



Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

Robert Stradling

Projekat “Učenje i nastava historije Evrope dvadesetog vijeka“
Vijeće za kulturnu saradnju
Izdavaštvo Vijeća Evrope

Francusko izdanje:

Enseigner l'histoire de l'Europe du 20^e siècle

ISBN 92-871-4465-6

Mišljenja izražena u ovoj knjizi su autorova i ne odražavaju zvanične stavove Vijeća za kulturnu saradnju Sekretarijata.

Council of Europe Publishing
F-67075 Strasbourg Cedex

Englesko izdanje:

ISBN 92-871-4466-6

Bosanskohercegovačko izdanje:

Prijevod: Amira Sadiković, Svjetlana Pavičić

© Council of Europe, januar 2001.

Pogled na 20. vijek.¹

Kad bih morao sumirati 20. vijek, rekao bih da je probudio najveće nade koje je čovječanstvo ikada moglo zamisliti, i uništio sve iluzije i ideale.

Yehudi Menuhin (muzičar)

Historičari na ovo pitanje ne mogu odgovoriti. Za mene je 21. vijek samo još jednom ponovljeni pokušaj da ga razumijem.

Franco Venturi (historičar)

¹ Citirano kod: Erica Hobsbawma, *Age of extremes: the short twentieth century*, London: Abacus, str. 2, originalno citirano kod: Paulo Agosti i Giovanna Borgese, *Ritratti e parole di centosei protagonisti del Novocento*, Torino 1992., str. 2, 160.

Vijeće Evrope utemeljeno je 1949. s ciljem postizanja većeg jedinstva među evropskim parlamentarnim demokracijama. To je najstarija evropska politička institucija, sa četrdeset jednom državom članicom,^{2*} uključujući i petnaest članica Evropske unije. To je najšira međuvladina i međuparlamentarna organizacija u Evropi, sa sjedištem u Strasbourgu.

Iz rada Vijeća Evrope isključena su samo pitanja vezana za nacionalnu odbranu, a aktivnosti se vode u slijedećim područjima: demokratija, ljudska prava i temeljne slobode, mediji i komunikacije, socijalna i ekonomska pitanja, kultura, naslijeđe i sport, mladi, zdravstvo, zaštita čovjekove okoline i regionalno planiranje, lokalna demokratija i pravna saradnja.

Evropska konvencija o kulturnoj saradnji data je na potpisivanje 1954. Ovaj međunarodni ugovor otvoren je i evropskim zemljama koje nisu članice Vijeća Evrope, i omogućava im učešće u programima koje Vijeće vodi u oblasti obrazovanja, kulture i pitanja mladih. Do sada je četrdeset sedam zemalja pristupilo Evropskoj konvenciji o kulturnoj saradnji: sve zemlje članice Vijeća Evrope plus Albanija, Azerbejdžan, Bjelorusija, Bosna i Hercegovina, Vatikan i Monako.

Vijeće za kulturnu saradnju (Council for Cultural Cooperation – CDCC) je u Vijeću Evrope zaduženo za rad na obrazovanju i kulturi. četiri specijalizirana komiteta – Komitet za obrazovanje, Komitet za visoko obrazovanje i istraživački rad i Komitet za kulturno naslijeđe pomažu CDCC-u u obavljanju zadataka u skladu sa Evropskom konvencijom o kulturnoj saradnji. CDCC tijesno saraduje i sa ostalim konferencijama resornih evropskih ministarstava za obrazovanje, kulturu i kulturno naslijeđe.

Programi CDCC-a su sastavni dio rada Vijeća Evrope i doprinose, kao i programi u drugim sektorima, ostvarivanju tri osnovna cilja organizacije:

– zaštita, jačanje i promoviranje ljudskih prava, temeljnih sloboda i pluralističke demokratije;

² Albanija, Andora, Austrija, Belgija, Bugarska, Hrvatska, Kipar, Republika Češka, Danska, Estonija, Finska, Francuska, Gruzija, Njemaka, Grka, Madarska, Island, Irska, Italija, Latvija, Lihtenštajn, Litvanija, Luksemburg, Malta, Moldavija, Holandija, Norveška, Poljska, Portugal, Rumunija, Ruska Federacija, San Marino, Republika Slovaka, Slovenija, Španija, Švedska, Švicarska, “Bivša Jugoslovenska Republika Makedonija”, Turska, Ukrajina, Ujedinjeno Kraljevstvo. * *U vrijeme pisanja ove knjige – prim. prev.*

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

- promoviranje svijesti o evropskom identitetu;
- traganje za zajedničkim odgovorima na velike izazove s kojima se evropska društva suočavaju.

Obrazovni program CDCC-a pokriva škole i visokoobrazovne ustanove. U ovom trenutku postoje programi obrazovanja u područjima demokratskog građanstva, historije, savremenih jezika, školskih veza i razmjena, obuke nastavnog osoblja, reforme zakona i propisa o visokom obrazovanju u srednjoj i istočnoj Evropi, priznavanja kvalifikacija, cjeloživotnog učenja za jednakost i društvenu koheziju, evropskih studija za demokratsko građanstvo, društvenih nauka i izazova tranzicije.

Sadržaj:

<i>Uputstvo čitatelju</i>	9
<i>Predgovor</i>	11
<i>Prvi dio</i> Historijska područja i teme	21
Poglavlje 1 Uvod	22
Poglavlje 2 Evropska dimenzija nastave iz historije	29
Poglavlje 3 Pristup odabranim temama	39
Poglavlje 4 Pristup odabranim područjima	69
<i>Drugi dio</i> Metode i pristupi	89
Poglavlje 5 Uvod	91
Poglavlje 6 Razvoj vještina i koncepata	93
Poglavlje 7 Kontroverzna i osjetljiva pitanja	107
Poglavlje 8 “Čitanje” vizuelnih arhivskih materijala	117
Poglavlje 9 Korištenje simulacija i igara sa ulogama	133
Poglavlje 10 Višestruki uglovi gledanja u nastavi iz historije	145
Poglavlje 11 Mogućnosti učenja izvan škole	165
Poglavlje 12 Korištenje novih tehnologija: historija i Internet	181
Poglavlje 13 Pristup nastavi i učenju	205
<i>Treći dio</i> Izvori i resursi	219
Poglavlje 14 Uvod	221
Poglavlje 15 Usmena historija	225
Poglavlje 16 Korištenje savremenih pisanih izvora	243
Poglavlje 17 Televizija kao izvor	265
Poglavlje 18 Ocjenjivanje udžbenika historije	277
Poglavlje 19 Ocjenjivanje novih tehnologija	285
<i>Prilozi</i>	293
Prilog I Kontakti i informacije	295
Prilog II Projekat “Učenje i nastava iz historije Evrope 20. vijeka“	307

Uputstvo čitatelju

Autor je, za upotrebu u učionici, priložio i fotografije i brojne tekstualne tabele. Ovisno o dužini, neke su uključene u tekst određenih poglavlja, a neke su na kraju knjige. Ovaj vodič za cilj ima da pomogne čitatelju da ih lakše nađe na osnovu naslova.

Poglavlje 3 – Pristup odabranim temama

Tabela 1	Britanske oružane snage u 20. vijeku
Tabela 2	Vremenske granice za evropsku historiju u periodu 1918-39.
Tabela 3	Komparativni pristup nastavi o fašizmu
Tabela 4	Raspad Sovjetskog saveza: obrnuta hronologija
Tabela 5	Raspad ratnog saveza između Sovjetskog saveza, Sjedinjenih Država i Britanije i pojava hladnog rata
Tabela 6	Primarni izvori o rastu nepovjerenja između ranijih saveznika u poslijeratnom periodu
Tabela 7	Silazna spirala ekonomske recesije
Tabela 8	Dijagram toka koji iscertava veze – ekonomska kriza tridesetih godina 20. vijeka

Poglavlje 4 – Pristup odabranim područjima

Tabela 1	Vrste nacionalističkih pokreta 1800-2000.
Tabela 2	Dinamika toka ekonomskih migracija u Evropi u 20. vijeku
Tabela 3	Talasi evropskih migracija u 20. vijeku

Poglavlje 7 – Kontroverzna i osjetljiva pitanja

Tabela 1	Sjeverna Irska i «Vrijeme problema» - primjer kontroverznog pitanja
Tabela 2	Holokaust – primjer osjetljivog pitanja

Poglavlje 8 – «čitanje» vizuelnog arhivskog materijala

Tabela 1	Primjeri fotografija koje su utjecale na uobličavanje naše slike o Evropi 20. vijeka
Tabela 2	Okvir za analizu historijskih fotografija Fotografije: Slike Prvog svjetskog rata
Tabela 3:	Okvir za analizu historijskih karikatura

Poglavlje 10 - Višestruki uglovi gledanja u nastavi iz historije

Tabela 1	Jevreji u Pragu
Tabela 2	Šta učenici provjeravaju kad ocjenjuju način na koji udžbenik tretira historijski događaj
Tabela 3	Alžirski odgovor na francusku kolonijalnu politiku (1936-39.)
Tabela 4	Reakcije medija na jačanje napetosti na Kipru 1997.
Tabela 5	Kako to izgleda iz nekog drugog ugla?

Poglavlje 11 – Mogućnosti učenja izvan škole

Tabela 1	Talijani u Škotskoj
Tabela 2	Posjeta spomen-grobljima Drugog svjetskog rata
Tabela 3	Blockmakerova kuća
Tabela 4	Rad Obrazovnog odjela Naučnog i industrijskog muzeja u Manchesteru
Tabela 5	Školski muzeji i nastava iz historije

Poglavlje 12 – Korištenje novih tehnologija – historija i Internet

Tabela 1	Osnovni uzroci krize na Balkanu
Tabela 2	Propagandni poster i Prvog svjetskog rata
Tabela 3	Ruska revolucija na Internetu

Poglavlje 15 – Usmena historija

Tabela 1	Studija slučaja grešaka u usmenom prenošenju priče
Tabela 2	Historijska stvarnost je složena i višestrana
Tabela 3	Ocjena snimljenog intervjua ili transkripta

Poglavlje 16 – Korištenje savremenih pisanih izvora

Tabela 1	Svjedočenje Hermanna Goeringa
Tabela 2	Sekundarni izvori o njemačko-sovjetskom paktu iz augusta 1939.
Tabela 3	Politički slogani kao historijski izvor
Tabela 4	Okvir za analizu pisanih izvora
Tabela 5	Diplomatska prepiska princa Lichnowskog
Tabela 6	Izvori o odgovornosti za izbijanje Prvog svjetskog rata

PREDGOVOR

Razvoj nastave evropske historije 20. vijeka

U posljednjih 25 godina, nastava historije 20. vijeka uopće, a posebno evropske historije, u školskim se programima u većini evropskih srednjih škola, u velikoj mjeri promijenila. Ravnoteža između nastave savremene i starije historije se pomjerila. Pedesetih godina 20. vijeka, najveći dio nastavnih planova i programa historije zaustavljao se negdje na 1914. ili 1918. godini. Do sedamdesetih godina 20. vijeka najveći dio nastavnih planova i programa u Zapadnoj Evropi pokrivao je Prvi svjetski rat, ključne događaje i razvoj u godinama između ratova, Drugi svjetski rat, obnovu nakon rata i pojavu hladnog rata. U nekoliko zemalja, skoro se pola nastave historije u srednjim školama fokusiralo na 19. i 20. vijek. Neki od novijih nastavnih planova i programa i udžbenici historije uključuju i savremenu Evropu, odnosno raspad Sovjetskog saveza i posljedice za zemlje Srednje i Istočne Evrope i implikacije po cijelu Evropu i svijet.

Sada je u nastavi savremene historije veći naglasak na novijoj, odnosno historiji ovoga vremena - historiji posljednjih 25 godina. Tradicionalno je, na zvaničnom nivou, među onima koji su zaduženi za razvoj nastavnih planova i programa historije i onima koji razvijaju smjernice ministarstava obrazovanja, postojala tendencija određenog oklijevanja da nastavu historije dovedu do današnjih dana. Obično se tvrdilo da tumačenje i zaključci o savremenim događajima mogu biti privremeni, s obzirom na to da nemaju pravu historijsku perspektivu, da su dokazi koji su u tom trenutku dostupni neujednačenog kvaliteta, te se nastavnicima i učenicima, u sagledavanju nekih novijih događaja sa odgovarajuće distance, mogu pojaviti teškoće, s obzirom na lično učešće, na lične stavove i na eventualnu odanost. Međutim, sada se sve više prihvata ideja da se ovo jednako može odnositi na nastavu historije bilo kojeg perioda.

Sve je veći interes - mada nije univerzalan u cijeloj Evropi – za nastavu koja će se baviti evropskom i svjetskom historijom, a ne samo osvjetljavanjem određenih aspekata nacionalne historije. Bivše republike Sovjetskog saveza i većina drugih zemalja Srednje i Istočne Evrope, koje su bile pod utjecajem Sovjetskog saveza, tradicionalno su uključivale svjetsku historiju kao zaseban predmet srednjoškolskih nastavnih planova

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

i programa. Iako od stjecanja nezavisnosti 1991. godine ove zemlje vrše reformu svojih nastavnih planova i programa historije, mnoge su se opredijelile za to da zadrže dva dijela predmeta historija: onaj koji se bavi nacionalnom historijom i onaj koji se bavi općom ili svjetskom historijom.

Na Zapadu je ova shema još uvijek neuobičajena, ali potreba da se mladim ljudima pomogne da razumiju hladni rat i razvoj Evropske unije i druge oblike evropske saradnje, doveli su do većeg regionalnog fokusa u nastavi o 20. vijeku. Prerano je reći da li će raspad Sovjetskog saveza, i kasnije restrukturiranje Evrope, ohrabriti više zapadnoevropskih zemalja da prošire evropsku perspektivu, da uključe i Srednju i Istočnu Evropu u nastavu historije, ali se nadamo da će ovaj priručnik pomoći razvoju diskusije o mogućnostima da se to i učini.

Pristup nastavi historije u školama slijedi trendove naučnog izučavanja historije. Rezultat toga je da u evropskim obrazovnim sistemima postoje određena kretanja ka proširivanju sadržaja nastave historije, da se uključi društvena, ekonomska, kulturna, čak i intelektualna historija, podjednako koliko i politička i diplomatska.

Ovo je, također, stvorilo i novi fokus na historiji grupa koje su ranije uglavnom bile ignorirane u nastavnim planovima i programima: žene, nacionalne manjine, djeca, porodice, migranti. Ovakav razvoj pred nastavnike historije postavlja nove izazove. Nastavnici se često nalaze u situaciji da se bave temama i područjima kao što su historijski pokreti ili razvoj nauke i tehnologije, te da se bave historijskim izvorima kao što su usmena historija i filmske vijesti, koji su u ranijoj nastavi historije bili zanemareni. Također, otkrivaju da se neke teme i područja ne uključuju lako u nastavne planove koji prate tradicionalnu strukturu, što je, ustvari, posljedica relativno kratkih historijskih perioda.

Još jedan značajan napredak je da, dok se potvrđuje da je nastava historije bitna jer učenicima olakšava prihvatanje određene količine znanja, sve se više shvata da učenici moraju usvojiti i kritički stav prema historijskim činjenicama i dokazima, i razviti i primijeniti procese razmišljanja neophodne za svijest o historiji i njenom tumačenju. Ovakvi procesi i stavovi uključuju:

- shvatanje da historičari, autori udžbenika iz historije, novinari i autori dokumentarnih filmova o događajima skorije prošlosti, ne samo da izvještavaju o činjenicama, oni pokušavaju i tumačiti dostupne informacije i sagledavati veze između različitih činjenica da bi razumjeli i objasnili događaje i razvoj;
- shvatanje da, kroz ovaj proces, historičari, autori, novinari i TV producenti svoje odabrane činjenice pretaču u dokaze (odnosno činjenice koje se koriste kao podrška određenim argumentima ili tumačenjima onoga što se desilo);
- shvatanje da na ovaj način iste historijske činjenice mogu koristiti različiti ljudi u različite svrhe, da bi podržali različita tumačenja istog događaja ili pojave;
- viđenje da su različiti uglovi gledanja mogući za bilo koji historijski događaj ili razvoj, i da ovakvi različiti uglovi gledanja odražavaju različitost iskustava, pretpostavki i uvjerenja (često podjednako validna);
- razlikovanje činjenica od mišljenja i otkrivanje predrasuda, sklonosti i stereotipa u tekstualnim pregledima i vizualnim prikazima određenog događaja;
- učenje načina na koji će se analizirati i koristiti materijali primarnih i sekundarnih izvora;
- shvatanje i primjena ključnih koncepata koji se povezuju sa izučavanjem historije, kao što su hronologija, promjena, kontinuitet, kauzalni odnos, značaj, osjećaj za periodizaciju;
- shvatanje da blizina historijskog događaja ili događanja (naprimjer, priča očevica) ne osigurava uvijek da takav prikaz ili zabilješka budu tačni ili manje pristrasni;
- shvatanje da je svaki historijski pregled proizvoljan i da može biti predmet ponovnog ocjenjivanja, u svjetlu bilo novih dokaza ili novog tumačenja postojećih dokaza.

Diskusija o promjeni naglaska u nastavi historije u posljednjih 20 godina, odlično se predstavlja kao debata između onih koji kao glavnu svrhu nastave historije vide podučavanje studenata o najznačajnijim događajima

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

i razvoju u nacionalnoj, evropskoj i svjetskoj historiji, i onih koji misle da je glavna svrha omogućiti savladavanje historičarskih vještina, i shvatanje da je sadržaj nastavnog plana i programa samo sredstvo da se ostvari svrha. U praksi je ovo dosta sterilna debata, s obzirom na to da mnogi nastavnici historije, autori nastavnih planova i programa i autori udžbenika, pokušavaju postaviti ravnotežu između ova dva pristupa. Ključna pitanja koja se pojavljuju između ova dva opredjeljenja u razvoju kritičkih vještina i historijskih tumačenja su u okvirima uobličavanja udžbenika i drugih izvora znanja, i potrebe da nastavnici historije više osmisle način na koji njihovi učenici trebaju da steknu ove vještine i način razmišljanja.

Kao što je pokazala jedna novija studija udžbenika historije, postoji trend koji se odmiče od konvencionalnih tekstova i ide ka radnim knjigama koje učeniku daju pristup različitim izvorima i materijalima, koje mogu sami analizirati i tumačiti (karte, fotografije, statistički podaci, izvaci iz dokumenata, priče očevidaca). Ponekad se ovakvi izvori priređuju tako da ilustriraju određene ideje koje se izražavaju u tekstu, ali isto tako mogu biti neovisne o tekstu i za cilj imati upoznavanje studenta sa procesom analiziranja određenih dokaza.³ Inicijalno je ovakav trend bio najvidljiviji u udžbenicima koji su se objavljivali u Zapadnoj Evropi, ali sada postoje naznake da neke izdavačke kuće u Srednjoj i Istočnoj Evropi, također, počinju uvoditi elemente formata radnih knjiga u svoje školske udžbenike historije.

Implikacije po nastavni proces su, također, vrlo značajne. Vrlo je teško sagledati kako se mogu razviti kritičke vještine i historijsko razumijevanje, ako je učenik samo pasivni primatelj unaprijed pripremljenog znanja. Ovdje su potrebni određeni stepen učenja zasnovanog na istraživanju, u kombinaciji sa aktivnim učenjem (prikupljanje usmene historije, debate, učešća u simulacijama) i mogućnost za samostalno učenje.

