvari. Na mnogim mestima je početkom devedesetih došlo do razvijanja novih, reformisanih programa istorije, često u autorstvu univerzitetskih profesora koji nemaju iskustva u školskoj nastavi istorije, programa koji su obilovali sadržajem, ali ne i naznakama pedagoške reforme. Pretpostavka je bila da će potrebno znanje biti didaktički preneseno od strane nastavnika i posredstvom nove generacije udžbenika, koje su takođe pisali univerzitetski profesori.

Istovremeno, u većini ovih zemalja pojavili su se novatori među nastavnicima istorije i onima koji su zaduženi za obrazovanje nastavnika, koji su bili zainteresovani za nove pristupe nastavi istorije i koji su smatrali da je potrebno posebno naglasiti sticanje veština i razvoj načina mišljenja. Savet Evrope je 1995. pokrenuo niz nacionalnih, regionalnih i multilateralnih seminara i konferencija u zemljama Zajednice Nezavisnih Država, sa ciljem da se pruži prilika administratorima, sastavljačima programa, kadru zaduženom za obrazovanje nastavnika i nastavnicima istorije, za susret sa konsultantima iz drugih zemalja, radi razmatranja planiranih reformi i sagledavanja načina da se primene krupne programske promene.

Na skoro svakom od ovih seminara nastavnici su izražavali zabrinutost za program i udžbenike istorije koji su, po njihovom mišljenju, pretrpani sadržajem, ostavljajući im malo prostora za razvijanje veština analize i tumačenja kod đaka, ili za usvajanje jedne šire vremenske perspektive, ili za uvođenje uporedne perspektive u nastavu.³³ Oni su shvatili da ovakve promene u pristupu zahtevaju vreme, isto kao što iziskuju i krupne promene u obrazovanju i usavršavanju nastavnika, koje će imati dalekosežne posledice po način na koji nastavnici shvataju svoju ulogu u nastavi istorije, procenjuju svoj nastavnički rad i razmišljaju o njemu, procenjuju šta njihovi đaci uče.

Želim da završim drugi deo ovog priručnika detaljnijim ispitivanjem nekih od ovih posledica. Postoji, naravno, granica do koje je ovo moguće učiniti kada je u pitanju nastava istorije i obrazovanje nastavnika istorije u celoj Evropi. Načini obrazovanja nastavnika se veoma razlikuju i po formi i po sadržaju. Na jednom kraju je anglo-saksonski model postdiplomskog školovanja nastavnika koji su diplomirali istoriju, u kome je naglasak prevashodno na pedagoškom aspektu nastave istorije. Na drugom kraju je pristup u kome je naglasak skoro potpuno na akademskom školovanju u ovoj disciplini i u kome je usmerenost na pedagogiju više opšte prirode nego što predstavlja poseban predmet. Tamo gde je u skorije vreme došlo do promena u ravnoteži između akademskog i pedagoškog i u obrazovanju i u stručnom usavršavanju nastavnika, pokazalo se da je i samim nastavnicima i njihovim instruktorima teško da promene ustanovljenu praksu, a, zapravo, i očekivanja svojih đaka.

Međutim, uprkos ovim varijacijama u praksi, različitim razvojnim stupnjevima i različitim kontekstima u okviru kojih se promene dešavaju, mislim da je ipak moguće napraviti dva uopštena zapažanja u pogledu uloge nastavnika istorije i procesa ocenjivanja đaka.

³³ Videti Robert Stradling, *The Secretary General's New Initiative: the reform of history teaching and the preparation of new history textbooks*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, 1999.

Uloga nastavnika istorije

Nadam se da je u drugom delu pokazano da nastavnici istorije mogu djacima uzrasta od 14 do 18 godina da pruže mogućnost da nauče kako da primene određene istorijske veštine i način mišljenja tako što će, pojedinačno ili zajedno, izvoditi čitav niz vežbi u kojima će doći u dodir sa različitim izvorima i svedočanstavima. Česta je zato pretpostavka da nastavnik treba u učionici da ima ulogu onoga ko pomaže, podstiče i olakšava (ulogu facilitatora), da treba da bude vešt da đacima stvara prilike da uče kroz rad, putem ispitivanja, putem aktivnog odnosa prema onome što predstavlja sirovinu istorije, kao i kroz diskusiju. Na primer, kao što je tvrdio Joaquim Prats i Cuevas, pristup nastavi evropske istorije koji nastoji da kombinuje predavanje sadržaja sa veštinama koje su potrebne za ovaj predmet biva:

...neuspešan kada se proces učenja svodi na potpunu pasivnost đaka i gde je njihova uloga ograničena na to da primaju delove procenjenog, obrađenog i prethodno sredenog znanja. Pristup nastavi koji mi predlažemo – ne odbacujući pri tome mogućnost da postoje drugi pristupi koji su podjednako efikasni – jeste pristup zasnovan na učenju putem otkrivanja, u kome se đaci koriste izvorom podataka i u kome im je omogućeno da grade sopstveno znanje o istorijskim činjenicama i pojmovima uz nastavnikovu pomoć i usmeravanje. U skladu sa ovim pristupom, mi đake vidimo kao glavne protagoniste obrazovnog procesa, a ne kao puke primaoce poučavanja. Uloga nastavnika uglavnom se sastoji u usmeravanju, koordinaciji i inicijaciji procesa učenja.³⁴

Pedagoška filozofija ovog priručnika je u velikoj meri u saglasnosti sa iznetim stavom Prats i Cuevasa. Međutim, ovome bih želeo da dodam četiri upozorenja.

Prvo, đacima koji su sticali obrazovanje prema pedagoškom modelu u čijem je središtu nastavnik, potreban je period prilagođavanja. Potrebno im je vreme i organizovan proces učenja u kome mogu da steknu veštine, stavove i očekivanja ključne za alternativni model. Ovo se posebno odnosi na one slučajeve u kojima postoji mali broj prilika za učvršćivanje stečenog znanja zbog toga što se nastava drugih predmeta i dalje odvija prema tradicionalnom modelu. U takvim okolnostima potrebno je nove pristupe nastavi uvoditi postupno.

Drugo, mera u kojoj nastavnik može da uvodi novine uvek će unekoliko zavisiti od konteksta u kome nastavnik radi: zvaničnih programa ili programskih preporuka, stepena u kome je ono što predaje i kako se predaje određeno zahtevima eksternog ocenjivanja i eksternih ispita, brojem učenika u razredu i njihovim sposobnostima, dostupnošću odgovarajućih nastavnih materijala. Pristup zasnovan na istraživanju, na primer, zahteva obilje nastavnog materijala, uključujući i izvode iz primarnih i sekundarnih izvora, referentni materijal, upotrebu aparata za foto-kopiranje, pristup novim tehnologijama, kao i način na koji je organizovan prostor u učionici tako da omogućava individualno i

³⁴ Joaquim Prats i Cuevas, «Selection of syllabus content in the learning of history» u *History and interpretations*, ur. S. Jeleff, Council of Europe Publishing, Strasbourg, 1997., str.60

grupno istraživanje i projekte. U nekim školama u istočnoj Evropi jedini nastavni materijal, osim samog nastavnika, jeste ograničen broj zastarelih udžbenika koje istovremeno koriste dva ili tri đaka. Čak i u ovakvim okolnostima domišljat i inventivan nastavnik može da pripremi materijal i nastavne aktivnosti koji će biti osnov za pristup zasnovan na sticanju veština, ali takvi nastavnici rade u tako ograničenim uslovima koje bi većina nastavnika istorije u zapadnoj Evropi smatrala nepodnošljivim, ako ne i nemogućim.

Treće, ne mogu se zanemariti ličnost i individualne sposobnosti i kvaliteti nastavnika. Neki nastavnici istorije imaju dar za pripovedanje pomoću koga održavaju pažnju svojih đaka i motivišu ih da nauče više. Neki nastavnici su tako usavršili tehniku propitivanja, domaćih zadataka i radnih listova da njihov pristup nastavi, koji je u osnovi takav da nastavnik u njemu ima središnju ulogu, ipak omogućava da đaci ne budu pasivni u učenju. Slično tome, neki nastavnici prihvataju svaku pedagošku novinu, ali ne podstiču svoje đake da budu aktivni, kritični i ljubopitljivi u učenju. Ne postoji tako dobar plan nastave koji će, ako se slepo sledi, uvek dati prave rezultate. Na kraju, za većinu nastavnika je pitanje kako da naprave efikasnu i odgovarajuću ravnotežu između nastave u kojoj dominira nastavnik i nastave u čijem je središtu đak.

Četvrto, odluke u pogledu pristupa nastavi i učenju (kao i načinu i strategiji ocenjivanja) treba da odražavaju svrhu radi koje se primenjuju. O ovome ćemo govoriti u tekstu koji sledi.

Nastava u koju je uključen ceo razred

Neki zastupnici istraživačkog pristupa zasnovanog na veštinama imaju sklonost da izjednačavaju nastavu pred celim razredom sa predavanjem ili «frontalnom» nastavom istorije, koja se odlikuje time da nastavnik stoji ispred razreda i «prenosi» znanje putem izlaganja, koje kombinuje sa propitivanjem u kome se unapred očekuju određeni odgovori i upustvima u pogledu pojedinih zadataka, kao što su čitanje ili domaći zadaci. Kao i svi stereotipi, i ovaj je zasnovan na činjenicama, ali je i karikatura. Nastava u razredu sigurno obuhvata izlaganje i propitivanje, ali takođe uključuje i sledeće:

- diskusiju u koju je uključen ceo razred;
- inscenacije i simulacije;
- audiovizuelna sredstva i upotrebu televizijskog dokumentarnog materijala u učionici;
- đake koji rade na istom zadatku ili aktivnost u učionici sa kompjuterima ili u školskom multimedija centru;
- istovremenu obradu određenog dela u udžbeniku, paketu nastavnog materijala i radnim listovima;
- posete muzejima i mestima od istorijskog značaja.

Ključna pedagoška pitanja u pogledu nastave u razredu u nastavi istorije odnose se na to kada je primenjivati i zašto. Čak i kada nastavnik istorije zasnuje veći deo svoje nastave na grupnim aktivnostima i stvaranju prilika za samostalno učenje još uvek ima ključnih trenutaka u procesu učenja kada predavanje u formi izlaganja, propitivanja i poučavanja može biti od koristi. Daćemo nekoliko primera ovakvog pristupa.

Uvođenje novih tema, sadržaja iil perioda, ili obnavljanje upravo pređenog gradiva. Međutim, kada se prelazi na novu temu, period ili sadržaj može biti potrebno pružiti naznake u pogledu organizacije učenja davanjem napomena u pogledu toga šta će se učiti, kako će sadržaj biti organizovan, kako ga povezati sa onim što je prethodno naučeno, nameravanim ishodima učenja, odgovarajućim odeljcima u udžbeniku i drugim nastavnim materijalima, kao i sa nekim važnim pitanjima koje postavlja tema ili sadržaj.

Povezivanje sa onim što je prethodno naučeno. Jasno je iz velikog dela istraživanja koje se odnosi na učenje da se efikasna nastava i učenje odnosi i nadovezuje na ono što su đaci već naučili. Na tu povezanost treba eksplicitno ukazati.

Kako praviti poređenja. Rekli smo u Drugom poglavlju da nastavnici imaju ograničene mogućnosti za uvođenje evropske ili uporedne dimenzije u nastavu istorije, ili zbog toga što je program već isuviše pretrpan sadržajem, ili zato što nastavniku nisu dostupni dobri uporedni materijali koji se odnose na skoriju evropsku prošlost. U takvim okolnostima nastavnik (ili udžbenik, ili televizijski dokumentarni program) predstavljaju glavni izvor uporednih ili različitih stanovišta u odnosu na određeni događaj ili zbivanje. Tamo gde je nastavnik (ili udžbenik) glavni izvor istorijskog znanja treba veoma paziti kako najbolje preneti uporedna stanovišta i kako stvoriti priliku za đake da o ovim novim podacima diskutuju, da ih analiziraju i obuhvate u svom razmišljanju.

«Pričati priču», ili pružiti narativni prikaz redosleda događaja. Kad se ovo radi na dobar način, time se pruža pregled događaja, oživljava istorija, privlači pažnja đaka svih uzrasta i sposobnosti, a takođe unapređuje sposobnost slušanja. Ako se radi loše, onda može biti kontraproduktivno. Pripovest koju ispriča nastavnik, televizijska ličnost ili koja je sadržana u udžbeniku, ne predstavlja obavezno alternativu pristupu zasnovanom na ispitivanju. Može mu biti dopuna, posebno ako nastavnik podstakne đake da provere da li je njegova verzija jedina koja postoji, ili čak i da li ta verzija u najmanjoj meri pristrasna.

Podsticanje istorijske mašte. Jasno je da je ovo povezano sa pripovešću, ali se više odnosi na sposobnost nastavnika da ili neposredno stvori osećaj za dato doba, način razmišljanja tadašnjih ljudi, šta je uticalo na njihovo viđenje događaja, ili da upotrebi neki drugi materijal kojim će efikasno postići isto.

Pružiti model pristupa. Ovo je uobičajen pristup nastavnika koji predaju druge predmete. Nastavnici prirodnih nauka prikazuju ekperimente i čineći to predstavljaju naučne metode i naučno mišljenje. Nastavnici matematike rade to isto kad uz pomoć algebarskih formula rešavaju probleme. Nastavnici stranih jezika poučavaju đake gramatici i rečniku, ali takođe pružaju model određenog akcenta. Ovaj pristup pružanja modela je možda manje uobičajen među nastavnicima istorije. A, ipak, on može biti i te kako koristan ne samo u

tome da se pokaže kako se pravi plan istorijskog istraživanja ili kako se tumači dokument ili fotografija, već takođe može biti i način da se đacima jasno pokaže način mišljenja samog nastavnika. Konačno, istorija kao disciplina obuhvata i primenu određenog načina mišljenja i ispitivanja na određene istorijske pojave.

Diskusija u koju je uključen ceo razred. Školska istraživanja su pokazala da nastavnici koji se pretežno oslanjaju na predavanje pred celim razredom često posvećuju isto toliko vremena usmeravanju diskusije kao i obraćanju đacima, davanju instrukcija ili propitivanju da bi utvrdili da li ih đaci slušaju i da li mogu da se sete onoga što je prethodno rečeno na času. Kada se to dobro radi, onda se time mogu podstaći đaci da povezuju stvari, ispituju ideje, govore o onome što znaju i upuštaju se u probleme i zagonetke istorije.

Naravno, svi nastavni metodi i strategije imaju svoja ograničenja, a jedan promišljen, samoevaluativni pristup je važan činilac dobre prakse. Nastavnici koji se mnogo oslanjaju na predavanje i izlaganje treba da vode računa o učinku takvog pristupa na učenje i da procene koliko je on pogodan za određenu svrhu nastave i učenja. Da li izlaganje đacima pruža nešto što ne bi mogli dobiti čitajući udžbenik? Da li se udžbenik čita samo zato da bi se saznali određeni podaci i steklo razumevanje, ili đaci istovremeno uče kako da udžbenik čitaju na kritički način? Ako je u pitanju diskusija u koju je uključen ceo razred, da li zaista učestvuju svi učenici, ili bi stepen učestvovanja bio veći da su grupe u okviru kojih se vodi diskusija manje? Možda je glavna bojazan da predavanje celom razredu, pogotovo ako se mnogo oslanja na frontalno predavanje, nije dovoljno efikasan način da se razviju oblici mišljenja višeg reda, koji pripadaju onoj vrsti koja je ključna za razumevanje istorije.

Uopšteno govoreći, istraživanja o korišćenju predavanja i usmerenog čitanja u razredu govori da pažnja prosečnog srednjoškolca počinje da slabi posle deset do petnaest minuta. Ovo bi trebalo da znači da je promena aktivnosti (čak i privremena) korisna posle petnaest minuta da bi se ponovo uspostavilo aktivno učenje. Takođe, kratki periodi konsolidacije posle «frontalnog» predavanja mogu poboljšati pamćenje. Ovde je možda najčešća tehnika upotreba radnih listova na kojima đaci, pojedinačno ili u grupama, odgovaraju na pitanja u vezi sa sadržajem koji su upravo pročitali ili čuli. Alternativna strategija, koja im može pomoći da razmišljaju o sadržaju umesto da ga samo upamte, bila bi da se đacima, individualno ili u grupama, zada da sami postavljaju pitanja u vezi sa sadržajem, pitanja koja ga pojašnjavaju, pitanja koja bi pomogla da odrede šta je još potrebno saznati u pogledu sadržaja, čak i pitanja na osnovu kojih bi se moglo proveriti kako su druge grupe shvatile ono što je upravo rečeno ili pročitano.

Individualno učenje

U drugom delu ovog priručnika naglasak je bio na obrazovnoj vrednosti primene nastavnih aktivnosti koje osposobljavaju đaka da:

- odredi primarne i sekundarne izvore svedočanstava i podataka, uključujući dokumente, iskaze očevidaca, vizuelne izvore, statističke podatke;

- planira i izvede istorijsko ispitivanje i istraživanje i formuliše relevantna pitanja u vezi sa njima;
- analizira i tumači svedočanstva;
- da ono što je naučio stavi u kontekst prethodno stečenog znanja i uporedi ga sa podacima stečenim iz drugih izvora;
- napravi sintezu onoga što je naučio i predstavi je u odgovarajućem obliku.

U osnovi ovo su veštine neophodne za proučavanje istorije kao discipline. To su transferne veštine. One se stiču upražnjavanjem tako što postoji prilika da se primene na različite vrste istorijskih sadržaja, pitanja i problema.

Iako je, kako je ranije već rečeno, moguće da nastavnici «modeluju» ove veštine – a to može biti neophodno kada đake upoznajemo sa nekim novim načinima primene, kao što je analiza istorijskih fotografija, tumačenje svedočanstva sadržanog u nečijem dnevniku, ili planiranje projekta koji se odnosi na zbirku ili usmeno svedočanstvo – isto je tako važno đacima potom pružiti priliku da razviju i primene ove veštine i način mišljenja u samostalnom radu, čak i onda kad svi istovremeno rade na istoj temi, zadatku ili određenim strukturiranim aktivnostima.

Postoji i dodatni razlog zašto je potrebno da nastavnici istorije razmisle o potrebi da svojim učenicima pružaju prilike za samostalno učenje. Većina nastavnika bi se verovatno složila sa tim da đaci uče na različite načine: neki vole da rade sami, neki vole da sarađuju sa drugima, neki vole slobodne nastavne aktivnosti, drugi više vole da dobiju jedan uređen niz zadataka. Svima odgovaraju različiti načini učenja, i, iako je važno podsticati ih da koriste najefikasnije metode za određene zadatke, isto je tako korisno pokušati udovoljiti svim ovim različitim načinima učenja.

Stvaranje smislenih prilika za samostalno učenje ne samo da omogućava đaku da uči na način koji mu odgovara, već daje veći prostor nastavniku da potpomogne individualno učenje kroz razgovor sa pojedincima o njihovom radu, kroz postavljanje individualnih ciljeva, prepoznavanje i reagovanje na bilo kakve teškoće koje bi đaci mogli imati u razumevanju nekog aspekta pojedinih nastavnih aktivnosti. Ovim se takođe stvara prilika za dodatni rad najsposobnijih đaka i onih koji pokazuju određeno interesovanje za istoriju i koji će možda hteti da nastave da se njome bave i pošto završe školovanje.

Jedna od glavnih teškoća za one koji se bave obrazovanjem nastavnika, kao i njihovim usavršavanjem, i koji pokušavaju da promene ravnotežu u školskoj nastavi između prenošenja znanja i sticanja veština, jeste da ubede nastavnike i studente koji se školuju za poziv nastavnika da je razlikovanje ovih dveju stvari sastavni deo nastavnog procesa, a ne nešto što ometa «pravu» nastavu.

Međutim, za samostalno, aktivno i na ispitivanju zasnovano učenje potreban je nastavni materijal. Đacima treba da bude omogućen pristup izvodima iz primarnih i sekundarnih

izvora i ti izvodi treba da budu procenjeni u pogledu toga da li su odgovarajući za određeni zadatak, uzrast i sposobnost đaka. Ovo se može odraziti i način organizovanja prostora u učionici; sigurno će iziskivati aparat za foto-kopiranje, a možda i drugu posebnu opremu, kao što je kompjuter sa koga je moguć pristup Internetu.

Često biva da nastava istorije u kojoj postoji veliki prostor za samostalno učenje ove vrste traži mnogo vremena. Đaci imaju priliku da detaljno proučavaju teme i sadržaje, ali nastavnici često uviđaju da je prostor za upražnjavanje ovog pristupa ograničen onda kada se od njih zahteva da predaju sadržajem bogat i pretrpan program.

Grupni rad

Pod grupnim radom ovde podrazumevam organizovanje aktivnosti u učionici putem kojih đaci *zajednički* mogu da potpomognu, provere i prošire učenje. Naglasak je na saradnji. Može obuhvatiti planiranje, istraživanje, diskusiju o određenom istorijskom pitanju ili zagonetci, izlaganje ideja o uzroku i posledicama određenog događaja i zbivanja ili inscenacije ili simulacije.

Manje grupe mogu da rade na istim zadacima, u kom slučaju treba pružiti priliku svakoj grupi da o svom radu izvesti razred, kao i da uporedi sličnosti i razlike u zaključcima. Ponekad, na primer, posebno kod većih istraživanja, može biti bolje dati svakoj manjoj grupi da radi na različitim zadacima, koji se međusobno dopunjavaju. To svakoj grupi daje priliku da detaljnije istraži neki aspekt određene teme ili sadržaja (na primer, jedna grupa istražuje propagandu za vreme rata, druga grupa tumači svedočanstva o životu pod stranom okupacijom, druga ispituje uticaj tehnologije na rat, itd.). Ovde je važno obezbediti da po završetku ove aktivnosti svi đaci steknu celovit pregled teme ili sadržaja.

Kao i kod samostalnog učenja, glavna vrednost ove vrste grupnog rada je u tome da đaci aktivno učestvuju u učenju i da nisu samo primaoci unapred sređenog znanja. To što zadatak treba da urade u saradnji sa drugima znači se od njih očekuje da upotrebe svoje znanje, umesto da ga samo upijaju, primene svoje veštine, uzmu u obzir stanovišta drugih, jer svaki pojedinac u grupi ima priliku da saopšti svoje ideje grupi, kao i da se svi učesnici dogovore o pristupu i izvuku zaključke.

Karmel Galaher³⁵ na sledeći način objašnjava ulogu nastavnika kao facilitatora efikasnog grupnog rada, savetujući nastavnicima da imaju na umu sledeće:

- zadaci i organizaciona struktura grupa dopuštaju najveći mogući stepen interakcije;
- moguće je da će biti potreban odgovarajući podsticajni materijal koji bi mogao obuhvatiti, kada je to moguće, predmete, vizuelna svedočanstva i pisane dokumente;
- đake treba jasno usmeriti i tako im omogućiti da učestvuju na efikasan način;

³⁵ Carmel Gallagher «History teaching and the promotion of democratic values and tolerance», Doc.CC-ED/HIST(96) 1 Council of Europe

- treba da postoje pripremljene dodatne aktivnosti za svaku grupu koja svoj rad završi pre isteka određenog vremena.

Međutim, grupni rad ove vrste pati od istih mogućih ograničenja kao i samostalni rad. On zahteva mnogo vremena, članovi grupe ne uče istom brzinom, a potrebno je i da đaci nauče kako da sarađuju u radu da bi ovaj pristup bio efikasan.

Zaključak

Odnos između onoga što đaci uče i strategija koji nastavnik istorije primenjuje u svom radu nije linearan. Bilo bi apsurdno pretpostaviti da samo zato što se nastavnik u nekom trenutku tokom časa osloni na predavanje, znači da đaci neminovno «prelaze» u stanje pasivnog učenja. Da li su pasivni ili nisu zavisi delimično od prirode predavanja, veštine i ličnosti nastavnika. Takođe će zavistiti i od toga šta se od đaka zahtevalo da urade pre predavanja, šta će se od njih tražiti da urade posle predavanja. Na primer, verovatnije je da će đaci biti aktivni slušaoci ako znaju da će se kroz deset ili petnaest minuta od njih očekivati da upotrebe podatke koji su saopšteni da bi izvršili neki određeni zadatak. Na sličan način, efikasnost aktivnog učenja zasnovanog na ispitivanju, zavisiće od toga koja je njegova svrha, od toga kako je strukturirano, kao i od komentara koje đaci dobiju od nastavnika po završetku svake aktivnosti.

Neka pitanja u vezi sa ocenjivanjem

Uopšteno govoreći ciljevi nastave istorije biće dovedeni u pitanje ukoliko nemaju svoj odraz u zadacima i vežbama za ocenjivanje. Đaci brzo nauče da vrednuju one ishode učenja koji podležu formalnom ocenjivanju i potcene vrednost onih koji mu ne podležu. Na najosnovnijem nivou to znači da će predmet kome je cilj da razvije odgovarajuće veštine i način mišljenja zahtevati niz aktivnosti čiji je cilj ocenjivanje u kome će đaci formalno primeniti ove veštine na izvorni materijal. Osloniti se samo na ocenjivanje pismenih sastava u kojima se od đaka očekuje da pokažu da su upamtili činjenično znanje i reprodukuju tumačenje činjenica koje je izneo nastavnik ili koje postoji u udžbeniku biće kontraproduktivno. Ovo upozorenje delimično važi čak i onda kad se od đaka traži i više od pukog pamćenja. Ako se veći deo nastave odvija kroz nastavne aktivnosti, onda i ocenjivanje treba da se zasniva na postupcima sadržanim u tim aktivnostima. Drugim rečima, ako se od đaka traži da analiziraju i tumače izvode iz dokumenata, onda veština koju u tome pokažu treba da bude neposredno ocenjena - umesto indirektno, u vidu ocenjivanja valjanosti sastava o određenom sadržaju na koji se ti dokumenti odnose.