Još jedan bitan noviji razvoj u nastavi historije, koji se podjednako mora uzeti u obzir u ovakvom razmatranju, jeste prihvatanje mišljenja da nastava historije i udžbenici nisu jedini učenicima dostupni izvori informacija o Evropi 20. vijeka. Kao prvo, što je događaj bliži sadašnjosti,

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

to je veći spektar izvora koji žele dati tumačenje i obrazloženje: političari, novinari, radio-televizijske kuće, autori dokumentarnih i igranih filmova. Drugo, učenici i poznaju ljude u obitelji ili u zajednici koji imaju iskustva iz prve ruke o ključnim historijskim događajima ovoga vijeka. Treće, sve veći broj učenika u školama, posebno u Zapadnoj i Sjevernoj Evropi, ima pristup historijskim pregledima i tumačenjima kroz nove komunikacijske tehnologije (digitalna tehnologija, CD romovi i Internet). Učenici moraju primijeniti iste kritičke vještine i historijsko shvatanje na ove izvore, kao i na one s kojima se formalno susreću na časovima historije, ali prijenos ovih vještina iz učionice u drugi kontekst se ne dešava automatski. I to se mora učiti, a kritičko “čitanje” filma ili dokumentarnog materijala traži dodatno znanje i dodatne vještine, iz kojih učenicima treba poduka.

Izazovi s kojima se suočavaju nastavnici historije

Ovaj priručnik koristi inovativne ideje i analize dobrih načina rada iz cijele Evrope, kao i informacije o resursima i korisnim organizacijama preko kojih se ovi ciljevi mogu ostvariti. Međutim, u izradi ovog priručnika smo uvidjeli i da se u današnje vrijeme pred nastavnicima historije pojavljuju određeni izazovi i pokušali smo se njima baviti u nekim dijelovima ove knjige.

Neki od izazova rezultat su okolnosti koje nisu pod kontrolom nastavnika historije. U većini evropskih zemalja, ministri obrazovanja izdaju zvanične nastavne planove i programe ili smjernice za njihovo provođenje, koji mogu biti takvi da ograničavaju opseg samostalnog rada nastavnika i uvode nove teme i područja, ili razmatraju određena sveevropska pitanja i detaljnije razmatraju određeni segment razvoja. Njihov opseg za uvođenje dodatnih područja i tema dalje je ograničen brojem sati koji su im na raspolaganju za nastavu ovog predmeta, i raspon i kvalitet udžbenika i drugih obrazovnih materijala dostupnih u školama.

Prostor za uvođenje novih inovativnih tehnologija i pristupa nastavi u određenoj mjeri je ograničen i tradicijom, i pedagoškim pristupom koji je bio preovladavajući u vrijeme kada je većina nastavnika pohađala inicijalnu obuku i kada su stjecali vlastita iskustva u obrazovanju iz historije. Kao što je ranije rečeno, nastavnici historije i njihovi učenici u izučavanju

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

historije 20. vijeka mogu koristiti spektar izvora, puno širi nego za bilo koji drugi historijski period. Međutim, ovi izvori niti predstavljaju, niti teže tumačenju ili objašnjavanju skorije prošlosti ili savremenih događaja, na isti način na koji to čine historičari. Oni za cilj imaju i da zabave; oni su predmet komercijalnih, rukovodnih i čak političkih ograničenja. Njihovi proizvodi - čak i velike historijske dokumentarne serije, kao što su *The world at war* [Svijet u ratu] ili *The people's century* [Zemlja naroda], napravljeni su sa vrlo kratkim "rokom trajanja", i proizvode se, uglavnom, prema principima "dobre televizije", a ne "dobre historije". Pitanja koja se postavljaju pred nastavnika historije detaljnije su razrađena u poglavlju koje slijedi, ali je ovdje dovoljno naglasiti da u ovom trenutku vrlo malo nastavnika historije razmatra, bilo u svom inicijalnom, ili kasnijem obrazovanju na radnom mjestu, kako "tumačiti proizvod masovnih medija" ili kako svoje učenike podučiti da to čine.⁴

Slično tome, pedagoške implikacije korištenja CD roma i Interneta u nastavi historije rijetko se detaljno ispituju, mada sve više škola danas koristi nove komunikacijske tehnologije za najveći dio nastavnih planova i programa, a omjer u kojem se ovo dešava vjerovatno će rasti u narednoj deceniji. Naprimjer, korištenje hyperlinkova da se omogući Internet pretraživaču da pretražuje šta bi moglo biti dostupno o određenoj historijskoj temi ili periodu, može iz temelja promijeniti iskustvo "čitanja teksta". To na prvi pogled osnažuje studente u njihovom istraživačkom radu, ali isto tako može voditi i ka nestrukturiranom, nesistematičnom i konfuznom razmišljanju.

U oba slučaja inovacije, kada uvode uzbudljive i potencijalno plodonosne mogućnosti za nastavu historije Evrope 20. vijeka, također učenje historije čine kompleksnijim, a ulogu nastavnika historije izazovnijom.

Još jedan mogući izazov koji se postavlja pred nastavu iz novije i savremene historije, može se pojaviti upravo pred nastavnikom s obzirom na ulogu koju historija, kao disciplina, ima u preispitivanju mitova i kritičkom razmatranju popularnih tumačenja i pretpostavki i stavova koji mogu uživati podršku različitih dijelova društva. Svaki nastavni plan i program, koji pokriva nacionalnu i evropsku historiju 20. vijeka, vjerovatno će se doticati tema, područja i pitanja koja su još uvijek osjetljiva i kontroverzna. To

⁴ Vidjeti, npr., kod L. Masterman, *Teaching the media*, London, 1985.

znači da tema, koja ako se predaje na objektivan način i iz više uglova, može uznemiriti ili pokrenuti kritike određenih grupa, uključujući i neke roditelje, a možda čak i neke političke vlasti.⁵

Na kraju, kao što je primijetio veliki broj vodećih evropskih historičara, naši učenici mogu shvatiti kompleksnosti svijeta u kojem danas žive samo kroz izučavanje i razmišljanje o snažnim silama koje su uobličavale svijet u prošlom vijeku. Međutim, izazov koji ovo predstavlja za nastavnike historije, s obzirom na broj potencijalnih tema za izučavanje i samu količinu informacija koje su danas dostupne iz različitih izvora, jeste kako, zapravo, pomoći učeniku da razvije koherentan pregled vijeka, ne samo da prihvati ogromni hronološki slijed događaja, već i da jasno sagleda kako su na prvi pogled zasebni politički, društveni, ekonomski, kulturni i intelektualni događaji, zapravo, pod utjecajem jedan drugog i mogu biti međuovisni.

Cilj ovog priručnika

Tri su osnovna cilja ovog priručnika:

- da ohrabri nastavnike historije u cijeloj Evropi da prošire opseg nastave na 20. vijek, a posebno da uvedu širu evropsku dimenziju, da uzmu u obzir ključne sile, pokrete i događaje koji su uobličili kontinent u posljednjih 100 godina;
- da im se da širi raspon uglova gledanja, ideja za nastavu i ilustrativnih materijala o ovoj temi o područjima i događajima koji su bili posebno značajni za Evropu u cjelini;
- da ponudi određene praktične savjete, zasnovane na iskustvima samih nastavnika o tome kako u nastavi djelotvorno koristiti neke inovativnije nastavne metode i metode podučavanja, uključujući nove komunikacijske tehnologije.

Međutim, u razvoju ovog priručnika, mi smo imali na umu i pitanja razmotrena u daljnjem tekstu.

⁵ Vidjeti kod R. Stradling i drugi, *Teaching controversial issues*, Edward Arnold, London, 1984., i kod C. Gallagher, *History teaching and the promotion of democratic values and tolerance*, Doc. CC - ED/Hist (96) 1, Vijeće Evrope, Strasbourg, 1996.

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

Kao prvo, svaka knjiga priredena za nastavnike u cijeloj Evropi mora uzimati u obzir činjenicu da u današnje vrijeme obrazovni sistemi u velikoj mjeri variraju u pogledu resursa koji su školama na raspolaganju i o mogućnostima osnovnog i obrazovanja na radnom mjestu; variraju u opsegu i kvalitetu udžbenika i drugih nastavnih materijala i u mogućnostima korištenja multimedijских nastavnih pomagala i novih tehnologija. Neki od pristupa ilustrativnih materijala u ovom udžbeniku mogu kod nekih čitalaca biti svakodnevna stvar, a kod nekih sasvim nova i vrlo inovativna, a kod nekih čak i potpuno nerealna, s obzirom na praktična ograničenja unutar kojih rade. Mi smo ovdje pokušali zadržati ravnotežu koja bi odrazila različite okolnosti i iskustva.

Drugo, novi pregledi nastavnih planova i programa za historiju u cijeloj Evropi pokazuju da ne postoji jedinstveni konsenzus o tome kako bi historija 20. vijeka trebala biti strukturirana ili kako bi se trebala predavati, mada postoje neke naznake da se različiti pristupi pokušavaju približiti. Mi smo, stoga, pokušali odraziti ovu današnju raznovrsnost, tako što smo otvoreno potvrdili da može postojati veliki broj različitih načina na koje se jedna te ista tema može obraditi, kao i veliki broj različitih načina na koje se mogu ostvariti isti ciljevi nastavnog procesa.

Treće, pokušali smo osigurati da ovaj priručnik bude i fleksibilan i jednostavan za upotrebu. Neki mogu odlučiti da ga koriste kao resurs za obrazovanje na radnom mjestu; drugi se mogu opredijeliti za korištenje određenih segmenata, a ne za izučavanje cijelog priručnika od korica do korica.

Struktura knjige

Ova knjiga podijeljena je u tri glavna dijela. Prvi dio se bazira na historijskim temama i područjima koja se odnose na 20. vijek, i koja se nastavno obrađuju u cijeloj Evropi. Tu su i neki ilustrativni materijali i neke ideje za inovativni pristup, uz upotrebu masovnih medija, usmene historije, simulacija i mogućnosti učenja van škole.

Drugi dio bavi se nekim pedagoškim aspektima nastave historije. Bavi se nekim ključnim pitanjima koja su ranije navedena, kao što su recimo:

– ugrađivanje učenja zasnovano na vještinama u nastavne planove i programe koji su uglavnom bazirani na usvajanju znanja;

- razmatranje kontroverznih i osjetljivih pitanja;
- podučavanje učenika u efikasnom korištenju vizuelnih arhivskih materijala o 20. vijeku;
- integriranje mogućnosti učenja van škole u nastavu u učionici;
- djelotvorna upotreba novih tehnologija.

Treći dio fokusira se na to kako se različiti historijski izvori i resursi mogu koristiti u učionici. Tu su usmena historija, primarni pisani izvori i audiovizuelni izvori. Drugi dio sadrži i smjernice o ocjenjivanju nekih nastavnih resursa koji su danas dostupni nastavnicima historije.

U prilogu se nalaze informacije o bilateralnim i multilateralnim projektima koje podržava Vijeće Evrope i koji su relevantni za nastavu evropske historije 20. vijeka. Tu se mogu naći i informacije o drugim evropskim aktivnostima i inicijativama koje mogu biti zanimljive nastavnicima koji se bave nastavom savremene i skorije historije.



PRVI DIO:

HISTORIJSKE TEME I PODRUČJA



POGLAVLJE 1

UVOD

Trendovi u nastavi historije Evrope 20. vijeka, ranije pomenuti u uvodu, kao što su fokus na skoriju i savremenu historiju, interdisciplinarni pristup historiji, šire pokrivanje evropske i svjetske historije, itd., naglašavaju temeljna pitanja u uobličavanju nastavnih planova i programa. Kao što je konstatirano na Stalnoj evropskoj konferenciji Udruženja nastavnika historije (*Euroclio*) “kada se govori o nastavi o 20. vijeku, previše je historije po kvadratnom kilometru”⁶. Kritičko pitanje nije kako ćemo uključiti to u nastavne planove i programe historije, već kako da to izostavimo. Recimo, u Istočnoj Evropi, mada je najveći dio nastavnika pozdravio postsovjetske reforme nastave historije, opća je pritužba da su novi nastavni planovi i programi pretrpani, posebno kada se radi o historiji 20. vijeka. Slični su problemi izraženi u Zapadnoj Evropi kada su uvedene velike promjene u nastavne planove i programe historije krajem osamdesetih i početkom devedesetih godina 20. vijeka.

Nijedno predmetno izučavanje historije ne može u potpunosti pokriti bilo koji period. Selektivnost je neizbježna. Upravo zato, prije nego što počnemo razmatrati različite pristupe temama i područjima - što je ključna tema prvog dijela ove knjige, korisno je kritički i izbliza razmotriti kriterije koji se primjenjuju u odabiru tema i područja koji se uključuju u nastavni plan i program. Kriteriji za izbor se odnose ne samo na to šta će se predavati, već zašto i kako će se predavati. To su sve temeljna pitanja izrađivača naučnih planova i programa, izdavača i autora udžbenika, nastavnika historije i onih koji su zaduženi za obrazovanje nastavnika.

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” [Pregled naina na koji se historija 20. vijeka predstavlja u nastavnim planovima i programima u nekim evropskim zemljama], predstavljen na seminaru Vijeća Evrope na temu “The reform of the curricula for teaching 20th-century history in secondary schools” [Reforma nastavnih planova i programa iz historije 20. vijeka za srednje škole], (Moldavija, juni 1998.).

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

Nedavne analize nastavnih planova i programa historije za srednje škole u Evropi⁷ naznačavaju da su neke teme i područja, koja se odnose na historiju 20. vijeka uglavnom zastupljena u nastavi u cijeloj Evropi. Teme koje se mogu naći u skoro svim nastavnim planovima i programima su:

- Prvi svjetski rat i njegovo porijeklo;
- Ruska revolucija;
- Restruktuiranje Evrope 1918. godine;
- Razvoj totalitarnih režima: komunizam, nacionalsocijalizam i fašizam;
- Ekonomska depresija;
- Raspad međunarodnog mira;
- Drugi svjetski rat: “rat naroda”;
- Restruktuiranje Evrope 1945. godine;
- Doba hladnog rata: NATO i Varšavski pakt;
- Dekolonijalizacija;
- Politička i ekonomska saradnja nakon 1945. godine;
- Evropska zajednica;
- Glasnost i perestrojka;
- Raspad Sovjetskog saveza;
- Pojava nezavisnosti demokratskih država u srednjoj i istočnoj Evropi.

Ovaj dio knjige bavit će se različitim pristupima nekim od ovih tema. Međutim, pregled pokazuje da je moguće, u sve više nastavnih planova i programa, naći nekoliko razvojnih tema koje su povezane sa historijom 20. vijeka. Među njima se u nastavnim planovima i programima obično mogu naći:

- Tehnološki i naučni razvoj u 20. vijeku;
- Socijalne promjene, posebno u životima običnih ljudi;
- Promjena uloge žene u društvu;

⁷ Stradling, The European content of the school history curriculum, Doc. CC-ED/HIST (95) 1, Council of Europe, i F. Pingel, op. cit.

Historijske teme i područja

- Pojava mas-kulture i kulture mladih;
- Jasni kulturni i umjetnički pokreti 20. vijeka;
- Industrijalizacija i pojava postindustrijskih društava;
- Urbanizacija;
- Transport i komunikacije;
- Kretanja stanovništva;
- Promjena situacije u kojima se nalaze nacionalne i druge manjine u Evropi;
- Sukobi i saradnja;
- Nacionalistički pokreti;
- Totalitarizam i liberalna demokracija;
- Ljudska prava.

Neke od ovih tema se mogu, a često se i predaju iz više nacionalne, a ne evropske perspektive; druge se obično predaju iz regionalne, prije nego sveevropske perspektive. Isto tako, veliki broj ovih tema može se predavati iz perspektive političke i, u manjoj mjeri, ekonomske historije, prije nego društvene, kulturne i intelektualne. Ove teme se, uglavnom, i istražuju multidimenzionalno. Dok su teme uglavnom dijahrone, i stoga se razmatraju iz ugla razvoja tokom cijelog vijeka ili njegovog velikog dijela, one same se predaju na dosta krut i hronološki način. Odnosno, tipično je da se 20. vijek dijeli u diskretne vremenske blokove koji pokrivaju 10 do 20 godina.

Međutim, u svakoj od ovih tema i područja postoji prostor za uključivanje šire evropske perspektive za istraživanje političke, ekonomske, socijalne i kulturne dimenzije, u većoj mjeri i iz različitih vremenskih perspektiva, odnosno dijahrono i sinhrono, puno više nego što to današnji trendovi čine.

Ovo, naravno, dodatno naglašava pitanje kriterija za odabir. Razmatranje tema i područja na sveevropski način, ili dijahrono i sinhrono razmatranje, ili istraživanje iz nekoliko dimenzija, traži jako puno vremena. Stoga se moraju donijeti odluke na osnovu nekoliko kriterija, a ne samo na osnovu kriterija potrebe da se studentima prenese korpus znanja o ključnim događajima i razvoju u 20. vijeku.

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

Izjave o ciljevima nastave, u zvaničnim smjernicama i nastavnim planovima i programima, obično su dvosmislene. Od nastavnika historije očekuje se da učenicima pomogne da razumiju sadašnjost, da pobudi njihovo interesovanje za prošlost, da doprinese razvoju njihovog osjećaja nacionalnog identiteta i da ih pripremi da budu građani - a sve to za otprilike dva sata sedmično, i to nekad za samo četiri školske godine. Drugi, možda i realističniji način sagledavanja problema jeste da se nađe odgovor na pitanje: šta bismo od nastave historije željeli da učenici zadrže pet do deset godina nakon što završe školu?

Ovo pitanje se u posljednjih deset godina neprestano pojavljuje u razgovorima među historičarima i stručnjacima ovog područja, posebno otkako su istraživanja pokazala da bivši učenici u svom kasnijem životu zadržavaju sve manje znanja historije. Ključne tačke koje se pojavljuju iz ovih razgovora su da učenici moraju razviti:

- Široki pregled vijeka, koji je dijelom hronološki, a dijelom tematski. U tom smislu, konkretne cjeline historijskog znanja mogu služiti kao blokovi kojima će se sastaviti jedan cjelovit pregled, ili možda to toliko i nije bitno ako se vremenom ove "činjenice" zaborave. Ako im kasnije u životu ove informacije ponovo zatrebaju, uvijek ih mogu ponovo potražiti;
- Određeno shvatanje sila koje su uobličile ovaj vijek: sheme koje se pojavljuju, dinamika promjena, veza između onoga što se dešava na jednom mjestu sa onim što se dešava na drugom, ili onoga što se dešava u jednom trenutku sa onim što se dešava kasnije. Ovo je dio razvoja cjelovitog pregleda i traži određeno razumijevanje načina primjene ključnih historijskih koncepata kao što su hronologija, uzrok i posljedica, promjena i kontinuitet, dokaz, primarni i sekundarni historijski izvori, multiperspektivnost, osjećaj za periodizaciju; mogućnost da se vijek sagleda iz različitih vremenskih okvira, tj. kratkoročno, srednjoročno i dugoročno; i neke mogućnosti da se isti događaji ili razvoj događaja sagledaju uporedno, iz nekoliko uglova gledanja i nekoliko dimenzija;
- Određeno razumijevanje faktora koji utječu i uobličavaju njihove živote i identitete, koji, na vrlo značajan način, imaju veze sa razumijevanjem činjenice da historija nije samo pitanje ratova, supersila, diplomacije i ekonomije. To je podjednako pitanje promjena koje se dešavaju u načinu

Historijske teme i područja

na koji obični ljudi žive i sila koje su izazvale te promjene, kao što su nauka, tehnologija, industrijalizacija, urbanizacija, promjene života zajednice i porodice i mas-komunikacije;

– Prijenos kritičkih vještina neophodnih za razumijevanje kako savremenu historiju tumače historičari, pisci, političari, novinari i mas-mediji uopće. To podrazumijeva i shvatanje procesa historijskog istraživanja: posebno kako činjenice, kada se odaberu, postaju dokazi u konstruiranju određenog pregleda događaja, objašnjenja ili argumentacije. To traži određeno razumijevanje procesa kojima mas-mediji odabiru, tumače, redigiraju i uobličavaju informacije prije nego što ih ponude za javnu upotrebu;

– Pozitivan stav i vrijednosti koje uključuju toleranciju, poštivanje različitosti i širokoumlje, vjerovanje da sudovi, mišljenja i zaključci moraju biti opravdani pozivanjem na racionalne dokaze. Isto kao i sa vještinama, vrijednosti i stavovi kao što su ovi, moraju se razviti time što će se upražnjavati, a to, naravno, ima implikacije po odabir tema, područja i pristupa koji nastavnici i učenici usvajaju dok ih izučavaju.

Osnovne implikacije u gore navedenom su da odabir svake teme ili područja koji će se izučavati u nastavi historije Evrope 20. vijeka, tek su početak procesa. Svaka tema i područje može se predavati na dosta različitih načina i sa različitim ciljevima. Međutim, konačni cilj za proces odabira leži u onome što mi mislimo da učenici moraju naučiti i onome što je razumno očekivati da oni zaista nauče, i koliko je širok jaz između ta dva očekivanja.

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

POGLAVLJE 2

EVROPSKA DIMENZIJA NASTAVE HISTORIJE

Proširivanje evropske dimenzije u nastavnim planovima i programima historije⁸

Najveći dio savremenih razmišljanja o nastavi evropske historije je pod utjecajem šire debate o tome da li se Evropa najbolje definira svojim zajedničkim kulturnim naslijeđem, ili svojom različitošću.

Oni koji tvrde da se evropski identitet može definirati samo pozivanjem na zajedničko historijsko i kulturno naslijeđe, obično se pozivaju na grčko-rimsku filozofsku tradiciju, judeo-kršćanska uvjerenja i etiku, zajedničko umjetničko naslijeđe, zajedničko arhitektonsko naslijeđe, pojavu država nacija u cijeloj Evropi i zajednička historijska iskustva kao što su: feudalizam, križarski ratovi, renesansa, industrijska revolucija itd.

Pristup nastavi historije Evrope, koja se fokusira na zajedničko historijsko i kulturno naslijeđe, ima tendenciju da Evropu prikazuje kao “kontinuiranu priču koja se stalno razvija” od najranijih vremena do današnjih dana. To za uobličavanje nastavnih planova i programa ima dvije ključne implikacije. Prva je da zagovarači ovakvog pristupa prednost daju nastavnim planovima i programima koji nude okvirni pregled i obuhvataju širi vremenski period. Drugo, ovakvi hronološki pregledi obično se fokusiraju na linearni razvoj i ukazuju na to da se ključni elementi savremene evropske civilizacije mogu pratiti preko prosvjetiteljstva i renesanse, sve do svojih direktnih korijena u drevnim vremenima.

Rezultat toga su nastavni planovi i programi koji imaju određena ograničenja. Oni obično izostavljaju određene dijelove Evrope, koji su, u različitim periodima svoje historije, bili netaknuti ovim utjecajima, za koje se smatra da su ključni u evropskoj tradiciji. Oni, isto tako, uljepšano prikazuju one periode evropske historije, kada su se glavne evropske tradicije obično gubile u velikom dijelu Evrope i ponovo vraćale indirektnim putem, recimo, prevodima na latinski djela Aristotela, Euklida i drugih

⁸ Ovaj dio bazira se na izvještaju istog autora. Vidjeti kod Stradling, *The European content of the school history curriculum*, op. cit.

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

grčkih filozofa, koje su radili arapski naučnici, a čija su djela postepeno ušla u Zapadnu Evropu preko maurske Španije i normanske Sicilije. Ovakav pristup obično umanjuje značaj vanjskih utjecaja, kao što su prelazak sa rimskih na arapske brojeve, na evropsku kulturnu, filozofsku i naučnu historiju, ili utjecaja koji su na Evropu imali arapski radovi u teoriji i praksi navigacije, trajni utjecaj Osmanskog carstva na neke dijelove istočne i jugoistočne Evrope, ili utjecaj kolonijalnog iskustva na kulturni i društveni život zapadne Evrope. Na kraju, ovakav pristup obično stavlja veliki naglasak na kulturnu i političku historiju i na historiju ideja. Društvene i ekonomske historije obično nema, vjerovatno jer fokusiranje ovih dimenzija obično naglašava različitost, a ne zajedništvo.

Osamdesetih i ranih devedesetih godina, ovakva “ideja Evrope” dominirala je u najvećem dijelu razmišljanja o mogućnostima izrade udžbenika evropske historije. Jedan takav primjer, čiji je urednik bio Frederic Delouche, predstavlja hronološki pregled evropske historije od prahistorije do današnjih dana, koji je napisao međunarodni tim sastavljen od 12 historičara.⁹ Ovi principi su odredili i izbor sadržaja: elementi sličnosti, jedna civilizacija sa različitim kulturama i zajedničkim evropskim pojavama. Svako poglavlje predstavlja jedan vremenski blok i, kako se pregled približava savremenom dobu, tako se skraćuju periodi koje pokriva. Tako, naprimjer, predzadnje poglavlje pokriva period od 1900. do 1945. godine, a posljednje se poglavlje bavi periodom nakon 1945. godine. Mogu se uočiti i neka ovdje pomenuta ograničenja. Vrlo se malo govori o historiji Rusije i istočne Evrope, o multikulturalnoj prirodi Evrope, o historiji žena i utjecaju nauke i tehnologije u posljednja dva vijeka.

Za razliku od toga, drugi tvrde da je osnovna karakteristika Evrope - njena osobenost - upravo njena različitost, a ne ono što joj je zajedničko: različite etničke grupe i nacionalnosti, različiti jezici i dijalekti, različit način života i različita lokalna i regionalna politička usmjerenja. Ovakva perspektiva možda daje jači naglasak na “mračnu stranu historije Evrope” – na sektaške sukobe, nacionalizam, ksenofobiju, netolerantnost, genocid i etničko “čišćenje” - prije nego na perspektivu koja se fokusira na snage ujedinjenja u evropskoj historiji. Međutim, to također naglašava političku i ekonomsku dinamiku i kreativnost i plodonosnost historije, koja cvjeta

⁹ Frederic Delouche (urednik), *Illustrated history of Europe*, Henry Holt, New York, 1993.

kada postoje sukobi između crkve i države, i vjerskog i sekularnog razmišljanja, i kada se vlast fragmentira više nego centralizira, ili kada ujedinjujuće snage, vezane za zajedničko kulturno naslijeđe, nisu tek asimilirane, već se prožimaju sa lokalnim tradicijama i okolnostima.

Za sada nema izrađivača nastavnih programa koji su ovakve stavove unijeli u konkretne programe. Međutim, dva njemačka naučnika, Hagen Schulze i Ina Ulrike Paul, pokušali su da se bave nekim od ovih ograničenja “velike evropske priče” u svojoj knjizi o evropskoj historiji.¹⁰ Ovakav pristup tematski pokriva rat i mir, slobodu i despotizam, hegemoniju i ravnotežu sila, jedinstvo i različitosti, itd. Kao što ova lista ukazuje, urednici su se uglavnom fokusirali na političke teme i na historiju ideja. Širi cilj je da se nastavnicima historije i učenicima da jedna zbirka izvora i materijala, koja bi se, naglaskom na pravljenje usporedbe i kontrasta, mogla upotrijebiti tako da događaje i trendove u njihovoj nacionalnoj historiji smjesti u širi evropski kontekst, i da identificira sličnosti i različitosti između razvoja nacije i shema razvoja Evrope. Analitički pristup, također, ima tendenciju da se bavi širim vremenskim opsegom, više nego konvencionalni hronološki pregled.

Ako će se ovakav pristup zaista sistematično integrirati u nastavni program iz historije, posebno za učenike u višim razredima srednje škole, onda bi to učenicima moglo pomoći u razumijevanju dinamičkih sila koje vrše utjecaj i uobličavaju historiju njihove zemlje, kao i historiju Evrope (ili barem jedan njen dio) i pomoći im da bolje shvate kako historijske pojave, koje izgledaju zajedničke cijeloj Evropi ili njenom velikom dijelu, mogu promijeniti ili biti promijenjene u lokalnim i nacionalnim tradicijama. U isto vrijeme, postoji i rizik da ovakvim pristupom učenici steknu zgusnutu i fragmentiranu sliku evropske historije, prije nego njen pravi pregled. U ovakvom komparativnom pristupu postoji i potencijalni rizik da ono što je jedinstveno i ono što je osobeno u historiji nacije ili regiona, bude potpuno poklopljeno potrebom da se fokusira na uopćenije historijske sheme. Može se reći da su ovo potencijalni rizici, a ne nešto što je neizbježno. Kasnije će biti riječi o tome da je potreba da se učenicima pruži mogućnost da upoređuju i kontrastiraju, od kritičkog značaja za razvoj njihovog razumijevanja historije 20. vijeka.

Pregledi smjernica za nastavne planove i programe, koji su se pojavili u posljednjih deset do dvadeset godina, ukazuju na to da je dosta ograničen

¹⁰ H. Schulze i I.U. Paul, *Europa: Dokumente und Materialien*, Bayerischer Schulbuch-Verlag, Minhen, 1994.

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

prostor za komparativni pristup, sveobuhvatan poput onoga koji su ponudili Schulze i Paul, a isto se može reći i za razmatranja longitudinalne perspektive u širem vremenskom periodu.¹¹ Međutim, u cijeloj Evropi postoje brojni primjeri nastavnih planova ili smjernica, gdje se od nastavnika historije i od učenika traži da određene događaje i razvoj razmatraju na komparativan način, da ispituju međunarodne odnose ili međugrađničke sukobe i periode saradnje, ili da vrše longitudinalne studije savremenog problema ili pitanja.

Prema tome, jedan set pitanja koja se postavljaju pred izrađivače nastavnih programa fokusiran je na to da li naglasiti različitost ili zajednička iskustva i zajedničku kulturu, te da li se fokusirati na šire teme ili na hronološki pregled. Drugo ključno pitanje s kojima se suočavaju izrađivači nastavnih programa i nastavnici historije u onim obrazovnim sistemima koji su relativno decentralizirani, je slijedeće: u kojoj mjeri se postojeći nastavni program iz historije može proširiti tako da uključi i širu evropsku dimenziju? U nekim slučajevima možemo govoriti o opsegu za proširivanje nastavnog programa iz nacionalne historije, u drugim slučajevima pitanje može biti kako proširiti regionalnu perspektivu na kontinentalnu, a u nekim slučajevima, posebno u istočnoj Evropi, pitanje može biti da li širu evropsku dimenziju uključiti u nastavni plan svjetske historije ili nastavni program nacionalne historije.

U većini obrazovnih sistema, unošenje inovacija u nastavni program obično će biti ograničeno prema novinama, osim u slučaju da većina vjeruje da je realno izvodljivo u nastavu uvesti više evropske historije

U ovom trenutku, većina nastavnika historije u Evropi smatra da je prostor za veću promjenu ovakvog usmjerenja u velikoj mjeri ograničen nekom vrstom kombinacije slijedećih faktora.

Prvo, sadašnji okvir nastavnog programa za nastavu historije koji propisuju nacionalni, odnosno državni, odnosno lokalni organi koji su nadležni za obrazovanje. To inovacije može ograničiti na dva načina. U nastavnim programima bogatim po sadržaju, koji se bave nacionalnom

¹¹ Vidjeti kod Stradling, *The European content of the school history curriculum*, op. cit., i kod Pingel, op. cit.

historijom, kakvi su obično hronološki pregledi, malo će prostora biti ostavljeno za pokrivanje onoga što se dešavalo u drugim dijelovima Evrope. Odnosno, ako je nastavni program iz historije strukturiran u skladu sa određenim principima (hronološki, tematski, interdisciplinarni, itd.) onda će svako dodatno pokrivanje historije Evrope vjerovatno biti rukovođeno istim strukturalnim principom.

Drugo, stepen autonomije koji uživa nastavnik historije, varira od jedne evropske zemlje do druge. Nekada zvanične smjernice samo sadrže popis tema koje će se pokriti, a nastavniku ostavljaju veliki prostor da odluči na koji će se aspekt određene teme fokusirati. Drugi daju detaljan sadržaj, ali neki propisi u nastavnim planovima i programima daju mogućnosti da nastavnici iz spiska opcija sami odabiru teme. Teoretski će skoro svi zapadnoevropski obrazovni sistemi tvrditi da, čak i tamo gdje se zvanično propisuje sadržaj nastavnog programa, nastavnik pojedinačno uživa veliku autonomiju u pogledu odabira metoda koje će koristiti. Međutim, nastavni planovi “bogatiji u sadržaju” mogu predstavljati veliko ograničenje u pogledu odabira nastavnih stilova i stilova učenja za koje se nastavnik opredjeljuje. Nedostatak odgovarajućih udžbenika i nedostatak odgovarajuće obuke na radnom mjestu može podjednako ograničiti mogućnost izbora koju nastavnik ima pri odlučivanju šta da predaje i kako.

Treće, ograničeni obrazovni resursi. Ako promjene u nastavnim planovima i programima historije traže nove udžbenike i strukturirani program obuke na radnom mjestu, brzo i sveobuhvatno uvođenje velikih promjena može biti teško. To u svakom slučaju važi za neke zemlje Srednje i Istočne Evrope u sadašnjoj ekonomskoj klimi, ali ovo je, u manjoj mjeri, problem i ostatka Evrope.

I na kraju, broj sati nastave historije koja se učeniku nudi. U nekim obrazovnim sistemima obavezno srednje obrazovanje traje tri godine, u većini traje pet, a u nekoliko zemalja obavezno srednjoškolsko obrazovanje traje sedam do osam godina. U nekim sistemima historija je obavezni predmet u cijelom srednjem obrazovanju, dok je u drugim obavezna samo tri godine i onda postane izborna. Naravno, ako obavezno srednje obrazovanje traje tri, a ne pet godina, manje je prostora za širenje

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

nastavnog programa za historiju ili detaljnijih razmatranja nekih sveevropskih tema i područja,. Prosječan srednjoškolac ima manje od dva sata nastave historije sedmično, otprilike 80 sati godišnje; ukupno 240 sati u školama gdje je niže srednje obrazovanje ograničeno na tri godine, i 400 sati u sistemima gdje obavezno srednje obrazovanje počinje u uzrastu od 11 i završava u uzrastu od 16 godina. Što je više ograničen broj sati nastave iz historije koju učenik ima i što je postojeći nastavni program bogatiji sadržajem, to će biti manje mogućnosti za širenje nastavnog programa.

Neki nastavnici historije koji rade sa srednjoškolskim uzrastom, bit će u mogućnosti da pročitaju ovaj priručnik i onda ozbiljno razmotre načine na koje u svoje nastavne planove mogu uvesti neke teme i područja koja imaju jaku regionalnu i sveevropsku dimenziju. Ali za mnoge druge nastavnike ova promjena, koju će morati razmotriti, neće biti *kvantitativna*; više će biti *kvalitativna*. Naime, manje će se baviti pitanjem dodavanja sadržaja u već pretrpani nastavni plan i veća je vjerovatnoća da će ih zanimati uvođenje kvalitativnih promjena u pristup određenim temama i područjima koje već predaju.

Slijedeći odjeljak teksta bavit će se takvim kvalitativnim promjenama, a dalji dijelovi će razmatrati kako se oni mogu uvesti u nastavu iz različitih tema i područja.

Neki principi nastavnih programa i kriterij odabira

U posljednje tri decenije na radionicama i konferencijama o historiji dosta se razgovaralo o kriterijima odabira sadržaja nastavnih planova iz historije i dosta toga se fokusiralo na nastavu historije 20. vijeka.

Ono što je jasno jeste da će se svaki odabir tema i područja savremene evropske historije samo djelimično zasnivati na obrazovnim kriterijima. Školska historija je javno vlasništvo. Smatra se da ima političke i socijalne, koliko i obrazovne ciljeve. Ako se pregleda spisak ciljeva koji se nalazi na samom početku većine nastavnih planova i programa, vidjet ćete da se od nastave historije vrlo često očekuje da promovira određene šire društvene ciljeve tako što će učenicima pomoći da razvijaju osjećaj nacionalnog identiteta, prenijeti im svijest o kulturnom naslijeđu,

pripremiti ih za demokratsko učešće u građanskom životu, razvijati poštovanje i toleranciju prema različitosti među narodima različitog kulturnog i etničkog porijekla itd. U isto vrijeme, ovakve liste obično uključuju i vrlo specifične obrazovne ciljeve, kao što je pomoć učenicima da shvate sadašnjost razmatranjem porijekla savremenih događaja; pomoć u razvijanju osjećaja za historiju i historijsku svijest, predstavljanje različite metodologije izučavanja historije i šta sve podrazumijeva razumijevanje i tumačenje prošlosti; i da kod njih pobudi interesovanje za prošlost.

Isto tako je jasno da će kriteriji za odabir sadržaja nastavnog programa, posebno novih i dodatanih sadržaja, u većini slučajeva uzimati u obzir različite vrste ograničenja ili inovacija navedenih ranije u ovom poglavlju.

Postoje li bilo kakvi principi koji bi se mogli primijeniti neovisno o tome da li ima prostora za šire restrukturiranje načina na koji se pokriva historija 20. vijeka u postojećem nastavnom planu, ili prostor za samo manje promjene u načinu na koji nastavnici i učenici obrađuju neke teme i područja? Ono što slijedi je pokušaj da se barem pokrene diskusija o ovom pitanju.

Ja bih rekao da, kada se razmatra kako uvesti više evropskog sadržaja u nastavu iz historije 20. vijeka, postoje tri principa nastavnih programa koji se moraju uzeti u obzir, uz one principe koji su već vjerovatno ugrađeni u konkretne nastavne planove.

Prvi od ovih principa bavi se potrebom da se ustanovi ravnoteža iz onoga što je historijski značajno i ono što je primjereno uključiti u konkretne nastavne planove sa određenom grupom učenika. Kada se kaže "historijski značajno", ovdje mislim na one događaje i razvoj koji su imali najvećeg utjecaja na veliki dio Evrope u ovom vijeku, ili su već imali dalekosežne posljedice, ili se mogu smatrati prekretnicama u ovom vijeku, i one uvjete i procese koji su pomogli da se cijeli vijek uobliči. S druge strane, "prikladnost" se odnosi na pitanja, kao što su dostupnost nastavnih materijala i resursa, vrijeme koje se u rasporedu dodjeljuje razvoju evropske dimenzije ove ili određene teme, neovisno o tome koliko je ona historijski značajna i kako nastavnik vidi način na koji će studenti odgovoriti na ovakav razvoj.

Naprimjer, može se desiti da evropsko iskustvo kolonijalizma i dekolonijalizacije u prošlom vijeku može kod mnogih učenika i njihovih

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

nastavnika u Zapadnoj Evropi izazvati reakciju, zato što već vide efekat ovog procesa u svojoj nacionalnoj historiji. Potencijalno postoji prostor za širenje ove teme da bi se naglasile sličnosti i razlike u procesima dekolonijalizacije u nekoliko evropskih zemalja. S druge strane, može se desiti da nastavnik historije u srednjoj školi negdje u Istočnoj Evropi osjeća da ova tema ne bi bila naročito relevantna, niti da bi imala takvog odjeka kod njegovih učenika na satima historije. Međutim, drugi nastavnik u istoj situaciji može smatrati da postoje zanimljive paralele i kontrasti, koji se mogu povući između odnosa kolonijalnih sila Zapadne Evrope i njihovih kolonija i, s druge strane, odnosa njihovih nacionalnih historija sa Osmanskim carstvom i bivšim Sovjetskim savezom.

Drugi princip je potreba da se ustanovi ravnoteža između “pojedinačnog” i “općeg”. Brzi razvoj disciplina kao što su društvena historija, ekonomska historija, kulturna historija i historija ideja u drugoj polovini 20. vijeka znači da se sve više historičara i nastavnika historije sada lakše bavi ovom vrstom podataka i konceptualnih okvira koji se koriste u društvenim naukama. Oni su i spremniji koristiti komparativne tehnike i davati opći prikaz razvojnih trendova i shema u društvu i između društava. Međutim, stepen konvergencije između historije i društvenih nauka ne znači da historičara više ne zanima da detaljno opiše ono što se dešavalo u određenoj situaciji ili događaju i da se više ne bavi objašnjavanjem historijskog značaja onoga što je posebno, što je određeno i što je korisno za razumijevanje određene situacije. U tom smislu, uvođenje šire evropske dimenzije u nastavu historije zaista podrazumijeva i davanje mogućnosti učenicima da porede i suprotstave razvoj različitih zemalja i regiona i da identificiraju trendove i sheme, sličnosti i razlike. Međutim, još uvijek postoji prostor za detaljno izučavanje i detaljnu historijsku rekonstrukciju.