Ovo dovodi do sledeće stvari koju treba istaći, a to je da je u oblikovanju zadataka za ocenjivanje važan kriterijum usaglašenost sa onim što je cilj. Na primer:

- sastavima i drugim zadacima, ako su dobro oblikovani, može se ispitati sposobnost đaka da pruži pregled sadržaja ili perioda i da se pozove na relevantna svedočanstva da bi pružio zasnovanu tvrdnju i pripovest;

- pružanjem čak i samo jednog primerka podsticajnog materijala – izvoda iz zvaničnog dokumenta, dnevnika, novinskog prikaza ili istorijske knjige, fotografije, karikature, ili pisma – može se proveriti osposobljenost đaka za analizu i tumačenje, kao i njihova sposobnost da u prošlost uđu na maštovit način;
- pružanjem nekoliko primeraka podsticajnog materijala koji se odnosi na isti sadržaj može se proveriti njihova sposobnost da izaberu ono što je relevantno, da uporede podatke u jednom dokumentu sa podacima u drugom, da ih povežu sa svojim prethodnim znanjem i odrede različita stanovišta u odnosu na isti događaja;
- od đaka se traži da preuzmu ulogu istoričara «detektiva» koji se koristi svedočanstvima iz različitih izvora u traganju onim što ukazuje na motive učesnika, a potom u drugim izvorima traga za potvrdom onoga što je otkrio;
- od đaka se traži da pažljivo ispita izvod iz izvora i onda postavi niz pitanja na koja je potrebno odgovoriti da bi bilo moguće proceniti pouzdanost izvora;
- ako se đacima pruži «slep» podsticajni materijal – to jest izvodi iz izvora koje nikada pre toga nisu videli (čak i ako je u pitanju sadržaj u vezi sa kojim nisu koristili izvore te vrste) – onda se može proveriti njihova sposobnost da primene svoju veštinu analize, tumačenja i provere na nešto sa čim se nikada ranije nisu susreli.

Konačno, pošto smo i ovde i u drugim delovima priručnika već dovoljno naglasili da je značaj izgradnje veština koje su važne za istoriju, odgovarajućeg načina mišljenja, kao i istorijskog znanja podjednak, treba imati na umu i da uspešno obavljanje zadataka zahteva i razmišljanje o toj aktivnosti, kao i sposobnost prilagođavanja veština različitim uslovima i zadacima. Ali promišljanje i prilagođavanje zavise od toga da učenik ima sposobnost da proceni sopstvene sposobnosti.

U osnovi, ovo znači da đake na kraju svakog sadržaja, projekta ili posebnog zadatka treba pitati: Šta su iz toga naučili? Šta im je bilo teško? Šta bi još voleli da saznaju ili da im se razjasni? Šta su dobro uradili, a šta ne? Kako se to što su sad naučili nadovezuje na ono što su ranije naučili? Koliko im je to bilo zanimljivo? Nastavnici koji se malo koriste tehnikom samoevaluacije đaka skloni su da misle da ta tehnika i nije veoma pouzdana i da će đaci sebi dati nezasluzeno visoke ocene. Istraživanja, međutim, pokazuju da su đaci često stroži kritičari sebe i svojih sposobnosti nego njihovi nastavnici.

Mislim da postoje tri ključne stvari u vezi sa samoevaluacijom koje treba imati na umu pri odlučivanju da li da je upotrebimo. Prvo, najbolji rezultati se dobijaju kad se vi kao nastavnik potrudite da đaci budu svesni ciljeva učenja predmeta u celini, kao i ciljeva učenja koje se odnosi na određen sadržaj ili zadatak na kome rade. Drugo, samoevaluacija je stanje duha isto onoliko koliko i naučena veština. Samoevaluacija podrazumeva spremnost da preispitujemo i proveravamo sopstvene stavove o samima sebi, kao i o drugima. Međutim, kao i većinu drugih veština, i ovu je potrebno upražnjavati. Konačno, samoevaluacija nastavniku pruža veoma koristan materijal na osnovu koga može da proceni ciljeve, sadržaj i pristup nastavi predmeta, jedinice ili časa.

TREĆI DEO:

IZVORI I MATERIJALI

ČETRNAESTO POGLAVLJE

UVOD

Treći deo odnosi se na različite vrste izvornog materijala u nastavi evropske istorije dvadesetog veka u srednjoj školi.

Izreka kaže da je «Istoričar onoliko dobar koliko su dobri njegovi izvori.» Kada istražujemo istoriju dvadesetog veka mi neizbežno imamo pristup većem obilju izvora i većoj količini izvornog materijala koji je dostupan javnosti više nego ikada ranije. Količina štampanog materijala iz zvaničnih izvora mnogo je veća danas nego čak i pre 25 godina, kao i pristup audio i video zapisima, novinama, dokumentarnim programima, ličnim spisima ključnih ličnosti ovoga veka, dnevnicima i memoarima ljudi povezanih sa određenim događajima i, zahvaljujući napretku zdravstva, velikom broju starijih ljudi sa kojima istoričari (ili đaci) mogu da razgovaraju i tako saznaju čak i o događajima koji su se desili početkom veka.

Sada takođe postoji mnogo više materijala koji je dostupan u arhivima i javnoj dokumentaciji a, u situacijama kad određeni dokumenti postaju dostupni javnosti, novine i televizija obično o glavnom sadržaju izveštavaju širu javnost. Sve češće taj materijal pruža uvid ne samo u način mišljenja i postupanja pojedinih vlada u određenom periodu, već nam govori i nešto o tome šta su one smatrale da je vredno čuvanja, s obzirom da državna administracija sada proizvodi tako veliku količinu štampanog materijala da je moguće sačuvati samo odabrani deo tog materijala u zvaničnim arhivima. U tom mislu postoji veliko interesovanje ne samo među istoričarima, već i u široj javnosti, za sadržaj javne dokumentacije vladinih institucija u bivšim komunističkim zemljama.

U petnaestom, šesnaestom i sedamnaestom poglavlju dato je nekoliko uputstava u pogledu procenjivanja obrazovne vrednosti i problema koje upotreba nekih od tih izvora podrazumeva u nastavi istorije, a obuhvaćena su takođe i uputstva u pogledu samostalnog istraživanja ovih izvora.

Usmena istorija

Jedno od glavnih postignuća usmene istorije jeste da je pomogla u rekonstruisanju novije društvene istorije, posebno istorije grupa i naroda koji su marginalizovani od strane države, društva ili samih istoričara. Istorija koja se odnosi na položaj žene oslanjala se u velikoj meri na usmene izvore, često zbog relativnog nedostatka zvaničnih podataka zbog toga što žene nisu zvanično smatrane «hraniocem porodice» ili «glavom domaćinstva». Usmena istorija se takođe pokazala kao posebno korisno sredstvo u proučavanju međugeneracijskih društvenih promena, istražujući, na primer, različita generacijska iskustva u detinjstvu, kao i u pogledu klasne pripadnosti, kriminala, obrazovanja, rada i društvene mobilnosti. U ovom poglavlju razmatramo i neke od problema u pogledu

osposobljavanja đaka za samostalno prikupljanje usmenih svedočanstva, kao i metodološke probleme koji su u vezi sa tumačenjem.

Upotreba savremenih pisanih izvora

Pisani dokument za istoričara je još uvek glavni izvor svedočanstva. Bez zabeleženog zapisa o učesnicima bilo kog istorijskog događaja ne možemo biti u stanju da razumemo njihova osećanja, motive, kao ni to na koji način su oni sagledavali osećanja, motive i namere drugih ljudi. Ovo se podjednako odnosi na obične ljude kao i na političke vođe, generale i njihove savetnike. Istovremeno, očigledno postoji velika razlika između ličnih dnevnika i drugih dokumenata čiji pisac nije smatrao da bi ih iko drugi ikada mogao čitati i dokumenata koji imaju neku javnu svrhu. Zadatak istoričara (ili đaka koji radi kao istoričar) jeste da: ispita dokument i stavi ga u kontekst, što znači da otkrije zašto je napisan, kojoj svrsi je poslužio, ko je imao pristup dokumentu, itd. Potom ga je potrebno analizirati i protumačiti: šta dokument govori, koje poruke prenosi, šta je izostavljeno. Zatim je potrebno da ga istoričar uporedi sa drugim izvorima: da li drugi izvori potvrđuju ovaj dokument ili mu protivreče?

Đaci takođe treba da shvate ovaj proces, a možda je za to najbolji način da ga sami primene. Ovo poglavlje obuhvata neke primere ove vrste aktivnog učenja.

Televizija kao izvor

Televizijska dokumentacija sadrži veliko bogatstvo mogućih svedočanstava u pogledu proučavanja evropske istorije dvadesetog veka, posebno posle 1945. Takođe, na kraju milenijuma najveće televizijske kompanije širom Evrope obeležile su ovaj događaj programima i serijama u kojima je prikazan vek u celini, kao i glavni događaji i zbivanja koji su ga odredili. Kao dodatak arhivskom materijalu sadržanom u emisijama vesti, programima iz unutrašnje politike i dokumentarnim programima, televizija je takođe izvor svedočanstava o javnom mnjenju i o tome kako jedno društvo u bilo kom vremenu određuje sebe i tumači sopstvenu situaciju. Istovremeno, poput svakog drugog izvora, svedočanstva su odabrana sa drugim ciljem, a ne da sa ciljem da se objasni istorija, a đaci treba da razumeju ovaj proces kad upotrebljavaju televiziju kao izvor svedočanstva istorije ovog veka. Ovo poglavlje obuhvata primere upotrebe arhivskog materijala iz televizijskih vesti u nastavi istorije, kao i prednosti i ograničenja korišćenja televizijskih serija kao što su *Svet u ratu (The world at war)* ili *Vek naroda (The people's century)* – obe serije su prikazane u evropskim zemljama i nastavnici istorije ih koriste.

Treći deo završava se sa dva kratka vodiča koji se odnose na procenu valjanosti udžbenika istorije i novih tehnologija. Oni se bave načinom ispitivanja u pogledu sadržaja, obrazovnim vrednostima, pedagogijom, kao i time koliko su ovi izvori pristupačni za upotrebu.

PETNAESTO POGLAVLJE

USMENA ISTORIJA

Pozadina

Usmena istorija je bila široko prihvaćen način sticanja znanja i prikupljanja svedočanstava i u devetnaestom veku. Francuski istoričar Mišle, na primer, govorio je o «živim dokumentima» kao izvoru njegove istorije Francuske revolucije,³⁶ tvrdeći da je ovaj pristup neophodan kao protivteža zvaničnim izvorima. Međutim, krajem devetnaestog veka usmena istorija bila je napuštena u korist takozvanog Rankeovog shvatanja istorije kao discipline koje postalo paradigma sa svojim naglaskom na političkoj istoriji, pripovesti i upotrebi dokumenata kao primarnih izvora svedočanstava.³⁷

Međutim, otprilike u isto to vreme drugi su počeli da uviđaju potencijalnu vrednost postavljanja pitanja ljudima koji su direktno iskusili događaje u vezi sa tim iskustvom, njihovim shvatanjima u pogledu toga šta se dogodilo i zašto. Od sredine devetnaestog veka novinari su počeli da koriste tehniku intervjuja i pišu «izkaze očevidaca» krupnih događaja. Istraživači društva zainteresovani za društvene promene i skretanje pažnje na uslove života i rada običnih ljudi počeli su da prikupljaju svedočanstva putem intervjuja otprilike na početku dvadesetog veka. Ali, uz nekoliko izuzetaka, tek je u periodu posle 1945. usmena istorija počela da se pomalja kao koristan i legitiman izvor istorijskog svedočanstva. Ovo je delimično bio odraz sve većeg zanimanja za društvenu, ekonomsku i kulturnu istoriju, kao i prateće promene u okviru discipline u pogledu toga šta predstavlja osnovni predmet istorije. Od šezdesetih godina, na primer, videli smo pojavu istorijskih studija posvećenih detinjstvu, obrazovanju, smrti, mentalnim bolestima, medicini, porodici, higijeni i polovima – sadržajima koje istoričari do tada nisu smatrali niti relevantnim, niti takvim koji uopšte «imaju istoriju».

Ponovna pojava usmene istorije takođe odražava sve veće interesovanje za ono što se naziva «istorijom odozdo»: istorijsko svedočenje običnih ljudi, posebno onih čije je životno iskustvo i položaj bilo skoro nezabeleženo u istoriji, kao što su obični vojnici, žene radnice, domorodačko stanovništvo, kulturne, etničke i verske manjine. Da bi istraživali život običnih ljudi, istoričari su morali da posegnu za širim dijapazonom izvora, uključujući pisma, fotografije, novinsku dokumentaciju, usmena svedočenja koja su sakupili istraživači društva, zvanični komiteti, kao i lična sećanja pojedinaca.

U poslednjih pedeset godina usmena istorija prerasla je u specijalizovanu oblast, sa svojim časopisima i bazama podataka, a u nekim drugim specijalizovanim oblastima u okviru discipline, kao što su istorija koja se bavipoložajem žene, istorija crnaca i kulturna

³⁶ Jules Michelet, *Histoire de la Revolution française*, Chicago, izdanje iz 1967.

³⁷ Leopold von Ranke (1795.-1886.)

istorija, pokrenuti su krupni projekti iz usmene istorije. Neki muzeji sada imaju arhive usmenih svedočenja; postoje CD-Romovi sa zbirka usmenih svedočanstava u vezi sa različitim aspektima društvenog života koji su dostupni na različitim jezicima; postoje veb sajtovi sa svedočenjima očevidaca o glavnim događajima dvadesetog veka; postoje audiovizuelni arhivi usmenih svedočenja na univerzitetima i u televizijskim kompanijama, i, konačno, mnoge od ovih manjinskih grupa čija je istorija bila ranije zanemarena, inspirisale su projekte koji se odnose na njihovu usmenu istoriju. I premda su promene u okviru discipline sasvim jasno podstakle razvoj usmene istorije u stručnom smislu, treba takođe reći da je pojava portabl kasetofona takođe dala značajan podsticaj prikupljanju usmenih svedočanstava.

Međutim, uprkos ovom razvoju, mnogi istoričari i dalje izražavaju sumnju u valjanost ili pouzdanost usmenih svedočanstava u poređenju sa svedočanstvima dostupnim kroz analizu dokumenata. Ovo nije samo zbog rezerve koju imaju u pogledu pouzdanosti ljudskog pamćenja i problema u vezi sa korišćenjem nepotvrđenih svedočanstava i sadržaja prenetog usmenim putem. Dokumenti, posebno arhivirani zvanični dokumenti, vredni su ne samo zbog svog sadržaja, već po tome što su deo nekog niza ili skupa dokumenata. Moguće ih je proveriti u odnosu na druge dokumente i na taj način pružiti istoričaru ne samo sredstvo pomoću koga utvrđuje autentičnost svakog dokumenta, već i kontekst za tumačenje njegovog značenja. Zvanični dokument često će uputiti čitaoca na neke ranije dokumente tako da je moguće odrediti hronologiju koja govori o redosledu odluka i misaonih procesa.

Pa ipak, svaki istoričar koji proučava skorašnju prošlost sve više je u prilici da se oslanja na izvore koji nisu dokumenti. Ovo je delimično zbog toga što većina vlada nastoji da zadrži tajnost u pogledu svojih skorašnjih odluka i politike i zbog toga ne dopuštaju da javnost ima pristup relevantnim dokumentima u toku određenog perioda (često je to period od dvadeset pet do trideset godina). Čak i po isteku tog vremena pristup može biti uskraćen u pogledu posebno osetljivih dokumenata. Ali istoričari koji istražuju noviju prošlost u situaciji su sa dopunjavaju dokumentarna svedočantva drugim izvorima i zahvaljujući tehnologiji komunikacije. Oni se mogu baviti ispitivanjem dokumenta koji čitaoca usmerava ne na drugi dokument, već na telefonski razgovori ili poruke poslate elektronskom poštom o kojima zapisi nisu dostupni. U takvim okolnostima oni moraju da se služe drugim izvorima, uključujući i razgovore sa sastavljačima ili primaocima ovih dokumenata.

Šta je usmena istorija?

U osnovi usmena istorija je beleženje i analiza usmenih svedočanstava o prošlosti. Može postojati u različitim oblicima i odnositi se na:

- zajedničko znanje koje se odnosi na prošlost i prenosi se sa generacije na generaciju (usmena tradicija);
- pripovest o događajima iz života pojedinca koji su imali odlučujući uticaj na taj život i dali mu smisao (usmena biografija);

- lična sećanja pojedinca na određene događaje, probleme ili iskustva koja je preživeo u nekom delu svoje prošlosti;
- usmeni prikaz očevica zabeležen tokom ili neposredno posle događaja.

Usmena istorija se uglavnom koristi za dva različita cilja. Prvi je pomoć u rekonstruisanju prošlosti: otkriti kako je to bilo biti običan vojnik u rovu, ili izbeglica u Evropi 1945., ili otkriti na koji način je kontracepcija promenila život mlade majke. Drugi cilj je pomoć u razumevanju toga kako ljude tumače prošlost. Usmeni izvori nam govore ne samo šta su ljudi radili, šta su videli ili šta im se desilo, već nam govore i šta su ljudi u nekom vremenu mislili i kako su se osećali, šta su mislili da rade i zašto, šta su mislili da drugi rade i zašto, šta su želeli da urade, i (isto tako važno) šta *sada* misle o tome što su radili.

Usmena istorija u školi³⁸

Vredi ponoviti da se usmena istorija odnosi na beleženje i analizu usmenog svedočanstva. Nastavnici istorije često usmenu istoriju smatraju za proces u kome oni od svojih đaka traže da obave razgovor sa određenom osobom (obično su to roditelji, bake i dede, susedi ili neke ličnosti iz njihove sredine) o nekom događaju ili životnom iskustvu. U tom smislu smatra se da je usmena istorija korisna, ali da je ipak samo mogući dodatak nastavi istorije, ograničen uglavnom na socijalnu istoriju ili čak samo na lokalnu istoriju.

Međutim, definicija služi da nas podseti da se đaci takođe *bave* usmenom istorijom kada analiziraju usmena svedočanstva. U sve većem broju evropskih zemalja sada je moguće imati pristup usmenim svedočanstvima koja se odnose na razne vidove društvenog života i određene događaje koja su zabeležena na audio kasetama, sa materijalom koji je izvorno prikupljen za dokumentarne programe na radiju, ili na video kasetama na kojima je snimljen televizijski dokumentarni program. Neka odeljenja na univerzitetima koja su specijalizovana za prikupljanje usmene tradicije i usmene istorije publikovala su materijal iz svojih arhiva i, u nekim slučajevima, napravila CD-Romove koji đaku omogućavaju ne samo da čita taj materijal u obliku teksta ili izvoda iz teksta već takođe i da čuje razgovor ili vidi fotografije intervjuisanih osoba ili događaja o kojima oni govore. Takođe, razne organizacije s vremena na vreme izvode projekte prikupljanja usmenih svedočanstava koje potom publikuju, često povodom obeležavanja neke godišnjice. Na kraju, na jednom broju veb sajtova navedenih u dvanaestom poglavlju ovog priručnika nalaze se usmena svedočanstva, od kojih se neka mogu i saslušati i pročitati. Raspon obrađenih tema i sadržaja je uglavnom ograničen, ali tu, na primer, postoji koristan materijal sa Zapadnog fronta u Prvom svetskom ratu, sa domaćeg fronta u Drugom svetskom ratu, kao i materijal koji se odnosi na ekonomsku krizu u međuratnim godinama.

Kao što smo videli u drugim poglavljima ovog priručnika, analiza drugih istorijskih izvora, kao što su fotografije, karikature, televizija, film i Internet zahteva:

³⁸ Ovaj deo delimično se oslanja na materijal koji je pripremio Phil Ingram za paket nastavnog materijala *Teaching 20th century women's history*, Ruth Tudor, op.cit.

- one veštine kritičke analize i tumačenja koje historičar primenjuje na svaku drugu vrstu svedočanstva;
- znanje i razumevanje koje pomaže da se svedočanstvo stavi u istorijski kontekst;
- priliku za potvrdu autentičnosti i pouzdanosti svedočanstva upoređivanjem sa drugim izvorima;
- razumevanje procesa u kome je nastalo svedočanstvo koje se analizira.

Analiza usmene istorije nije izuzetak. Kada se uzme u obzir količina dostupnih usmenih svedočanstava o dvadesetom veku, posebno onih koja se odnose na poslednje četiri decenije, važno je da đak razume procese koji učestvuju u nastanku usmenih svedočanstava i da zna da primeni ove veštine analize i tumačenja na materijal koji je priredio sakupljač usmene istorije, bio on đak, historičar ili neko drugi.

Pružiti priliku đacima da sakupljaju usmenu istoriju i analiziraju usmena svedočanstva ima obrazovnu vrednost na nekoliko nivoa:

- đaku se daje mogućnost da dođe u dodir sa iskustvima i gledištima običnih ljudi;
- stiče se bogato iznijansirano stanovište u odnosu na noviju istoriju koje obogaćuje udžbenički prikaz i često pruža osećaj neposrednosti iskustva koji učenik inače ne može da stekne iz prenesenih prikaza onoga što se desilo;
- đaci stiču saznanja o ljudima i grupama koje su obično zanemarene u udžbenicima;
- može poslužiti kao korisna provera svedočanstava iz drugih izvora (posebno ako ti izvori obuhvataju masovne medije);
- može pružiti korisnu protivtežu historičarevom tumačenju događaja (to jest, može da pokaže kako su ljudi u stvarnosti doživeli događaj);
- usmena istorija, posebno u obliku ličnih sećanja ljudi koji su danas živi i osvrću se na vek koji je protekao, često može biti koristan način da se pomogne đacima da ispituju i primene ključne pojmove historijskog kontinuiteta i promene;
- đaci koji istražuju usmena svedočanstva treba da primene iste principe i analitičke postupke koje bi primenili na bilo koju drugu vrstu svedočanstva (odabir, upoređenje sa drugim izvorima, uočavanje pristrasnosti i iskrivljavanja, postupak u odnosu na suprotne i nepotpune prikaze).

Đaci koji prikupljaju usmena svedočanstva kroz razgovore takođe imaju priliku da razviju sledeće:

- veštinu ispitivanja, posebnu onu koja je potrebna da bi se formulisao niz efikasnih pitanja;
- veštinu u komunikaciji (potrebno je da se potruže da se osobe sa kojima vode razgovor osećaju ugodno, da uspostave kontakt, da slušaju i da ispitivanjem saznaju što više podataka);
- veštinu u ispoljavanju empatije u odnosu prema ljudima koji pripadaju različitoj generaciji, imaju drugačije poreklo i različite poglede, iskustva i shvatanja;
- sposobnost da proberu svedočanstva, odrede njihovu relevantnost i tačnost, i potom sastave prikaz, hronologiju ili da sastave zaključke u pogledu toga šta se dogodilo i zašto;
- sposobnost da naprave valjan i pouzdan zapis usmenog svedočenja i da ga upotrebe u pravljenju prikaza onoga što se desilo.

Šta je potrebno da daci znaju o usmenoj istoriji

Potrebno je da daci razumeju da je većina istorijskih izvora nezavisna u odnosu na istoričara ili đaka. Oni jedino mogu da ih tumače. Međutim, svako ko se bavi prikupljanjem usmenih svedočanstava i iskaza očevidaca (istoričar, đak, sociolog, zvanično lice, novinar ili reporter) ima aktivnu ulogu u sastavljanju tog svedočanstva. Ono što dospe u istorijski zapis zavisi u velikoj meri od vrste pitanja koja osoba koja vodi razgovor odluči da ostavi ili izbegne da postavi; ličnog odnosa i slaganja između osobe koja vodi razgovor i osobe sa kojom razgovara; od uređivačkog procesa kome razgovor biva podvrgnut pre objavljivanja. Posledica toga je da kada đak ispituje usmena svedočanstva on treba da ispita i postupak prikupljanja tog svedočanstva (Da li je ovo pitanje navodilo na određeni odgovor, ili je bilo neutralno? O čemu je osoba govorila pre ovog pitanja? Da li je ovo potpun odgovor, ili je rezultat uredničke intervencije, ili je samo izvod iz opširnijeg odgovora? Kako to možemo da znamo? Da li možemo da uporedimo ovaj odgovor sa drugim relevantnim svedočenjem iz drugog izvora? Itd.)

Takođe je važno da daci razumeju ograničenja pamćenja i ličnog posmatranja. Samo zato što je neko prisustvovao određenom događaju ne znači da je njegov prikaz tog događaja tačan i autentičan. (Đake treba samo podstaći da razmisle o suprotnim svedočenjima očevidaca u većini krivičnih slučajeva na sudu). Istoričari često brinu zbog problema u vezi sa oslanjanjem na ljudsko sećanje na događaje koji su se desili pre mnogo godina. Iako je naučno ispitivanje pamćenja tek na svom početku, istraživanja pokazuju da je dugotrajno pamćenje, posebno među starijim ljudima, često tačnije i pouzdanije nego pamćenje događaja iz bliže ili sasvim nedavne prošlosti. Međutim, kada se ispituje usmena istorija postoji takođe problem selektivne amnezije i sklonost ljudi da pogrešno pamte ne zato što žele da zaborave ili obmanu onoga ko im postavlja pitanja, već zato što su tako podesili svoje pamćenje da bude u saglasnosti sa njihovim mišljenjima i stavovima (Videti **Primer 1**). S druge strane ne treba odmah zaključiti da dokumenti i drugi izvori svedočanstava nisu podložni istim problemima. Dokumenti ne bivaju

napisani odmah pošto se nešto desilo ili pošto je doneta neka odluka, a zvanična lica ili neko drugi ko sastavlja te dokumente (kao što se često otkriva u političkim skandalima ili istraživanjima) ni na koji način nisu imuna od želje da prekrajaju istoriju.

Primer 1: Studija slučaja pogrešnog pamćenja u usmenom svedočenju

Italijanski istoričar Alesandro Potreli otkrio je neusaglašenost u svedočenju policiji radnika u Terniju, industrijskom gradiću na severu, povodom ubistva Luiđija Trastulija, dvadesetjednogodišnjeg radnika, u pogledu vremena kada je on umro. Neki su izjavili da je to bilo 1949. (tačno vreme), a drugi da je to bilo 1953., što se vremenski poklapalo sa velikim štrajkom industrijskih radnika u gradiću. Porteli je zaključio da su oni koji su smatrali da je umro 1953. smatrali tako zato što im je izgledalo ispravno da jedan radnik da svoj život za stvar u koju su verovali.