Treći princip nastavnog programa za evropsku historiju tiče se potrebe da se ustanovi ravnoteža između vertikalne historijske perspektive i horizontalne historijske perspektive.

Vertikalna perspektiva odnosi se na izučavanje promjene i kontinuiteta u vremenu. U kontekstu evropske historije 20. vijeka to podrazumijeva uključivanje učenika u:

– razvoj šireg pregleda određene teme, perioda i vijeka u cjelini, kao što su značajne serije događanja i razvoja, osnovne sile koje su uobličile događaje i ključne prekretnice;

Historijske teme i područja

- razumijevanje određenih linija razvoja u dužim vremenskim periodima, posebno faze kroz koje su prolazile, naprimjer, promjena uloga i statusa žena u 20. vijeku, različite faze procesa dekolonijalizacije itd.;
- razumijevanje nekih značajnijih dijahronih ili drugih trendova i shema, kao što su ubrzana urbanizacija, globalizacija, demografske promjene itd.;
- razumijevanja uzroka (dugoročnih, srednjoročnih i “povoda”) nekih značajnijih historijskih događaja i procesa;
- sposobnost praćenja razvoja glavnih savremenih evropskih ili regionalnih pitanja i problema, sve do njihovih korijena (čak i ako ti korijeni izlaze iz perioda koji se izučava);
- sposobnost identificiranja posljedica i značaja određenih bitnih historijskih događaja i razvoja.

Horizontalna perspektiva odnosi se na smještanje određenih događaja razvoja i trendova u širi evropski kontekst. Savremena nacionalna historija, posebno u nastavnim planovima koji žele učeniku ponuditi okvirni hronološki pregled od davnina do današnjih dana, može često da se predaje na takav način da se historija svodi na samo jedan linearni narativni prikaz. U praksi, naravno, nacionalni lokalni ili regionalni razvoj može biti dio širih trendova, ili kretanja, ili reakcija na događaje koji se drugdje dešavaju. Slično tome, razmatranje paralelnih situacija i sličnosti i razlika može pomoći da se ukloni nerazumijevanje onoga što se dešavalo bliže tom mjestu.

Dobar primjer ovoga što se ovdje želi reći je knjiga Garretta Mattinglya, *Poraz španske armade*.¹² Autor, jedan američki historičar, pokušao je da se odmakne od tendencije britanskih historičara da o ovom događaju govori iz potpuno britanske perspektive i, umjesto toga, daje cijeli splet narativnih prikaza koji pokazuju perspektive različitih protagonista, bilo da su oni bili na moru ili u Londonu, Madridu, Antverpenu ili nekom drugom mjestu. Ne pokušava se reći da bi učenici u srednjim školama trebali obavljati ovakvu vrstu sofisticiranih analiza određenog historijskog događaja, na način na koji će to činiti jedan naučnik historičar, kao što je Mattingly, ovdje se samo hoće reći da se učenici ponekad moraju

¹² Garrett Mattingly, *The defeat of the Spanish Armada*, Jonathan Cape, London, 1959.

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

isprovocirati na to da ispituju ključne događaje i ključne trenutke u svojoj historiji iz različitih perspektiva, i djelimično da testiraju, unakrsno provjeravaju i utvrđuju autentičnost verzija koje se nalaze u njihovim udžbenicima, i dijelom da razumiju veze između događanja na različitim mjestima, a posebno da bi shvatili kako se iste činjenice i isti dokazi često mogu drukčije tumačiti kada se sagledavaju iz različitih uglova.

U kontekstu historije Evrope 20. vijeka, horizontalna perspektiva od učenika traži da:

- poredi i kontrastira događaje i razvoj u historiji svoje zemlje sa ekvivalentnim događajima i razvojem u drugim evropskim zemljama i regionima;
- da uporedi i suprotstavi način života (urbani život, seoski život, trgovinu, komunikacije, tradiciju) u različitim dijelovima Evrope, u različitim vremenima u ovom vijeku;
- da razmotri kako događaji i razvoj u historiji njegove zemlje utječu, ili su bile pod utjecajem, onoga što se dešavalo drugdje u Evropi;
- da pokaže kako susjedne kulture utječu jedna na drugu i kako su bile pod utjecajem razvoja kulture izvan regiona, ili čak izvan Evrope;
- da razmotre kako su se događaji u nekoj državi, ili čak lokalni događaji i razvoji u određenom trenutku u 20. vijeku, osjetili, ili kako su viđeni drugdje u Evropi;
- da ispituju kako evropska rivalstva, sukobi i podjele (ekonomske, političke i vjerske) utječu na njihovu noviju nacionalnu historiju;
- da ispituju kako se međunarodni procesi, razvoji i institucije (naprimjer, Pariška mirovna konferencija 1919. godine, Liga naroda, Ujedinjeni narodi, NATO i Varšavski pakt) različito vide u Evropi.

Opet treba naglasiti da ovo za cilj nema da bude osnovna shema razvoja novih nastavnih planova i programa historije Evrope ili novih udžbenika iz historije Evrope. Ovo za cilj više ima da da jedan razvojni okvir, koji bi mogao voditi ka uvođenju evropske dimenzije u način na koji se predaju neke teme u nastavnim planovima i programima, ili kako uvesti dublje promjene.

Sada ćemo razmotriti kako se neke od ovih ideja i principa mogu primijeniti na nastavu iz nekih odabranih tema i područja.

POGLAVLJE 3

PRISTUP ODABRANIM TEMAMA

Razvoj pregleda

Možda izgleda čudno početi razgovor o temama iz ugla koji se bavi nastavom historije, a koji se uopće ne bavi temom. Međutim, ovaj princip može se podjednako primijeniti na određenu temu, na događaj, na razvojni proces ili na period, kao što su godine između dva svjetska rata, ili doba hladnog rata, ili vijek u cjelini.

U principu, proces razvoja pregleda podrazumijeva da se učeniku pomogne da određene događaje ili promjene smjesti u njihov vremenski prostorni kontekst. To znači:

- smještanje događaja, ili serije događaja, u širi hronološki slijed (što traži određeni osjećaj za redoslijed događaja, a ne precizno ponavljanje datuma);
- identificiranje ključnih faktora koji povezuju ove događaje (neki opći osjećaj za uvjete i uzroke koji su im doprinijeli i kakve su se iz njih posljedice stvorile);
- lociranje slijeda događaja u širi evropski ili globalni kontekst. Kako je na te događaje utjecao razvoj događanja na nekim drugim mjestima? Da li su ti utjecaji bili direktni ili indirektni? Da li su ljudi bili svjesni onoga što se drugdje dešava i da li je to utjecalo na njihove odluke i aktivnosti? Da li su se slična događanja razvijala u isto vrijeme na drugim mjestima? Da li su na njih utjecali isti faktori?
- lociranje određenog slijeda događaja ili razvoja događaja tamo gdje je to primjereno u širi historijski kontekst. Naprimjer, u većini nastavnih planova i programa iz historije u zapadnoj Evropi, dekolonijalizacija se obično razmatra iz ugla iskustva određene nacije, bez poklanjanja velike pažnje činjenici da su i druge evropske zemlje imale iskustvo sa istim procesom, otprilike u isto vrijeme i iz sličnih razloga. Sam proces obično se posmatra politički i početna tačka za razmatranje ove teme obično je kraj 40-tih godina 20. vijeka. Međutim, ako dekolonijalizaciju smjestimo u širi historijski kontekst, onda bi ovaj pristup trebalo inkorporirati u

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

predratni razvoj nacionalističkih pokreta u mnogim kolonijama, efekat ekonomske depresije 30-tih godina 20. vijeka na kolonijalne privrede i njihovu trgovinu sa kolonijalnim vladarima i vrlo negativan utjecaj Drugog svjetskog rata.

Ako se učenicima pomaže da razviju pravi pregled, kakva je u tome obrazovna vrijednost? Moja namjera nije da kažem da od učenika treba tražiti da detaljno izučavaju sve aspekte lokalne, nacionalne, regionalne, evropske ili svjetske historije. To će uvijek biti značajan element njihovog obrazovanja iz historije neovisno o tome da li oni prate nastavni program koji se zasniva na pregledu ili nastavni program u kojem su odabrani određeni periodi ili faze. Međutim, veliki dio detalja iz onoga što uče učenici zaborave čim završe sa tim predmetom u školi (ako ne i prije!). U poglavlju koje slijedi pokušava se reći da u planiranju nastavnih programa iz historije moramo razmisliti o tome koliko znanja i razumijevanja želimo da se kod naših učenika pojavljuje čak 10 ili 15 godina nakon što završe školu. Širi pregled historije 20. vijeka, koji daje i tumačenje, predstavljao bi veliki dio onoga što se zadržava. Mada još uvijek formalno uče historiju, pregled će im pomoći da vide kako se detalji - konkretni događaji, odluke, akteri i njihove aktivnosti - uklapaju u širu sliku, te im pomoći da te veze jasnije razumiju.

U ovome je značajan element, posebno kada se izučavaju teme i historijski periodi, vremenski okvir. Vremenski okviri se sve više koriste u nastavi historije. Izdavači udžbenika sve ih više uključuju u svoje ilustrativne materijale i neki se od najsveobuhvatnijih mogu naći u referentnoj literaturi. Postoji i dosta web-stranica na Internetu koje se bave historijom, kao što su *hyper-history* (<http://www.hyperhistory.com>), koji pokriva posljednjih 3 hiljade godina, što daje vrlo zanimljive vremenske okvire. (Za druge primjere pogledati "Korištenje novih tehnologija: Historija na Internetu" u ovoj knjizi). Većina vremenskih okvira koji su uspostavljeni u svrhu korištenja u udžbenicima, obično ograničavaju periode u nacionalnoj historiji, i fokusiraju se, skoro isključivo, na političku dimenziju historije, pod pretpostavkom da je tako lakše identificirati konkretne datume i događaje, nego one historijske dimenzije koje se više fokusiraju na područja, sheme i trendove.

Vremenski okviri ne moraju uvijek biti jasno naznačeni da bi se ostvarila njihova svrha. Kratka tabela relevantnih statističkih podataka obično može vrlo efektno ukratko prikazati neke vrlo složene sheme i trendove.

Naprimjer, dramatičan pad veličine Britanskih oružanih snaga u 20. vijeku, kao rezultat promjene vrste naoružanja, način na koji se vode ratovi i bitke, prelazak sa regrutnog na sistem profesionalne vojske, tehnička modernizacija vojske, razvoj zračne sile i sveukupna promjena međunarodnog statusa Britanije u toku jednog vijeka, kratko su prikazani u **tabeli 1** u donjem tekstu.

Tabela 1: Britanske oružane snage u 20. vijeku

1918.	8.500.000
1944.	5.067.000
1975.	338.000
1999.	119.000

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

Iz ugla razvoja učeničkog razumijevanja evropske dimenzije historije 20. vijeka, također je korisno uvesti komparativnu dimenziju, tako da kada učenici razmatraju događaje i razvoj svoje nacionalne historije mogu, isto tako, vidjeti šta se dešavalo u isto vrijeme u drugim dijelovima Evrope. Ovo ne samo da daje mogućnost identificiranja sličnosti i razlika i naglašavanja veza; to, isto tako, uvodi element sinhronosti (to jeste, paralelnog razvoja događaja koji nisu uzročno-posljedično vezani). Primjer se nalazi u **tabeli 2** (na kraju ovog poglavlja) i to je samo još jedan pojedinačni pokušaj da se za određeni period daju evropski vremenski okviri, međuratne godine (1918-1939) koje uključuju tri jasne dimenzije: političku, društveno-ekonomsku i naučno-tehnološku. Vremenski okviri neumitno, kao i nastavni planovi i programi i udžbenici, rezultat su procesa odabira i odražavaju određeni način gledanja onih koji ih prave. Može se, recimo, desiti da evropski vremenski okviri gledano iz ugla srednje Evrope ili Skandinavije ili Ruske Federacije neke stavke izostave, druge uključe, a na neke stave različite naglaske.

Ovo je uvršteno u ovaj tekst isključivo radi ilustracije. Može se koristiti na različite načine. Kao prvo, svaki stupac može se posmatrati iz vertikalne perspektive, da se stvori osjećaj za brzinu promjene i razvoja u određenom periodu. Drugo, ako se posmatra zajedno sa sličnim, ali vjerovatno detaljnijim vremenskim okvirima u nacionalnoj historiji u

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

istom periodu, onda se nudi mogućnost i horizontalne perspektive, čime se učeniku omogućava da događaje i razvoj locira u svojoj zemlji unutar konteksta događaja koji se dešavaju u drugim dijelovima Evrope. Da bi se ovo dodatno omogućilo, neophodno je uključiti neke događaje i razvoje koji su se dešavali izvan Evrope, posebno u Sjedinjenim Državama, čime se naglašava sve jača globalizacija privrede u ovom periodu. Treće, postoji prostor za identificiranje veza između različitih stupaca. Ovo se posebno odnosi na političke i socio-ekonomske prilike, recimo, rastuća politička nestabilnost, posebno u novim demokracijama, kako su privrede bile pogođene padom cijena, rastom nezaposlenosti i gubitkom uštedevine, i kasnije uvođenje mjera socijalne zaštite da se ograniče političke i ekonomske posljedice pada industrijske proizvodnje, te dugoročne nezaposlenosti u tom periodu.

Ovo je primjer onoga što se može nazvati vremenskim okvirom proizvedenim izvana: radom nastavnika, autora udžbenika, historičara ili autora web-stranice koje se bavi historijom. Međutim, pod uvjetom da učenici imaju pristupe odgovarajućem referentnom materijalu, i pod uvjetom da su nastavni plan i vremenski okviri dovoljno fleksibilni, onda postoji dobar razlog da se sami učenici uključe u razvoj ovakvih vremenskih okvira u Evropi. Ovaj proces razvija i osnažuje učenikov osjećaj za širi hronološki pregled.

Bilo bi korisno za učenike da obave vježbu ove vrste na kraju svake teme, perioda i vijeka. Iz ugla pružanja pomoći učeniku da razmišlja o historiji 20. vijeka u cjelini, moglo bi biti korisno da im se retrospektivno da da identificiraju ključne promjene koje su se desile u svakoj historijskoj dimenziji (političkoj, društvenoj, ekonomskoj, kulturnoj, tehnološkoj, itd.) tako što će porediti Evropu 1900. sa Evropom 1999. godine i organizirati vježbu na osnovu onoga što se može nazvati "velikim pitanjem": Da li su vlade danas više odgovorne narodu? Da li je bogatstvo ravnopravnije raspodijeljeno, kao što je to ranije bio slučaj? Da li ljudi žive sigurnije sada, nego 1900. godine? Da li su ljudi danas bolje obrazovani? Da li je priroda rada i zapošljavanja različita u jednom i u drugom periodu? Postoji li veća jednakost među spolovima? Na koji način se, ako uopće postoji, mijenjao odnos između sjevera i juga, istoka i zapada?

Usporedba i kontrastiranje

U određenom smislu, cijeli jedan dio ovog priručnika bavi se procesom usporedbe i kontrastiranja onoga što se dešavalo u različitim dijelovima

Evrope u 20. vijeku. Međutim, s obzirom na vrste kontrasta koje su ranije navedene, mogućnosti da se to čini bit će u mnogim učionicama ograničene. Shodno tome, može se tvrditi da nastavnici historije moraju strateški razmisliti o tome koje će primjere koristiti.

Jasno je da će strateško razmišljanje podrazumijevati i razmatranje materijala koji su dostupni za nastavu. U mnogo slučajeva, ovo će biti osnov da se usporedba obično vrši na nacionalnoj historiji, odnosno da se uspoređuje i kontrastira ono što se dešava u nečijoj zemlji u datom vremenu, sa onim što se dešava u drugoj zemlji ili u drugom dijelu Evrope, kao što su, recimo, Balkan, baltički region, srednja Evropa, itd. Međutim, ja bih rekao da bi i dodatna “strateška pitanja” mogla imati pedagoški značaj. Potreba da se učenicima koji uče historiju pomogne da nauče kako da historijski ocjenjuju izvore (primarne i sekundarne), kako da identificiraju perspektive i pretpostavke, i kako da shvate da historičari tumače dokaze, a ne otkrivaju historijske istine, provlači se kao ključna nit kroz cijeli ovaj priručnik. Usporedba je značajno sredstvo razvoja takvog načina razumijevanja i osmišljavanja historije. U tom smislu, predložio bih da u odabiru tema za komparativni pristup prioritet može da se da onim pitanjima koja učenike pozivaju da propituju vlastite pretpostavke, i možda čak i pretpostavke koje su u osnovi udžbenika, i da prepoznaju “mračne strane” vlastitih nacionalnih historija.

Naprimjer, mnogi udžbenici historije koji pokrivaju 20. vijek uključuju jedno poglavlje o fašizmu. Fašizam se obično predstavlja kao pojava koja se javila u Italiji u vrijeme Prvog svjetskog rata i malo kasnije se, u malo izmijenjenom obliku, pojavila kao nacionalsocijalizam u Njemačkoj. Tretman ove teme može podrazumijevati i određene usporedbe između razvoja u Italiji i u Njemačkoj i razmatrati različite lidere i različite okolnosti u te dvije zemlje. Manje je vjerovatno da će se udžbenici ili nastavni planovi koji učenicima daju priliku da:

- usporede fašističke diktature u Evropi sa drugim diktaturama (autoritativnim, konzervativnim, marksističkim, monarhističkim, vojnim), koje su se pojavile u drugim dijelovima Evrope u međuratnom periodu;
- da preispitaju pojavu fašističkih pokreta i stranaka u drugim dijelovima Evrope, čak i u zrelijim demokracijama, i da ocijene njihovu ulogu u toku njemačke okupacije u Drugom svjetskom ratu;
- da ispituju zašto slični uvjeti u nekim zemljama nisu doveli do pojave fašističkih pokreta i zašto se novi pokreti nisu dovoljno mobilizirali da uspiju preuzeti vlast;

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

– da ispitaju zašto se političke stranke, koje imaju neke zajedničke fašističke ciljeve, ponovo pojavljuju krajem 20. vijeka.

Kratki pregled primjera ovakvog pristupa primijenjen na temu fašizma u Evropi pojavljuje se u pristupu datom u **tabeli 3** na kraju ovog poglavlja. Postoji još nekoliko tema, koje su pokrivene u mnogim udžbenicima, koje bi, također, mogle biti korisne za sličan komparativni pristup:

- holokaust i tretman Jevreja, Roma, muslimana i drugih etničkih, nacionalnih i vjerskih manjina u Evropi;
- kolaboracionisti u ratu;
- ratni zločini;
- tretman koloniziranih i okupiranih naroda;
- emigracija i migracija;
- politička emancipacija žena, itd.;
- pitanja ljudskih prava.

Sve su ovo teme i područja koja potencijalno učenicima daju mogućnost da ispitaju jedno opće pitanje: da li je ova pojava bila jedinstvena u njihovoj zemlji u to vrijeme, ili je to bio primjer šire pojave koja se mogla u različitim omjerima naći u cijeloj Evropi i u to vrijeme, a i kasnije.

Praćenje razvoja ključnih savremenih evropskih pitanja i problema

Većina učenika koji uče historiju navikli su na nastavne planove o 20. vijeku, koji počinju 1900. godine (ili 1914. godine, ako se nastavni plan fokusira na ono što se ponekad zove “kratki 20. vijek”) i postepeno idu ka sadašnjosti, u rasponima od jedne do dvije godine, u višim razredima srednje škole. Ili u nekim slučajevima mogu izučavati 20. vijek u nižim razredima srednje škole, i onda mu se detaljnije posvetiti kada budu stariji. U svakom slučaju, hronološki pristup je uobičajen.

Sada se ovaj pristup u određenom stepenu bazira na velikoj pretpostavci da se učenici susreću sa događajima u “zemlji x”, recimo, 1989. godine, a onda prave veze sa onim što se desilo u “zemlji x” (i u nekim drugim zemljama) u 1918., 1878. godine, ili čak u 16. vijeku. U praksi, neki učenici uspiju napraviti te veze, mada većina ne mogu bez pomoći svojih nastavnika.

Sa mnogim savremenim pitanjima, bilo domaćim, evropskim ili globalnim, učenici u učionicu unose informaciju koju su već primili iz mas-medija, posebno televizije. Izvještavanje u elektronskim medijima obično je ahistorijsko. Većina radio-televizijskih kuća, kada analiziraju historiju nekog savremenog pitanja i problema, rijetko ga pokušavaju povezati sa događajima i razvojem u daljoj prošlosti, čak i ako je kolektivno pamćenje ovih događaja uobličilo savremena shvatanja i aktivnosti ljudi, ili čak ako su odluke iz prošlosti stvorile uvjete koje danas stvaraju probleme. Ovakav vremenski okvir za objašnjavanje događaja, obično bude šest mjeseci, godinu, ili najviše dvije godine. Učesnici u emisijama, koji pokušaju dati historijsku perspektivu savremenih događaja, obično bivaju prekinuti i vrlo brzo vraćeni u sadašnjost.

S obzirom na to da je ovo kontekst u kojem većina mladih ljudi počinje izučavati savremena pitanja i događaje, vrlo se jasno može tvrditi da se neki od ovih događaja mogu dalje razmatrati, da bi učenicima pomogli da ih prate od sadašnjosti do dalje prošlosti, da u određenom smislu “razviju zaplet”. Sa određenim brojem savremenih evropskih pitanja i problema, također je bitno da ovaj proces uzme u obzir paralelne događaje i okolnosti koji su se mogli uobličiti i utjecati na smjer kojim su se ova pitanja, zapravo, razvijala.

Tabela 4, na kraju ovog poglavlja, nudi primjer ovakvog primjera zasnovanog na raspadu Sovjetskog saveza. Odabran je iz dva razloga. Prvi je zato što je to izuzetno dobar primjer kako kriza ponekad može da razvije svoju snagu i drugo, zato što se tu pokazuje koliko može biti teško da se identificiraju i rangiraju konkretni uzroci nekih savremenih događaja. Oni, može se reći, pojavljuju se uzrokovani različitim okolnostima koji utječu na situaciju na različite načine, sa “logikom” koja se može samo analizirati u historijskom osvrtu. To je nešto što savremeni historičari vrlo dobro znaju, ali što se vrlo često zanemaruje u pregledima koje nude udžbenici historije.

Ispitivanje “ključnih” historijskih pitanja i zagonetki

Ranije u ovom poglavlju, kada smo razmatrali način na koji se može pomoći učenicima da razviju svoj pregled historije zemlje, rečeno je da je jedna od mogućnosti da ih se navede da identificiraju neke od ključnih

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

promjena koje su se desile u proteklih 100 godina. Rečeno je da je jedan od načina da se to uradi da se fokusira na neka ključna pitanja koja se tiču kontinuiteta i promjene. Naprimjer, da li se jaz između bogatih i siromašnih suzio ili proširio u proteklom vijeku? Da li sada ljudi imaju više kontrole nad svojim životima nego ranije? Da li se političke izbjeglice tretiraju bolje sada nego 1900. godine? Da li bi se ovo moglo nazvati ključnim pitanjem, s obzirom na to da se fokusiraju na kvalitet života ljudi: njihov životni standard, njihova građanska prava, mogućnosti u životu, tretman koji imaju od ljudi koji su na vlasti. Sasvim je jasno da ovakva pitanja daju mogućnost šire usporedbe u određenom vremenu i mogućnosti usporedbe u cijeloj Evropi (vertikalna i horizontalna perspektiva). Dok se ova pitanja formuliraju na takav način da učenika navedu da ispita šire trendove i sheme u cijeloj Evropi ili u određenom regionu, također je moguće ispitati “pojedine”, kao i “opće” aspekte, kroz, naprimjer, studije slučaja u lokalnoj zajednici, ili čak u obitelji učenika, kroz vrlo male projekte usmene historije.

Ovakav fokus na ključnim pitanjima ne mora biti ograničen na izučavanje trendova i shema; može se, također, primijeniti na konkretne periode, događaje, teme i područja. Jedna vrsta pitanja koja može posebno biti korisna, fokusira se na historijske zagonetke i anomalije. Naprimjer:

- Zašto je lokalni sukob između Austrije i Srbije 1914. godine vrlo brzo eskalirao u rat u koji se uključio najveći dio Evrope, koji se nakon toga proširio na Tursku, Bliski Istok i neke dijelove Afrike i, na kraju, doveo do učešća i Japana i Sjedinjenih Država?
- Zašto su se neke evropske demokracije raspale dvadesetih i tridesetih godina 20. vijeka?
- Zašto francuska vlada nije koristila svoju brojčano superiornu vojnu silu da spriječi ponovnu militarizaciju Njemačke 1936. godine?
- Zašto je Sovjetski savez ušao u sporazum o miru sa Njemačkom u augustu 1939. godine, kada su Hitlerove ratoborne namjere prema Sovjetskom savezu već bile jasno poznate iz njegove knjige *Mein Kampf* i iz njegovih govora iz 30-tih godina?
- Zašto je Hitler vjerovao da napad na Poljsku neće dovesti do rata sa Britanijom i Francuskom?
- Nakon pada Holandije, Belgije i Francuske u brzom slijedu, u maju 1940. godine, zašto je Hitler lansirao “operaciju Barbarosa” protiv

Sovjetskog saveza, umjesto da upotpuni svoju nadmoć u zapadnoj Evropi tako što će izvršiti invaziju na Britaniju?

– Zašto se uspješan vojni savez Sjedinjenih Država, Britanije i Sovjetskog saveza tako brzo raspao i doveo do onoga što se na kraju nazvalo hladnim ratom?

– Zašto je toliko evropskih zemalja uvelo zakone kojima se uvodi puno pravo glasa za punoljetne žene u dva kratka perioda u 20. vijeku: 1918-21. godine i 1944-52. godine?

– Zašto su sve evropske kolonijalne sile počele primati zahtjeve za nezavisnost od svojih kolonija u otprilike isto vrijeme?

– Zašto je toliko komunističkih vlada u srednjoj i istočnoj Evropi tako brzo palo 1989. godine?

Sva ova pitanja imaju nešto zajedničko. Fokusiraju se na aktivnosti i odluke koje, bilo u isto vrijeme ili kasnije, uz historijsku analizu, ljude obično iznenade, s obzirom na brzinu kojom su se ti događaji dešavali, ili zato što su raniji događaji doveli do toga da ljudi očekuju vrlo različit odgovor ili odluku, ili zato što se može reći da su posljedice bile značajnije i dalekosežnije nego što se u to vrijeme očekivalo. U drugim slučajevima, pitanja poput ovih fokusiraju se na ponašanje koje je bilo neuobičajeno ili zagonetno ili je predstavljalo anomaliju.

Zagonetke, problemi, neodgovorena pitanja, anomalije i komplikacije su često u samoj srži rada historičara, posebno kada ispituje događaje i razvoje koji su dobro dokumentirani. Mada se ne pokušava ovdje reći da učenici trebaju identificirati i ispitivati nove zagonetke i anomalije (iako to nekad može biti dobar osnov za projekte lokalne historije i usmene historije), može se reći da u standardni pristup temama i događajima 20. vijeka treba dodati ispitivanje nekih bolje dokumentiranih “zagonetki”. Zašto?

Kao prvo, zagonetke ove vrste su zanimljive, izazovne i stimulirajuće. Obično se odnose na ključne “prekretnice” u historiji određenog događaja ili razvoja. Isto tako, one ponekad predstavljaju onu vrstu pitanja na koju će učenici obično znati odgovor, ali ga neće postavljati, jer ih je strah da ne zvuče glupo.

Kao drugo, oni učenike stavljaju u ulogu historijskih detektiva. Odnosno:

– Moraju tražiti uzroke motivacije ljudi koji su učestvovali u događajima;

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

- Moraju tražiti dokaze iz drugih izvora kojima će potkrijepiti određenu tvrdnju;
- Moraju ocijeniti da li su takvi odgovori na pitanja konzistentni sa drugim informacijama koje su im dostupne;
- Također traže odlučujuće trenutke, aktivnosti ili događaje koji su potaknuli kasnija događanja.

Ovo im daje mogućnosti da svoje vještine upotrijebe i da pokažu da razumiju historiju. Pod tim podrazumijevam da kroz jedno sredstvo ili drugo, učenici mogu izučavati temu, pamtiti hronološki slijed događaja i navesti ključne uzroke i posljedice. Historijsko razumijevanje, s druge strane, znači i shvatanje onoga što uče i to podrazumijeva ispitivanje značenja koje su određene aktivnosti i odluke imale za ljude na koje su se odnosile (i za one koji su postupali i za one koji su bili izloženi tim aktivnostima).

Treće, historijske zagonetke su koristan način da se učeniku pomogne da ispita prividnu neizbjježnost određenog slijeda događaja, koji se često implicira u udžbenicima pisanom na osnovu historijskog sagledavanja. Obično im omogućavaju da vide da su u datom vremenu ljudi donosili odluke i vršili izbore na osnovu ograničenih, ili čak netačnih informacija, pokušavali su pretpostaviti aktivnosti i odluke drugih i ponekad su, jednostavno, pokušavali “kupiti vremena” dok ne budu u boljoj poziciji da odluče šta je najbolje učiniti. Mogu sagledati i da su njihove odluke ponekad bile donesene iz emotivnih, prije nego logičkih razloga.

Četvrto, ako nastavnik ima samo ograničen prostor za uvođenje evropske dimenzije u izučavanje određene teme, onda zagonetke mogu biti vrlo koristan način da se to uradi. Da uzmemo primjer tretiranja Drugog svjetskog rata u mnogim nastavnim programima i udžbenicima historije. Neki nastavni programi i udžbenici usvajaju uglavnom hronološki pristup koji počinje sredinom 30-tih godina 20. vijeka sa ponovnom militarizacijom Njemačke i *Anschlussom*, i završavaju sa bacanjem nuklearne bombe na Hirošimu i na Nagasaki u augustu 1945. godine, nakon čega je slijedila bezuvjetna predaja Japana. Ova vrsta pristupa obično uključuje i neku diskusiju o uzrocima rata i njegovim posljedicama.

Još jedan uobičajen pristup fokusira se na određeni broj širih tema (od kojih svaka može, a ne mora biti analizirana hronološki): rat u Zapadnoj Evropi, istočni front, operacije u sjevernoj Africi, nacionalna iskustva u

Historijske teme i područja

ratu, holokaust, totalni rat i posljedice za civilno stanovništvo, žene i rat, mir i ponovna izgradnja Evrope. Pravi evropski pristup Drugom svjetskom ratu vjerovatno je izvan opsega najvećeg dijela nastavnih programa i udžbenika. često nude, uglavnom, nacionalno gledanje na rat, sa ograničenom količinom ilustrativnih materijala, koji se bave drugim protagonistima. Tamo gdje je opseg za razvoj evropske dimenzije dosta ograničen, ove četiri zagonetke, odnosno četiri ključna pitanja koja se odnose na rat, koji su ranije identificirani (i drugi poput njih), mogu biti značajni elementi na koje se može fokusirati, jer po svojoj prirodi predstavljaju prekretnice u toku Drugog svjetskog rata.

Za ilustraciju sam uključio i neke materijale o porijeklu hladnog rata koji, zajedno sa udžbenicima i drugim resursima koji su dostupni učenicu, mogu se koristiti da bi se razmatralo pitanje zašto se ratni savez između Sjedinjenih Država, Britanije i Sovjetskog saveza tako brzo raspao. (Pogledati **tabele 5 i 6** o ovoj temi na kraju poglavlja.) Ovaj materijal sastavljen je da bi pomogao u prikazu slijedećeg:

- Da je uzajamno nepovjerenje ranijih saveznika toliko očigledno nakon 1945. godine i da je korijene vuklo iz događaja i razvoja koji su se dešavali dosta prije izbijanja rata 1939. godine;
- Ovo uzajamno nepovjerenje trajalo je cijeli rat;
- Da je ponašanje saveznika jednih prema drugima obično odražavalo njihovu nesposobnost (ili nedostatak volje) da se napravi razlika između aktivnosti koje određuje njihova ideološka pozicija i aktivnosti određenih neposrednim problemima, od kojih je vrlo bitno preživljavanje i potreba da se porazi zajednički neprijatelj;
- Da dok su se i Sovjetski savez i Sjedinjene Države bavile koracima koji bi osigurali da ne budu upleteni u treći svjetski rat, koji se mogao pojaviti u srednjoj Evropi, poraz Njemačke značio je da su jedni druge vidjeli kao najvjerovatnije potencijalne neprijatelje, ako bi se takav sukob zaista pojavio;
- Američki monopol nad atomskom bombom u periodu od 1945. do 1949. godine pokazao se kao najjači utjecaj na odnose između bivših saveznika;
- Lične karakteristike ključnih osoba u vrijeme promjena (posebno Truman i Roosevelt) također su utjecale na ishod.

Neka pitanja su uključena da bi učenici mogli ispitati i razmatrati ove tačke.

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

Medutim, prije nego što učenici počnu analizirati ključna pitanja, historijske zagonetke, moglo bi biti neophodno da se obave neke aktivnosti da im se pomogne da im ovi događaji i pitanja postanu opipljiviji i manje apstraktni. Neki dijelovi, koji slijede u ovoj knjizi, nude ovakve mogućnosti, posebno da se koriste dijelovi televizijskih dokumentarnih programa, novinskih tekstova pisanih u to vrijeme, karikatura i postera. U slučaju hladnog rata, korisna početna tačka moglo bi biti ispitivanje percepcija koje su jedni prema drugima imali prije, u toku i nakon Drugog svjetskog rata onako kako se to predstavljalo propagandnim posterima i karikaturama: naprimjer, kako su Sjedinjene Države i Britanija prikazivale Staljina u vrijeme pakta Molotov-Ribbentrop kao diktatora poput Hitlera ili Musolinija, odnosno kao “ujaka Joa” u toku rata, odnosno kao čovjeka koji stoji iza “željezne zavjese” 1946. godine.

Uspostava međunacionalnih veza

Ovo je značajan aspekt nastave historije Evrope u bilo kojem periodu, ali posebno kada se radi savremena historija. Neke teme iz evropske i svjetske historije 20. vijeka posebno su dobre za ovakav pristup. Naprimjer, velika depresija 30-tih godina 20. vijeka, pojava nacionalističkih pokreta u Evropi 20-tih godina i ponovo 80-tih godina, pojava državnog terorizma krajem 60-tih godina, svjetska naftna kriza početkom 70-tih godina, lanac revolucija u srednjoj i istočnoj Evropi koji je počeo 1989. godine, i tako dalje.

U svakom slučaju, vidimo kako jasno ustanovljene političke i ekonomske veze (politički savezi, trgovinska i ekonomska saradnja, financije) postaju kanali kojim se određeni problem ili kriza u jednoj zemlji ili regionu širi, pojačava, dobija na zamahu i, s druge strane, stvara nove probleme i krize. U isto vrijeme vidimo kako lokalni uvjeti mogu pomoći da se uobličiti odgovor neke zemlje ili regiona na tu krizu. Iako svaki od gore navedenih događaja može da se posmatra (i često se i posmatra) iz primarno nacionalnog ugla, još uvijek može biti teško učenicima da shvate kako sloboda odlučivanja domaće vlade i prostor za manevriranje mogu biti ograničeni događajima koji su izvan njenog utjecaja, a u isto vrijeme ih izlaže jednoj komparativnoj, međunacionalnoj perspektivi.

S druge strane, učenicima je često teško identificirati i pratiti različite veze i shvatiti njihov relativni značaj, posebno kada one nisu vrlo jasno linearne, odnosno uzročne veze. Međuovisnost je dosta apstraktan koncept koji je teško shvatiti, čak i kada se razmatra konkretan primjer u praksi, posebno ako se taj primjer izvlači iz ekonomske historije. Isto kao i sa pristupom ispitivanja ključnih pitanja i historijskih zagonetki vrlo je značajno početi time što će određena tema postati učenicima opipljiva. To bi se moglo postići kroz izučavanje nečeg konkretnog što se desilo u učenikovoј zemlji ili gradu u to vrijeme. Ili bi se mogla stvoriti neka vrlo živa slika koja prikazuje iskustva ljudi koji su živjeli u vrijeme tih političkih ili ekonomskih kriza. Naprimjer, tema kao što je velika ekonomska depresija puna je vrlo snažnih slika: redovi nezaposlenih, javne kuhinje, banke koje se zatvaraju, tvornice koje su zaključane, priče o ljudima koji gube svu svoju uštedevinu nakon pada berze, prerije na srednjem zapadu Sjedinjenih Država koje postaju pustinje, političke demonstracije i ulični protesti. Međutim, sve ovakve teme nastavniku historije predstavljaju najmanje dva pedagoška problema.

Prvi je kako pomoći učenicima da razumiju proces kojim se određena kriza pojavljuje u određenom vremenskim trenutku. Ovo može biti posebno teško kada se ispituju ekonomski problemi, pošto oni obično imaju svoju logiku koju treba zasebno razumjeti, ali isto važi za neke političke krize. To podrazumijeva i pronalaženje načina da se učenici uključe u proces dijagnosticiranja. Jedan od načina da se ovo postigne je da se fokusiraju na jedan stvarni ili hipotetički slučaj. Naprimjer, **tabela 7** na kraju ovog poglavlja pokazuje šta bi se desilo u određenoj firmi (koja, recimo, proizvodi radioaparate) krajem 20-tih i početkom 30-tih godina 20. vijeka, kada je privredna recesija u Sjedinjenim Državama počela da utječe na živote ljudi.

Drugi pedagoški problem je kako učenicima pomoći da razumiju kako lokalni ili nacionalni problem može eskalirati u globalni. Jedna od mogućnosti je da se ovdje proizvede cijela jedna mreža ili dijagram toka kojim će se pokazati, kao, recimo, u **tabeli 8** na kraju ovog poglavlja, kako se prate veze kojima se pojavljuju globalne krize. Isti pristup, naravno, mogao bi biti dobar i za regionalne, nacionalne i lokalne probleme.