Treće što je ovde važno jeste da pamćenje nije obična ostava za činjenice. Kada ljudi onome ko sa njima vodi razgovor izlažu lična sećanja na svoja životna iskustva oni ne pružaju samo iskaz očevica – uprkos nedoslednostima, greškama i izostavljanjima. Oni takođe pokušavaju daju smisao prošlost i da daju oblik i formu svom životu. Drugim rečima, oni stvaraju ličnu historiografiju, gde njihovo iskustvo biva sređeno, tumačeno i sklopljeno u pripovest radi onoga ko ih intervjuiše. Šta je obuhvaćeno, a šta preskočeno nije samo rezultat gubitka pamćenja; već je takođe rezultat čina svesnog odabira. Važno je, zato, da kad đaci ispituju usmena svedočanstva postave istu vrstu pitanja koju bi postavili u vezi sa drugim istorijskim svedočanstvima. Pored toga što treba da ispituju dobijene odgovore, oni takođe treba da se pitaju sledeće:

- Kakva je osoba govornik?
- Koju vrstu izjava daje? Da li su to opservacije o onome što se desilo ili razlozima zbog kojih se desilo? Da li su izjave nepovezani odgovori na svako pitanje ili ovde postoji pokušaj da se ispriča priča? Da li im ikada izmakne nit priče? Da li pokušavaju da opravdaju sebe i svoje postupke? Da li pokušavaju da opravdaju postupke nekog drugog? Da li su njihovi odgovori uglavnom anegdotski?
- Da li ozbiljno pokušavaju da odgovore na pitanja? Da li izgleda da im je neprijatno da odgovore na neka pitanja? Da li su uzdržani u svojim odgovorima? Da li daju «upečatljive» odgovore samo zato što su svesni da se odgovori beleže?
- Kakve tvrdnje daju?
- Da li je moguće otkriti pristrasnost ili perdsrasude?
- Da li postoji način na koji je nezavisno moguće proveriti bilo koji od odgovora?

Saveti u pogledu korišćenja usmene istorije

Teme i sadržaji

Društvena i ekonomska istorija može biti sasvim suvoparan predmet za dake ako je usmerena samo na politiku, socijalne probleme i zbir statističkih podataka, a o ljudima govori apstraktno umesto da uzima u obzir njihova svakodnevna iskustva. Ljudi su, u ovakvom pristupu istoriji, često posmatrani samo kao «jedan od problema kojima vlada mora da se bavi.»³⁹ Istoričari koji se bave socijalnom i ekonomskom istorijom daju implicitne i eksplicitne sudove sa određene vremenske distance, često sa posebnog političkog ili ideološkog stanovišta, a sa ciljem da svoje shvatanja prošlosti primene na savremene probleme i pitanja. Ali stvarnost je često složenija i višeznačnija i ponekad usmena istorija može da predstavi mnoštvo stanovišta koja su postojala u vreme kada su se događaji dešavali. Ovo se može primeniti ne samo na socijalnu i ekonomsku istoriju, već takođe i na političku istoriju (Videti **Primer 2**).

Primer 2: Istorijska stvarnost je složena i višeznačna

Istorijski zapis koji se odnosi na evakuaciju britanskih i francuskih vojnika kod Denkerka u leto 1940. pokazuje da je ubijeno 68 000 vojnika, skoro 340 000 je evakuisano, potopljeno je 240 manjih brodova, ostavljeno 120 000 vojnih vozila i 2 300 topova. Većina vojnih istoričara, kada pišu o Denkerku, spominju nemilosrdno bombardovanje i mitraljiranje obale, posebno od strane Luftvafea. Ali iskazi očevidaca među vojnicima koji su tamo bili navode na zaključak da se intenzitet bombardovanja veoma razlikovao od sektora do sektora.

Većina dijahronih tema navedenih u uvodu prvog poglavlja (to jest onih koje se odnose na neki aspekt istorijskog razvoja tokom dužeg vremenskog perioda) pogodne su za primenu pedagoškog pristupa koji obuhvata usmeno svedočenje. Na primer:

- Na koji način se promenio život ljudi u kući i na poslu kao posledica tehnološkog razvoja?
- Na koji način se promenio porodični život tokom veka?
- Kako su se promenile uloge supružnika (i roditelja)?
- Kako su se promenili seksualno ponašanje i seksualni običaji? Kakav je bio odnos prema samohranim majkama pre 50 ili 60 godina? Kakav je uticaj kontracepcije?

³⁹ E.P. Thompson, «History from below», the Times Literary Supplement, 7. April, 1966.

- Na koji način su se promenile predstave o detinjstvu i adolescenciji?
- Kako se promenio način stanovanja tokom veka?
- Kakav je značaj imao razvoj gradova za život ljudi u gradu i na selu?
- Kako se promenila zaposlenost u određenim zanimanjima tokom vremena (nestajanje nekih zanimanja i industrija, nastajanje novih, povećana mehanizacija i automatizacija, itd.)?
- Kako se promenio odnos među generacijama?
- Kako se promenio način rekreacije, ispoljavanja kulturnih interesovanja i hobija?
- Na koji način su promene u saobraćaju i komunikacijama uticale na život ljudi?
- Kako su menjale naše ideje i predstave (na primer, predstave o veri i religiji, zločinu i kazni, siromaštvu i socijalnoj zaštiti, obrazovanju, umetnosti, modi, ulozi i odgovornosti države i građanina, nacionalnom identitetu i patriotizmu, itd.)?

Osim što pruža korisna svedočanstva i uvide u ispitivanju kontinuiteta i promene tokom dvadesetog veka, usmena istorija takođe može da pomogne đaku da razume šta je značilo neposredno iskusiti glavne događaje i zbivanja ovog veka: iskusiti sveopšti rat, okupaciju i oslobođenje, izbeglišvo, biti imigrant ili emigrant, preseliti se iz sela u grad, ponovo izgraditi svoj život posle rata, doživeti kraj diktature ili totalitarnog režima, itd. I u ovome usmena istorija ne samo da pomaže đaku da rekonstruiše ono što je bilo, nego mu pomaže i da preispita svoje sopstveno mišljenje a, u nekim slučajevima, i stavove u medijima, udžbenicima, kao i one koje zastupa nastavnik istorije.

Neki mogući pristupi

U ovom i sledećem odeljku bavimo se time kako omogućiti uključivanje đaka u projekte sakupljanja usmenih svedočanstava. Ovaj posao zahteva puno vremena, a često i opremu koja nije uvek dostupna, kao što su kasetofoni, kasete i oprema za beleženje i čuvanje intervjua. Mnogi nastavnici istorije, koji su ionako suočeni sa pretrpanim programom, projekt iz usmene istorije smatraće za neobavezak dodatak. Međutim, vredi ponovo napomenuti da živimo u dobu u kome je veliki deo usmene istorije već sakupljen od strane istoričara, sociologa, novinara, televizija, vladinih institucija, muzeja, arhiva i organizacija koje se bave ispitivanjem javnog mnjenja. Većina toga što je sakupljeno dostupno je u nekom obliku i može se korisno uključiti u udžbenike, multimedijalna nastavna učila i materijale koje su napravili pojedini nastavnici.

Iz razloga koji su očigledni, većina školskih projekata iz usmene istorije odvija se u okviru lokalne zajednice i često je usmerena na lokalnu istoriju. Razgovori sa lokalnim stanovnicima o promenama koje su oni doživeli u tom kraju u svoje vreme često mogu biti efikasniji ako ispitivač uz sebe ima materijal pomoću koga će «protresti» sećanje svojih ispitanika, kao što su fotografije i razglednice sa slikom glavne ulice, fabrike,

nekog poznatog mesta u kraju, ili meštana. Karte i izvodi iz matičnih knjiga ili isečci iz starih novina o važnim događajima u tom kraju mogu takođe biti od pomoći. Ovaj pristup može se upotrebiti za beleženje kontinuiteta i promene u okviru zajednice kao celine, ili u nekom njenom delu, a može se upotrebiti za sprovođenje detaljnog istraživanja zajednice u određenom vremenu.

Međutim, ljudi mogu da pruže mnogo više od ličnih sećanja u vezi sa životom u nekom kraju. Oni su proživeli i bili svedoci baš onih događaja o kojima se govori u đaćkim udžbenicima. Ponekad su to i neposredni učestnici, a u ponekad se radi o ljudima čiji su se životi zauvek promenili zbog onoga što se desilo. Oni imaju sopstveni pogled na ono što se desilo koji se može uporediti sa stanovištem iznetim u udžbeniku ili u dokumentarnom programu na radiju ili televiziji. Jedna mogućnost ovde je da se počne sa onim što je dato u udžbeniku ili radio ili televizijskom programu, a potom da se sazna čega se ljudi sećaju u vezi sa događajem, kao i da li se njihovo sećanje i tumačenje onoga što se desilo podudara ili je suprotno u odnosu na verziju u udžbeniku ili dokumentarnom programu. Ovde cilj nije da se ispita valjanost bilo koje verzije, već više da se pomogne đacima da shvate složenost, stepen saglasnosti ili mnoštvo stanovišta koje je moglo postojati u vreme kada se događaj desio.

Postoji nekoliko mogućih varijacija ovog pristupa. Jedna je da se obave razgovori sa ljudima u kojima oni pričaju o važnim događajima koji su se desili za njihova života kao i o sopstvenoj reakciji na njih i tada, i sada. Druga varijanta je da se ovi razgovori upotrebe da se prikaže porodica osobe sa kojom se vodi razgovor: odakle su došli, čime su se bavili njihovi dedovi, roditelji i deca da bi zaradili za život, gde su živeli, na koji način im se život promenio, na koji način su na njih uticali rat, okupacija, ekonomska kriza, izmenjen životni standard, itd.

Treća varijanta ovog pristupa jeste da đaci prikupe svedočanstva o tome kako su u medijima prikazane pojedine decenije ili periodi dvadesetog veka (u programima sa istorijskim sadržajem ili u dokumentarnim i dramskim programima, a onda na to nadovežu razgovore sa pripadnicima generacije koja je živela u tom periodu.

Dodatna varijanta podrazumevala bi postavljanje pitanja o tome gde su bili, šta su radili i kako su reagovali kada su prvi put čuli vest o nekom značajnom događaju. Klasičan primer ovog pristupa odnosi se na ubistvo predsednika Džona Kenedija. Često se tvrdi da se osobe koje su u to vreme bile odrasli ljudi ili adolescenti još uvek živo sećaju toga šta su radili, kako su reagovali i da li su se uplašili za budućnost. Da li u dvadesetom veku postoje i drugi događaji koji na ovaj način mogu da podstaknu sećanje kod cele jedne generacije? Mogući primeri bili bi:

- Staljinova smrt 1953;
- Ulazak ruskih tenkova u Mađarsku 1956. ili Čehoslovačku 1968;
- Lansiranje Sputnjika u svemir 1957;

- Podizanje Berlinskog zida 1961;
- Raketna kriza na Kubi 1962;
- Prva žena u svemiru 1963;
- Let na Mesec u julu 1969;
- Frankova smrt 1975;
- Povratak civilne vlasti u Portugalu 1976;
- Pad Berlinskog zida 9. novembra 1989;
- Pokušaj puča protiv Gorbačova i politike reformista 19. avgusta 1991.

S obzirom da istoričari koji se bave usmenom istorijom često smatraju da se na taj način bave istorijom odozdo, odnosno da pomažu da se otkrije istorija nevidljivih (grupe čiju istoriju konvencionalni istoričari zanemaruju), često je izazovno uraditi nešto slično i u okviru školskog projekta, posebno ako su te «nevidljive» grupe zastupljene u školskoj populaciji. Ovo može biti veoma osetljivo područje u koje se škola upušta i zato je potrebno pažljivo planiranje, kao i konsultacije sa predstavnicima te grupe iz zajednice. Jedan način na koji tome prilaze neki istoričari i sociolozi jeste da se započne projekt saradnje sa samom zajednicom ili grupom. Đaci članovi grupe saraduju u planiranju, na prikupljanju podataka, analizi i prezentaciji svojih otkrića. Ovo često obuhvata pojedinačne razgovore i grupne diskusije, pri čemu diskusije često služe kao korisno sredstvo verifikacije činjeničkih podataka, provere, uspostavljanja hronologije i pripovesti. Krajnji rezultat može biti materijal koji je i koristan za đake, a i vredan podatak o grupi ili zajednici. To je takođe valjana praktična vežba primene postupka istorijskog istraživanja i tumačenja.

U okviru skoro svakog projekta usmene istorije postoji mogućnost da se naiđe na kontroverzna i osetljiva pitanja, čak i onda kad ona sama po sebi nisu predmet razgovora. Na primer, u nekim krajevima, razgovori koji se odnose na radno iskustvo mogu izazvati sećanja na rasnu, etničku ili versku diskriminaciju. U drugim zemljama i oblastima razgovori koji se odnose na susede i odnose unutar zajednice mogu izazvati sećanja na saradnju sa snagama otpora ili saradnju sa okupatorom. U takvim okolnostima potrebno je da se nastavnici zapitaju da li moguća korist od ove vežbe preteže u odnosu na neslogu koja se može ispoljiti. Ako smatraju da je to slučaj, onda će biti potrebno da obave pažljive pripreme, predvide moguće oblasti ispitivanja gde se mogu pojaviti kontroverzne i osetljive teme, i pouče đake u pogledu strategije i odnosa prema tome. U posebno osetljivim oblastima može biti bolje da se razgovori obavljaju u školskoj zgradi pod neposrednim nadzorom nastavnika ili čak da ih vodi sam nastavnik.

Vredno je ispitati mogućnost saradnje na projektu usmene istorije između škola. To može biti regionalna ili nacionalna saradnja, kao i saradnja između škola u susednim zemljama ili širom Evrope, a može biti i projekt koji se odnosi na posebnu grupu čiji predstavnici

žive u nekoliko susednih zemalja. Ako se projekt odnosi na zajedničku temu ili događaj, onda on svim učesnicima pruža jedinstvenu priliku da uporede sličnosti i razlike u mnoštvu stanovišta i u tumačenju sličnih iskustava.

Neka uputstva u pogledu organizacije projekta iz usmene istorije

- Prikupite podatke o zajednici, grupi ili društvenoj kategoriji koja će biti intervjuisana. Raspitajte se o organizacijama, istorijskim društvima, staračkim domovima ili volonterskim udruženjima koja bi mogla biti od pomoći ili bi mogla biti zainteresovana za projekt. Proverite kada su godišnjce nekih važnijih događaja koje bi mogle poslužiti kao podsticaj za projekt. Pokušajte da predvidite kakva bi mogla biti reakcija na ideju o projektu iz usmene istorije.
- Pobrinite se da đaci dobiju dovoljno potrebnih podataka koje će pročitati pre nego što započnu projekt. Istražite da li postoje dostupna relevantna svedočanstva iz drugih izvora koja biste mogli uporediti sa podacima dobijenim prilikom razgovora.
- Procenite materijal. Koliko će vremena biti potrebno za pripremu, obavljanje razgovora, obradu podataka, tumačenje svedočanstava, prezentaciju onoga do čega se došlo i evaluaciju ishoda. Gde će razgovori biti obavljeni? Kako će biti zabeleženi? Da li će rezultati biti vredni utroška vremena i rada?
- Da li su đaci dovoljno motivisani da obave razgovore na zadovoljavajući način?
- Nastavnici se često đacima stave u zadatak da pronađu ispitanike, ali takođe postoje prednosti i kada to urade sami. Objašnjavajući projekt, a pre nego što započnete pojedinačne razgovore, imate priliku da proverite njihovo pamćenje, njihovu sposobnost da govore o događaju ili o nekom aspektu svog života, kao i njihovu spremnosti da učestvuju u projektu. Potrebno je takođe reći im šta je cilj projekta i šta će se desiti pošto materijal sa razgovora bude prikupljen.

Đaci bi trebalo da se pripreme na sledeći način:

- treba da prouče teme i sadržaje obuhvaćene projektom;
- treba da saznaju potrebne podatke o grupi kojoj pripadaju ispitanici: šta znaju o relevantnosti ove teme ili sadržaja za njihov život? Koja su to relevantna iskustva koja oni mogu imati?
- treba da čuju neke primere u kojima ljudi govore o prošlosti ili da pročitaju tekst (ili izvod iz teksta) tako da mogu da steknu osećaj za to kako izgleda ovakva vrsta razgovora koja je usmerena na prikupljanje usmenih svedočanstava.

Pošto prouče ono što je potrebno, od đaka treba tražiti da smisle tri do pet pitanja istraživačke prirode koja će činiti osnov razgovora. (Ta pitanja nisu ista ona koja će biti postavljena u razgovoru. Ona se odnose na ono što bi đak bi želeo da sazna). Posle ovoga

ceo razred treba zajedno da smisli grupu ovih pitanja koja će biti zajednička sa svaki ragovor. Svako ovo pitanje treba da proizvede nekoliko pitanja u razgovoru tako da može biti potrebno ohrabriti čak da odrede prioriteta pitanja i opravdaju svoj izbor. Pri tome oni treba da misle i o tome koliko vremena razgovor treba realno da traje.

Primer 3: Kako proceniti snimljeni razgovor ili njegov tekstualni zapis

- Da li izgleda da postoji dobar odnos između ispitivača i ispitanika?
- Da li ispitivač sluša i reaguje na ispitanika?
- Da li je ovo dobar razgovor? Zašto?
- Koliko je razgovor koristan kao istorijsko svedočanstvo?
- Kako da ustanovimo da li su dati podaci tačni?

Planiranje toka razgovora

Sledeći korak je da se pitanja istraživačke prirode pretoče u pitanja koja će biti postavljena u razgovoru. Kada pomazete đacima u ovome, potrebno je misliti na sledeće:

- Koje podatke treba da znaju o svakom ispitaniku (na primer, gde i kada su rođeni, koje im je zanimanje bilo ili još uvek jeste, šta su radili u određenom periodu svog života, gde su išli u školu, gde su živeli u određenom periodu, itd.)?
- Koji je najbolja ili u najvećoj meri odgovarajuća grupa pitanja koja obezbeđuju da razgovor teče bez zastajkivanja?
- Važno je izbegavati pitanja koja navode na odgovor (na primer: Mora da ste zbog toga bili veoma ljuti?) i ne postavljati pitanja na koja ćete dobiti samo «da» ili «ne» kao odgovor;
- Važno je da se obezbedi da su pitanja jasna i nedvosmislena;
- Kako podstaći sagovornika da govori, a da ne skreće sa onoga što je predmet razgovora;
- Kako započeti i završiti razgovor;

- Šta treba učiniti u slučaju da sagovornik «presuši» u pogledu pojedinog pitanja ili pre završetka razgovora;
- Da li postoji način da se proverí tačnost sećanja ispitanika?

Kada o ovome unapred razgovarate sa đacima korisno je navesti ih da razmisle o tome kako bi još mogli da podstaknu sagovornika. Jedan način jeste postavljanje dodatnih pitanja posle određenog pitanja radi dobijanja više podataka ili da bi se proverilo ono što je osoba rekla. Drugi način podsticanja sagovornika jeste da se preformuliše pitanje za slučaj da ga sagovornik nije razumeo ili da se podstakne njegovo sećanje. Korisno je smisliti dodatna i podsticajna pitanja za većinu pitanja pripremljenih za razgovor.

Potrebno je takođe razmisliti o načinu provere onoga što je rečeno. Postavljanje jednostavnog dodatnog pitanja može u tome biti veoma efikasno. Na primer: Koliko ste u to vreme imali godina? Kako ste o tome čuli? Da li ste Vi sami bili tamo ili Vam je neko o tome pričao?

Obavljanje razgovora

Treba da podsetite đake da provere da li kasetofon radi, da li imaju spremnu kasetu pre nego što započnu razgovor. Ako razgovor neće biti elektronski sniman, onda je verovatno najbolje razmisliti o tome da đaci rade u parovima tako da jedan može da postavlja pitanja, a drugi da beleži odgovore.

Šta je potrebno uraditi u pogledu obavljanja razgovora:

- treba biti tačan, pripremljen i uljudan;
- treba slušati. Ne treba postavljati pitanja na koja je sagovornik već dao odgovor kada mu je postavljeno prethodno pitanje;
- treba biti strpljiv. Dajte sagovorniku dovoljno vremena da odgovori na svoj način. Nemojte se svadati, niti ispravljati sagovornika;
- postarajte se da sagovornik drži teme, ali ga nemojte prekidati svaki čas;
- ako mislite da bi bilo korisno postaviti dodatno pitanje koje nije planirano, uradite to i zapamtite ga za sledeći razgovor;
- na kraju razgovora zahvalite sagovorniku. Posle razgovora pošaljite mu pismo u kome mu zahvaljujete na učešću.

Korisno bi bilo da đaci među sobom obave probni razgovor. Takođe je korisno obaviti konsultacije posle prvog kruga razgovora da bi se proverila efikasnost određenih pitanja i odredilo ponašanje u određenim situacijama.

Analiza i tumačenje razgovora

Ovde đaci treba da odluče kao grupa da li je potrebno svaki snimljeni razgovor pretvoriti u transkript u celini, ili je dovoljno pažljivo preslušati sve razgovore nekoliko puta i potom zabeležiti ono što je najzanimljivije. Đaci treba da razmotre prednosti i mane oba postupka.

U čitanju transkripta ili beležaka treba da razmisle o sledećem:

- Da li je razgovor dao odgovore na pitanja istraživačke prirode?
- Kakvim se pokazalo sećanje ispitanika?
- Da li su navodili protivrečne podatke?
- Da li postoji način da se proveri tačnost odgovora?
- Da li je bilo znakova očigledne pristrasnosti u odgovorima?
- Koliko se razgovor pokazao koristan kao istorijsko svedočanstvo?
- U kom pogledu je razgovor mogao biti bolji?

ŠESNAESTO POGLAVLJE

UPOTREBA SAVREMENIH PISANIH IZVORA

Dokumenti i druge vrste pisanih izvora nalaze se u središtu proučavanja istorije. Naravno, stare hronike, spomenici i drugih fizičkih tragovi pružaju nam podatke o tome kada i gde je vođena neka bitka, ko je pobedio, kakvi su bili gubici na obe strane, kako su se zvali glavni učesnici, itd. Ali, bez primarnog dokumentarnog svedočanstva u obliku izveštaja, pisma, iskaza očevidaca veoma je teško razumeti postupke učesnika, njihove odluke, naređenja, taktiku, kao i način mišljenja i motivaciju ukoliko oni sami ili ljudi iz njihove okoline nisu o tome ostavili pisani trag, ili u vreme događaja ili neposredno potom.

Đaku koji uči savremenu istoriju dostupno je veće obilje primarnih i sekundarnih izvora nego što je to bio slučaj ikada ranije: ne samo u pisanom obliku, već i na filmu, televizijskim vestima i dokumentarnim programima, zvučnim arhivima, elektronskim zapisima i fizičkim predmetima. Međutim, pisani dokument i dalje ima presudnu važnost za razumevanje istorije dvadesetog veka. Za to postoji nekoliko razloga.

Prvo, tokom ovom veka svedoci smo umnožavanja funkcija lokalne i centralne vlasti. Ova ekspanzija je tako velika da je moguće sačuvati samo mali deo zvaničnih dokumenata različitih državnih institucija u javnim arhivima i dokumentaciji.

Drugo, mehanizacija procesa sakupljanja, čuvanja i nalaženja podataka, kao u objavljivanje zvaničnih statistika znači da mi sada znamo mnogo više o svakodnevnom životu ljudi (na primer: njihovu finansijsku situaciju, iznos poreza koji plaćaju, potrošačke navike, podatke koji se odnose na broj rođenih i umrlih, zdravlje, obrazovanje, način stanovanja, itd.).

Treće, ekspanzija javnog obrazovanja dovela je do toga da je sada moguće u pogledu svakog važnijeg događaja ili društvenog zbivanja u ovom veku imati pristup pogledima i iskustvima jedne mnogo šire i socijalno reprezenativnije grupe ljudi u pismima i razglednicama, dnevnicima i intervjuima u štampi.

Konačno, ekspanzija izdavaštva i štampe dovela je do toga da sada imamo pristup većem broju stanovišta u odnosu na bilo koji događaj ili zbivanje. U stvari, sada je problem to što đak koji uči savremenu istoriju ima previše podataka. Prema rečima jednog istoričara:

Slom Francuske (1940.) nam je hiljadu puta bolje poznat nego propasti Kartagine. Ono što znamo o evakuaciji kod Denkerka je hiljadu puta bolje od onoga što nam je poznato o bitci kod Hejstingsa. Mi se možemo susresti i razgovarati ... sa ljudima koji su bili kod Denkerka. Zar ne bi jedan istoričar koji se bavi proučavanjem srednjeg veka dao sav svoj

istraživački rad za jedan razgovor sa jednim Saksoncem koji se borio sa Haroldom na Hejstingsu?⁴⁰

Tamo gde se istoričar koji proučava srednji vek ili istoričar koji se bavi prvim milenijumom često susreće sa problemom nedovoljnih ili nepotpunih svedočanstava, istoričar koji proučava savremenu istoriju suočava se sa problemom odabira: šta odabrati iz velike mase dostupnih podataka što će baciti svetlo na ono što se desilo, a da pri tom ne stvori pristrasan ili iskrivljen prikaz zbog toga što je propustio određeno važno svedočanstvo. Ovo će biti problem za svakoga ko proučava nacionalnu istoriju dvadesetog veka, a još i više kad je u pitanju evropska ili svetska istorija.

Glavni cilj ovog poglavlja je da se sagleda kako i zašto je moguće i potrebno koristiti pisani materijal (zvanični dokumenti, statistike, dnevnici, lične beleške, memoari, biografije, novine i časopisi) u nastavi evropske istorije dvadesetog veka. Većina savremenih udžbenika sada obuhvata i izvode iz raznovrsnih pisanih izvora, a sve je češće moguće sa Interneta preuzeti čitav niz korisnih primarnih izvornih materijala koji se odnose na glavne događaje i zbivanja ovog veka da bi ih đaci kritički ispitali i protumačili.

Zašto je potrebno pružiti đacima priliku da ispituju primarne pisane izvore koji se odnose na Evropu dvadesetog veka? U praksi moguća korist korišćenja primarnih izvora u nastavi zavisice od toga koliko je materijal zanimljiv, od njegove dužine, gustine teksta, odgovarajućeg nivoa sposobnosti čitanja, načina na koji je predstavljen đacima, kao i od toga da li su nastavne aktivnosti koje se odnose na materijal podstiču aktivno interesovanje kod đaka. Na primer, ako se od đaka traži da pročitaju celovit tekst Versajskog ugovora (1918.) ili Rimskog ugovora (1960.) zbog podataka sadržanih u njima, umesto da se traži da pročitaju sažet prikaz glavnih odredbi tih ugovora koji je dat u udžbeniku, malo je verovatno da će većina šesnaestogodišnjaka to smatrati za naročito podsticajno iskustvo.

Međutim, imajući na umu ovo upozorenje moguće je uvideti koji su to valjani razlozi za razvijanje nastavnih aktivnosti koje se odnose na pisane izvore, posebno na primarne.

- Brižljivo odabrani primarni izvori mogu pomoći da se istorija približi đacima time što pružaju saznanja o ličnim iskustvima, misaonim procesima i brigama ljudi koji su posredno ili neposredno bili uključeni u događaje o kojima se uči.
- Udžbenici se uvek zasnivaju na naknadnim saznanjima. Kada se to spoji sa potrebnom da se pruži sažet prikaz onoga što se desilo đacima se često nudi takav prikaz u kome oni koji su donosili odluke izgledaju odlučno, a ishodi neizbežno. Pisani izvori nastali u datom vremenu, bez obzira da li su to diplomatski izveštaji, zapisnici sa sastanaka, pisma ili dnevničke zabeleške, često su pomažu da se vidi način na koji su odluke stvarno donete, često pod pritiskom i na osnovu ograničenih i protivrečnih podataka, i to u stvarnom vremenu.

⁴⁰ G. B. Henderson, «A plea for the study of contemporary history», *History*, 26, 1941., str. 51-55.

- Kada pred sobom imaju pisane izvore, đaci primenjuju ključne istorijske pojmove, postavljaju pitanja, analiziraju i tumače, izvlače zaključke i donose sopstvene zaključke koje mogu proveriti u odnosu na prihvaćen prikaz ili objašnjenje.
- Primarni izvori takođe pružaju đacima izvanrednu mogućnost da se stave na mesto ljudi koji su neposredno učestvovali u događajima o kojima uče.
- Pristup primarnim pisanim izvorima đake takođe izlaže mnogobrojnim stanovištima u odnosu na određen događaj ili zbivanje i daje priliku za poređenje iskaza napisanih u vreme kada se događaj desio od strane učesnika, očevidaca i komentatora sa onima koje su istoričari pisali kasnije. U kontekstu evropske istorije dvadestog veka pristup primarnim izvorima može biti od ogromne vrednosti. Na primer, veb sajtovi na Internetu kao što su Arhiv dokumenata iz Prvog svetskog rata (<http://www.lib-bzu.edu/~idh/wwi>) ili Eurodocs (<http://www.lib-byu.edu/~rdh/eurodocs>) (videti dvaneasto poglavlje) sadrže glavne istorijske dokumente iz dvadeset tri evropske zemlje i pružaju izvanredne mogućnosti da đaci istraže kako je isti događaj, kriza ili odluka bio tumačen od strane vlada u različitim zemljama.
- Pristup raznovrsnim pisanim izvorima, posebno primarnim, đacima takođe pruža priliku da provere zaključke ili tumačenja koja postoje u udžbeniku, ili su ih čuli od nastavnika ili u medijima. Na jednom opštijem planu, redovno korišćenje primarnih izvora uz udžbenike i druge nastavne materijale pomaže sticanje «navike» proveravanja činjenica i tumačenja.
- Kada se pisana svedočanstva sagledavaju u nizu to onda podstiče «naviku» kritičkog preispitivanja načina na koji svaki novi podatak u nizu osnažuje ili dovodi u pitanje druge podatke i razumevanje drugih dokumenata u nizu. Ovo nije samo deo postupka uvođenja đaka u istorijske metode; to je takođe sredstvo da se još više unapredi njihova opšta sposobnost rasuđivanja i način mišljenja, kao i da im se obezbedi analitički okvir koji takođe doprinosi njihovom građanskom obrazovanju zato što je isti pristup moguće koristiti u analiziranju načina na koji mediji izveštavaju o tekućim događajima i pitanjima.

Pitanja koja treba razmotriti kada vršimo odabir primarnih izvora

Pristupačnost Većina udžbenika, zasebnih priručnika koji se odnose na određene sadržaje ili teme i radnih svezaka sadrže izvode iz primarnih pisanih izvora. Dok se u nekim tekstovima ovi izvori koriste prevashodno u ilustrativne svrhe, oni se sve više upotrebljavaju u aktivnostima i vežbama koje od đaka zahtevaju da uvežbava isti analitički postupak i način mišljenja kakav primenjuje istoričar kada radi sa izvornim svedočanstvima. To obuhvata: nalaženje relevantnih podataka da bi se odgovorilo na određena pitanja, uočavanje pristrasnosti, poređenje izvora radi procene događaja ili prikaza događaja, određivanje valjanosti i relevantnosti izvora, korišćenje različitih izvora da bi se sastavio kratak narativni prikaz ili hronološka tabela, procenu koja se odnosi na to da li svedočanstvo potvrđuje ili pobija određeno tumačenje ili objašnjenje, itd.

Međutim, izvodi u mnogim savremenim udžbenicima su obično veoma kratki i često imaju ograničenu vrednost u pogledu mogućnosti uvežbavanja ovakvog načina mišljenja zmišljanja i analiziranja istorijskih svedočanstava. Drugi izvori koje je moguće koristiti kao dopunu primarnim izvorima u udžbeniku obuhvataju: lokalna istorijska udruženja, dokumentacije lokalnih novina, biblioteke i muzejr, Internet, biografije i publicistiku.

Vreme Odluke se ovde odnose na tri druga pitanja. Prvo, struktura i sadržaj programa nastavnog programa istorije. Obično se smatra da što je program bogatiji sadržajem, to je teže naći vremena za đake da rade sa materijalom koji se odnosi na primarne izvore. «Tematski» pristupi sastavljanju programa pružaju više mogućnosti da se određeni događaji, pitanja i zbivanja sagledaju detaljnije, pa tako i više mogućnosti za analizu svedočanstava koja potiču iz primarnih izvora. Međutim, u praksi se može pokazati da se vreme koje je đacima na raspolaganju za analizu pisanih izvora u tešnjoj vezi sa ciljevima programa nego sa njegovim sadržajem.

Ako je glavni cilj u okviru programa bogatog sadržajem da đaci steknu činjenično znanje onda je verovatno da će mogućnosti za pristup i analizu primarnih izvora biti ograničene. Ako je, s druge strane, glavni cilj da se stekne razumevanje, sposobnost tumačenja i istorijska svest onda primarni izvori mogu biti značajno sredstvo u učenju. Treće pitanje koje treba imati na umu ovde odnosi se na to kako će primarni izvori biti upotrebljeni u nastavi. To jest, koliko će vremena biti potrebno da odvojite da za sve nastavne aktivnosti i zadake koji se odnose na pristup primarnom izvornom materijalu.

Trošak U mnogim delovima Evrope, uz nastavnika, udžbenik je i dalje za đaka glavni izvor istorijskog znanja i razumevanja. U nekim krajevima nastavni materijali su tako ograničeni da čak nije moguće obezbediti da je svakom đaku dostupan udžbenik istorije. U takvim okolnostima ideaja korišćenja primarnog izvornog materijala može izgledati nerealno i futuristički.

S druge strane, u nastavi evropske istorije dvadesetog veka ipak je moguće na efikasan način upotrebiti lokalne izvore (usmena storija, porodične zbirke pisama i fotografija, dokumentacija lokalnih novina). Ako škola ima makar i samo jedan računar povezan sa Internetom, onda je takođe moguće sa Interneta preuzeti primarne izvorne dokumente i na osnovu njih sastaviti radne listove i drugi materijal koji se odnosi na druge teme i sadržaje. Komunikacija sa školama u drugim zemljama putem elektronske pošte ili faksa stvara još jednu mogućnost da se dođe do nastavnog materijala koji će obezbediti mnogobrojna stanovišta. Upravo je imajući na umu ovaj problem Savet Evrope pokrenuo seminare za nastavnike istorije u nekim evropskim zemljama posvećene «nastavi istorije bez udžbenika».

Usaglašenost sa svrhom Pre nego što odaberete primarni izvorni materijal potrebno je da odlučite zašto želite da ga koristite. Koji od sedam načina korišćenja prethodno navedenih u ovom poglavlju izgleda relevantan u datim okolnostima. Što je veći naglasak na analizi i tumačenju istorije, to će đacima biti potrebno više prilika za uvežbavanje i usvajanje ovakvog načina mišljenja.

Korišćenje izvoda Uopšteno govoreći, zbog ograničenja koja nameću vreme i trošak, različite sposobnosti đaka, kao i potreba da se održi interesovanje i motivacija, nastavnik istorije, kao i pisac udžbenika, treba đacima da pruži izvode iz mnogo dužih dokumenata. Zato je potrebno obezbediti da se u izvodu sačuva izvorno značenje izvora, da skraćena verzija ne iskrivi ili pojednostavi prikaz ili neopravdano naglasi određene izjave.

Ravnoteža Upotreba primarnih pisanih izvora ne ukida potrebu da se đacima pruži uravnotežen skup relevantnih stanovišta i stavova u pogledu određenog događaja ili pitanja. Ovo često znači da nastavnik treba da dodatno istraži moguće izvore. Na primer, moguće je izabrati raznovrsne iskaze očevidaca na različitim jezicima (stranaca i domaćih) o događajima u Petrogradu u Martovskoj i Oktobarskoj revoluciji 1917. Međutim, upotreba jednog ili više ovih iskaza može stvoriti pogrešnu sliku ako đaci nisu upoznati sa simpatijama ili političkom pripadnošću pisaca.

Na Internetu je takođe moguće naći mnoštvo izvornog materijala o Španskom građanskom ratu, ali većina njih potiče od ljudi koji su se borili u internacionalnim brigadama i podržavali su Republiku. Međutim, nije uvek moguće obezbediti strogu, numeričku ravnotežu kada se upotrebljavaju dokumentarna svedočanstva. U takvim okolnostima važno je obezbediti da đaci ispituju materijal na takav način da su u mogućnosti da uoče pristrasnost, simpatije ili privrženost.

Čitalačka zrelost Uvek je važno uzeti u obzir teškoće koje đaci mogu imati u čitanju određenih primarnih izvora, posebno zvaničnih dokumenata i izveštaja. Ponekad je problem u rečniku koji se koristi, ali češće potiče od toga što autor izvora pretpostavlja da je čitaocu poznat kontekst, što je znanje koje đaci u stvarnosti možda nemaju. Međutim, umesto da potpuno odustanete od takvih dokumenata, bolje je da u proces učenja uključite i elemente koji će đacima pomoći u čitanju i razumevanju materijala. To može obuhvatiti, na primer, rečnik termina, skup dopunskih beležaka koje pružaju kontekst (kao što je P.F. su inicijali ..., osoba kojoj je poslato ovo pismo bio je italijanski ambasador u Vašingtonu, itd.), predloge u pogledu toga gde đaci sami mogu da potraže dodatna objašnjenja i podatke.

Organizacija aktivnosti Kako će biti upotebljeni pisani izvori? Da li će ih đaci upotrebiti da sastave narativni prikaz događaja, ili da provere način na koji je događaj prikazan u udžbeniku ili u televizijskom dokumentarnom programu? Da li će biti upotrebljeni u inscenacijama i simulacijama? Da li će poslužiti kao osnov za projekte u okviru manjih grupa, samostalno istraživanje ili razgovor u okviru razreda?

Procena Šta je planirani ishod učenja u korišćenju primarnog izvornog materijala i kako ćete znati da li je taj ishod postignut?

Šta đaci treba da znaju o pisanim izvorima

Razlika između primarnih i sekundarnih izvora Jedan zdravorazumski pogled na ovo pitanje govori da primarni izvori predstavljaju «osnovno, sirovo, nesavršeno svedočanstvo», dok sekundarni izvori predstavljaju spise i razmatranja istoričara,

novinara, komentatora i posmatrača.⁴¹ Ali u praksi razlika između primarnih i sekundarnih izvora često je pitanje stepena i veoma zavisi od toga koliko je pisac bio udaljen od opisanih događaja, da li je prikaz nastao u isto vreme kad i događaj na koji se odnosi ili kasnije i kao od motiva pisca. Na primer, autobiografija političara, generala ili revolucionara može se smatrati primarnim izvorom kada se u knjizi razmatraju događaji u kojima je osoba neposredno učestvovala. S druge strane, ako je napisana mnogo godina kasnije i to uglavnom sa ciljem da osoba samu sebe opravda, onda se može smatrati sekundarnim izvorom, a moguće i nepouzdanim izvorom.

Na sličan način, moguće je da kada pišu o nekom aspektu istorije dvadesetog veka, istoričari, novinari i komentatori pišu o događajima koje su neposredno proživeli ili videli. Američki istoričar Artur Šlezinger imao je neposredno znanje o Kenedijevoj administraciji u ranim šezdesetim godinama. Italijanski istoričar Benedetto Croce, jedan od vodećih protivnika fašizma, bio je ministar u italijanskoj vladi početkom dvadesetih godina. Posle raspada Sovjetskog Saveza, bilo je izuzetno mnogo istoričara po profesiji koji su bili ministri u novonastalim demokratijama u srednjoj i istočnoj Evropi. Kada oni budu pisali o događajima u kojima su neposredno učestvovali, njihove knjige će verovatno predstavljati hibrid primarnog i sekundarnog izvornog materijala.

Međutim, bez obzira da li je izvor primarni, sekundarni ili predstavlja hibridnu vrstu, potrebno je da primenimo sličan postupak u procenjivanju sve tri vrste izvora. Poebno je potrebno da postavimo sledeća pitanja:

- Ko ga je napisao i zašto;
- Koliko je pisac pouzdan izvor, na koji način bi mogao biti pristrasan i da li postoji jasan znak pristrasnosti i iskrivljavanja;
- Za koga je dokument napisan i zašto;
- Odakle je podatak stigao i kako se do njega došlo;
- Da i je u saglasnosti sa drugim dokumentima koji se odnose na isti predmet.

Vraćićemo se na ovu vrstu pitanja kasnije u ovom poglavlju zato što su to pitanja koja svako (a ne samo istoričar po profesiji) ko uči istoriju treba i može da postavi u vezi sa bilo kojim istorijskim izvorom bez obzira da li se radi o udžbeniku, dnevniku, memoaru ili diplomatskom izveštaju.

Problem vremenske distance i korist od nje Đaci takođe treba da budu svesni kad ispituju izvore, posebno primarne izvore, da ih mi čitamo sa vremenske udaljenosti, da su ti dokumenti pisani bez znanja o potonjim događajima, a takođe i bez predstave o tome šta će uslediti za nekoliko dana ili meseci. Tako na paradoksalan način sagledavanje

⁴¹ Videti, na primer, definiciju koju je ponudio A. Marwick, *The nature of history*, London, Macmillan, 1970., str. 132.

dogadaja sa distance ograničava našu sposobnost da shvatimo prošlost pružajući nam više znanja od onoga što je ikako moglo biti dostupno ljudima u tom vremenu. Na primer, mi smo skloni da tumačimo Versajski ugovor, kojim su preuređene granice u srednjoj i istočnoj Evropi 1919., ili Sporazum na Jalti 1945. kojim je Evropa ponovo preuređena, na različit način nego istoričari koji su o njima pisali tridesetih ili pedesetih godina. Ovo nije samo zato što mi imamo mnogo više svedočanstava, već i zato što su je došlo do posledica koje se nisu mogle predvideti tridesetih ili pedesetih godina.

Ovim se postavlja važno pitanje. Da li možemo da razumemo postupke ljudi (i njihovo značenje za te ljude) ako nam je poznat ishod. Kada nam je poznata budućnost prošlosti uvek postoji opasnost da ćemo mi oblikovati prikaz koji će objasniti kako se to dogoilo baš tako kako jeste. Kad se to radi onda postaje teže dosegnuti do načina mišljenja i motiva učesnika koji stvari nisu sagledavali sa vremenske distance. Ovo može biti poseban problem za đake koji istražuju uticaj važnijih dešavanja u društvu i tehnologiji na život i shvatanja običnih ljudi.

Svrha zbog koje je nastao pisani izvor Udžbenici i prikazi istoričara i komentatora uglavnom nastaju sa ciljem da se poveže u celinu masa potencijalnih svedočanstava i dostupnih činjeničkih podataka koji se odnose na određeni događaj, dešavanje ili period. Razni istoričari koji imaju različita stanovišta mogu na različit način prikupiti svedočanstva ili različiti načini naglasiti određene činjenice. Kada su u pitanju zvanični dokumenti važno je razumeti za koga su napisani, koji je kontekst u kome su napisani, koje je prethodno stečeno znanje sadržano u njima. U nastavi istorije ovo znači da korišćenje jednog dokumenta ili izvoda iz dokumenta može stvoriti probleme zato što ga đak ispituje izvan konteksta i izvan redosleda u kome je izvorno nastao. Potrebno je pružiti im potrebne podatke.

Dnevници, memoari, autobiografije čak i pisma mogu proizvesti drugu vrstu problema. Na primer, ukenoliko možemo imati više poverenja u dnevnikе koji nisu pisani sa ciljem da budu objavljeni, a na osnovu pretpostavke da su ljudi obično – mada ne i uvek – otvoreniji, iskreniji i manje zaokupljeni time da sebe opravdaju kada znaju da su oni sami verovatno jedina osoba koja će ih uopšte čitati. Ako pišu sa namerom da ih nekada kasnije objave, onda će možda hteti da sebe opravdaju, prikriju svoje pogrešne postupke i procene, itd. Tako, na primer, pisma koja su pisali obični vojnici za vreme Prvog svetskog rata mogu bolje ukazati na raspoloženje na frontu nego izveštaji vojne komande ili saopštenja za štampu političkih vođa.

Primarni izvori i zaštita Francuski istoričar Mark Bloch jednom je napisao su «izvori samo tragovi naših prethodnika».⁴² Mi smo ranije rekli da vlade sada stvaraju toliku količinu dokumenata da je moguće sačuvati i arhivirati samo jedan deo (premda velik deo). Većina država neke dokumente smatra za tajne, posebno one koji se odnose na nacionalnu bezbednost – a ponekad definicija «nacionalne bezbednosti» ima veoma široko značenje. Većina zemalja takođe odlaže objavljivanje dokumenata do vremena kada više nisu politički osetljivi. Sličan je odnos prema ličnim spisima. Vlasnik odlučuje šta će sačuvati, šta neće, kao i šta će objaviti. Naslednici mogu doneti slične odluke u

⁴² Marc Bloch, *The historian's craft* (Zanat istoričara), Manchester University Press 1954., str. 54-55,

pogledu toga šta da sačuvaju, a šta da unište. Izdavači takođe proveravaju da li biografije i memoari sadrže materijal zbog koga može doći do sudskog postupka protiv njih. Velika količina primarnog izvornog materijala sačuvana je samo igrom slučaja. U kontekstu evropske istorije ima i drugih činilaca koji dovode do sličnih posledica. Istoričar je, na primer, ograničen brojem stranih jezika koje poznaje, osim ako ne postoji adekvatan prevod primarnog izvornog materijala na neki od glavnih svetskih jezika, kao što su engleski, francuski, nemački ili ruski.

Okvir za analizu savremenih pisanih izvora

Izvodi iz primarnih i sekundarnih izvora u udžbenicima obično su praćeni i vežbama u kojima se đacima postavljaju određena pitanja o podacima sadržanim u izvoru. U ovom smislu, to su sadržinska pitanja (šta pisac kaže o? Uporedite gledišta autora ova dva izvora? Koje je razloge X naveo kao osnov svojih postupaka? Šta vam ovaj izvor govori o životnim uslovima u to vreme?) Tipičan primer ovog pristupa dat je u **Primeru 1** koji sledi.

Takva pitanja zahtevaju od đaka da pažljivo čita, kao i da tumači svedočanstvo i donosi sud ili izvlači zaključak. Ali ona nisu nužno i nastavno sredstvo na osnovu koga đak može da nauči kako da ispituje istorijska svedočanstva. Pitanja su uglavnom i suviše specifična i vezana za kontekst da bi se mogao postići ovaj cilj.

Međutim, moguće je takođe upotrebiti ovaj izvorni materijal da se đaci podstaknu da postavljaju proceduralna ili generička pitanja koja mogu da primene na skoro svaki izvor. Na takvu vrstu pitanja mislimo kad govorimo o analitičkom okviru. U poglavlju o vizuelnim arhivskim izvorima rekli smo da se grupa generičkih pitanja može primeniti na bilo koju istorijsku fotografiju, kao i da se ta pitanja mogu grupisati u pet zasebnih analitičkih procesa:

- opis;
- tumačenje i zaključivanje;
- povezivanje sa prethodnim znanjem;
- uočavanje praznina u svedočanstvima;
- nalaženje izvora novih podataka.

Primer 1: Svedočenje Hermana Geringa

Kada je počeo građanski rat u Španiji, Franko se obratio za pomoć Nemačkoj tražeći podršku, posebno vazduhoplovstva. Ne treba zaboraviti da je Franko sa svojim trupama bio stacioniran u Africi i da nije mogao da se prebaci zato što je mornarica bila u rukama komunista... Odlučujući faktor je pre svega bio taj da prebaci svoje trupe u Španiju.

Firer je razmislio o problemu. Ja sam mu govorio da treba da pruži podršku u svakom slučaju prvo, da bi sprečio dalje širenje komunizma na tom poprištu i, drugo, da bi mom mladom Luftvafeu pružio mogućnost da se tehnički oproma u ovoj prilici.

Sa Firerovom dozvolom poslao sam veliki deo svoje transportne flote i jedan deo eksperimentalnih borbenih jedinica, bombardera i protivavionskih topova; i tako sam imao priliku da utvrdim, u borbenim uslovima, da li je materijal dorastao zadatku.

Pitanja

1. Šta je dokaz da su Hitler i Gering smatrali da će učešće Nemačke u Španskom građanskom ratu 1936. biti korisna priprema za veći evropski sukob koji je počeo 1939.?
2. Zašto je Franko tražio pomoć u vazduhu od Luftvafea?

Izvor: Svedočenje Hermana Geringa, vazduhoplovnog maršala Trećeg Rajha, na suđenju u Nimbргу, od novembra 1945. do oktobra 1946.

Isti ovi postupci mogli bi se primeniti na bilo koju drugu vrstu izvora, uključujući i pisane izvore, ali pitanja koja đaci treba da postave treba da se odnose na analizu svedočanstava u tekstu. Model analitičkog okvira nalazi se u **Primeru 4** na kraju ovog poglavlja.

Neće se sva pitanja odnositi na svaki izvor, neki odgovori biće samo približni, s obzirom na ograničene i nedovoljne podatke, a na neke će se odgovori sastojati u jednoj reči. Isprobajte sami okvir na **Primeru 5**, koji sledi. Tu je dat diplomatski izveštaj kneza Lihnovskog, nemačkog ambasadora u Londonu (od 1911. do 1914.) nemačkom ministru inostranih poslova Jagovu 24. jula, 1914. o reakciji britanskog ministra spoljnih poslova Ser Edvarda Greja na vest da je, po ubistvu nadvojvode Franca Ferdinanda i njegove žene u Sarajevu, Austrija uputila ultimatum Srbiji. Ovaj izvor ima dodatnu vrednost zato što sadrži i Kajzerove beleške svejeručno ispisane na marginama izveštaja.

Izvor poput ovog postavlja nekoliko važnih i zanimljivih sadržinskih pitanja koje đaci treba da razmotre. Na primer:

- Šta je najviše brinulo Ser Edvarda Greja u odnosu na verovatne posledice austrijskog ultimatumu?

- Uporedi sličnosti i razlike u jeziku kojim se služe nemački ambasador i car Vilhelm II.
- S obzirom na ono što znamo o situaciji u Evropi posle 1918., šta se može reći o tome koliko su bila tačna predviđanja Ser Edvarda Greja u pogledu verovatnog ishoda evropskog rata?

Ovim ne želimo da kažemo da su generička ili proceduralna pitanja data u ovom okviru zamena za ovakva sadržinska pitanja. Ona se međusobno dopunjuju. Hoćemo, međutim, da kažemo da se izvori mogu koristiti u školi i za bolje razumevanje pojedinačnog događaja ili pitanja, kao i za primenu pristupa analizi pisanih izvora koji je primenjiv na sve vrste izvora (uključujući i savremene).

Nastavne aktivnosti zasnovane na pisanim izvorima

Ispitivanje niza pisanih izvora Sve je lakše pristupiti arhiviranim zvaničnim spisima i dokumentima koji se odnose na neke od najvažnijih događaja i zbivanja dvadesetog veka. Neki su objavljeni u zbirkama, dok je druge moguće preuzeti sa veb sajtova posvećenih istoriji na Internetu. (Pogledati poglavlje o istoriji na Internetu). Na primer, diplomatski izveštaj sadržan u **Primeru 5** samo je deo citavog niza izveštaja poslatih iz nemačke ambasade u Londonu Ministarstvu inostranih poslova u Berlinu u periodu koji je prethodio početku Prvog svetskog rata 1914. Na istom veb sajtu nalaze se i drugi relevantni dokumenti, kao što je ultimatum austrougarske vlade srpskoj vladi, srpski odgovor na ultimatum, kao i prepiska između Kajzera i Cara iz ovog vremena. Ova okolnost sada olakšava sastavljenje nastavnih materijala koji sadrže primarne izvore.

Postoje dve moguće prednosti u upotrebi čitavog niza dokumenata na ovaj način. Prvo, zvanični dokumenti su obično datirani, numerisani i sadrže podatak o vremenu kada su poslani ili primljeni. Oni često sadrže numeraciju drugih relevantnih dokumenata. Ovo đacima pomaže da odrede redosled događaja ili postupaka da bi bolje razumeli šta se desilo, kada i zašto. Drugo, niz dokumenata takođe đacima pruža bolji osećaj za složenost događaja i načina na koji su odluke zaista donošene, nego što je to slučaj kad je u pitanju sumarni pregledom u konvencionalnom udžbeniku.

Pisani izvori takođe mogu biti koristan za sticanju razumevanja istorije kada su odabrani tako da pruže osećaj retrospektivnog pogleda ključnih učesnika na ono što se dogodilo. Na primer, uporedite izvore u **Primeru 6** na kraju poglavlja sa diplomatskim izveštajem kneza Lihnovskog u **Primeru 5**.

Poređenje novinskih izveštaja koji se odnose na evropska pitanja Mnogi nastavnici istorije i pisci udžbenika koriste isečke iz novina koji se odnose na značajne događaje i zbivanja, posebno kad predaju istoriju dvadesetog veka svojih zemalja. Kada predaju istoriju kontinenta sa evropskog stanovišta, a ne sa nacionalnog, onda mogućnosti da se ovo učini neizbežno bivaju svedene na upotrebu novina koje izlaze na prvom (možda i drugom) stranom jeziku koji đaci uče u školi, a moguće i na novine štampane na nekom od jezika ima regionalnu upotrebu, kao što su nemački i ruski na primer. Krajem

dvadesetog veka mogućnosti su se nesumnjivo povećale time što jedan broj dnevnih listova štampao posebna izdanja sa izborom članaka u kojima su predstavljeni glavni događaji ovog veka.