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

Tabela 2: Vremenski okviri za evropsku historiju od 1918. do 1939. godine		
Politički	Socioekonomski	Naučnotehnoški
<p>1918. Brest-Litovski sporazum. Rusija priznaje Finsku, Latviju, Litvaniju, Estoniju i Ukrajinu kao nezavisne. Gradanski rat u Rusiji. Revolucija u Minhenu, Berlinu i Beču. Nezavisnost Čehoslovačke i Mađarske. Nezavisna kraljevina Srba, Hrvata i Slovena (kasnije Jugoslavija). Primirje na Zapadnom frontu.</p> <p>1919. Proglašena Nezavisna republika Poljska. Pariška mirovna konferencija za uspostavu naknade ratnih šteta i ponovno iscertavanje nacionalnih granica. Versajski sporazum (sa Njemačkom), sporazumi iz San Žermena (sa Austrijom) i iz Neilija (sa Bugarskom). Ustanovljena italijanska fašistička partija.</p> <p>1920. Sporazum iz Trianona (sa Mađarskom). Sporazum iz Sevra (sa Turskom). Kraj ruskog građanskog rata. Pobjeda boljševika. Uspostavljena Liga naroda. Rat između Grčke i Turske.</p> <p>1921. Fiksirane granice između Rusije i Poljske. Hitler postaje lider Nacionalsocijalističke partije u Njemačke.</p>	<p>1918-21. Epidemija gripe u svijetu ubija milione. Stopa emigracije iz Evrope u Sjedinjene Države pada ispod predratnog nivoa. Kretanje stanovništva opet više je unutar Evrope, nego van Evrope. Neke evropske zemlje počinju regulirati uvjete zapošljavanja i rada; npr. Francuska, Holandija i Španija uvode 8-satno radno vrijeme. Velike promjene demokratskih procesa dolaze nakon rata. Od 1920. pa nadalje u nekim zemljama se pravo glasa proširuje na sve odrasle muškarce i na dio ženskog stanovništva. To znači da su sada glasačka tijela puno veća i da političari moraju uzimati u obzir stavove radničke klase. Prvi svjetski rat stimulirao je tešku industriju, proizvodnju naoružanja, motornih vozila, uvođenje novih proizvodnih tehnika i tehnologija. Većina industrijaliziranih zemalja prolaze mini ekonomski bum. Sjedinjene Države sada su vodeća industrijalizirana zemlja u svijetu. Mini ekonomski bum propada 1920. godine. Zaključni sporazum o nivou njemačke isplate ratnih šteta nastalih u Prvom svjetskom ratu (1921.).</p>	<p>1919. Prvi prekoookeanski let bez pauza, koji su obavili Alcock i Brown.</p> <p>1920. Edwin Hubble otkriva da se svemir širi. Razvija se teorija o hromosomima i naslijeđu. <i>(nastavak)</i></p>

Tabela 2: Vremenski okviri za evropsku historiju od 1918. do 1939. godine		
Politički	Socioekonomski	Naučnotehnoški
<p>1922. Talijanski fašisti ulaze u Rim. Mussolini sastavlja vladu. Zvanično se formira Savez sovjetskih socijalističkih republika. Turske snage pobjeđuju grčke u Smirni.</p> <p>1923. Belgija i Francuska okupiraju Rur, srce njemačke industrije, pošto Njemačka nije isplatila ratne štete. Politički nemiri u Njemačkoj. Štrajkovi u Rurskoj oblasti protiv okupacije. Direktna akcija Francuske i Belgije neuspješna. Hitler nije izvršio puč u Minhenu. Kemal Atatürk i turski nacionalisti zbacuju osmanski režim i uspostavljaju savremenu sekularnu republiku. O novom sporazumu sa saveznicima (Sporazum iz Lozane). General Primo de Rivera ustanovljava vojnu diktaturu u Španiji.</p> <p>1924. Staljin postaje generalni sekretar Komunističke partije u vrijeme Lenjinove bolesti. Potpuno preuzima kontrolu nakon Lenjinove smrti. Albanija i Grčka postaju republike.</p>	<p>1921-24. Cijene hrane i sirovina dramatično padaju 20-tih godina. Zemljoradnici i seljaci u cijeloj Evropi teško su ovim pogodeni. Najgore su pogodeni u zemljama Srednje i Istočne Evrope, koje sa jedne strane imaju Sovjetski savez, koji im zatvara granice za trgovinu sa Njemačkom, a s druge strane trpe rastuću inflaciju i ekonomsku paralizu.</p> <p>Do kraja 20-tih godina, većina evropskih privreda su u recesiji. Pregovori i raste nivo nezaposlenosti. Njemačka prolazi kroz hiper inflaciju, valute u srednjoj Evropi trpe zbog ovakvog razvoja događaja.</p> <p>Ekonomska situacija se stabilizira u najvećem dijelu Evrope nakon 1924. godine, iako je nezaposlenost u prosjeku 15% i najgora je u Skandinaviji.</p>	<p>1922. Radioprijenos počinje. Herbert Kalmus je izumio film u tehnikoloru.</p> <p>1923. Juan de la Cieva leti prvom letjelicom sa rotirajućim krilom. Vladimir Zworykin izumio je prvu elektronsku cijev za kameru.</p> <p>1924. Leitz proizvodi prvu 35-milimetarsku kameru i nazvao je Leica. <i>(nastavak)</i></p>

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

Tabela 2: Vremenski okviri za evropsku historiju od 1918. do 1939. godine		
Politički	Socioekonomski	Naučnotehnoški
<p>1925. Sporazum iz Locarna: Njemačka, Francuska i Belgija prihvataju postojeće granice koje garantiraju Britaniji i Italiji. Francuska obećava da će braniti Belgiju, Poljsku i Čehoslovačku, ako ih Njemačka napadne.</p> <p>1926. Vojni puč u Poljskoj vodi do pada demokratske vlade. Maršal Piłsudski preuzima vlast. Vojni puč u Portugalu. Opći štrajk u Britaniji.</p>	<p>1925-28. Ponovna uspostava zlatnog standarda u Britaniji i Njemačkoj 1925. godine.</p> <p>Staljin uvodi prvi petogodišnji ekonomski plan za Sovjetski savez 1928. godine.</p>	<p>1926. Pojavljuje se <i>Don Juan</i>, prvi nijemi film sa sinhroniziranim muzičkim zapisom. John Logie Baird promovira prvi pravi televizijski sistem.</p> <p>1927. Werner Heisenberg predstavlja princip nesigurnosti u atomskoj fizici. Prvi zvučni film, <i>Jazz Singer</i> se pojavljuje. Georges Lemaitre formulira teoriju velike eksplozije kao početak postojanja svemira.</p> <p>1928. Erwin Schrödinger predstavlja talasnu mehaniku. Alexander Fleming otkriva antibiotske sposobnosti penicilinske plijesni. Zworykin patentira prvi televizijski sistem u koloru. (nastavak)</p>

Tabela 2: Vremenski okvir za evropsku historiju od 1918. do 1939. godine		
Politički	Socioekonomski	Naučnotehnoški
<p>1929. Kraljevina Srba, Hrvata i Slovenaca postaje Jugoslavija. Uspostava kraljevske diktature. Francuska počinje graditi liniju Mažino.</p> <p>1930. Kralj Carol II vraća se u Rumuniju. Prisilna kolektivizacija farmi u Rusiji.</p> <p>1931. Uspostavlja se Britanski Commonwealth. Proglašene republike u Španiji</p> <p>1932. Salazar postaje premijer Portugala.</p> <p>1933. Adolf Hitler izabran za njemačkog kancelara. Kancelar Dollfuss postaje diktator u Austriji.</p> <p>1934. Uspostavlja se diktatura u Estoniji i Latviji. Hitler vrši čišću u Nacističkoj partiji. Počinju političke čistke u Sovjetskom savezu.</p>	<p>1929-39. Pad na Wall Streetu ("Crni utorak", 29. oktobar 1929. godine). U 20-tim godinama američka privreda raste vrlo brzo. Do kraja 1929. godine Amerika je najveći industrijski proizvođač u svijetu, npr., proizvodi 4,5 miliona automobila godišnje, dok Njemačka, Britanija i Francuska zajedno proizvode samo pola miliona. Zemlja prolazi potrošački bum koji se zasniva na zaduživanju.</p> <p>U isto vrijeme evropske države, koje su učestvovale u velikom ratu, posuduju od američkih banaka za oporavak privrede nakon rata. Nakon pada berze, evropske firme moraju otplaćivati evropske kredite, tako da firme propadaju, a nezaposlenost rapidno raste.</p> <p>Do 1932. godine nivo proizvodnje u njemačkim tvornicama je 60% vrijednosti proizvodnje iz 1928. godine. Do 1933. godine 44% radno sposobnog stanovništva je nezaposleno. Kada im nestane uštedevina a ne mogu dobiti kredit u lokalnim trgovinama, postaju očajni. Situacija u ostatku Evrope je malo bolja. Svaki treći radnik u Skandinaviji je nezaposlen; svaki peti u zapadnoj Evropi. Situacija je gora u najvećem dijelu srednje i istočne Evrope.</p>	<p>1930. Frenk Whittle patentira mlazni motor. Otkrivena planeta Pluton.</p> <p>1931. Ustanovljava se radioastronomija.</p> <p>1932. Holandani završavaju isušivanje obalskog pojasa.</p> <p>1934 F. i I. Joliot-Curie razvijaju vještačku radioaktivnost. <i>(nastavak)</i></p>

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

Tabela 2: Vremenski okviri za evropsku historiju od 1918. do 1939. godine		
Politički	Socioekonomski	Naučnotehnoški
<p>1935. Musolini kolonizira Libiju. Sar se nakon plebiscita vraća Njemačkoj. Usvajaju se Nirnberski zakoni protiv Jevreja.</p> <p>1936. Njemačke jedinice okupiraju demilitariziranu Rajnsku oblast. General Metaxis postaje diktator u Grčkoj. Početak Španskog građanskog rata.</p> <p>1937. Njemačka i italijanska vojna pomoć Franku.</p> <p>1938. Njemačke jedinice okupiraju Austriju. Anšlus. Njemačka pripaja sudetska područja. Kristalna noć u Njemačkoj; jevrejske radnje i firme izložene napadima.</p> <p>1939. Pakt Ribentrop-Molotov između Njemačke i Sovjetskog saveza. Sporazum o podjeli Poljske. Njemačka okupira Čehoslovačku, anektira Memel u Litvaniji. Nacionalističke snage zauzimaju Barselonu i Madrid. Kraj Španskog građanskog rata. Italija je izvršila invaziju na Albaniju. Hitler i Musolini potpisuju "čelični pakt". Njemačka vrši invaziju Poljske. Britanija i Francuska objavljuju rat. Rusija vrši invaziju Poljske i Poljska je podijeljena. Ruske jedinice vrše invaziju Finske.</p>	<p>1930-39. U to vrijeme, Britanija, Skandinavija i Sjedinjene Države odustaju od zlatnog standarda. I druge evropske zemlje ih slijede 1930-ih godina.</p> <p>U ovo vrijeme industrijska proizvodnja u Sovjetskom savezu raste u usporedbi sa ostatkom Evrope. Demokratske vlade u Evropi počinju voditi ekonomsko planiranje.</p> <p>Do kraja 30-tih godina neke evropske privrede počinju se ponovo razvijati, npr. njemačka i švedska.</p> <p>U to vrijeme, s obzirom na iskustva ranijih pet godina, većina zemalja počinje razvijati sistem socijalne zaštite: osnovne penzije za stare, sheme osiguranja u slučaju nezaposlenosti, kompenzacijske sheme za povrede na radu. Neke sheme su dobrovoljne, neke su po osnovu državne subvencije. Neovisno o tome privatna dobrotvorna pomoć radnicima i starijima još uvijek je veća od javnih izdataka u ove svrhe sve do 60-ih godina.</p> <p>U ovoj deceniji kretanje stanovništva, iz ruralnih u urbana područja se stabilizira (do 1918. godine najveći dio stanovništva, u većini industrijaliziranih zemalja već su živjeli u gradovima), međutim, gradovi se počinju ponovo širiti 30-ih godina, grade se predgrađa i prave se mreže gradskog saobraćaja.</p>	<p>1935. Napravljen prvi radarski sistem za otkrivanje aviona. Charles Richter pravi skalu za mjerenje jačine zemljotresa.</p> <p>1936. Alan Turing izumio matematičku teoriju kompjuterskih izračunavanja. Gradi se prvi prototip helikoptera.</p> <p>1937. Whittle gradi i testira prvi prototip mlaznog motora. Izumljen najlon.</p> <p>1938. Mađarski izumitelj L. Biro proizvodi prvu hemijsku olovku.</p> <p>1939. Hahn i Strassman otkrivaju atomski fiziju. Obavljen prvi let mlaznog aviona u Njemačkoj.</p>

Tabela 3: Komparativni pristup objašnjenju fašizma

Fašizam: Šta je to?

Ideologija 20. vijeka, koje nije bilo prije 1914. godine. Zagovara novu, agresivnu nacionalnu autoritativnu državu i "ponovno rođenje" nacije. Korporativistička ekonomska rješenja. Naglašava romantični, mistični aspekt historije. Cilj je masovna mobilizacija društva. Intervenira u skoro svakom aspektu života. Vođe karizmatičke ličnosti.

Koga privlači?

Ljudi koji se osjećaju marginaliziranima i bespomoćnima pred bezličnim silama ekonomije i velikih firmi; koji osjećaju da su ih vlade izdale; koji osjećaju potrebu da se organiziraju; koji osjećaju da je nasilje legitiman način da se ovo ostvari; i žele novu generaciju vođa koji nisu iz starih elita.

Ponovno pojavljivanje u savremenoj Evropi: Zašto su se desničarske, neofašističke i neonacističke stranke i pokreti javili u nekim zemljama krajem 20. vijeka? Sličnosti i razlike.

Koliko je rasprostranjen?

Uz Italiju i Njemačku, druge fašističke stranke pojavile su se u Rumuniji, Britaniji, čehoslovačkoj, Poljskoj, Holandiji, Belgiji i Francuskoj. Većina ih je imala slabu podršku na izborima. Neki su saradivali sa okupatorskim snagama.

Fašističke države ili diktatura?

20-tih godina 20. vijeka na vlast su došli drugi diktatori, koji su usvojili neke karakteristike fašističkih režima, kao što su Franko u Španiji, Salazar u Portugalu, Horti u Mađarskoj, Metaksis u Grčkoj, ali su bili vrlo oprezni u mobiliziranju narodnih masa u istoj mjeri.

Italija

Korijeni političke nestabilnosti i antiparlamentarna osjećanja postoje od prije 1914. godine. Masovno nezadovoljstvo mirovnim sporazumom 1919. godine.

1919-21.: Ekonomski problemi (velika nezaposlenost, nezaposlenost bivših vojnika, rastuća inflacija, ljutnja prema ratnim profiterima). **Politički i socijalni nemiri.** Štrajkovi i Biennio Rosso. **Političke slabosti sistema:** korupcija, odsustvo reakcije elite, podjela između sjevera i juga, pojava novih malih stranaka u parlamentu. Teškoće u formiranju stabilne vlade. Fašistička partija formirana 1919. godine sa ljevičarskom politikom. Na izborima ne osvaja nijedno mjesto u parlamentu.

1921-25.: Fašisti osvajaju 35 mjesta na izboru u parlamentu na izborima 1921. godine. Razvoj odnosa sa desničarskim liberal-demokratima ne ostvaruju formiranje stabilne vlade. Vakuum u vlasti. Socijalisti objavljuju opći štrajk. Fašisti "marširaju na Rim". Kralj odbija da proglasi vanredno stanje, vlada podnosi ostavku, kralj traži od Musolinija da formira vladu. Fašisti uvode promjene u izbornom sistemu. Usvajaju 65% glasova na izborima 1924. godine i imaju veliku većinu.

1925-39.: Druge stranke se stavljaju van zakona. Jednpartijska država. Ukidaju se sindikati. Nova "korporativna" država. Nakon rasta na samom početku, privreda propada; a 1929. godine Italija pogodena padom berze. Do sredine 30-tih, plaće u Italiji skoro najniže u Evropi.

Osvajanje Abisinije 1935. godine. Vojna podrška Franku 1936-39. godine. Pakt sa Hitlerom 1939. godine.

(nastavak)

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

Tabela 3: Komparativni pristup nastavi o fašizmu

Njemačka

Kada je poraz 1918. godine neminovan, Kaiser je abdicirao, formira se civilna vlada i pregovara se primirje. Kasnije su mnogi Nijemci vidjeli uvjete mirovnog sporazuma kao vrlo stroge i za poraz su krivili civilnu vladu, a ne stari režim. "Nož u leđa" (*Dolchstuss*)

1919-24.: Weimarska republika. **Ekonomski problemi:** hiperinflacija, pad njemačke marke. Ljudi na fiksnim prihodima, penzije, bivši vojnici, teško pogodena srednja klasa. Ljevičarski i desničarski **politički nemiri** u Minhenu i Berlinu. **Politički sistem nema podršku nekih sektora.** Nacistička partija formirana 1919. godine u Minhenu. Beer Hall Putsch u novembru 1923. godine u Minhenu propada.

1924-29.: Ponovna uspostava ekonomske stabilnosti. Nacistička partija je dosta beznačajna u ovom periodu. Osvojili manje od 3% glasova na izborima 1928. godine.

1929-39.: Brzo raste podrška, kako ekonomska kriza, izazvana padom berze 1929. godine, postaje sve gora. Šest miliona nezaposlenih do 1932. godine i strah od komunističke revolucije. U julu 1932. godine, Nacistička partija postaje najveća u Reichstagu.

Hitler osporava izbore 1933. godine i traži da se parlament suspendira na 4 godine da se ponovo uspostavi stabilnost. Uspostavlja se jednopartijski sistem. 1933. godine preuzima kontrolu nad sindikatima. Hitler dolazi na mjesto predsjednika 1934. godine. Vojska mu polaže zavjet odanosti.

Cenzura i čistke u strukama. Kontrola omladinskih organizacija, rasni progon Jevreja, otvaranje koncentracionih logora.

Ponovno pojavljivanje u savremenoj Evropi: Zašto su se desničarske, neofašističke i neonacističke stranke i pokreti pojavili u nekim zemljama krajem 20. vijeka? Sličnosti i razlike.

Tabela 4: Raspad Sovjetskog saveza - obrnuta hronologija	
Događaji u Srednjoj i Istočnoj Evropi	Razvoj događaja u Sovjetskom savezu (1991-85)
<p>maj 1991.: Lideri 15 republika zagovaraju da prave novi savez.</p> <p>april 1991.: Gruzija proglašava nezavisnost</p>	<p><i>Anatomija neuspjelog puča:</i></p> <p>dec. 1991.: Sovjetski savez više ne postoji. Rusija, Bjelorusija i Ukrajina formiraju Savez Nezavisnih Država.</p> <p>25. dec. 1991.: Gorbachev podnosi ostavku na mjesto predsjednika Sovjetskog saveza.</p> <p>24. aug. 1991.: Gorbachev podnosi ostavku na mjesto generalnog sekretara i preporučuje da se Centralni komitet Komunističke partije raspusti.</p> <p>22. aug. 1991.: Gorbachev se vraća u Moskvu.</p> <p>21. aug. 1991.: Propada puč. Konspiranti uhapšeni.</p> <p>20. aug. 1991.: Hiljade ljudi se okupljaju da brane Bijeli zamak i odbacuju barikade. Neke jedinice se pridružuju braniteljima.</p> <p>19. aug. 1991.: Pokušaj puča samoimenovanog komiteta koji proglašava vanredno stanje. Oni objavljuju da je Gorbachev bolestan. Grupu čine ljudi koji su bili donedavno ministri ili pomoćnici Gorbachevljevoj vladi. Tenkovi i jedinice se pojavljuju na ulicama. Jeltsin izbjegava hapšenje i odlazi u zgradu Ruskog parlamenta. On osuđuje puč i poziva na generalni štrajk i podršku naroda.</p> <p>18. aug. 1991.: Gorbachev na godišnjem odmoru na Krimu, u vili ga posjećuje grupa koja traži da proglasi vanredno stanje. On odbija i tu ga zatvaraju.</p> <p><i>Reforma i kriza</i></p> <p>dec. 1990.: Sovjetski ministar vanjskih poslova podnosi ostavku i žali se na "razvoj diktature".</p> <p style="text-align: right;"><i>(nastavak)</i></p>

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

Tabela 4: Raspad Sovjetskog saveza - obrnuta hronologija	
Događaji u Srednjoj i Istočnoj Evropi	Razvoj u Sovjetskom savezu (1991-85)
<p>kraj 1990.: Blokada pregovora između Gorbacheva i lidera baltičkih zemalja.</p> <p>3. okt. 1990.: Ujedinjenje Njemačke.</p> <p>jesen 1990: Vojne snage se koriste protiv nacionalista u baltičkim republikama da bi se zaustavio raspad Sovjetskog saveza.</p> <p>23. aug. 1990.: Istočnonjemački parlament glasa za ujedinjenje Njemačke.</p> <p>18. mar. 1990.: U istočnoj Njemačkoj na izborima pobjeđuje Demokršćanska unija.</p> <p>11. mar. 1990.: Litvanski parlament proglašava nezavisnost. Moskva ga proglašava nevažećim.</p> <p>proljeće 1990.: Parlamentarni izbori u svakoj od republika ojačavaju poziciju nacionalista.</p> <p>početak 1990.: Razne nacionalnosti u Sovjetskom savezu traže nezavisnost. Najjače u zahtjevima su baltičke republike.</p> <p>25. dec. 1989.: Ceausescu pogubljen u Rumuniji.</p> <p>dec. 1989.: Komunistička vlada u čehoslovačkoj se raspada.</p> <p>nov. 1989.: Velike antikomunističke demonstracije u čehoslovačkoj. Istočnonjemački vođa Erich Honecker podnosi ostavku. Reformisti preuzimaju kontrolu nad <i>Politbiroom</i> Bugarske komunističke partije.</p>	<p>jesen 1990.: Gorbachev odustaje od ekonomskih reformi. Ukida Predsjedničko vijeće i poziva tvrdolinijaše konzervativce (KGB, vojska i policija) da formiraju Vijeće sigurnosti.</p> <p>ljeto 1990.: Gorbachev i Yeltsin saraduju na "planu za 500 dana" da uvedu tržišnu privredu.</p> <p>juli 1990.: Yeltsin podnosi ostavku Komunističkoj partiji. Helmut Kohl i Gorbachev se sastaju. Kohl pristaje da smanji broj njemačkih vojnika, Gorbachev pristaje da povuče ruske vojnike iz Istočne Njemačke.</p> <p>maj 1990.: Yeltsin izabran za predsjednika Ruske Federacije.</p> <p>mart 1990.: Gorbachev izabran za predsjednika Sovjetskog saveza.</p> <p>februar 1990.: 250 hiljada ljudi u Moskvi demonstriraju protiv komunizma.</p> <p>oktobar 1989.: Gorbachev posjetio Istočnu Njemačku na 40-godišnjicu uspostave Istočne Njemačke. Saopćava i istočnonjemačkim liderima da sovjetske snage neće biti upotrijebljene da zaustave reformu.</p> <p>Američki i sovjetski predsjednici zvanično objepljuju kraj hladnoga rata.</p> <p style="text-align: right;">(nastavak)</p>

Tabela 4: Raspad Sovjetskog saveza - obrnuta hronologija	
Događaji u Srednjoj i Istočnoj Evropi	Razvoj u Sovjetskom savezu (1991-85)
<p>10. nov. 1989.: Pad Berlinskog zida.</p> <p>jesen 1989.: Mnogi mladi istočni Nijemci odlaze iz zemlje u Zapadnu Njemačku preko Mađarske i Austrije.</p> <p>aug. 1989.: Nekomunistička vlada stupa na vlast u Poljskoj.</p> <p>aug. 1989.: Na godišnjicu pakta Molotov-Ribentrop, koji je baltičke zemlje dodijelio Sovjetskom savezu, napravljen je ljudski lanac da poveže sve tri republike.</p> <p>juni 1989.: Slobodni izbori održani u Poljskoj. Uspjeh Solidarnosti.</p> <p>maj 1989.: Mađarska vlada otvara granice prema Austriji.</p> <p>april 1989.: Demonstracije u Tbilisiju, glavnom gradu Gruzije.</p> <p>proljeće 1989.: Solidarnost i poljska vlada postižu sporazum. Solidarnost je ponovo legalna.</p> <p>jesen 1988.: Estonija proglašava suverenitet, kao prva autonomna republika (prva koja je to uradila u Sovjetskom savezu).</p> <p>jesen 1987.: Velike demonstracije u baltičkim državama. Konflikt na Kavkazu između jermenskih kršćana i azerbejdžanskih muslimana.</p>	<p>maj 1989.: U Moskvi demonstracije podrške Jeltsinu i radikalima.</p> <p>25. maj 1989.: Prvo zasjedanje Kongresa narodnih deputata. Izabrano Vrhovno vijeće sovjeta. Uglavnom konzervativci. Isključuju Jeltsina i radikale.</p> <p>maj 1989.: Sovjetske jedinice dobivaju naredbu da podrže komunističko vodstvo u Gruziji.</p> <p>feb. 1989.: Posljednje sovjetske jedinice odlaze iz Avganistana.</p> <p>dec. 1988.: Sovjetski savez okončava Brežnjevljevu doktrinu.</p> <p>Gorbachev se obraća Ujedinjenim narodima. Najavljuje velika smanjenja oružanih snaga Sovjetskog saveza.</p> <p>maj 1988.: Sovjetska vojska počinje se povlačiti iz Avganistana.</p> <p>dec. 1987.: Sporazum između Vašingtona i Moskve o ukidanju nuklearnih projektila srednjeg i kratkog dometa.</p> <p>okt. 1987.: Otvoreni sukobi između Jeltsina i Gorbacheva nakon što Jeltsin objavljuje svoju namjeru da otkaz na funkciji u <i>Politbiro</i>. Ekonomski problemi 1987. godine. Rastuća inflacija, neuspjele mjere razvoja efikasnosti državnih preduzeća.</p> <p style="text-align: right;"><i>(nastavak)</i></p>

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

Događaji u Srednjoj i Istočnoj Evropi	Razvoj u Sovjetskom savezu (1991-85)
	<p>okt. 1986.: Samit u Rejkjaviku i Gorbachev predlaže potpuno nuklearno razoružanje ako Reagan ne nastavi razvoj svog plana Rat zvijezda. Reagan se ne slaže.</p> <p>april 1986.: Eksplozija nuklearnog reaktora u černobilu. Posljedice u u Sovjetskom savezu, Skandinaviji i zapadnoj Evropi. Udar na sovjetsku privredu.</p> <p>Gorbachev smjenjuje dvije trećine ključnih lidera Komunističke partije i uvodi druge političke reforme.</p> <p>april 1985.: Gorbachev predstavlja Centralnom komitetu svoj plan perestrojke (restruktuiranje ili reforma privrede) i glasnosti, odnosno veće političke otvorenosti.</p> <p>mart 1985.: Mihail Gorbachev izabran je za genaralnog sekretara Komunističke partije.</p> <p>Šta je “naslijedio”?</p> <ul style="list-style-type: none">• Sovjetska ekonomija u krizi;• Sovjetski savez učestvuje u katastrofalnom ratu u Avganistanu;• Ronald Reagan, predsjednik Sjedinjenih Država, odustao je od detanta i počinje novu utrku u naoružanju sa Sovjetskim savezom;• Sve veće nezadovoljstvo komunizmom u Srednjoj i Istočnoj Evropi.

Tabela 5: Raspad ratnog saveza između Sovjetskog saveza, Sjedinjenih Država i Britanije i pojava hladnog rata

I. Uzroci uzajamnog nepovjerenja

Saveznici dozvoljavaju njemačkim jedinicama da okupiraju istočne i baltičke teritorije nakon primirja iz 1918. godine;

Zapadna intervencija u korist Bjelorusa u građanskom ratu 1919. godine;

Lenjin proglašava svjetsku revoluciju. Ideološke razlike i uzajamno nepovjerenje 20-tih i 30-tih godina;

Pakt o nenapadanju između nacista i Sovjetskog saveza, 1939. godine;

Staljin vjeruje da njegovi saveznici odgađaju otvaranje drugog zapadnog fronta u nadi da će Treći rajh i Sovjetski savez jedni druge uništiti.

II. Sovjetsko viđenje

Sovjetsko vodstvo zabrinuto za sigurnost Sovjetskog saveza;

Željeli su osigurati da vlade sa kojima graniče su ili prijateljske ili nisu pod utjecajem Sjedinjenih Država;

Pretpostavljali su da će, ako Sovjetski savez bude ponovo napadnut, to biti preko Poljske i drugih zemalja srednje i istočne Evrope;

Sovjetski savez je američku akciju nakon 1945. godine smatrao agresivnom, potencijalnom prijetnjom, i pokušao ustanoviti svjetsku političku i ekonomsku dominaciju.

III. Zapadno viđenje

Nakon 1945. godine, mnogi ljudi u Sjedinjenim Državama i Zapadnoj Evropi su širenje komunizma i sovjetskog utjecaja u Srednjoj i Istočnoj Evropi i aktivnost lokalnih komunističkih partija u Zapadnoj Evropi vidjeli kao dokaz da je vanjska politika Sovjetskog saveza ekspanzionistička i da oni i dalje rade na svjetskoj revoluciji. Odgovor na ovo je da su Sjedinjene Države formirale politiku ograničavanja utjecaja Sovjetskog saveza, što je ostalo ključ njihove politike do kraja 80-tih godina;

Globalno širenje komunizma, također, se smatralo prijetnjom američkim ekonomskim interesima, naprimjer, potrebi da se osigura stalni dotok sirovina, potrebi da se održe strana tržišta za američku robu, potreba da se izbjegne još jedna ekonomska kriza slična onoj u međuratnim godinama;

Američko viđenje pod utjecajem činjenice da i Sovjeti imaju atomsku bombu. Sjedinjene Države su pretpostavljale da će Sovjetskom savezu trebati 20 godina da ih sustigne, a ne 5.

(nastavak)

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

Tabela 5: Raspad ratnog saveza između Sovjetskog saveza, Sjedinjenih Država i Britanije i pojava hladnog rata

IV. Slijed ključnih događaja 1943-1955.

1943.:	Napeti razgovori između Sovjetskog saveza i zapadnih saveznika oko budućnosti Poljske i okupacije Njemačke;
1944.:	300.000 Poljaka su njemačke snage ubile u Varšavi, dok sovjetske snage koje su već bile na poljskoj teritoriji nisu učinile ništa;
1944-45.:	Sovjetski savez isključen je iz učešća u okupaciji Italije i ukidanju carstva;
feb. 1945.:	Saveznici razgovaraju na Jalti. Sporazum o okupacionim zonama poražene Njemačke. Razgovorima dominira pitanje budućnosti Poljske. Sporazum da će prelazne vlade, u oslobođenim zemljama, biti formirane tako da predstavljaju sve demokratske elemente stanovništva;
aug. 1945.:	Konferencija u Potsdamu. Tek izabrani predsjednik Truman obavještava saveznike da Sjedinjene Države sada imaju atomsku bombu. Sovjetski savez želi biti uključen u upravljanje industrijskom zonom Rur u Njemačkoj i želi biti uključen u okupaciju Japana. Oba zahtjeva Sjedinjene Države odbijaju. Zapadni saveznici žele više autoriteta u istočnoj Evropi. Staljin to odbija;
1945.:	Nakon poraza Japana, Koreju okupiraju i sovjetske i američke jedinice koje zemlju dijele po 38. paraleli;
1946.-49.:	Gradanski rat u Grčkoj između monarhista koje podržava Zapad, i grčkih komunista koje podržavaju Sovjetski savez, Jugoslavija i Bugarska;
1945-48.:	Pojava komunističke kontrole putem izbora ili nasilnih preuzimanja vlasti u cijeloj srednjoj i istočnoj Evropi;
mart 1946.:	Sovjetske trupe su još uvijek u sjevernoj Perziji (Iran). Američke pritužbe Ujedinjenim narodima. Staljin povlači jedinice;
aug. 1946.:	Sovjetska mornarica želi pomorske baze u moreuzima Crnog mora. Turska to smatra prijetnjom. Sjedinjene Države šalju ratne brodove i prijete silom ako Sovjetski savez bude insistirao;
jan. 1947.:	Britanska i američka vlada objedinjuju dvije okupacione zone u Njemačkoj u jednu administrativnu jedinicu;
1946-47.:	Ekonomska kriza u najvećem dijelu Evrope: nedostatak hrane, milioni izbjeglica, visoka nezaposlenost. Politički i socijalni nemiri;
mart 1947.:	Američki predsjednik najavljuje Trumanovu doktrinu. Američka vlada uvodi Marshallov plan ekonomske pomoći evropskim zemljama. Poljska i čehoslovačka se prijavljuju. Sovjetski savez im naređuje da se povuku;

(nastavak)

Tabela 5: Raspad ratnog saveza između Sovjetskog saveza, Sjedinjenih Država i Britanije i pojava hladnog rata

juni 1948.:	Zapad u Njemačkoj uvodi novu valutu. Staljin to vidi kao još jedan korak ka podjeli Njemačke;
23. juni 1948.:	Sovjetske vlasti blokiraju sve cestovne i željezničke veze sa Berlinom;
juli 1948.:	Zapadni saveznici počinju dostavu potrepština u Berlin zrakom;
apr. 1949.:	Formiran NATO;
maj 1949.:	Sovjetski savez odustaje od blokade Berlina. Na zapadu se formira nova država Savezna Republika Njemačka;
1949.:	Sovjetski savez uspostavlja Comecon (uzajamna ekonomska pomoć za komunističke zemlje) kao alternativu Marshallovom planu;
sept. 1949.:	Sovjetski savez objavljuje da ima atomsku bombu;
okt. 1949.:	Na istoku formirana druga država, Njemačka demokratska republika;
juni 1950.:	Sjeverna Koreja izvršava invaziju na Južnu. Snage UN (uglavnom američke jedinice) vraćaju ih preko granice. Kontranapad kineskih komunističkih snaga;
juni 1951.:	Počinju pregovori o Koreji;
nov. 1952.:	Sjedinjene Države testiraju prvu hidrogensku bombu;
aug. 1953.:	Sovjetski savez testira svoju prvu hidrogensku bombu;
1953.:	Stara granica između Sjeverne i Južne Koreje ponovno uspostavljena;
1955.:	Zapadna Njemačka ulazi u NATO. Sovjetski savez uspostavlja Varšavski pakt.

Ključna pitanja za diskusiju

- Zašto je budućnost Poljske toliko bitna u pregovorima tri savezničke sile u završnim fazama rata?
- Da li je vanjska politika Sovjetskog saveza u periodu 1943. do 1945. godina bila defanzivna ili je za cilj imala komunističku dominaciju u svijetu?
- U kojoj mjeri je vanjska politika Sjedinjenih Država u ovom periodu bila zasnovana na ograničavanju Sovjetskog saveza i u kojoj mjeri se zasnivala na širenju sfere utjecaja?
- Na osnovu ovih informacija i drugih materijala koje ste pročitali, na koji način su ključne ličnosti, a posebno Staljin i Truman, utjecali na razvoj odnosa između Sovjetskog saveza i Zapada?

Tabela 6: Primarni izvori o rastućem nepovjerenju između bivših saveznika u postratnom periodu

Telegram Winstona Churchilla predsjedniku Trumanu 12. 5. 1945.

Uvijek sam radio na prijateljstvu sa Rusijom, ali, isto kao i vi, i ja sam itekako uznemiren njihovim pogrešnim tumačenjem odluka sa Jalte, njihovim stavovima prema Poljskoj, sve jačim utjecajem na Balkanu, prihvatanjem Grčke, teškoća koji oni prave u vezi sa Bečom, kombinacijom ruske sile i teritorija pod njihovom kontrolom ili okupacijom, zajedno sa komunističkom tehnikom u toliko zemalja, a iznad svega sposobnošću da duge vremenske periode na terenu drže velike vojne snage. Šta će se dešavati za godinu ili dvije, kada se britanske i američke vojske počnu topiti, a kada Rusija eventualno odluči da zadrži dvije ili tri stotine divizija u aktivnoj službi?

Staljinovo opravdanje sovjetske vanjske politike dato u martu 1946. godine

Ne smije se zaboraviti da su Nijemci izvršili invaziju na Sovjetski savez preko Finske, Poljske, Rumunije, Bugarske i Mađarske. Nijemci su bili u stanju izvršiti ovu invaziju zato što su u tim zemljama postojale vlade koje nisu bile naklonjene Sovjetskom savezu. Rezultat toga je da je Sovjetski savez izgubio nekoliko puta više života nego Britanija i Sjedinjene Države zajedno. Neki ljudi, možda, mogu zaboraviti velike žrtve sovjetskog naroda, ali Sovjetski savez to ne može. I šta je onda iznenadujuće u činjenici da Sovjetski savez, zabrinut za svoju sigurnost u budućnosti, pokušava da se u tim zemljama uspostave vlade koje će biti odane Sovjetskom savezu. Kako može iko ko nije potpuno skrenuo sa uma opisati ove miroljubive želje Sovjetskog saveza kao ekspanzionističke tendencije?

12. 3. 1947. godine američki predsjednik najavljuje pred Američkim kongresom svoju "Trumanovu doktrinu"

U ovom trenutku u svjetskoj historiji, skoro svaka nacija mora izabrati neki alternativni način života. Jedan od načina života, koji se zasniva na volji većine i koji karakteriziraju slobodne institucije, predstavničke vlade, slobodni izbori, garancija pojedinačnih sloboda, sloboda govora i vjeroispovijesti i sloboda od političkog ugnjetavanja. Drugi način života zasniva se na volji manjine koja se većini nameće silom. Oslanja se na teror i ugnjetavanje, kontroliranu štampu i radio, fiksirane izbore i potiskivanje ličnih sloboda. Mislím da mora postojati politika Sjedinjenih Država koja će pomagati narodima koji se opiru pokušajima potčinjavanja o naoružanim manjinama ili vanjskom pritisku. Mislím da mi moramo pomoći slobodnim narodima da sami na svoj način izgrade svoju sudbinu.

Andrei Zhdanov, predstavnik Sovjetskog saveza na konferenciji Informbiroa u septembru 1947. godine, napao je vanjsku politiku Sjedinjenih Država

Trumanova doktrina i Marshallov plan dio su američkog plana da porobe Evropu. Sjedinjene Države pokrenule su napad na principe da se svaka nacija brine sama o sebi. S druge strane, Sovjetski savez neumorno održava principe stvarne jednakosti i nezavisnosti među nacijama, ma kolike one bile. Sovjetski savez će učiniti sve što može da osigura da Marshallov plan bude osuđen na propast. Komunističke partije Francuske, Italije, Velike Britanije i drugih zemalja u ovome moraju odigrati ulogu.

Tabela 7: Silazna spirala ekonomske recesije

Sredinom 20-tih godina, radio je još uvijek bio novina i svi su ga željeli imati. Dva američka elektroinženjera otvorili su svoju firmu za proizvodnju radioaparata. Od banke su uzeli kredit za početak.

Bili su uspješni. Nisu mogli proizvesti dovoljno radioaparata da zadovolje potražnju. Zaposlili su još radnika i trebalo im je još kapitala da izgrade veću fabriku. Uzeli su dodatni kredit od banke. Također su i prodali dionice svoje firme na tržištu dionica u New Yorku (Wall Street).

Mnogi ljudi su kupili njihove dionice. Proizvodnja radioaparata se proširila, rastao je profit firmi, a dioničari su dobivali velike povrate svojih investicija. I druge firme koje su proizvodile radioaparate su bile uspješne.

Nakon izvjesnog vremena kompanija je počela uvidati da prodaja novih radioaparata više ne raste. Većina ljudi su željeli posjedovati jedan radio. Kompanija je uvela nove modele da privuče ljude da kupe drugi ili treći radioaparat.