Internet ovde takođe može pružiti način da se poveća izbor pisanih izvora koji su dostupni nastavnicima istorije. Neki od najuticajnijih evropskih dnevnih listova sada imaju elektronske arhive kojima se može pristupiti preko Interneta. Međutim, ovo je tek nedavna novina koja se odnosi na period od poslednjih pet ili deset godina. Zanimljive novinske članke takođe je moguće pronaći na nekim od veb sajtova pobrojanih u poglavlju posvećenom Internetu. Jedan od moguće nazanimljivijih i najkorisnijih izvora u pogledu novijih zbivanja u Evropi (posebno u periodu posle raspada Sovjetskog Saveza) jeste veb sajt američkog Stejt Departmenta posvećen reagovanjima stranih medija (videti dvanaesto poglavlje). Službenici američkih ambasada zaduženi za štampu svakodnevno prave pregled članaka iz lokalne štampe koji se odnose na glavne događaje i pitanja, na osnovu njih prave kratak prikaz, prevode ga na engleski i potom elektronskim putem šalju u Stejt Department gde se taj materijal nedeljno stavlja na veb sajt. Odabir članaka neizbežno odražava posebne interese vlade Sjedinjenih Država, ali sadržaj materijala je veoma raznovrstan, a kritika američke politike ne biva odstranjena iz tog materijala. Izveštaj može sadržati reagovanja štampe, radija i televizije iz trideset do četrdeset zemalja. Kada se sagledavaju događaji i zbivanja u Evropi u poslednjih deset ili više godina to može biti koristan način da se:

- sagleda način na koji su različite vlade ili novine koje zastupaju različita politička i ideološka gledišta reagovala na pojedine događaje;
- vidi na koji način se stav medija menjao tokom vremena. U tom smislu ovo je takođe koristan način da se ispita kako su se menjala stanovišta u odnosu na Bosnu, Kosovo, Severnu Irsku, Čečeniju, Kipar, tursko-grčke odnose, itd.

Poređenje iskaza očevidaca Potrebno je uporediti iskaze očevidaca koji su objavljeni u memoarima, autobiografijama i udžbenicima. Postoji obilje materijala, na primer, o Holokostu, Martovskoj i Oktobarskoj revoluciji 1917., Španskom građanskom ratu, kraju diktature u Grčkoj, Španiji i Portugalu, sovjetskoj invaziji u Mađarskoj 1956., Praškom proleću 1968., nastanku i rušenju Berlinskog zida, itd. Takođe je korisno pružiti đacima priliku da uporede te iskaze sa kasnijim tumačenjem istoričara.

Poređenje sekundarnih izvora Nekoliko dana provedenih u dobroj biblioteci može proizvesti obilje korisnog materijala koji će pokazati, na primer, kako istoričari različitih nacionalnosti isti događaj tumače na veoma različite načine. Dva izvoda u **Primeru 2** koji se odnose na nemačko-sovjetski Pakt od 23. avgusta, 1939. (poznat takođe i kao pakt Ribentropa i Molotova) pokazuju kako ova vrsta aktivnosti može pružiti:

- veću povezanost svedočanstava u pogledu određenog događaja ili zbivanja;
- prostor da se događaji sagledaju sa više stanovišta, umesto samo sa nacionalnog;

- priliku da se ispita priroda istorijskog tumačenja.

Iako se po pravilu pretpostavlja da je proučavanje historiografije previše teško za čak srednjih škola, za njih je ipak korisno da izvrše istraživanje manjih razmera da bi otkrili da li su istoričari različitih generacija sagledavali određeni događaj na isti ili na različit način. Na primer, da li savremeni britanski, francuski i nemački istoričari tumače posledice Versajskog ugovora iz 1919. na isti način kao i istoričari dvadesetih i tridesetih godina. Da li savremeni istoričari koji žive u nekadašnjim kolonijalnim silama o kraju kolonijalizma govore na isti način kao i njihove kolege tokom pedesetih godina?

Upotreba nekonvencionalnih pisanih izvora U poglavlju posvećenom vizuelnom arhivskom materijalu rečeno je da karikature, razglednice, plakati i neke fotografije mogu pružiti korisnu ilustraciju i uvid u raspoloženje javnosti određenog doba. Ponekad oni takođe sažeto prikazuju određenu politiku, ideologiju ili društveni pokret jer im je to i svrha. Neki od pisanih izvora imaju istu ulogu. Na primer, kad date đacima da analiziraju neke političke ili ideološke slogane to može biti veoma efikasan način da im pomognete da razumeju određene poruke koje je pojedina grupa ili pokret pokušavao da prenese široj javnosti. U tom smislu, zbirka slogana može biti posebno korisna. Pogledajte, na primer, slogane italijanske Fašističke partije iz ranih tridesetih godina koji su dati u **Primeru 3**.

Primer 2: Sekundarni izvori koji se odnose na nemačko-sovjetskog Pakt u avgustu 1939.

Izvor 1: Pisanje sovjetskog ustoričara 1981.

Zašto su Čemberlen i Daladje pomogli Hitleru da ostvari svoje ciljeve? Oni su se nadali da će umiriti Hitlera dajući mu deo češke zemlje. Želeli su da nemačku agresiju usmere na Istok, prema SSSR-u...Posledica toga bila je da je SSSR ostao usamljen naspram rastuće nacističke pretnje. U takvoj situaciji SSSR je morao da sklopi ugovor o nenapadanju sa Nemačkom.... što je SSSR-u dalo vremena da učvrsti svoju odbranu.

Citirano u R.Rees, *The Modern World* (Heinemann 1996.)

Izvor 2: Pisanje britanskog istoričara 1996.

U kasnijim godinama Sporazum između Ribentropa i Molotova trebalo je opravdati time što je dao vremena Sovjetskom Savezu da izgradi svoju odbranu. S obzirom na ono što se dogodilo dve godine kasnije, ova tvrdnja deluje prihvatljivo; ali ovde možda imamo klasičan primer tumačenja istorije unazad. Godine 1939. zaista je postojala mogućnost da se Hitler okrene i ustremi na SSSR pošto porazi Zapad; ali to je bila samo jedna mogućnost, ali nikako ne i najverovatnija ili najneposrednija....značajna su dva pokazatelja. Prvo, postoji veoma malo dokaza o tome da su prioritet Crvene armije posle avgusta 1939. bile temeljite odbrambene pripreme...Drugo, proučavanje rasporeda Crvene armije u rano proleće 1941. navode na to da su prethodne dve godine upotrebljene da se zauzme izrazito ofanzivan položaj.

Izvor: N. Davies, Europe: a history (Oxford University Press, 1996.), str. 1000

Primer 3: Političke parole kao istorijski izvor

«Veruj! Slušaj! Bori se!»

«Onaj ko ima čelik, ima hleb!»

«U istoriji ništa nije stečeno bez krvoprolića!»

«Živi opasno!»

«Bolje živeti jedan dan kao lav nego sto dana kao ovca!»

«Rat je za čoveka ono što je rađanje za ženu!»

«Fašizam je najsjanije delo individualne i nacionalne volje za moć!»

«Fašizam je organizovana, centralizovana, autoritarna demokratija!»

«Fašizam se zalaže za jedinu slobodu koju je vredno imati, slobodu države i pojedinca u toj državi!»

Upotreba pisanih izvora u istraživanju načina života u određenom periodu Štampa, reklame, katalozi, kuvari, razni popularni časopisi pružaju koristan izvorni materijal za istraživanje modnih trendova, porodičnog života, društvenih uloga, toga koja vrsta robe se smatra neophodnom, a koja luksuzom, načina ishrane, razlikama između društvenih klasa, toga šta se smatra prihvatljivim društvenim ponašanjem, šta se smatra «normalnim», a šta «nenormalnim», kao viđenjem ličnosti na vlasti. Ovde može biti teže uvesti istinski evropsku dimenziju, ali razmena materijala putem pošte, faksa ili elektronske pošte između škola u različitim zemljama može u kratkom roku rezultirati zanimljivom uporednom zbirkom materijala koji se odnose na način života u različitim periodima ovog veka.

Primer 4: Okvir za analizu pisanih izvora

Opis: Odgovorite na ova pitanja samo na osnovu pruženih podataka. Nemojte pokušavati da pogodite odgovor. Na primer, odgovorite na pitanje broj 2 samo ako je dat datum ili godina. Nemojte pretpostaviti da je napisan u isto vreme kad i događaj koji opisuje.

Kontekst

1. Ko je napisao ovaj dokument (osobe ili položaji)?
2. Kada je napisan?
3. Za koga je napisan?
4. Kakav je ovo dokument?
 - beleška u dnevniku;
 - pismo;
 - zvaničan izveštaj ili beleška;
 - diplomatski izveštaj;
 - izvod iz udžbenika istorije;
 - izvod iz autobiografije ili biografije.
5. Šta pisac saopštava?
6. Da li ovaj izvor pominje događaje ili osobe na vama nerazumljiv način?
7. Da li sadrži reči, izraze ili skraćenice koje su vam nepoznate?

Primer 4: Okvir za analizu pisanih izvora

<p>Tumačenje</p> <p>8. Da li je ovo primarni izvor ili sekundarni izvor?</p>	<p>Svedočanstvo: kako znate?</p> <ul style="list-style-type: none">• Da li je izvor nastao u vreme događaja, ili nekoliko dana, meseci ili čak i godina kasnije?• Da li u dokumentu postoje naznake da je izvor zasnovan na piščevom neposrednom iskustvu ili na učešću u opisanim događajima?• Da li je pisac bio očevidac onoga što se desilo?• Da li je pisac u takvom položaju da je mogao da zna šta se stvarno dešavalo?
<p>9. Da li u izvoru postoje naznake koje se odnose na to kako je pisac došao do podataka koje saopštava?</p>	
<p>10. Da li vama ovo izgleda kao pouzdan prikaz onoga što se desilo?</p>	<ul style="list-style-type: none">• Da li u tekstu postoje naznake koje bi vas navele da pomislite da je ovo pouzdan izvor?
<p>11. Zašto je napisan ovaj dokument?</p>	<ul style="list-style-type: none">• Da li postoje naznake koje bi vam mogle pomoći da odredite zašto je napisan (na primer, piščevo ime, adresa, položaj, naziv dokumenta)?• Da li možete da odgonetnete zašto je dokument napisan na osnovu načina na koji je napisan, na primer, da bi nekom drugom pružio podatke? Da bi se lično zabeležilo ono što se dogodilo? Da bi se odgovorilo na zahtev? Da bi se opravdali piščevi postupci ili odluke? Da bi se odobrovoljila ili naljutila osoba kojoj je dokument poslat?

Primer 4: Okvir za analizu pisanih izvora

12. Šta nam izvor govori o piščevom stanovištu ili stavu?

- Da li pisac izveštava o situaciji, da li prosleđuje podatke ili opisuje šta se desilo, ili izvor takođe sadrži i mišljenja, zaključke, preporuke?

13. Da li je pisac na bilo koji način pristrastan?

- Da li pisac pokušava da pruži objektivn i uravnotežen prikaz onoga što se desilo?
- Da li su postoje iskazi ili izrazi koji otkrivaju pišćeve predrasude u korist ili protiv grupe, osobe ili gledišta?

Povezivanje sa prethodnim znanjem

14. Da li činjenice sadržane u ovom izvoru imaju potporu u činjenicama koje već poznate iz drugih izvora, uključujući i vaš udžbenik?

15. Da li izvor potvrđuje ili protivreči tumačenju događaja u tim drugim izvorima?

Uočavanje praznina u svedočanstvu

16. Da li u svedočanstvu postoje bilo kakve praznine kao što su imena koja nedostaju, datumi ili drugi podaci koji bi pomogli u odgovoru na prethodna pitanja?

Uočavanje izvora novih podataka

Da li pomišljate na druge izvore koji bi vam pomogli da dopunite praznine i proverite podatke sadržane u ovom izvoru ili piščevom tumačenju događaja?

Primer 5: Diplomatski izveštaj kneza Lihnovskog

Lihnovski Jagovu London, 24. jula, 1914.
Telegram br. 151 Poslato 21:20
Diplomatska pošiljka br. 157 Primljeno 25. jula, 1:16

To bi bilo poželjno. To nije nacija u evropskom smislu, već banda pljačkaša.

Tačno.

Tačno jer oni to nisu!

Tačno.

Onda Rusi ni sami nisu ništa bolji. Što će se sigurno desiti.

Zaboravlja Italiju.

Ser Edvard Grej me je upravo pozvao da ga posetim. Ministar je očigledno bio veoma uzbuđen zbog austrijske note, koja, po njemu, prevazilazi sve što je do sad u tom smislu viđeno. Rekao je da za sada nema vesti iz Sankt Peterburga i da prema tome ne zna šta oni tamo o tome misle. Ali veoma sumnja da bi bilo moguće da ruska vlada preporuči srpskoj vladi bezuslovno prihvatanje austrijskih zahteva. Svaka nacija koja bi prihvatila takve uslove bi zaista prestala da se smatra nezavisnom nacijom. Njemu, Ser Edvardu Greju, bilo je veoma teško da ponudi bilo kakav savet Sankt Peterburgu u sadašnjem trenutku. Jedno mu ostaje da se nada će tamo preovladati umeren i pacifistički stav. Sve dok je to lokalizovan spor između Austrije i Srbije, kao što je Vaša Ekselencija naglasila u pošiljci br. 1055 koju sam pomenuto u razgovoru sa Ser E. Grejem, on, Ser E. Grej, sa tim nema ništa; ali će se stvari sasvim promeniti ako javno mnjenje u Rusiji primora vladu da preduzme korake protiv Austrije.

Na moju napomenu da balkanske narode nije moguće meriti istim aršinom kao i civilizovane evropske nacije i da, prema tome, sa njima treba koristiti drugačiji jezik – onaj koji je oprobao njihovim varvarskim načinom ratovanja – a ne jezik koji koristimo u odnosu na Britance ili Nemce, ministar je odgovorio da čak kad bi on i delio to mišljenje, ne veruje da bi ga Rusija prihvatila. Opasnost od evropskog rata, u slučaju da Austrija napadne teritoriju Srbije, postala bi neposredna. Ishod takvog rata između četiri nacije – jasno je naglasio broj četiri, a pod tim je mislio na Rusiju, Austro-Ugarsku, Nemačku i Francusku – bio bi potpuno nepredvidiv. Kako god se stvar dalje razvijala, jedno je izvesno: biće to potpuno iscrpljivanje i osiromašenje; industrija i trgovina biće uništene, kao i moć kapitala. Revolucionarni pokreti, poput onih iz 1848., pojaviće se kao posledica prestanka industrijske aktivnosti. Ono je što je Ser Edvard Grej najviše osuđuje, pored tona note, jeste kratak rok koji rat čini neizbežnim. Rekao mi je da bi

<p>Beskorisno.</p> <p>Ovo je suviše, jer je Austrija jasno stavila do znanja Rusiji i Grej nema nikakv drugi predlog. Neću u tome učestvovati osim ako to od mene Austrija izričito ne zatraži, što nije verovatno. U presudnim pitanjima, kao i u pitanjima časti, čovek se ni sa kim ne konsultuje.</p> <p>Besmislica.</p> <p>Možda će Persiju dati Engleskoj.</p>	<p>bio voljan da nam se pridruži u traženju produženja roka od Beča, jer bi se izlaz možda tu mogao naći. Tražio je od mene da Vašoj Ekselenciji prenesem ovaj predlog. Takođe je rekao da u slučaju opasne zategnutosti između Rusije i Austrije, četiri nacije koje nisu neposredni učesnici – Engleska, Nemačka, Francuska i Italija – treba da posreduju između Rusije i Austrije. Takođe je od mene tražio da Vašoj Ekselenciji prenesem i ovaj predlog.</p> <p>Ministar očigledno teži da učini sve da bi se izbegle komplikacije u Evropi i ne krije svoje veliko žaljenje zbog izazovnog tona austrijske note, kao i zbog kratkog roka.</p> <p>Saznao sam iz drugog izvora u Forin Ofisu da postoje razlozi za pretpostavku da Austrija veoma potcenjuje odbrambenu sposobnost Srbije. U svakom slučaju biće to duga i očajnička borba u kojoj će Austrija biti previše oslabljena i u kojoj će iskrvariti. Oni takođe tvrde da znaju da je stav Rumunije sasvim neizvestan i da se u Bukureštu govori da će biti protiv svakoga ko napadne.</p>
<p><i>Izvor:</i> Odeljak sa dokumentima o Prvom svetskom ratu (1914.) na veb sajtu: http://www/lib-byu.edu/~idh/wwi</p>	

Primer 6: Izvori koji se odnose na odgovornost za izbijanje Prvog svetskog rata

Izvor 1: Kada je Vilhelm II video odgovor Srbije na austrijski ultimatum Srijji u julu 1914. on je rekao: »Veliki moralni uspeh za Beč, ali sa njim nestaju svi razlozi za rat«. (L.C.F. Turner, *Origins of the first world war*, Arnold 1970., str. 103)

Izvor 2: Izvodi iz Kajzerovih memoara (napisanih posle završetka rata)

Po mom dolasku u Potsdam zatekao sam Kancelara i Ministarstvo spoljnih poslova u sukobu sa načelnikom Generalštaba, pošto je general fon Moltke smatrao da će rat sigurno izbiti, dok su druga dvojica bila čvrsto uverena da stvari neće tako rđavo krenuti i da će postojati neki način da se izbegne rat ukoliko ja ne naredim mobilizaciju. Ovaj sukob se nije razrešio. Tek pošto je general fon Moltke objavio da su Rusi zapalili svoje pogranične postaje, uklonili železničke šine duž granice i postavili plakate sa objavom mobilizacije, diplomatama u Vilhelmštraseu se prosvetlilo da su sami uzrok svoje propasti kao i poraza u pružanju otpora. Nisu želeli da veruju u rat. Ovo jasno pokazuje da nismo očekivali, a kamoli pripremali se za rat u julu 1914... Cela naša diplomatska mašinerija je zakazala. Opasnost od rata nije uočena zato što je Ministarstvo spoljnih poslova bilo toliko hipnotisano sopstvenom verom u mir pod svaku cenu da je u potpunosti isključilo rat kao moguće sredstvo državne politike sporazuma iz svojih proračuna i, s toga, nije tačno procenilo značaj nagoveštaja rata.

Izvor 3: Izvodi iz memoara kneza Lihnovskog

U svim političkim dokumentima je pokazano, a nije pobijeno ni u našoj Beloj knjizi, koja, zahvaljujući oskudnom sadržaju i previdima, predstavlja optužbu protiv nas samih, da:

1. Smo mi ohrabivali grofa Berhtolda da napadne Srbiju, iako u tome Nemačka nije imala nikakav interes i opasnost od svetskog rata nam je morala biti poznata...
2. U periodu između 23. i 30. jula, 1914.... mi smo odbacili britanski predlog da posreduju, iako je Srbija, pod pritiskom Rusije i Britanije, prihvatila skoro ceo ultimatum i premda je sporazum u pogledu dva preostala pitanja mogao lako biti postignut i grof Berhtold je čak i bio spreman da se zadovolji odgovorom Srbije.
3. 30. jula, kada je grof Berhtold pokazao spremnost da promeni svoj kurs, poslali smo ultimatum Sankt Peterburgu zbog ruske mobilizacije iako Austrija nije bila napadnuta; a 31. jula smo objavili rat Rusiji iako je Car dao reč da ni jednom vojniku neće narediti pokret sve dok pregovori traju. Mi smo tako namerno uništili mogućnost mirnog rešenja.

U svetlu ovih nepobitnih činjenica nije čudo što ceo civilizovan svet izvan Nemačke na nas svaljuje odgovornost za rat.

SEDAMNAESTO POGLAVLJE

TELEVIZIJA KAO IZVOR

Premda je televizija stekla masovno gledalište tek krajem pedesetih i početkom šezdesetih, a arhiviranje snimljenih programa nije bilo sistematično, nastavniku istorije televizija ipak nudi bogat materijal za nastavu političke, društvene, kulturne i ekonomske istorije Evrope dvadesetog veka.

Teleistorija

Sve veći broj evropskih zemalja sada prima program specijalizovanog televizijskog kanala čiji je program posvećen istoriji (History Channel) i neke škole ga aktivno koriste u nastavi, posebno u nastavi savremene evropske i svetske istorije. Neke televizijske stanice takođe imaju obrazovne programe koji obuhvataju i programe posvećene savremenoj istoriji. Ipak, tri glavna izvora teleistorije su:

- programi posvećeni određenim događajima i pitanjima, koje nastavnici obično snime na video kaseti i potom upotrebe u nastavi;
- istorijske rekonstrukcije koje se na televiziji najčešće prave kad su pitanju starija istorijska razdoblja, ali što se više udaljavamo od nekih od glavnih istorijskih događaja dvadesetog veka to je verovatnije da će i oni na ovaj način biti predstavljeni. Sa stanovišta nastave oni su višestruko vredni: oni stvaraju osećaj za to kako se odluke donose pod pritiskom, često sadrže mnoštvo stanovišta u odnosu na dati događaj, a dijalog je često autentičan, sačinjen na osnovu primarnih izvora koje je moguće proveriti;
- velike televizijske serije proizvedene sa ciljem obeležavanja značajnih godišnjica, koje se potom našu u prodaji na video kasetama.

Mnoge pojedinačne programe prozvele su nezavisne televizijske kompanije; njihova proizvodnja je relativno jeftina, u velikoj meri su zasnovani na fotografijama i starim filmskim novostima i u njima uglavnom govore savremenici (svedočeći kao očevici ili kao značajni učesnici događaja o kome je reč). Mnogi od njih proizvedeni su kao odgovor na masovnu potražnju za jeftinim programima u vreme kada su televizijske kompanije produžile vreme emitovanje televizijskog programa sedamdesetih i osamdesetih godina. Pa ipak, nastavnici istorije koju su neke od tih programa snimili na video trakama sada maju pravi rudnik materijala za nastavu istorije dvadesetog veka.

Verovatno je da su najambicioznije i najskuplje serije napravljene u poslednjih dvadeset godina bile Svet u ratu, koji je proizveo tv Kanal Temza (o Drugom svetskom ratu), prvi put prikazana 1973., ali je još uvek u prodaji na video kasetama, kao i novija serija BiBiSi-ja, Vek naroda, prvi put prikazana 1996. Završetak veka i završetak milenijuma

podstakli su proizvodnju čitavog niza retrospektivnih istorijskih programa koji se zasnivaju na materijale iz filmskih novosti i arhive snimljenog materijala samih televizijskih kompanija.

Dokumentarni programi

Neki istoričari sada počinju da uviđaju da su mnogi televizijski dokumentarni programi, kao i programi posvećeni dnevnoj politici postali izvor potpuno novih svedočanstava. U nekim slučajevima to se desilo zahvaljujući tome što su autori dokumentarnih programa uspeli da ubede političare i ličnosti na javnim položajima da o određenim događajima ili odlukama govore javno po prvi put. U drugim slučajevima to je posledica toga što su autori programa obezbedili pristup nekonvencionalnim izvorima svedočanstava koji nisu uvek predstavljeni u arhivima osim u vidu statistika: izbeglicama, imigrantima-žrtvama rasizma, žrtvama terorizma, samim teroristima i borcima za slobodu, žrtvama kršenja ljudskih prava, itd. U tom smislu su se neki dokumentarni programi naknadno pokazali kao značajni socijalni i politički dokumenti sami po sebi.

Programi vesti

U teoriji programi vesti bi trebalo da budu glavni izvor istorijskog svedočanstva u nastavi koja se odnosi na kraj dvadesetog veka. U praksi, televizije arhiviraju sasvim mali deo svojih programa i uglavnom čuvaju one programe za koje se u određeno vreme pretpostavlja da će imati dugotrajan istorijski značaj. Tako nastavnici sociologije i istorije koji žele da koriste programe vesti u nastavi moraju da se oslone uglavnom na programe koje su sami snimili. Ne iznenađuje, s toga, što nastavnici koriste materijal preuzet iz programa vesti kao sredstvo koje pomaže đacima da analiziraju medijum pre nego njegovu poruku: odnosno uticaj koji tehnika proizvodnje ima na sadržaj i stvaralačke kriterijume i prezentaciju programa vesti. Dok nastavnici sociologije, predmeta koji se odnose na medije i, u manjoj meri nastavnici jezika, ispituju televizijski program sa ovog stanovišta, nastavnici istorije to uglavnom zanemaruju, osim u sasvim ograničenom smislu «pokretnih slika kao propagande».

Zabava i informisanje

Teleistorija i dokumentarni programi usmereni su na događaje, značajne ličnosti ili određene vremenske periode. Međutim, kao što smo videli u prvom poglavlju ovog priručnika, srednjoškolski programi u većini evropskih zemalja usmereni su i na teme i na sadržaje kada je u pitanju savremena istorija. U tom smislu programi koji imaju i informativnu i zabavnu komponentu, a koji se bave kulturnim i umetničkim pokretima dvadesetog veka, razvojem nauke i tehnologije, promenama u društvenom i seksualnom ponašanju i promenama u načinu života i rada takođe mogu predstavljati koristan prilog nastavi istorije.

Drame, sapunske serije i komedije situacije

Drame, sapunske serije i komedije situacije takođe mogu biti od pomoći đacima da razumeju promene u stavovima javnosti i društvenim pitanjima i interesovanjima. Na primer, pogled na delove jedne te iste sapunske serije tokom dužeg vremenskog perioda (recimo, deset do dvadeset godina) može poslužiti kao ogledalo promene društvenih stavova u odnosu na porodicu, pitanja koja se odnose na ulogu polova, nezaposlenost, narkomaniju, obrazovanje, kriminal, policiju i vlast uopšte. Štaviše, ovi programi često postoje na video trakama zato što se bolje prodaju nego, na primer, programi koji se odnose na istorijske teme i rekonstrukcije. Međutim, pošto ih nije moguće umesto udžbenika nastavnik zato istorije treba da uloži više rada u pripremu.

Takođe, istorija naravno nije jedini izvor pokretnih slika koje su relevantne za naše razumevanje istorije ovog veka. Titlovene filmske novosti iz vremena nemog filma prikazivane su u bioskopima i na drugim javnim mestima pre Prvog svetskog rata. Smatralo se da je njihov mogući uticaj takav da su vlade nekih država, posebno među velikim silama, osnovale sopstvena odeljenja za proizvodnju filmskih novosti tokom rata.

Međutim, njihov glavni značaj ispoljio se tek sa pojavom zvučnog filma 1927., za šta je zaslužan Foks Njuz iz Sjedinjenih Država. Pre početka Drugog svetskog rata, trećina, odnosno polovina, stanovništva u većini evropskih zemalja odlazila je u bioskop najmanje jednom nedeljno. Tiraž nekih od najpopularnijih dnevnih novina tog doba sa ovim se nije mogao takmičiti. Štaviše, verovatno je da su filmske novosti stizale do svih slojeva stanovništva. Široka publika je po prvi put bila u mogućnosti da vidi šta se događa u svetu izvan određenog grada, sela ili regiona i da o tome stekne svoje mišljenje. U isto vreme, dok su urednici filmskih novosti smatrali da se nadmeću sa novinama, filmske novosti prikazivane su kao deo filmskog programa i zbog toga je bilo potrebno da budu i zabavne i informativne. To je značilo da su urednici često veoma trudili da ničim ne uznemire vlasnike bioskopa, kao ni moćne filmske kompanije. Takođe su veoma pazili da ne pogreše u odnosu na vlast i tako potpadnu pod strožu političku kontrolu ili cenzuru.

Početak šezdesetih godina filmske novosti prestale su da u značajnoj meri utiču na formiranje javnog mnjenja, iako je njihova proizvodnja nastavljena još jednu ili dve decenije potom. Ali njihov uticaj na televizijske vesti još je bio vidljiv tokom sedamdesetih kada su nova tehnika i tehnologija, kao i pojačana konkurencija doveli do promena u načinu prikupljanja i prezentacije vesti.

Kao i kad je u pitanju bilo koji drugi istorijski izvor, i filmske novosti a, potom, i televiziju, potrebno je podvrgnuti podjednako strogoj proverbi i potvrdi kao i bilo koji drugi primarni ili sekundarni izvor. Na primer, tokom prve dve decenije novog veka neki beskrupulozni proizvođači filmskih novosti i navodno autentičnog filmskog materijala snimali su razne bitke, nesreće, tragedije, krunisanja i politička ubistva u studijima.

Vodič Saveta Evrope u pogledu korišćenja autorskih filmova kao istorijskih dokumenata je u pripremi i sadrži spisak filmova i ideja o tome kako ih upotrebljavati u nastavi. Nastavnicima koji su zainteresovani da koriste film, posebno autorski film, u nastavi

preporučuje se taj dokument. Filmski režiseri i producenti su od samog početka komercijalne kinematografije bili zainteresovani za prikazivanje značajnih istorijskih događaja i života značajnih istorijskih ličnosti. U tom stvaralaštvu postoji čitav raspon filmova, od potpunih izmišljotina do relativno autentičnih prikaza. Na sličan način, filmovi su često imali važnu ulogu u veličanju nacionalne istorije, umanjivanju ili opravdavanju diskreditujućih postupaka ili čak i u ponovnom pisanju istorije zbog ideoloških razloga.

Ali možda je najplodonosnije područje za nastavnika istorije koji razmatra mogućnost upotrebe filma kao sredstva u nastavi koja se odnosi na dvadeseti vek jeste da sagleda na koji način su u filmovima uočavane i odražene skoro sve važne društvene, ekonomske i tehnološke promene koje su uticale na život ljudi: rat, ekonomska kriza, izmenjena uloga žene, promene u porodici, promene na radnom mestu, migracije, urbanizacija, izmenjena uloga vere, pojava tinejdžera i tinejdžerskog *Angst*-a, kao i izmenjena shvatanja toga šta je dobro, a šta loše. U tom smislu često su žanrovski filmovi – kriminalistički, horor, ratni filmovi, vesterni i naučno-fantastični filmovi - bili ti koji su ove teme posebno istakli.

Zašto upotrebljavati televiziju kao izvor u nastavi istorije?

Sa obrazovne tačke gledišta, televizijski programi i delovi programa mogu biti veoma uspešni u sledećem:

- oni istoriju mogu predstaviti na veoma podsticajan način, često koristeći tehniku prezentacije koja je đacima poznata iz drugih programskih žanrova;
- oni su pogodni za pripovest i istorijsku rekonstrukciju;
- oni pomažu da se stvori osećaj neposrednosti i konkretnosti u pogledu događaja koji su se davno desili, ili koji su se desili na mestima ili u zemljama o kojima đak zna veoma malo;
- putem starih filmskih novosti ili rekonstrukcija daju pružaju đacima osećaj za mesto i period;
- i, kao što je ranije rečeno, televizijski programi su takođe izvor primarnih istorijskih svedočanstva o dvadesetom veku.

Ukoliko nastavnik pažljivo proceni televizijski materijal pre nego što ga upotrebi u nastavi, ako ima jasnu predstavu o tome zbog čega tačno želi da upotrebi određen program ili deo programa, u kakvom je on tačno odnosu prema sveukupnom cilju i ako aktivnosti koje se odnose na program osmisli tako da u najvećoj mogućoj meri iskoristi njegov obrazovni potencijal, onda televizijski materijal može biti izuzetno korisno i efikasno obrazovno sredstvo u nastavi istorije.

Međutim, nastavnik takođe treba da uzme u obzir mogući uticaj televizije izvan nastave. Mnogi đaci nedeljno provedu isto onoliko vremena gledajući televiziju kao i boraveći u

školi. Istorijski i dokumentarni programi, kao i emisije vesti možda nisu visoko na spisku onoga što bi rado gledali, ali televizija je ipak značajan deo njihovog svakodnevnog iskustva i neformalnog učenja. Važno je, zato, kao što je rekao jedan pedagog, pokušati oblikovati i formalizovati to učenje pružajući đacima obaveštenja o televizijskom mediju kao i strukturu ili okvir pitanja i pojmova za analizu televizijskog programa.⁴³ Đaci treba da nauče da televizija nije tako neutralna, objektivna i transparentna kao što izgleda. Da ona nije jednostavno «prozor u svet», već da su slike koje ona prenosi prethodno odabrane i obrađene tako da zadovolje kriterijume onoga što je predstavlja odgovarajuću i ideološki prihvatljivu televiziju. To su pitanja na koja ćemo se vratiti kasnije u ovom poglavlju.

Ono što je ovde najvažnije naglasiti jeste da je potrebno da pomognemo đacima da shvate da kad koriste televizijske programe, filmske novosti i filmove kao istorijsko svedočanstvo potrebno je da zavire iza i izvan emitovanih slika i sadržaja zvučnih komentara da bi videli:

- kontekst u kome su nastali ti programi i filmovi;
- organizacije koje su ih napravile;
- publiku za koju su napravljeni;
- ciljeve sa kojim su napravljeni;
- postupke prikupljanja svedočanstava, način na koji su potvrđena, obrađena i stavljena naspram drugih svedočanstava;
- uticaj tehnike i tehnologije koja je primenjena;
- shvatanja producenata i urednika o tome šta je dobar program.

Ovaj materijal može se veoma razlikovati od primarnih i sekundarnih svedočanstava na koja su navikli u udžbenicima, zvaničnim dokumentima, dnevnicima, pismima, plakatima, karikaturama, fotografijama i kartama, ali analitički postupak koji treba primeniti i pitanja koja treba postaviti ne razlikuju se od onih koja se postavljaju u vezi sa bilo kojom drugom vrstom istorijskog izvora.

Problemi i moguća ograničenja

Prvo, pristup odgovarajućem materijalu predstavlja problem. Veći deo materijala starijeg od pedeset godina više ne postoji zato što je proizveden na nitratskoj osnovi koja je brzo propala. Muzeji i filmski arhivi pokušali su da spasu veći deo onoga što je preostalo prenoseći film u trajniji i stabilniji format, ali čak i novija acetatska osnova takođe propada. U sadašnjem trenutku niko nije siguran koliki je «vek trajanja» video kasete ili

⁴³ Len Masterman, *Teaching about television* (Učenje o televiziji), London Macmillan 1980.

CD-Romova. Osim nekoliko izuzetaka, kompanije za proizvodnju filmskih novosti i televizijske kompanije, svoje proizvode nisu smatrale za predmete od istorijskog značaja koje je potrebno arhivirati zbog budućih istoričara i nastavnika. U celini, komercijalni kriterijumi odredili su da li je program ili serija sačuvan. Što se tiče ostalih, uz jedan ili dva izuzetka, to što su sačuvani je rezultat slučajnosti. S toga mnogo zavisi od motivacije nastavnika istorije da snimi odgovorajuće programe, da potom proceni njihov obrazovni potencijal, obeleži delove koje će upotrebiti i smisli nastavne aktivnosti na njemu zasnovane.

Drugo, pokretna slika nije najjednostavnije nastavno sredstvo koje se efikasno može upotrebiti. Ako će đaci da podvrgnu izvorni televizijski materijal kritičkoj analizi (umesto da ga jednostavno usvoje kao zamenu za udžbenik) onda nastavnik može da uradi dve stvari. Može da da đacima vreme da odgledaju program, unesu zabeleške, ponovo pregledaju određene značajne delove, a potom da diskutuju o njemu i da ga tumače. Drugi način je da nastavnik određeni program, ili što je realnije, jedan njegov deo, prenese u tekst, da opiše određene kadrove, reprodukuje komentar, dijalog, pitanja i odgovore i da opiše sve druge značajne zvučne zapise, kao što su prateća muzika ili zvuci u pozadini.

Treće, specijalisti za medije (uključujući i sve veći broj producenata) uviđaju da teleistorija, kao i mnogi dokumentarni programi i emisije posvećene dnevnoj politici imaju sledeća ograničenja kao obrazovno sredstvo i kao izvor istorijskih svedočanstava:

- oni obično nisu veoma efikasni u prenošenju hronologije događaja ili pružanju detaljnih objašnjenja u pogledu toga zašto se nešto dogodilo. Ovo je možda drugi način da se kaže da su programi vesti i programi koji se bave prikazivanjem glavnih istorijskih događaja i kriza poslednjih pedeset godina često nestorični, ili zato što su usredsređeni na neposredne uzroke («varnica koja je sve zapalila») ili zato što nude pojednostavljena objašnjenja koja se nikad ne dovode u pitanje, niti podvrgavaju analizi. Praćenje događaja na Balkanu tokom devedesetih od strane zapadnih medija često je samo bespogovorno učvršćivalo uverenje da «su u ovom regionu uvek postojali etnički sukobi i nasilje»;
- u njima često nema povezivanja događaja i zbivanja na jednom mestu u određenom vremenu i paralelnih zbivanja na drugom mestu u drugo vreme;
- u njima se ne navode izvori, niti se objašnjava da li su potvrđeni;
- izbor izvora je često određen proizvodnim kriterijumima umesto obrazovnim: govornik koji je zabavan ima prednost nad onim koji poseduje podatke, ali je dosadan, kadar koji prikazuje akciju, uzbuđenje, pritisak, paniku, sukob ili nasilje odabran je čak i kad drugi pouzdani izvori ukazuju da to nije tipično za ono što se stvarno desilo;
- često se ne pruža kontekst i dopušta se da «materijal govori sam za sebe».

Konačno, postoji takođe problem da čak i kad televizijska ekipa izveštava o događajima u drugoj evropskoj zemlji ili prati međunarodni problem ili krizu, izveštaji ili urednici, ili i jedni i drugi, skloni su da naglašavaju interese i zanimanje sopstvene nacije, više nego da se bave istraživanjem situacije sa jednog istinski evropskog stanovišta. Ova situacija se menja, delimično zbog pojave novih tehnologija, uključujući i portabl kamkodere, portabl satelitske predajnike i satelitske telefone, a delimično zbog pojave kanala koji emituju vesti tokom 24 časa, kao što je SiEnEn, koji u produženom trajanju prate događaje uživo uz minimum uredničkog mešanja. U tom smislu je televizijsko praćenje Zalivskog rata i pokušaja državnog udara u Ruskoj Federaciji 1991., kao i potonje izveštavanje o događajima u Bosni i Hercegovini i na Kosovu počelo da utiče na tu sklonost da se u izveštavanju o «inostranim vestima» nameće nacionalna politika.

Upotreba televizije kao nastavnog sredstva

Istorija televizije

Teško je videti kako se adekvatno može sagledati kulturna istorija dvadesetog veka u nastavnom programu istorije bez sagledavanja toga kako je televizija postala medij masovne komunikacije, organizacione strukture javnog i komercijalnog radija i televizije i njihove uloge u odslikavanju društva, informisanju i oblikovanju javnog mnjenja, stavova, ponašanja i ukusa. Naravno da đaci o nekim aspektima masovnih komunikacija mogu da saznaju u drugim programskim oblastima, u sociologiji ili predmetu posvećenom medijima. Međutim, postoji sasvim jasna istorijska dimenzija koja se često previđa.

Istorija televizije pogodna je za tematski pristup usmeren na nekoliko razvojnih tokova kao što su:

- tehnološki razvoj: pretvaranje svetlosti u električne impulse, eksperimenti koje je izveo Džon Lodž Berd tokom tridesetih godina, upotreba katodne cevi za prenošenje i reprodukciju slike, eksperimenti tokom tridesetih godina, pojava prve javne televizije 1936., razvoj televizije u Severnoj Americi i Evropi, uvođenje reprodukcije u boji u Sjedinjenim Državama 1953., pojava različitih sistema za prenošenje signala u boji (SECAM u Francuskoj i Sovjetskom Savezu i PAL sistema u većem delu ostatka Evrope), televizijska slika visokog kvaliteta sa povećanim brojem linija na ekranu, rastući uticaj Japana u tehnologiji, pojava jedinstvenog sistema u Evropi 1991., razvoj novih, lako prenosivih kamera, video opreme, pojava portabl satelitskih predajnika, digitalizacija tehnologije i njena upotreba u proizvodnji i prenosu programa.
- pojava masovne publike: porast broja vlasnika televizijskih aparata, povećan broj sati emitovanja programa, promene i razvoj u opsegu ponuđenih programskih žanrova, reklamiranje na televiziji, brz porast broja TV kanala, porast kablovske televizije koja se plaća, uvođenje satelitske televizije, razvoj interaktivne televizije.

- organizacione novine: početna konkurencija (i uticaj) filmskih novosti i radija, javna služba emitovanja programa, pojava komercijalnih privatnih kompanija koje emituju program, povećana državna i evropska regulativa u pogledu emitovanja, politička cenzura, priroda konkurencije u emitovanju televizijskog programa, internacionalizacija televizijskih programa, pojava globalnih televizijskih kompanija.
- društveni i kulturni uticaj: uticaj na politiku i političare, uticaj na birače, televizija u vreme rata, uticaj televizije na decu, uticaj televizije na ponašanje ljudi (na primer: da li je ljude učinila u većoj meri nasilnim i spremnijim da prihvate nasilje?).

Upotreba teleistorije i dokumentarnih programa

Ovde je u osnovi cilj da se smisle nastavne aktivnosti u kojima će đaci koristiti primarna i sekundarna svedočanstva koja pripadaju teleistoriji i televizijskom dokumentarnom programu da bi se videlo da li oni potvrđuju ili opovrgavaju svedočanstva koja su imali priliku da vide u drugim izvorima (uključujući udžbenike, knjige posvećene određenim sadržajima, tumačenja različitih istoričara, fotografije). To ih stavlja u ulogu detektiva istoričara u kojoj prelaze sledeće etape:

- 1. etapa: đaci gledaju film (ili njegov deo), sistematski prave zabeleške o: glavnim tvrdnjama u komentaru, vrstama upotrebljenih svedočanstava (usmena svedočanstva, arhivski film, pominjanje zvaničnih dokumenata, svedočenje stučnjaka, itd.), naglasku koji se stavlja na različite vrste svedočanstva i izvučene zaključke;
- 2. etapa: diskutuju o onome što su zabeležili u manjim grupama i na osnovu toga prave beleške za celu grupu;
- 3. etapa: upoređuju televizijsku verziju ili prikaz sa drugim izvorom, kao što je udžbenik, i određuju u čemu se izvori slažu, a u čemu razlikuju;
- 4. etapa: diskutuju o tome koji su mogući razlozi postojanja razlika, na primer, nova svedočanstva, različita tumačenja poznatih svedočanstava, naglašavanje različitih delova ili odlučuju da su razlike uglavnom nastale zbog naglašene potrebe televizijskog programa da koristi vizuelni materijal (to jest, da li je medij uticao na način na koji je ovaj istorijski događaj ili zbivanje predstavljen)?

Ispitivanje arhivskih filmskih svedočanstava

Odaberite deo iz filmskih novosti ili novijeg dokumentarnog programa koji se odnosi na određen istorijski događaj ili situaciju, podelite đake u manje grupe gde će zajedno tražiti odgovore na sledeća pitanja:

- Ko je napravio film?

- Zašto je film napravljen? Da li je deo filmskih novosti koje su namenjene bioskopskoj publici? Da li je program napravljen sa obrazovnim ciljem? Da li je deo serije? Da li je napravljen za određenu emisiju vesti ili program posvećen tekućim događajima?
- Šta mislite o tome kojoj publici je namenjen film?
- Koja vrsta svedočanstava se koristi u filmu: primarna i/ili sekundarna svedočanstva? Iskazi očevidaca? Usmeno svedočenje neposrednih učesnika? Novinara? Političara? Vizuelno svedočanstvo?)
- Šta film pokušava da postigne? Da li je namera da se utiče na javno mnjenje ili na gledišta onih koji donose odluke? Da li pokušava da objasno šta se desilo i/ili pokušava da obavesti ljude o tome ko je kome šta radio i kada? Da li pokušava da govori u ime zanemarenih ili pokušava da ispravi istorijski zapis?
- Da li je uspeo u tome?
- Da li postoji muzički zapis? Koju vrstu raspoloženja prenosi?
- Koje poruke prenose slike?
- Da li ove vizuelne poruke odgovaraju porukama u komentaru?
- Kakav je ton komentara? Da li je pristrasan ili jednostran, i ako jeste, na koji način? Da li je neutralan ili kritički?
- Na koji način su upotrebljeni razgovori i usmeno svedočenje? Da li se od sagovornika tražilo da opišu ono što se desilo i da navedu kad se desilo? Da li se od njih očekuje da donose sud o drugima? Da li su pitani o tome kakvo je njihovo mišljenje? Da li je od njih traženo da kažu šta oni misle o tome zašto se nešto desilo? Da li izgleda da su odabrani za razgovor zato što se slažu ili zato što se ne slažu?
- Na osnovu onoga što ste pročitali o ovom događaju, da li možete da odredite svedočanstvo ili gledište koje je izostavljeno?

OSAMNAESTO POGLAVLJE

PROCENA UDŽBENIKA ISTORIJE

Istorija koja se uči u školama nije isključivi domen akademskih istoričara, nastavnika, pisaca ili izdavača udžbenika. Rasprostranjeno je uverenje da je ona javno dobro. Političari, interesne grupe, etničke i jezičke manjine i roditelji uopšte često smatraju da imaju pravo da pokušaju da utiču na sadržaj programa istorije i način na koji se izvodi nastava u većoj meri nego što bi to pokušali da urade u odnosu na program matematike, prirodnih nauka ili geografije. U tom smislu udžbenici istorije su takođe javno dobro i razne grupe u okviru jedne zemlje i u susednim zemljama mogu s razlogom biti zainteresovani za sadržaj ovih knjiga, eksplicitne i implicitne poruke i tvrdnje iznesene u tekstu, ilustracije i izvorni materijal, kao i za to šta je obuhvaćeno, a šta izostavljeno, meru u kojoj je način nastave i učenja koji zastupaju pisci odgovarajući, kao i za praktična pitanja koja se odnose na cenu, dostupnost i odnos cene i kvaliteta.

Koju vrstu pitanja treba postaviti da bismo procenili udžbenik pre nego što odlučimo da ga kupimo i upotrebimo? Ovo kratko poglavlje ima nameru da podstakne dalju diskusiju. Nije napisano sa ciljem da ponudi konačan odgovor na pitanje «Kakav treba da bude dobar udžbenik istorije?» Jedna od pretpostavki na kojoj je zasnovano ovo poglavlje jeste da će se odgovor na ovo pitanje verovatno razlikovati među različitim obrazovnim sistemima i da, s toga, svaki pokušaj da se ponudi konačan odgovor obično vodi samo do veoma širokih i beznačajnih generalizacija. Naravno, postoje određeni pedagoški principi i svojstva u pogledu opremanja udžbenika koji se mogu primeniti na bilo koji udžbenik, ali to verovatno nije dovoljno da se obezbedi da je određeni udžbenik odgovarajući i pogodan za svaku priliku. Kontekst u kome je udžbenik napisan, štampan, reklamiran, kupljen i upotrebljen u školi je takođe veoma važan. Zato su pitanja koja se odnose na procenu u spisku koji sledi organizovana u tri glavne kategorije: prvo, pitanja koja imaju za cilj da procene sadržaj i pedagoški pristup udžbenika; drugo, pitanja koja se odnose na suštinska svojstva udžbenika (koja se mogu primeniti bez obzira na zemlju u kojoj je štampan i upotrebljavan, sadržaj, uzrast i sposobnost đaka kojima su namenjeni) i, konačno, pitanja koja se odnose na spoljašnje činioce u odnosu na proces pisanja, štampanja i upotrebe udžbenika, a koji ipak utiču na ove procese.

Procena sadržaja i pedagoškog pristupa udžbenika istorije

Nastavnici istorije i komisije za odobravanje udžbenika svakako detaljno razmatraju udžbenike pre nego što donesu odluku o tome koji su odgovarajući udžbenici. Drugi dolaze do podataka koji su im potrebni da bi odgovorili na ovo pitanje tako što prelistaju udžbenik, detaljno razmotre način na koji su obrađene dve ili tri teme, nasumično ispitaju zadatke i vežbe za ocenjivanje i naprave običan spisak (na primer, spisak obrađenih tema koji uporede sa spiskom tema u programu, broj strana posvećen različitim sadržajima, itd.).

Sadržaj

1. Koji istorijski period (ili periodi) su obrađeni? Da li ovi periodi tačno odgovaraju onima koji su nabrojani u odgovarajućem programu? Da li postoje praznine koje će biti potrebno popuniti upotrebom drugih udžbenika ili nastavnih materijala?
2. Kako je sadržaj organizovan u pogledu strukture i redosleda? Da li je udžbeniku predstavljen prilično sveobuhvatan hronološki pregled dužeg vremenskog perioda? Ili jedan selektivniji pregled? Ili je usmeren na nekoliko značajnih perioda nacionalne, regionalne, evropske ili svetske istorije (na primer, antika, srednji vek, istraživanja, Evropa u devetnaestom veku, hladni rat)? Ili je usmeren na krupne istorijske teme i zbivanja (na primer, širenje hrišćanstva u Evropi, pojava nacionalne države, industrijalizacija, imperijalizam i kolonijalizam, itd.)?
3. Da li je struktura sadržaja udžbenika usaglašena sa strukturom ili okvirom sadržanom u nastavnom programu?
4. Koliko je strana posvećeno svakom obrađenom periodu i da li taj odnos odgovara onome koji postoji u zvaničnom programu?
5. Koliki je naglasak dat političkoj, diplomatskoj, ekonomskoj, društvenoj i kulturnoj istoriji u sadržaju udžbenika? Da li se naglasak ili ravnoteža između tih različitih dimenzija značajno razlikuje u odnosu na obrađene periode? Da li taj naglasak u udžbeniku odgovara ili dopunjuje naglasak koji postoji u zvaničnom programu?
6. Da li je udžbenik usmeren poglavito na nacionalnu istoriju, regionalnu istoriju, evropsku istoriju ili globalnu istoriju, ili na određenu kombinaciju svih pomenutih vrsta istorije? Da li ova usmerenost odgovara ili dopunjuje naglasak koji je tome dat u zvaničnom programu?
7. Ako se udžbenik bavi regionalnom, evropskom ili svetskom istorijom, sa kog stanovišta to čini? Na primer, da li je u udžbeniku ponuđeno nacionalno stanovište u odnosu na evropsku ili regionalnu istoriju? Da li postoji sklonost ka poglavito evropocentričnom stanovištu u odnosu na globalnu istoriju? Da li su događaji i zbivanja u istočnoj Evropi prikazani sa zapadnjačkog stanovišta, i obrnuto?
8. Da li obrada nacionalne istorije uključuje i sagledavanje toga kako su druge zemlje i narodi gledali na događaje i zbivanja u toj zemlji?
9. Ako se udžbenik uglavnom bavi evropskom istorijom, kako je u tekstu Evropa definisana eksplicitno ili implicitno? Da li su obuhvaćene zapadna, srednja i istočna Evropa ili samo neki od regiona? Da li udžbenik usmeren na zajedničko kulturno nasleđe ili na one činioce koji naglašavaju različitost?

10. Da li je u sadržajima, događajima, grupama, dimenzijama i stanovištima moguće uočiti određene pravilnosti koje su izostavljene iz teksta, ilustracija, izvornog materijala ili zadataka za ocenjivanje? Da li u tim prazninama postoje implicitne poruke?

Pedagoški pristupi

11. Da li đak treba da poseduje neko prethodno znanje da bi mogao efikasno da koristi udžbenik?
12. Da li je potrebno da đak poseduje neke prethodno stečene veštine i razumevanje da bi mogao da tumači izvorni materijal i isproba neke aktivnosti i vežbe za ocenjivanje sadržane u uvodnom delu udžbenika?
13. Da li se udžbenik može upotrebljavati i kao radna sveska i kao udžbenik? (Da li uz tekst sadrži i izvorni materijal, aktivnosti i zadatke?) Ukoliko sadrži, gde su ti drugi elementi smešteni u udžbeniku i kako su organizovani? Na primer, da li na kraju svakog poglavlja postoji izvorni materijal i/ili druge aktivnosti ili se oni nalaze na kraju knjige? (Mesto na kome se različiti elementi nalaze u knjizi utiče na to kako će nastavnik i đak koristiti udžbenik.)
14. Ako udžbenik sadrži zadatke, pitanja, vežbe i vežbe za ocenjivanje, šta se može reći o tome kakva je njihova funkcija? Da li se uglavnom odnose na to koliko dobro će đak upamtiti podatke iz teksta, ili se đaku pruža prilika da kritički ispita istorijsko svedočanstvo, uoči kako jedna ista vrsta svedočanstva može biti otvorena za više od jednog tumačenja, uoči moguću pristrasnost u različitim izvorima istorijskog svedočanstva, da li sadrži sredstva i podstiče na samostalno istorijsko istraživanje, itd?
15. Da li postoji prilika za đaka da sagleda na koji način izvršen odabir svedočanstava, dostupni izvori, kao i lični kriterijumi istoričara mogu uticati na tumačenje prošlosti?
16. U kakvom su odnosu prema tekstu ilustracije, fotografije, mape i dijagrami? Da li objašnjavaju ili prikazuju ono što je rečeno u tekstu? Da li povezuju ono što je rečeno u jednom poglavlju sa nečin što je đak pročitao u prethodnom poglavlju? Ili izgleda da je njihova glavna funkcija da «rastresu» tekst i učine da pojedinačna stranica izgleda zanimljivije?
17. Da li u na početku svakog poglavlja postoji «šema organizacije»? Ako je to slučaj, kakva je njena funkcija? Da li samo daje pregled onoga čime će se poglavlje koje sledi baviti ili takođe uspostavlja vezu između tog i drugih poglavlja i navodi glavne ideje, koncepte i metode koji će biti ispitani u tom poglavlju?
18. Da li udžbenik nastoji da đaka upozna sa ključnim istorijskim pojmovima, na primer, kontinuitetom i promenom, centralizacijom i fragmentacijom, usponom i propašću, evolucijom i revolucijom, itd?

19. Da li u udžbeniku postoji pokušaj da se đaku približe istorijski događaji, pitanja i zbivanja kojima se bavi? Na primer, da li postoji nastojanje da se pokaže kako bi ljudi gledali ne samo na događaje i zbivanja koje su proživeli nego i na mogućnosti i alternative koje su im bile dostupne u datom vremenu i kako je na njih uticala njihova sopstvena prošlost?
20. Na koji način su u udžbeniku prikazani istorijski procesi?
21. Na koji način se doprinosi osećaju za hronološko vreme, posebno u slučaju kad obrađene teme i periodi ne slede jedni za drugima?
22. Da li u udžbeniku đaku data prilika da dođe do uporednog stanovišta, na primer, upoređujući događaje i zbivanja u dve ili više zemalja ili regiona? Ili pokazivanjem sličnosti u istorijskom razvoju dve ili više zemalja ili regiona? Ili pokazujući kako je na događaje na nacionalnom nivou uticalo ono što se dešavalo drugde? Ili, pokazujući kako su različite kulture uticale jedna na drugu?

Suštinska svojstva udžbenika istorije

Veći deo podataka koji se odnose na ovo može se steći prelistavanjem i nasumičnim čitanjem pasusa koje potom treba detaljno ispitati.

23. Da li je odnos između teksta i drugih elemenata (ilustracija, mapa, statističkih tabela, izvoda iz zvaničnih dokumenata, pisama, fotografija autentičnih predmeta, zadataka, pitanja, vežbi za ocenjivanje, itd.) odgovarajući za uzrast i nivo sposobnosti kome je namenjen? Mlađi ili manje sposobni đaci više vole udžbenike sa manjom količinom teksta, a više ilustracija, njima je takođe teže kad se od njih traži da upotrebe veću količinu izvornog materijala.
24. Da li postoje primeri monokauzalnih, previše pojednostavljenih ili redukcionističkih objašnjenja istorijskih događaja i zbivanja?
25. Da li je ponuđeno složeno tumačenje prošlosti (to jest, mnogostruka stanovišta)?
26. Da li postoji pristrasnost u tekstu? Ispitajte bilo koji deo koji se odnosi na međunarodne odnose, odnose sa susednim državama, ratove ili kolonijalnu istoriju; potom nasumično ispitajte prateće karikature, slike i fotografije, i ispitajte i način na koji se govori o nacionalnim junacima i junakinjama, a onda razmotrite da li se na dosledan način ispoljava:
 - pristrasnost u načinu prikazivanja događaja;
 - nacionalističko tumačenje prošlosti;
 - rasistička tumačenja (političkih, verskih, i kulturnih) koji nemaju potvrdu u svedočanstvima ili nemaju protivtežu u drugim stanovištima;
 - etnocentrizam;
 - evropocentrizam;

- stereotipski stavovi i predstave (to jest, isuviše pojednostavljene generalizacije, obično podsmešljive prirode, koji se odnose na određene narode, grupe, rase ili pol);
- formalizam (uključivanje proizvoljnog i standardizovanog ilustrativnog materijala koji je u sasvim labavoj vezi sa tekstom).

27. Kako je predstavljena prošlost? Da li se na sadašnjost gleda kao na neizbežan ishod prošlih događaja? Da li je istorija predstavljena kao «trijumfalni marš progresu»?
28. Da je đak podstaknut da razmišlja o istoriji kao disciplini?
29. Da li je verovatno da će ovaj udžbenik izazvati interesovanje đaka za predmet i radoznalost u pogledu prošlosti?
30. Da li materijal u udžbeniku odražava novija istraživanja ili savremene stavove među istoričarima?
31. Da li je tekst stilski prilagođen uzrastu i nivou sposobnosti kome je namenjen? Uzmite nasumice nekoliko odeljaka i ispitajte dužinu rečenice, upotrebu tehničkih termina i žargona datih bez objašnjenja, da li je govor uglavnom napisan u pasivnom ili aktivnom načinu, itd. Ton izlaganja ne bi trebalo da bude ni pokroviteljski, niti treba da odaje utisak kao da se autor obraća «s visoka». Tekst treba da bude čitljiv, ali je takođe potrebno da pomoću njega đaci steknu predstavu o tome kako izgleda način pisanja primeren istoriji kao disciplini.

Spoljašnji činioci u proceni udžbenika istorije

Podaci o ovome mogu se steći razgledanjem korica knjige, čitanjem predgovora ili uvoda, kao i ovlašnim prelistavanjem knjige. Materijal koji je priložio izdavač takođe može biti od pomoći.

32. Kada je udžbenik prvi put štampan? Taj podatak unekoliko ukazuje na politički kontekst u kome je napisan i odobren. Takođe daje naznaku koliko je savremen u pristupu i sadržaju (od godine štampanja oduzmite dve godine da biste dobili vreme kada je napisan). Ovo može biti posebno važno ako se udžbenik bavi novijim nacionalnim ili regionalnim zbivanjima.
33. Da li autor daje dokaza o tome da je mu je poznata savremena školska praksa? Potrebno je reći da to nije isto što i pitati da li je autor nastavnik istorije. Neki akademski istoričari, uz pomoć svojih izdavača, urade svoj domaći zadatak i obaveste se o savremenoj školskoj praksi; neki nastavnici istorije koji pišu udžbenike umeju da pokažu da nisu baš u toku u tom pogledu.
34. Da li knjiga (ili njeni delovi) prošla probno ocenjivanje kod nastavnika i đaka?

35. Da li je namenjena ciljnom čitalištu (na primer, određenom uzrastu, određenom nivou sposobnosti, vrsti škole, određenom razredu ili ispitu zbog koga je napisana)?
36. Da li je predgovor ili uvod daje naznake piščevog pristupa, ciljeva i namera?
37. Da li će zahtevati značajan dodatni materijal (štampan i/ili onaj koji je napravio nastavnik) da bi se ispunili zahtevi određenog programa za koji je napisan?
38. Da li je kvalitet dizajna (raspored, odnos boja, tipografija, itd.) dosledno ispoljen u celom udžbeniku?
39. Da li će izdržati svakodnevnu upotrebu u učionici tokom ogovarajućeg vremenskog perioda?
40. Da li su dizajn i cena u srazmeri? Da li je bolji od drugih udžbenika koji postoje na tržištu u okviru iste cene? Da li cena odgovara kvalitetu?

KAKO PROCENITI NOVE TEHNOLOGIJE

U većini srednjih škola u Evropi udžbenik je i dalje glavni nastavni materijal koji nastavnik ima na raspolaganju. U većem delu istočne Evrope on je i dalje jedino nastavno sredstvo. U bližoj budućnosti može se očekivati da će novi nastavni materijali u većem delu Evrope pojavljivati u obliku dodatnog materijala posvećenog određenim sadržajima i temama ili izvornika (to jest publikacija koje sadrže izvode iz primarnih i sekundarnih izvora). Međutim, kao što smo pokušali da pokažemo u poglavlju posvećenom novim tehnologijama, velika količina potencijalno korisnog materijala za nastavu istorije može se naći na Internetu, a sve veći broj izdavača, nevladinih organizacija (NVO) i drugih obrazovnih institucija takođe proizvode CD-Rom-ove namenjene nastavi istorije. Može proći još neko vreme pre nego što nastavnici istorije u celoj Evropi budu u mogućnosti da redovno upotrebljavaju nove tehnologije u nastavi, ali može postojati i jedan prelazni period tokom kojeg će imati pristup računaru u ograničenom vremenu da bi sa Interneta preuzeli materijal koji će potom upotrebiti na konvencionalan način u nastavi.

Deo materijala koji je dostupan na CD-Romovima ili na pouzdanim i proverenim veb sajtovima je odličan. Ovo se posebno odnosi na materijal posvećen istoriji dvedesetog veka iz prostog razloga što se on oslanja na tako veliki broj izvora, kako audiovizuelnih, tako i onih zasnovanih na dokumentima. Međutim, svako ko je na Internetu tragao za podacima relevantnim za proučavanje istorije poslednjeg veka takođe zna da tu ima i vrlo mnogo taloga, kao i materijala sasvim sumnjivog porekla, što je uglavnom posledica ubrzanog širenja svetske komunikacijske mreže, razvoja HTML softvera koji je lak za upotrebu i kao i dostupnosti prostora

Nužno je zato proučiti svaki veb sajt ili CD-Rom pre nego što mu pristupe đaci. Kao i kad su u pitanju udžbenici, važno je proceniti ne samo sadržaj ovih materijala, već i njihovu pedagošku vrednost. U ovom poglavlju sledimo isti model kao i u prethodnom predlažući niz pitanja koja je moguće postaviti u vezi sa veb sajtom ili CD-Rom-om da bismo procenili njihovu obrazovnu vrednost.

Procena veb sajtova na Internetu

U osnovi postoji šest oblasti procenjivanja koje treba imati na umu kada se ispituje pogodnost određenog veb sajta. To su: svrha, izvor, pristup, fleksibilnost, dizajn i sadržaj.

Pitanja u svakoj ovoj grupi nastala su baš u kontekstu ovog priručnika koji je nastava istorije dvadesetog veka namenjena đacima uzrasta između 14 i 18 godina. Međutim, uz neke izmene, ona takođe mogu biti odgovarajuća kad su u pitanju mlađi uzrasti ili drugi predmeti.

Svrha

1. Da li je svrha sajta jasno naznačena na njegovoj naslovnoj stranici (ili na narednoj stranici)?
2. Da li autor sajta navodi kojoj publici se obraća?
3. Koji elementi sajta su odgovarajući za program koji vi predajete u pogledu sadržaja i ciljeva?
4. Da li veb sajt odgovara uzrastu, prethodnom znanju i nivou sposobnosti vaših đaka?
5. Da li smatrate da ovaj sajt sadrži dovoljno korisnog materijala koji zavređuje da ga detaljno procenite?

Izvor

6. Ko je postavio veb sajt?
7. Da li autor daje podatke o sebi i o svojoj stručnosti u pogledu istorije i nastave istorije? Da li je autor znalac predmeta na koji se sajt odnosi ili predstavnik ugledne organizacije?
8. Da li je sa naslovne stranice jasno da li je autor povezan sa nekom određenom organizacijom? Ako jeste, da li vam taj podatak uliva poverenje?
9. Da li vam domen sajta pomaže da procenite izvor? Za razliku od nekih određenih oznaka za nacionalne sajtove, premda ne i za sve takve sajtove, ime domena takođe vam može dati neku naznaku o poreklu sajta. Na primer:

- ac: univerzitetski (Velika Britanija);
- edu: obrazovna ustanova;
- gov: odeljenje vlade;
- int: međunarodna organizacija;
- org: neprofitna organizacija;
- com: komercijalna organizacija;
- co: komercijalna organizacija (Velika Britanija);
- net: sistem za konverziju poruka ili administrativni host.

10. Da li je neka posebna grupa, institucija, kompanija ili vladina institucija sponzor sajta? Da li to umanjuje ili povećava uverljivost?
11. Da li postoji reklamiranje na sajtu? Ako postoji da li to umanjuje uverljivost sajta? Da li će đacima odvlačiti pažnju?
12. Da li postoji stručna ocena sajta? Da li je ona pozitivna?

Pristup

Pre nego što odlučite da upotrebite određeni veb sajt potrebno je da nekoliko puta pokušate da mu priđete.

13. Obično je moguće dospeti na sajt onda kada to želite, ili je možda potražnja takva da je često potrebno da sačekate određeno vreme?

14. Da li je potrebno da preuzmete i softver da biste mogli da koristite sajt? Na primer, softver koji omogućava slušanje zvučnih priloga ili gledanje delova filma. Koliko vremena zahteva taj prenos?
15. Da li se stranice prenose tako brzo da je to moguće uraditi tokom školskog časa, a da đaci pri tom mogu da nastave sa svojim radom u situaciji kad rade samostalno ili u manjim grupama?
16. Da li sajtu možete pristupiti pomoću pretraživača koje obično koristite?
17. Da li je korišćenje sajta besplatno ili je potrebno pretplatiti se na njega da bi mu se pristupilo u celini ili samo nekim njegovim delovima?

Pošto ste neko vreme boravili na sajtu možda ćete hteti ponovo da razmotrite koliko je pristupačan, posebno u slučaju da autor ne rešava pravovremeno probleme koji se ponavljaju ili se adresa često menja i imate problema da je nađete.

Fleksibilnost

18. Da li možete da zaključite na osnovu naslovne stranice ili indeksne stranice kako je sajt organizovan i koje mogućnosti su dostupne korisniku?
19. Da li su linkovi sa svakom stranicom lako uočljivi?
20. Da li su linkovi logično grupisani i da li će ih đaci razumeti? Ili je potrebno da se đaci uglavnom oslone na sopstvenu intuiciju dok se kreću po sajtu?
21. Da li je način kretanja kroz sajt lak za razumevanje i da li, na primer, postoje oznake kao što su «Nazad», «Napred», «Naslovna stranica», «Idi na početak»?
22. Da li će đaci moći da se snađu na sajtu i da se ne izgube ili zbune? Kako se vi snalazite?
23. Da li linkovi ka drugim sajtovima funkcionišu efikasno? Da li uopšte funkcionišu? Da li je povezivanje dovoljno brzo i omogućava đaku da radi svoj zadatak?
24. Da li na sajtu postoji pretraživač? Da li će đacima biti lako da ga upotrebe?
25. Da li na sajtu postoji mogućnost beleženja stranica ili njenih delova?

Dizajn

26. Da li sajt izgleda tako kao je lako snaći se na njemu?
27. Da li su mogući različiti vidovi interakcije? Da li đaci na osnovu interaktivnih elemenata imaju priliku da uvežbavaju veštine istraživanja i tumačenja?
28. Da li je jezik na nivou koji odgovara uzrastu i sposobnostima vaših đaka?
29. Da li sajt sadrži zvučne i/ili video materijale? Da li oprema koju koriste obuhvata i zvučnike pomoću kojih će moći da čuju ovaj materijal?
30. Da li će upotreba multimedijalnog materijala (grafika, fotografija, video i audio snimaka) doprineti da đaci razumeju sadržaj ili će im odvlačiti pažnju?
31. Proverite veličinu i vrstu slova, kontrast između teksta i pozadine, itd. Da li doprinose lakšem čitanju, ili ga otežavaju?
32. Da li je sajt moguće koristiti samo na jednom jeziku ili se može koristiti i na maternjem jeziku?

33. Ako aktivirate link i pređete na potupuno drugi sajt, da li to očigledno ili izgleda kao da ste dospeli na drugu stranicu prvobitnog sajta? Da li ste u stanju da odredite izvor novog sajta na isti način kao što ste to učinili u pogledu prvobitnog sajta?
34. Da li je lako napustiti sajt ili se zaglavljujete na određenoj stranici ili u međuprostoru između stranica?

Sadržaj

35. Da li smatrate da je sadržaj dovoljno detaljan ili je uglavnom beznačajan?
36. Da li postoje znaci pristrasnosti? Kada se saopštava mišljenje da li se to čini na način koji se jasno razlikuje od opisivanja?
37. Da li je ispoljeno stanovište u opisivanju događaja i zbivanja od evropskog značaja nacionalno, regionalno, evropsko, zapadnjačko, istočnjačko, itd.?
38. Da li postoji činjenička tačnost? Proverite neke aspekte činjeničkog konteksta naspram nekog drugog izvora. Da li postoje očigledne greške? Da li postoje očigledni previdi koji kod đaka mogu stvoriti pogrešne predstave? Da li podaci na sajtu potvrđuju ili opovrgavaju druge izvore? Ako im protivreče, da li smatrate da je to alternativno stanovište ili tumačenje validno (na primer, možda je dato stanovište manjinske grupe koja je u udžbeniku zanemarena kada se radi o određenom događaju ili zbivanju).
39. Da li na sajtu postoji nešto do čega đaci ne bi mogli doći u udžbeniku, referentnim knjigama ili drugim izvorima?

Kako proceniti CD-Rom

Postavljanje

40. Da li se lako postavlja?
41. Da li sadrži detaljne podatke o hardveru i softveru koji su potrebni da bi se CD-Rom mogao upotrebiti?
42. Da li su uputstva jasna, lako razumljiva i potpuna?
43. Da li postoji telefonski broj i/ili e-mejl adresa na kojim je moguće dobiti tehničku pomoć?

Prateća dokumentacija

44. Da li je naveden sadržaj koji možete proveriti pre kupovine?
45. Da li postoji vodič za nastavnike u pogledu grupe kojoj je CD-Rom namenjen, u pogledu toga u kakvom je odnosu prema programu i mogućem načinu korišćenja u školi?
46. Da li postoje dodatni materijali, na primer, plan časova, nastavne aktivnosti, radni listovi, itd.?

Fleksibilnost

47. Da li su meniji, ikone i drugi znaci jasni, logični i laki za upotrebu?
48. Da li su komande koje se koriste za kretanje kroz sadržaj jednostavne i dosledne?
49. Da li korisnik može lako da ode sa jednog mesta na drugo?
50. Da li korisnik može ponovo da pregleda deo koji je prethodno pregledao?
51. Da li postoji dobar i za upotrebu jednostavan pretraživač?
52. Da li postoje različiti nivoi pretraživanja (od listanja do upotrebe ključnih reči i pretraživanja uz pomoć Bulove logike)?
53. Da li je moguće odštampati rezultate pretraživanja?
54. Da li je moguće dobiti listu pretraživanja?
55. Da li su linkovi i navedene reference lako dostupni?
56. Da li postoji mogućnost obeležavanja i podvlačenja određenih delova?

Sadržaj

57. Da li smatrate da je sadržaj odgovarajući?
58. Da li postoje znaci pristrasnosti? Da li se iskazana mišljenja jasno razlikuju od opisa?
59. Da li je ponuđeno stanovište u opisivanju događaja i zbivanja od evropskog značaja nacionalno, regionalno, evropsko, zapadnjačko, istočnjačko, itd.?
60. Proverite neke delove faktičkog sadržaja u drugim izvorima: Da li postoje očigledne greške? Da li postoje uočljivi previdi na osnovu kojih đaci mogu steći pogrešne predstave? Da li su podaci isti ili protivrečni u odnosu na druge izvore? Ako su protivrečni, da li smatrate da je ovo alternativno stanovište validno?
61. Da li proizvod nudi nešto što đaci ne mogu naći u udžbenicima, referentnim knjigama i drugim izvorima?

Dizajn

62. Da li je sadržaj ekrana lak za upotrebu i pregledan?
63. Da li je proizvod odgovarajući u pogledu teksta, audiovizuelnog materijala i intelektualnog nivoa?
64. Da li sajt sadrži zvučne i/ili video materijale? Da li oprema koju đaci koriste obuhvata zvučnike pomoću kojih će moći da čuju ovaj materijal?
65. Da li će upotreba multimedijalnog materijala (grafika, fotografija, video i audio snimaka) doprineti da đaci razumeju sadržaj ili će im odvlačiti pažnju?
66. Da li je CD-Rom moguće koristiti samo na jednom jeziku ili se može koristiti i na maternjem jeziku?
67. Da li su ekrani za pomoć jednostavni za upotrebu?
68. Da li je moguća interakcija na različite načine, da li postoje vežbe, istraživačke aktivnosti, itd.? Da li će interaktivna svojstva pružiti đacima priliku da uvežbavaju veštine istraživanja i tumačenja?
69. Da li su interaktivni elementi podsticajni i izazovni?
70. Da li đak na osnovu ovih aktivnosti dobija korisne povratne informacije?

71. Da li đak može da napreduje do višeg nivoa aktivnosti, na primer, od traganja za podacima do upoređivanja podataka, analize i tumačenja različitih izvora u pogledu istog sadržaja, itd.?
72. Da li je potrebno da korisnik upotrebi već stečeno znanje da bi mogao efikasno da upotrebljava proizvod?

Odluka

73. Da li je proizvod dostupan u probnom obliku?
74. Da li je cena odgovarajuća u poređenju sa sličnim proizvodima?
75. Da li će proizvod obezbediti novu dimenziju u nastavi i učenju?
76. Kom aspektu programa istorije će doprineti?
77. Da li je moguće umreženje?
78. Da li ćete ga upotrebljavati i kroz dve godine?

DODACI

DODATAK I

KONTAKTI I INFORMACIJE

U ovakvoj knjizi koja je namenjena nastavnicima istorije, onima koji se bave obrazovanjem nastavnika, kao i osobama zaduženim za sastavljanje programa u celoj Evropi bilo bi nemoguće dati istinski sveobuhvatan vodič kroz sve međunarodne i nacionalne organizacije i projekte čiji je cilj unapređenje nastave evropske istorije dvadesetog veka. Potrebno je biti selektivan na isti način kao i kad je u pitanju nastav istorije. Glavni kriterijumi selekcije trebalo je da obuhvate:

- Organizacije koje nastavnicima istorije mogu da omoguće korisne publikacije u pogledu nastave istorije (od kojih su mnoge besplatne), obaveštenja o novinama u nastavi istorije širom Evrope, ili povezivanje sa grupama koje bi im omogućile da stupe u kontakt sa nastavnicima istorije u drugim zemljama radi organizovanja zajedničkih projekata ili razmene đaka i nastavnika;
- Projekte koji nastavniku istorije pružaju priliku ili da dođu do podataka u vezi sa tekućim projektima iz istorije koji mogu biti od posebnog značaja za njihove đake ili do podataka o istoriji drugih zemalja;
- Projekte koji, iako možda nisu od neposrednog značaja za određeni program istorije, mogu poslužiti kao koristan model za razvoj sopstvenih projekata.

Međuvladine i nadnacionalne insitucije

Savet Evrope (The Council of Europe)

Uprava za obrazovanje, kulturu i sport (Directorate of Education, Culture and Sport)

Savet Evrope

67075 Strasbourg Cedex,

France

Telefon: (33) 3 88 41 20 00

Faks: (33) 3 88 41 27 50

Veb stajt posvećen istoriji: <http://culture.coe.fr/hist20>

Pored projekta «Učenje i nastava evropske istorije dvadesetog veka», Savet Evrope ima čitav niz drugih inicijativa i projekata koji bi mogli zanimati nastavnike istorije. U njih spadaju: «Demokratsko građansko obrazovanje», «Crnomorska inicijativa za istoriju», Program usavršavanja za zaposlene u obrazovanju, «Reforma nastave istorije u Zajednici Nezavisnih Država» i «Putevi kulture». (Ovaj poslednji program odnosi se na puteve hodočasnika, trgovačke puteve i kulturne uticaje tokom poslednjeg milenijuma. Međutim, neki od ovih puteva posebno su relevantni za istoriju dvadesetog veka, na primer, «Putevi

Cigana», «Putevi humanizma», «Seoska naselja»). Obaveštenja o ovim programima mogu se dobiti u Upravi za obrazovanje, kulturu i sport.

Evropska Unija (European Union)

Evropska komisija (European Commission)

200 rue de la Loi,

B-1049 Brussels,

Belgium

Telefon: (32) 2 299 1111

Web sajt: <http://www.europa.eu.int>

Premda nastava istorije ne predstavlja prioritet u smislu razvoja i podrške, postoje dva programa koji zavređuju da se istraže, u zavisnosti od toga mesta u kome nastavnik živi kao i od posebnih interesovanja u pogledu nastave istorije.

Program Comenius je deo Programa Socrates koji je usmeren na saradnju škola i evropske obrazovne programe. Ovde postoji prostor za razvoj nastavnih aktivnosti u pogledu sadržaja koji se odnosi na kulturno nasleđe.

Web sajt: <http://europa.eu.int/comm/education/socrates/comenius>

Kroz Phare program odvija se glavnina aktivnosti Evropske Unije usmerenih prema zemljama srednje i istočne Evrope. Jedna od prioritetnih oblasti su obrazovanje i obuka i premda je bilo određenih aktivnosti u pogledu nastave istorije (uključujući projekt u saradnji sa organizacijom Euroclio iako ovo nije bila jedna od glavnih oblasti razvoja).

Web sajt: <http://europa.eu.int/comm/enlargement/pas/phare>.

UNESCO

7 Place de Fontenoy,

F-75732 Paris Cedex 15,

France

Telefon: (33) 1 45 68 10 89

Faks: (33) 1 40 65 94 05

Novina koja bi ovde mogla da zanima nastavnike istorije je verovatno projekt «Povezane škole» u okviru Obrazovanja za međunarodnu saradnju i mir (ASP). Pojediniosti su date u delu koji se odnosi na projekte.

Web sajt: <http://www.unesco.org/education/educprog/asp>

Međunarodne nevladine organizacije (NVO)

Stalna konferencija udruženja nastavnika istorije (Euroclio)

(European Standing Conference of History Teachers Associations)

Juliana van Stolberglaan 41,

2595 CA Den Haag,

Netherlands

Telefon: (31) 70 382 48 72

Faks: (31) 70 385 36 69

e-mail: bennetts@qca.or.uk

Euroklio je osnovan 1992. kao forum nastavnika istorije u Evropi koji ima za cilj da ojača položaj predmeta istorije u programima evropskih škola, širi informacije i podstakne stvaranje udruženja nastavnika istorije u zemljama u kojima ih nije bilo. Obaveštenja o aktivnostima mogu se dobiti u izvršnoj kancelariji u Hagu ili od nacionalnih udruženja nastavnika istorije.

Evropsko udruženje škola za projekte saradnje
(*European Association for Schools for Co-operative Projects*)
c/o OCCE
101 bis rue du Renelagh,
F-75016 Paris,
France
Telefon: (33) 1 45 25 46 07

OCCE je nacionalno telo u Francuskoj zaduženo za projekte saradnje među školama. Njegove aktivnosti ne odnose se samo na nastavu istorije.

Evropska fondacija Kulture
(*European Cultural Foundation*)
Jan van Goyenkade 5,
1075 NH Amsterdam,
The Netherlands
Telefon (31) 20 67 60 222
Faks: (31) 20 67 52 231

Fondacija pruža podršku nizu inicijativa u obrazovanju i usavršavanju. Ona se na bavi posebno nastavom istorije ali, zajedno sa nekoliko evropskih fondacija i NVO, trenutno se bavi razvojem obrazovanja u zemljama jugoistočne Evrope, a to obuhvata i istoriju i građansko obrazovanje.

Evropska grupa izdavača u obrazovanju (EEPG)
(*European Educational Publishers' Group*)
Box 3095 750 03
Uppsala
Sweden
Telefon: (46) 18 123 114
Faks: (46) 18 125 533

Ova grupacija bavi se izdavaštvom u obrazovanju na svim nivoima i svim predmetima. Međutim, od 1990. takođe su aktivni u radionicama namenjenim izdavačima i piscima udžbenika istorije u celoj Evropi, posebno u srednjoj i istočnoj Evropi. Grupacija je bila zastupljena u projektu Saveta Evrope «Nastava evropske istorije dvadesetog veka i čenje o njoj».

*Georg Eckert Institut za međunarodno istraživanje udžbenika
(Georg Eckert Institute for International Textbook Research)*

Celler Strase 3,

D-38114 Braunschwig,

Germany

Telefon: (49) 531 59 09 90

Faks: (49) 531 59 09 999

Od osinivanja 1951. u Georg Ekert Institutu obavljena su mnoga značajna istraživanja u pogledu sadržaja i prikazivanja nacionalne, evropske i svetske istorije u udžbenicima. Zaposleni u Institutu takođe održavaju međunarodne seminare posvećene udžbenicima i analizi udžbenika. Podaci o jednom od njihovih skorijih istraživanja posvećenog evropskim udžebnicima istorije mogu se naći na veb sajtu Saveta Evrope posvećenom istoriji.

*Međunarodno udruženje za obrazovanje o drugim kulturama (IAIE)
(International Association for Intercultural Education)*

Köpmangatan 7,

S-151-71 Södertälje,

Sweden

Telefon: (46) 8 550 100 81

Faks: (46) 8 550 100 81

Udruženje organizuje konferencije i radionice posvećene obrazovanju o drugim kulturama i izdaje časopis posvećen ovom pitanju (the European Journal of Intercultural Studies). Takođe je angažovano na projektu «Učenje kroz saradnju u obrazovanju o drugim kulturama» (CLIP).

*Međunarodno društvo za istorijsku didaktiku
(International Society for History Didactics)*

Kirchplatz 2

D-88250 Weingarten,

Germany

Telefon: (49) 75 29 841

Faks: (49) 751 501 200

Društvo je osnovano 1980. i bavi se istraživanjem i međunarodnom saradnjom u nastavi istorije. Izdaje svoj časopis na tri jezika (engleskom, francuskom i nemačkom) pod nazivom Informations/Mitteilungen/Communications.

*Međunarodno udruženje studenata istorije (ISHA)
(International Students of History Association)*

Justus Lipsiusstraat 44

B-3000 Leuven,

Belgium

Telefon: (32) 16 23 29 26

Faks: (32) 16 28 50 20

Udruženje je osnovano u Budimpešti 1990. radi podrške saradnji između Zapada i Istoka u pogledu proučavanja i nastave istorije. Organizuje zajedničke projekte i programe razmene.

Körber Stiftung
Kurt-A-Körber-Chaussee 10
21033 Hamburg,
Germany
Telefon: (49) 40 7250 3021
Faks: (49) 40 7250 3922

Ova organizacija pruža podršku istraživanjima koja se bave nastavom istorije, uključujući i projekt «Mladi i istorija» pomenut u nastavku i održava seminare za nastavnike istorije i đake koji su osvojili nagrade na takmičenjima iz istorije. Takođe je započela i koordinira projekt Eustory koji ima za cilj da ustanovi zajedničke standarde u prikazivanju istorije kao i korišćenje istorije kao sredstva razumevanja među kulturama. U okviru projekta, organizuju se takmičenja čiji je cilj da podstaknu đake da se bave istraživanjem lokalne istorije.

KulturKontakt
Spittelberggasse 3,
1070 Vienna,
Austria
Telefon: (43) 1 522 91 60 12
Faks: (43) 1 523 87 65 20

KulturKontakt je poslednjih godina pružao podršku obrazovanju i stručnom usavršavanju nastavnika istorije, posebno i istočnoj Evropi i Ruskoj Federaciji. Takođe ima odeljenje koje učestvuje u Procesu iz Graca koji je neposredno uključen u unapređenje mira, stabilnosti i demokratije u jugoistočnoj Evropi kroz saradnju u obrazovanju. Projekt obuhvata koordinaciju inicijativa u istorijskom i građanskom obrazovanju. Dodatne pojedinosti nalazi se na veb sajtu: (<http://www.seeeducoop.net>).

Pojedinačni projekti

I ovde je takođe nemoguće pružiti sveobuhvatan vodič za sve projekte posvećene istoriji koji su u toku u raznim krajevima Evrope. Naglasak je dat projektima koji imaju šire evropsku ili regionalnu dimenziju ili mogu poslužiti kao model za primenu novih projekata.

Projekt «Povezane škole»

Ovaj projekt započeo je UNESCO sredinom pedeseth godina. On sada obuhvata preko 3 000 škola u 120 zemalja. Jedan broj projekata posvećenih temi životne sredine nastao je u okviru ove inicijative u Evropi. Neke od ovih tema imaju poseban značaj za izučavanje geografije i evropske istorije dvadesetog veka. Ovi projekti pružaju koristan materijal nastavnicima istorije koji žive u drugim krajevima Evrope i mogu poslužiti kao model za slične regionalne projekte.

«Baltik» projekt

Ovaj projekt započeo je kao serija istraživanja životne sredine u kome su uzele učešća škole u svim baltičkim zemljama u prikupljanju i razmeni podataka o životnoj sredini putem elektronske mreže komunikacija. Projekt je potom proširen i na druge oblasti nastavnog programa pogodne za ovu vrstu zajedničkog pristupa. Slične inicijative pokrenute su i u drugim delovima Evrope, uključujući Sredozemlje i Podunavlje. Projekt «Plavi Dunav» pokazao je kako je moguće primeniti način mišljenja koji je bio u osnovi Projekta «Baltik» i na druge evropske regione. Međutim, zbog političkih razloga u regionu bilo je teško razviti i istorijsku dimenziju.

Kontakt: «Baltic Sea» project
Mr Siv Sellin
National Agency for Education
106, 20 Stockholm,
Sweden
Telefon: (46) 8 723 32 74
Faks: (46) 8 24 44 20

Kontakt: «Blue Danube River» project
Ms Yordanka Nenova
ELS School «Geo Milev»
Rousse
Bulgaria
Telefon: (359) 82 623 820
Faks: (359) 82 226 379

Kontakt: The Mediterranean project
Mr Miguel Marti
Centre Unesco de Catalunya
Mallorca 285
08037 Barcelona
Spain
Telefon: (34) 3 207 17 16
Faks: (34) 3 457 58 51

Projekt «Udžbenik istorije baltičkih država»

Cilj projekta je negovanje međusobnog razumevanja u Estoniji, Latviji i Litvaniji kroz izradu udžbenika koji se odnose na istoriju sve tri zemlje. Radi ostvarenja tog cilja grupa zadužena za projekt organizovala je niz radionica na kojima su istoričari i nastavnici iz svake zemlje definisali nacionalna stanovišta u odnosu na istoriju regiona kao celine. Cilj je takođe da se sastavi jedinstven udžbenik koji bi se mogao upotrebljavati u školama u sve tri zemlje.

Kontakt: Ms Mare Oja
Ministry of Education,
Department of General Education,
Tõnismägi Str. 9/11,
EE-0100 Tallinn,
Estonia

Projekt «Crnomorska inicijativa za istoriju»

Projekt Saveta Evrope okupio je istoričare iz sedam zemalja: Bugarske, Gruzije, Moldavije, Rumunije, Ruske Federacije, Turske i Ukrajine. Oni su analizirali programe istorije u svakoj zemlji i potom pokušali da odrede minimum osnovnog znanja o regionu koje bi trebalo preneti đacima. Ustanovljene su školske mreže koje zajednički rade na bilateralnim i multilateralnim projektima iz istorije.

Pojedinosti se mogu saznati u Savetu Evrope.

Projekt «Chata»

Projektom «Istorijski koncepti i pristupi nastavi» (Chata) rukovode Alaric Dickinson i Peter Li iz Instituta za Obrazovanje Londonskog Univerziteta. Prva faza projekta usmerena je na to kako deca shvataju ključne pojmove razumevanja i istraživanja istorije. Druga faza usmerena je više na nastavu istorije i uključuje škole u zemljama širom Evrope.

Kontakt: Alaric Dickinson ili Peter Lee
Institute of Education,
University of London,
20 Bedford Way,
London WC1H 0AL
United Kingdom
Telefon: (44) 71 612 6543
Faks: (44) 71 612 6555

Program Saveta Evrope posvećen usavršavanua nastavnika

Ovaj program pomaže nastavnicima da pohađaju kratke kurseve usavršavanja u nekoj od evropskih zemalja i da prošire svoje profesionalno iskustvo. Svake godine postoji 1 000 mesta, a prioritet imaju nastavnici iz zemalja koje su nedavno postale članice Saveta za kulturnu saradnju Saveta Evrope. Seminari su posvećeni temama koje Savet smatra prioritetnim, uključujući građansko obrazovanje, interkulturalno obrazovanje i istoriju. Pojediniosti se mogu saznati u Savetu Evrope.

Projekt «Istorija i identitet»

U ovom projektu školske saradnje učestvuje pet srednjoevropskih zemalja: Austrija, Mađarska, Slovačka Republika, Češka Republika i Slovenija. Projekt spaja đake i nastavnike u radu na istraživanju lokalne istorije susednih zemalja putem koga se takođe istražuje osećanje nacionalnog identiteta u susednim zemljama.

Kontakt: Prof. Anton Pelinka,
Institut für Politikwissenschaft,
Universität Innsbruck,
A-6020 Innsbruck,
Austria
Telefon: (43) 512 507 2710
Faks: (43) 512 507 2849

Projekt «Zajednička istorija»

Ovaj projekt odnosi se na nastavu istorije u zemljama jugoistočne Evrope. Organizovan je čitav niz radionica za nastavnike posvećen osetljivim i spornim pitanjima koja se ispituju sa različitih stanovišta – pograničnog, bilateralnog ili multilateralnog – na primer, kiparsko pitanje, makedonsko pitanje i tursko nasleđe u jugoistonj Evropi.

Kontakt: Center for Democracy and Reconciliation in South East Europe,
Krispou 9,
Ano Poli,
54634 Thessaloniki,
Greece
Telefon: (30) 31 960 820
Faks: (30) 31 960 822
e-mail: info@cdsee.org

Projekt «Bratimljenje škola i lokalna istorija»

Ovaj projekt unapređuje bratimljenje između škola u evropskim zemljama, posebno onih u zabačenijim krajevima, kao i onih koje imaju malo mogućnosti za bratimljenje. Kroz projekte posvećene lokalnoj istoriji naglasak je na istoriji migracija u Evropi.

Kontakt: M Olivier Jehin,
1 rue de Palerme
Strasbourg,
France
Telefon: (33) 3 88 41 10 99

Projekt «Mladi i istorija»

Ovaj projekt, koji je finansirala organizacija Körber Stiftung iz Nemačke, bavio se ispitivanjem istorijske svesti i stavova među 32,000 četrnaestogodišnjaka i petnasetogodišnjaka u 26 evropskih zemalja. Rezultati su objavljeni u dva toma 1997. pod naslovom *Mladi i istorija*, priređivači su Magne Angvik i Bodo von Borries, Hmburg, Körber Stiftung, 1997. Podatke o projektu moguće je naći na veb sajtu: http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Projekte/Youth_and_History/homepage.html

Podaci koji se odnose na projekte saradnje na polju evropske istorije mogu se naći kod Sean Lang, *History without frontiers: a practical guide to international history projects in schools in Europe* (Istorija bez granica: praktični vodič kroz projekte posvećene međunarodnoj istoriji u evropskim školama), Savet Evrope, (Doc.CC-ED/HIST (96)2).

Školske veze i razmena

Premda su veze i razmena među školama već davno ustanovljena praksa u nastavi stranih jezika, u odnosu na nastavu istorije ta praksa je novijeg datuma. Sada se podstiče višestruko povezivanje škola sa na izradi zajedničkih projekata, u elektronskoj komunikaciji i razmeni đaka i nastavnika, a cilj je unapređenje nastave stranih jezika, istorije, geografije, sociologije, predmeta posvećenih kulturi i životnoj sredini. Jasno je da se mnogo može naučiti iz iskustva kolega koji predaju strane jezike, ali je takođe verovatno da će projekt iz istorije u kome učestvuje škole u više evropskih zemalja unaprediti i učenje istorije kao i poznavanje stranih jezika. U tom smislu saradnja sa kolegama koje predaju strane jezike je neophodna, a projekti ove vrste treba da pruže priliku za učenje oba predmeta.

Savet Evrope je imao ključnu ulogu u omogućavanju povezivanja škola i njihove razmene i podaci o ovoj aktivnosti mogu se naći u sledćim dokumentima u izdanju Saveta:

R. Savage, «The educational theory and practice of school links and exchanges», Council of Europe, 1992. (Doc. DECS/SE/BSDonau (92)2)

E.Cardy, «School exchanges as a factor in curriculum organisation,» Council of Europe, 1993. (Doc.DECS/SE/Sec (93) 10)

R. Savage, *School links and exchanges in Europe: a practical guide*, Strasbourg, Council of Europe Press, 1993.

DODATAK II

PROJEKT «UČENJE I NASTAVA EVROPSKE ISTORIJE DVADESETOG VEKA»

Dvadeseti vek, koji istoričari često smatraju najtežim i za učenje i predavanje, predmet je projekta «Učenje i nastava evropske istorije dvadesetog veka».⁴⁴ Na dva samita šefova država ili zemalja članica Saveta Evrope, 1993. i 1997., Savetu je naloženo da razvije posebne aktivnosti i obrazovne metode koje se odnose na ovaj period. Parlamentarna Skupština izrazila je sličnu želju u preporuci koja se odnosi na nastavu evropske istorije koja je usvojena 1996.

Ovaj projekt predstavlja jedan celovit nastavni materijal i može se opisati kao «atom» u kome «sateliti» gravitiraju oko «jezgra». Jezgro je ovaj priručnik za nastavnike istorije koji je posvećen metodima i različitim načinima predstavljanja dvadesetog veka đacima. Britanski istoričar Robert Stradling priredio je ovu knjigu koja sadrži poglavlja koja se odnose na nastavu kao i radne listove i vežbe zasnovane na konkretnim slučajevima i temama. Oslanjajući se na preporuke Saveta Evrope koje se odnose na istoriju, on ih je prilagodio problemima i teškoćama dvadesetog veka, uzimajući u obzir intelektualne, političke i društvene promene koje su ga obeležile. On je takođe pokušao da uoči previde i iskrivljavanja u prikazivanju ovog perioda, kao i da se pozabavi problematičnim pitanjima, izvorima sukoba, konfrontacija i nesporedama.

Sateliti su nastavni paketi koji se bave pojedinačnim pitanjima kao što su istorija koja se bavi položajem žene, kretanje stanovništva, film, proučavanje Holokosta i nacionalizam u Evropi dvadesetog veka. Dopune predstavljaju izveštaji i prilozi koji se odnose na upotrebu novih tehnologija u nastavi, problem izvora u savremenoj istoriji i proučavanje zloupotreba istorije. Sva ova pitanja sadržana su u nastavnim paketima koji nastavnici mogu prilagoditi svojim potrebama i materijalima.

Pitanje prikupljanja i upotrebe izvornog materijala koji se odnosi na istoriju dvadesetog veka, a koje je bilo predmet nekoliko izveštaja i radionica, uključeno je u projekt kroz transverzalan pristup. Cilj je da se daci upute na upotrebu arhiva kao dokumentarne osnove ili teme za diskusiju. Ali za razliku od prethodnih vekova, dvadeseti vek može se proučavati i kroz nove medije kao što su film, radio, televizija i uopšte kroz slike koje prate ili čak i zamenjuju pisane podatke.

Potrebno je popisati i poznavati, dešifrovati i oceniti ove nove izvore. Moć slike, bez obzira da li je pokretna ili ne, takođe povećava opasnost manipulacije gledaocem: propagandni filmovi nastali u totalitarnim režimima su možda najtragičnija ilustracija ove opasnosti, ali previdi ili iskrivljavanja – uključujući one koji su nastali zahvaljujući

⁴⁴ Ovaj tekst zasnovan je na poglavlju koje je prvobitno objavljeno u *Lessons in history*, (izdanje Saveta Evrope, 1999)

montaži ili lukavom načinu snimanja – takođe su odlika filmova ili dokumentaraca koji se izdaju za objektivne i informativne. Otkrivanjem ovakvih postupaka, bez obzira da li su namerni ili ne, današnji đaci koji žive u permanentnom audiovizuelnom okruženju takođe će naučiti kako da na jedan u većoj meri kritički način gledaju televizijske emisije vesti ili «savremeni» film.

Jasno je, međutim, da čak i kad se pitanje propagande i manipulacije stavi po strani, postupni prelazak sa pisane reči na slikovnu komunikaciju predstavlja istorijski fenomen koji zavređuje da bude istražen. U ovom kontekstu, nastavni paket koji se odnosi na film nastavnicima pruža filmografiju značajnih filmova dvadesetog veka . Oni mogu biti upotrebljeni za bolje upoznavanje sa periodom, i u istorjskom i u kulturološkom smislu, kao i podsticaj za diskusiju.

Ovaj projekt takođe teži da podstakne korišćenje izvora koji se malo upotrebljavaju u nastavi, kao što je usmena istorija. Ponekad je ovo jedini dostupan izvor o određenom događaju ili sredini i može pružiti uvid koji predstavlja kontratežu zvaničnoj istoriji; dajući govorniku ulogu svedoka usmena istorija doprinosi stvaranju osećaja za ljudski aspekt istorije. Neke škole već praktikuju da pozivaju članove pokreta otpora ili bivše deportirce da ispričaju svoja sećanja, omogućujući na taj način slušaocima da period stave u odgovarajući kontekst. Na sličan način, rad u fabrici može se ilustrovati razgovorom sa osobom koja je nekad bila fabrički radnik. Međutim, usmena istorija takođe mora pružiti višestrukost, jer joj inače može nedostajati objektivnost baš kao i svakom drugom pisanom ili vizuelnom izvoru.

Najnovija tehnologija, a posebno računari, mogu pružiti nove izvore podataka, kao što su CD-Romovi ili sajtovi na Internetu, ali ih je takođe moguće upotrebiti i kao nastavno sredstvo. I ovde je važno pomoći i nastavnicima i đacima da odaberu i procene obilje dokumenata dostupno na Internetu, kao i podstaći ih da razmotre izvor, njegovu pouzdanost, kao i sve opasnosti manipulacije ili previda koji mogu biti prisutni. Za nastavnike upotreba Interneta pre svega znači da je potrebno da znaju kako da ga upotrebljavaju: u zavisnosti od svoje obučenosti i sopstvenog stava prema takvom sredstvu, nastavnici mogu biti ili vrlo naklonjeni ili vrlo protivni. Projekt s toga nastoji da im pomogne da koriste ova sredstva koja će im pružiti tekst i sliku. U tom smislu, Internet i CD-Romovi mogu biti valjana dopuna udžbeniku i nastavi.

Pa ipak, premda ova nova sredstva imaju značajan obrazovni potencijal, nastavnici koji pohađaju obuku ističu činjenicu da ona ne mogu zameniti knjige i da, iako otvaraju nove puteve, ona neće u potpunosti revolucionisati nastavu. Šta više, mnogi nastavnici ističu da je njihov razvoj u školama u sadašnjem trenutku ograničen zbog troškova.

Paket koji se bavi položajem žene u istoriji u skladu je sa željom Saveta Evrope koja se odnosi na ravnopravnu zastupljenost polova u društvu, ali mu je cilj da postigne mnogo više od pukog uspostavljanja ravnoteže. Istaknuta je dugo zanemarivana uloga žene u društvu, a istorija se sagledava sa stanovišta žene. Nekoliko seminara bilo je posvećeno ovom projektu koji se zasniva na specifičnim kolektivnim i pojedinačnim primerima. Neki od njih, kao što je uloga žena u Staljinovoj Rusiji ilustruju život, rad i predstave o

ženi iz tog vremena, a kroz njih se prikazuje i sam period. Biografije čuvenih žena mogu pružiti okvir za časove ili teme, ali je takođe važno predstaviti obične i nepoznate žene i njihove stavove o događajima i svetu. U tome se mora podstaći upotreba usmene istorije: nastavni paket sadrži primere i predlaže način vođenja razgovora sa ženama koje su proživle istorijske događaje ili koje na određen način oličavaju period ili temu.

Takođe su sadržana opšta pitanja koja je potrebno obraditi u nastavi kao što su borba za pravo glasa, zaposlene žene ili predstava o ženama. Ovde su takođe razmotreni odustvo objektivnosti i previdi u prikazivanju uloge žene u istoriji i zato ovaj materijal predstavlja istinsko historiografsko delo koje je moguće komentarisati i kritički procenjivati.

Zamišljen na sličan način, paket koji se bavi nacionalizmom pruža više od puke definicije ove pojave i u njemu su sagledani u većoj meri uobičajeni načini ispoljavanja, obuhvatajući i sadržaje kao što su sport ili rasprostranjenost. Govori se o najvažnijim istorijskim posledicama nacionalizma, kao što su promene granica ili raspad carstava (Austro-Ugarske, Otomanskog carstva ili Sovjetskog Saveza) i sagledavaju se odnosi između većinskih i manjinskih grupa i način zajedničkog života, na primer, kroz federalizam.

Paket koji se odnosi na migracije istražuje kretanje stanovništva u Evropi u dvadesetom veku, razloge zbog kojih pojedinci ili grupe menjaju zemlju u kojoj žive, kao i kulturnu i socijalnu razmenu koja je rezultat tih kretanja. Sadržaj nije ograničen samo na glavne talase migracija u proteklim decenijama, već su takođe razmotreni kretanje stanovništva u pograničnim pojasevima koje bilo posledica pomeranja granica ili ekonomske nužnosti, kao u slučaju pograničnih radnika. Cilj je da se ilustruje položaj i shvatanja migranata kao stanovnika zemlje domaćina, podstakne dijalog i međusobno razumevanje u pogledu sve sličnijih interesovanja i načina života.

Paket koji se odnosi na Holokost, pored podataka, treba da prikaže pojedinačne primere događaja opisujući život žrtava, na primer, pre i posle Holokosta. Petnaestogodišnjaka će više dirnuti priča o mladoj osobi istih godina pre i posle rata nego što će to biti slučaj ako se pruži pregled perioda, a time će se takođe steći i jedno u većoj meri konkretnije razumevanje razmera tiranije i zločina. U vreme zastrašujućeg porasta antisemitizma u nekim zemljama, važno je, uz činjenice, ukazati na to da svako može jednoga dana postati žrtva takvih zločina, a potrebno je govoriti i o mehanizmima koji normalne ljude pretvaraju u mučitelje i dželate.

U projektu je takođe istraženo kako se o istoriji dvadesetog veka uči u Evropi, kroz udžbenike, programe i nastave. Od nastavnika se traži ne samo da prenose činjenice, već da se bave praktičnim značenjem i sećanjem koji sadržani u tim činjenicama. Koncept «mesta sećanja», koji je pogodan za diskusiju i sećanje, takođe uvodi ideju kulturnog nasleđa koje ne treba da bude ograničeno na palatu ili crkvu, već treba da obuhvati i mesta koja oličavaju najmračnije trenutke dvadesetog veka, kao što su rovovi iz Prvog svetskog rata ili koncentracioni logori.

Tema «živog sećanja» može se ilustrovati malo poznatim dokumentima kao što su pisma koje su vojnici tokom Prvog svetskog rata slali svojim porodicama; to takođe daje ličnu dimenziju kolektivnom događaju. Karte i fotografije, kao i delovi filmova, često đacima efikasnije prenose sadržaj nego što je to slučaj kad su pitanju hronološke tabele događaja, a prikaz spomenika pokazuje na koji način je sukob uticao na zemlju ili region.

Konačno, vršena su i uporedna istraživanja načina obrazovanja nastavnika istorije koja su poslužila kao osnov za preporuke. U zavisnosti od zemlje, budući nastavnici odlaze sa univerziteta pravo u školsku sredinu i njihove kvalifikacije bivaju dopunjene usavršavanjem koje se odvija na kratkim kursovima ili tokom jedne ili više godina provedenih u pripremi za ulazak u zvanje. Ovaj projekt je pokušao da odredi i nabroji različite modele obrazovanja nastavnika sa ciljem poboljšanja, a ne ujednačavanja. Insistira se na potrebi razvijanja stručnog usavršavanja nastavnika koje obuhvata i tehniku nastave i izbor tema koje treba prikazati đacima.

Cilj projekta je da omogući nastavnicima istorije širom Evrope, bez obzira na zemlju iz koje su, da razviju metode prilagođene specifičnoj prirodi istorije dvadesetog veka. Cilj je takođe da im se pomogne da u svojoj nastavi obuhvate dokumentarne izvore i sadržaje kao i da svoj pristup prilagode savremenom napretku tehnologije. Projekt naglašava specifičnu prirodu nastave istorije dvadesetog veka u odnosu na studije istorije uopšte i insistira na tome da dvadeseti vek treba da bude prikazan na način koji je otvoreniji prema spoljašnjem svetu i omogućava đacima da lakše shvate taj svet. Dinamična i zanimljiva, ta nastava mora podsećati đake, koji su izvan škole suočeni sa brojnim spoljašnjim izvorima istorijskih podataka, da je škola najpogodnije mesto da se nauči i analizira istorija Evrope dvadesetog veka.