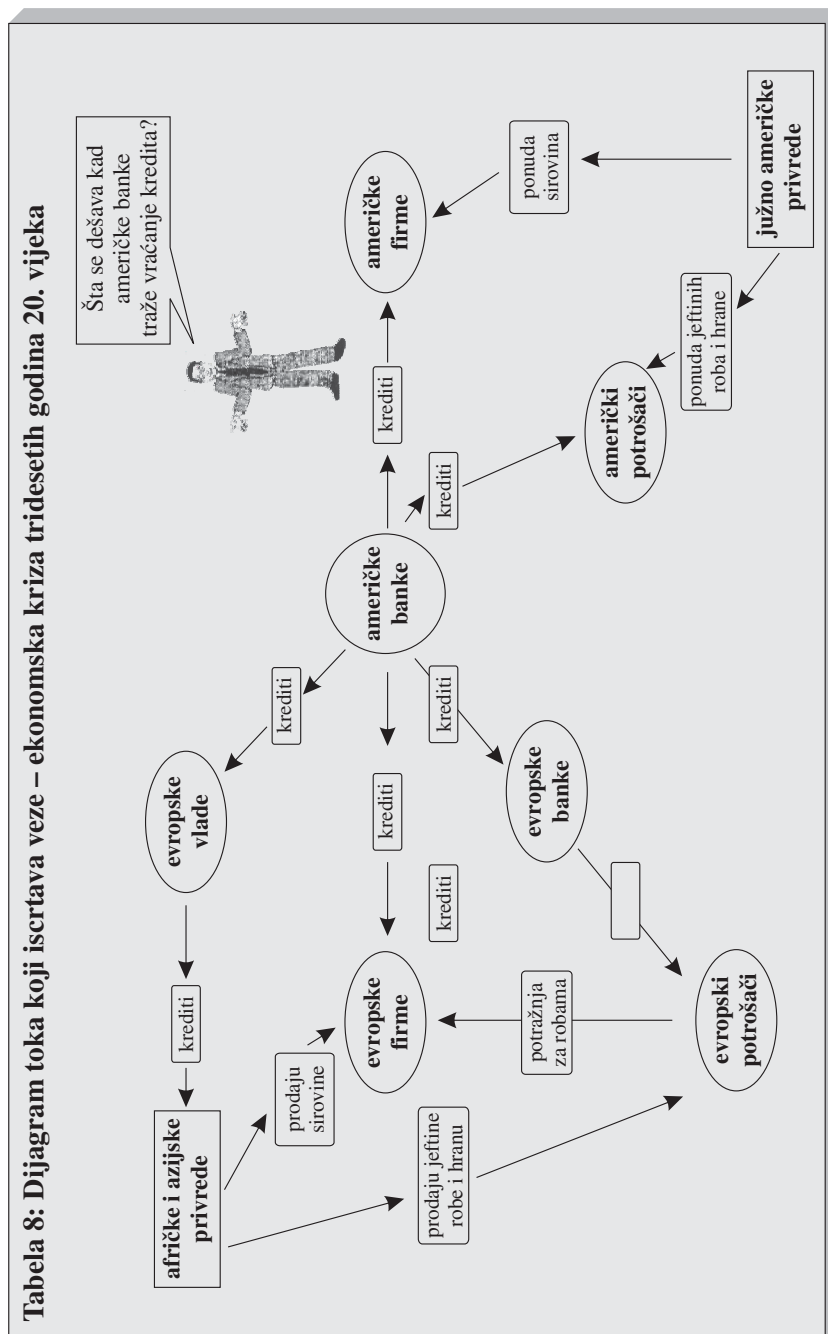
Prodaja je ponovo porasla, ali je nakon toga počela ponovo padati. Vremena su postala teška i ljudi su kupovali ono što im je neophodno, a ne luksuzne robe. Firme su smanjivale broj radnika.

Profit je opao, a vrijednost dionica firme je počela da pada i neki su dioničari počeli prodavati svoje dionice prije prevelikog gubitka. Ovo je stvorilo paniku, još je više dioničara počelo prodavati svoje dionice i cijene dionica su počele vrtoglavo padati.

Banke, koje su vlasnicima posudile novac za početak rada firme, sada su potraživale svoja sredstva. Kompanija više nije mogla otplaćivati dugove i objavila je stečaj. Svi su radnici ostali bez posla. Dioničari koji su posudili novac da ga investiraju u firmu su, također, bili finansijski uništeni.

Sada zamislite da se ovo dešava u isto vrijeme u periodu od 1928. do 1931. godine u hiljadama firmi u cijelim Sjedinjenim Državama i Evropi, sa proizvođačima raznih proizvoda.

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka



POGLAVLJE 4

PRISTUP ODABRANIM PODRUČJIMA

Neki nastavni planovi i programi historije za srednje škole organizirani su po tematskim okvirima.¹³ Ovo se obično usvaja iz više kombiniranih razloga:

- Teme, problemi i proces mogu se analizirati ograničenim brojem studija slučaja, a na taj način se omogućava razvoj detaljnije historijske analize;
- Tematski pristup daje određeni stepen koherentnosti komparativnom pristupu nastavi historije. Drugim riječima, fokus na temama ili problemima omogućava nastavniku historije da sa svojim učenicima identificira zajedničke ili suprotne sheme lakše nego što bi to bilo moguće kada bi se cijelom periodu pristupalo komparativno;
- Ovo može biti koristan okvir kada je jedan od osnovnih ciljeva nastavnog plana da koristi historiju, da učenicima pomogne da razumiju sadašnjost. Time se nastavniku otvara prostor da obrađuje duži vremenski period, nego što bi inače mogao sa konvencionalnim hronološkim nastavnim planom, koji je obično dosta proizvoljno podijeljen na periode. Stoga, je ovako moguće kroz nekoliko vijekova pratiti korijene savremenih događanja i bolje razumjeti proces kontinuiteta i promjene;
- To može biti bolji okvir za uvođenje u učenički rad historijskih modela, nego što je to slučaj u konvencionalnom hronološkom pregledu. Više je vremena da se koriste različiti dokumenti, da se ispituju alternativna historijska tumačenja, da se prikupljaju, klasificiraju, strukturiraju i ispituju historijski dokazi i da se primjenjuju ključni historijski analitički koncepti.

Potencijalna snaga ovakvog okvira je da nudi dinamički pogled na historijski proces - da faktori, koji doprinose promjeni i kontinuitetu i napetosti koja je između njih, postoje u određenom vremenskom periodu; i na dugoročne sheme razvoja koje prevazilaze često proizvoljne periode koji su u osnovi hronoloških pregleda. To nudi dubinu analize, prije nego

¹³ Prvi dio ovog poglavlja baziran je na drugoj publikaciji istoga autora. Vidjeti kod R. Stradling, *The European content of the school history curriculum*, Vijeće Evrope, Strasbourg, 1995., str. 28-30.

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

širinu. S druge strane, kritičari ovakvog pristupa su zabrinuti da ovaj pristup ne doprinosi dovoljno razvoju osjećaja za vrijeme i historijsku perspektivu i da bi to moglo kod učenika razviti rizik stvaranja rascjepkanog pregleda historije. To znači da se skače sa teme na temu bez jasnih veza. To dosta ovisi o tome kako će se dodatni nastavni materijal ove teme povezati da se izbjegne bilo kakvo “cjepkanje”.

Ovaj priručnik nije jedini proizvod projekta Vijeća Evrope pod naslovom “Učenje i nastava historije Evrope 20. vijeka”. Uz njega je proizveden i veliki broj nastavničkih paketa, od kojih se svaki fokusira na određenu historijsku temu: nacionalizam, migracije, žene u Evropi, holokaust i film u 20.vijeku.

Ovi paketi, ne samo da daju dobar materijal, plan sata, prijedlog učeničkih aktivnosti i ideja o ocjeni savladavanja određenih tema, već se, isto tako, mogu koristiti kao primjer za razvoj nastavničkog pristupa određenim temama. U ovom priručniku, ja se prvenstveno bavim naglašavanjem onoga što učenik može naučiti o historiji 20. vijeka, izučavajući neke značajnije teme i, kao drugo, razmatrajući načine na koje se neke od ovih tema mogu integrirati u nastavne planove i programe koji se organiziraju oko tema odabranih za nastavu u širem hronološkom slijedu.

Studija tema 20. vijeka može najmanje četiri elementa dodati u razvoj historijskog razumijevanja kod učenika. Kao prvo, ove teme pomažu da sami učenici shvate trendove i sheme koji se tokom vremena protežu kroz Evropu i u određenom trenutku i u određenom periodu. Kao takve, ove teme učenicima pomažu da idu dalje od samih opisa da bi mogli analizirati, upoređivati i suprotstavljati.

Drugo, teme često odražavaju značajne ideje koje su pomogle da se uobličili određeni period. Jasno je da se ne može reći da neko razumije historiju vijeka u cjelini, ako nema barem određeno predznanje o ključnim ideologijama, kao što su liberalizam, socijalizam, komunizam, kapitalizam slobodnog tržišta, i njihovi utjecaji na događaje u 20. vijeku. Međutim, možemo prepoznati i utjecaj drugih temeljnih ideja na političku i ekonomsku društvenu kulturnu sferu. Naprimjer, ideja samoodređenja naroda imala je veliki utjecaj na cijeli vijek. Taj utjecaj se izražavao u mirovnim sporazumima, vanjskim politikama nekih od vodećih sila i bio u temelju ustanovljenja međunarodnih organizacija, kao što su Liga naroda i Ujedinjeni narodi. U isto vrijeme, uvjerenje da se radi o

neotudivom pravu naroda bilo je veliki izvor sukoba u cijelom vijeku, i u Evropi i u svijetu u cjelini. Druge ideje, koje su pomogle da se uobličí vijek, uključuju i modernizaciju, političku i ekonomsku saradnju, ideju da država mora dati osnovni nivo brige za svoj narod, ideja da postoje određena univerzalna ljudska prava, koja bi trebala biti zaštićena domaćim zakonima i, ako je potrebno, međunarodnom akcijom, pošto je ideja napretka nerazdvojivo povezana sa tehnološkim razvojem itd.

Teme, kao što to jedan historičar kaže “određenom periodu daju jedinstvo”.¹⁴ Mi najbolje shvatamo ovaj pojam kada se on fokusira na historiju ranijih perioda. Uz smjenu kraljeva, careva, invazija, ratova i dinastičkih sukoba, također, izučavamo i šire teme, kao što su feudalizam, renesansa, reformacija, prosvjetiteljstvo i doba revolucija. Ovakve teme, zapravo, ukratko prikazuju cijele periode. Može se reći da je 20. vijek period takvih promjena da ljudi, zaduženi za izradu nastavnih planova i programa ili udžbenika, često stoljeće dijele na relativno kratke periode i koncentriraju se na ključne događaje i razvoj u tim periodima. Međutim, postoji i shvatanje da takve teme ne daju jedinstvo izučavanju 20. vijeka i upravo su one koje se fokusiraju na promjeni, nesigurnosti, privremenoj prirodi struktura i granica, brzini kojom nestaju tradicionalni načini života.

Na kraju, izučavanje tema pomaže da se stvori jasniji fokus na silama koje su uobličile vijek, što nije nemoguće, ali je u svakom slučaju teže, ako se koncentriramo samo na hronološki slijed tema i događaja.

To ima implikacije u pitanju kako možemo strukturirati sat i aktivnosti učenja na osnovu ključnih tema 20. vijeka. Moraju se pronaći načini da se osigura da učenici dobiju priliku:

- da prepoznaju ključne promjene koje su se dešavale u dužem vremenskom periodu;
- da razmotre koliko su ovi trendovi bili uopćeni, odnosno koliko su bili specifični za određene zemlje ili regione;
- da prepoznaju sheme i trendove i da prepoznaju različite tipove (naprimjer, nacionalističkih pokreta, migracija, političke saradnje, itd.);
- da istraže političke, društvene, ekonomske i kulturne faktore i uvjete koji su stvorili ovakve trendove i sheme;

¹⁴ Ludmilla Jordanova, *History in practice*, Arnold, London, 2000., str. 134.

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

- da ispituju direktne i indirektne posljedice života ljudi;
- da ispituju kako se shvatanja o osnovnim idejama ovih pojava vremenom mijenjaju i da se ispita šta nam ove teme govore o životu u 20. vijeku.

Uzmite, naprimjer, temu koja je posebno relevantna studiji savremene evropske historije ili jednog savremenog pitanja - nacionalizam. U posljednjoj četvrtini 20. vijeka, nacionalizam i pitanja vezana za nacionalni identitet ponovo su se pojavila u različitim oblicima.

Kao prvo, u nekim regionima zapadne Evrope došlo je do kulturne renesanse (u jeziku, muzici, književnosti, tradiciji i naslijeđu) među malim nacijama i narodima koji su dugo bili apsorbirani u veće države nacije, kao što su Francuska, Španija, Ujedinjeno Kraljevstvo i Italija. U većini slučajeva, kulturni pokreti stvorili su političke pokrete koji su tražili određeni stepen političke autonomije i samoodređenja. U nekim slučajevima, takvi pokreti su bili pluralistički i odražavali su cijeli spektar političkih pozicija i ideologija. Ponekad su se pojavljivale potpuno nacionalističke stranke kao što su Plaid Cimru u Velsu ili Škotska nacionalna stranka u Škotskoj. One su obično zagovarale građanski nacionalizam više nego etnički, u kojem bi državljanstvo, u novim nezavisnim državama, bilo pitanje mjesta stanovanja i odanosti, a ne naslijeđa i krvi, što je često odražavalo činjenicu da su ove nacije etnički, jezički i vjerski raznovrsne. U nekim slučajevima, politički pokreti podijelili su se u one koji su željeli autonomiju političkom aktivnošću i one kao, recimo, ETA u Baskiji ili IRA u Sjevernoj Irskoj, pribjegavaju direktnoj akciji i nasilju.

Drugo, vidjeli smo i pojavu nacionalističkih stranaka i neonacionalističkih organizacija u nekim zapadnoevropskim zemljama, kao što su Austrija, Belgija, Francuska, Njemačka, Italija i Velika Britanija, koje su željele mobilizirati rasističke i ksenofobične stavove unutar stanovništva, kao reakciju na priliv gasterbajtera, izbjeglica i doseljenika iz bivših kolonija.

Treće, u nekim bivšim evropskim kolonijama u sjevernoj Africi i na Bliskom Istoku, vidjeli smo od 1945. godine pojavu sve složenije situacije sa višestrukim identitetima gdje, ovisno o uzroku i okolnostima, političke vode se obraćaju različitim identitetima da bi mobilizirali narod, kao što su, naprimjer, etnički nacionalizam, sekularni, građanski nacionalizam, islam, panarabizam ili panafrikanizam.

Četvrta manifestacija nacionalizma krajem 20. vijeka može se naći u većini postkomunističkih zemalja Srednje i Istočne Evrope. Zapadni posmatrači brzo su zaključili da koncepti nacionalizma koje su oni primjenjivali na razvoj događaja i socijalne pokrete 20. vijeka na Zapadu, nisu mogli lako da se uklape u kompleksnu etno-političku situaciju koja je postojala u Istočnoj Evropi, gdje su uzajamno antagonistički oblici nacionalizma bili u konkurenciji za najširu podršku na istoj teritoriji. To jeste pitanje građanskog ili nacionalističkog nacionalizma, u cilju ujedinjenja naroda koji zajedno žive na određenom teritoriju, kao podrška novonastalom nezavisnom demokratskom režimu, često su bili u konkurenciji, s jedne strane, sa oblikom nacionalizma koji je korijenje imao u nezadovoljstvu onih koji su se plašili smjera ili brzine političke promjene i, s druge strane, sa raznim etničkim nacionalizmima, koji su korijenje vukli iz aspiracija, strahova i lojalnosti nacionalnih, jezičkih ili vjerskih manjina koje su živjele na istim teritorijama.

Ako je jedan od ciljeva historije u školi da pomogne mladim ljudima da razumiju sadašnjost, onda se može jasno podržavati ideja da izučavanje nacionalizma u Evropi sa kraja 20. vijeka mora biti značajan element savremenog nastavnog plana i programa iz historije. Međutim, bilo bi, također, bitno naći načina da se učeniku pomogne da razumije:

- kompleksnost situacije (bilo da ispituju ponovnu pojavu nacionalizma u Zapadnoj ili Istočnoj Evropi);
- različite oblike nacionalizma kasnog 20. vijeka kao odgovor na lokalne okolnosti i trendove;
- osnov privlačnosti koje su ti različiti nacionalistički pokreti imali za određene dijelove stanovništva;
- šire društvene i političke faktore koji su stvorili uvjete u kojima su nacionalistički pokreti mogli mobilizirati podršku.

Dati učenicima detaljan opis slijeda događaja (naprimjer, od Titove smrti 1981. godine do sadašnje situacije na teritoriji bivše Jugoslavije) može biti neophodno, ali nije dovoljno ako učenici trebaju razumjeti šta se tamo dešavalo. Ovo traži i analizu i opis. Koncepti kao što je nacionalizam (ili revolucija, demokracija, ekonomski razvoj, itd.) su snažna analitička sredstva. Pomažu nam da identificiramo vrste informacija koje su nam potrebne da bismo razmotrili i organizirali dokaze kada do njih dođemo

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

i pomažu nam da dajemo opće analize i da testiramo granice naših općih komentara. Međutim, da bi to učinili, potrebne su nam usporedbe. Moramo uspoređivati i u vremenu i u prostoru (ono što je ranije pomenuto kao horizontalna i vertikalna dimenzija). U zapadnoj Evropi, ideje ljudi o nacionalizmu pod jakim su utjecajem manifestacija fašizma i nacionalsocijalizma u međuratnim godinama. Mada neki od aspekata ovakvih koncepata mogu podrazumijevati, naprimjer, etnički sukob i “etničko čišćenje”, sasvim nam jasno ne pomaže da razumijemo i druge aspekte razvoja koji je sada u toku u velikom dijelu istočne Evrope.

Kako potaći ovu vrstu komparativne analize kada je vrijeme ograničeno, a nastavnik historije ograničen zahtjevima nastavnog plana koji je bogat sadržajem i strukturiran kao hronološki pregled? Nastavnik, u najmanjoj mjeri, mora biti dobro informiran o evropskoj i svjetskoj historiji, da može unijeti neke komparativne materijale u diskusiju o konkretnim događajima i razvoju. Naprimjer: Ono što se desilo u zemlji X imalo je određene sličnosti sa onim što se dešavalo u isto vrijeme u zemljama Y i Z, ali ima i nekih bitnih razlika. Ili: Mada su nacionalistički pokreti koji su se pojavili u zemlji X 1992. godine na površini bili slični nacionalističkim pokretima koji su se pojavili u toj zemlji 1936. godine, pritisak i sile koje su ga stvorile su se razlikovale od onih koje su postojale 30-tih godina.

Sistematičniji pristup mogao bi podrazumijevati uključivanje učenika u to da oni sami daju usporedbe. U određenom periodu, od jedne ili dvije godine, nastave u srednjoj školi najveći dio učenika već se susreo sa određenim primjerima različitih oblika nacionalizma (spisak u **tabeli 1** u daljem tekstu daje i one koji su sadržani u najvećem dijelu nastavnih planova i udžbenika koji se koriste u srednjim školama u Evropi). Ne možemo pretpostaviti da učenici u dužem vremenskom periodu izučavanja ove vrste mogu uvijek sami dati usporedbe. Mora im se omogućiti da postavljaju i traže odgovore na komparativna pitanja o onome što čitaju (naprimjer, da budu potaknuti da ponovo pročitaju relevantne dijelove svojih udžbenika o ranijim pojavama nacionalizma na nivou država ili na nivou cijele Evrope), u pojedinačnim ili grupnim projektima ili u zadacima koji će se ocjenjivati.

Ako je nacionalizam tema i opći koncept za bilo koga (historičara, nastavnika ili učenika) koji izučava 20. vijek, onda to treba primjenjivati na osmišljen način. To znači, uz pokušaj da se opiše i objasni pojava

Historijske teme i područja

određenog nacionalističkog pokreta u određeno vrijeme i da se onda ispituju njegove posljedice i historijski značaj, podjednako je bitno da se pita: Kakav nacionalistički pokret je to bio? Ili: U kom smislu je to bio nacionalistički pokret? Da li je želio ujediniti naciju ili različite manjine? Da li je želio mobilizirati podršku za političku nezavisnost nacije ili naroda čiji su pripadnici bili apatridi? Da li su željeli mobilizirati naciju za rat? Da li je želio demonizirati neku manjinu i njima dodijeliti krivicu za probleme s kojima se suočava cijela nacija?

Još jedna je mogućnost da se učenici navedu da revidiraju promjenu pojma nacionalizma u dužem vremenskom periodu. Ranije, kada smo razmatrali načine da se učeniku pomogne da razvije jedan širi pregled, rečeno je da kada dođu do kraja perioda ili vijeka korisno je da se traži da naprave shemu ključnih promjena koje su se desile u tom periodu ili u cijelom vijeku. Što je duži vremenski period koji pokriva takvu aktivnost, to je veća vjerovatnoća da će se proces fokusirati na šire trendove i sheme koji se održavaju u temama, kao što su nacionalizam, demokracija, ekonomski razvoj, politička saradnja, tehnološki razvoj.

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

Tabela 1: Vrste nacionalističkih pokreta od 1800. do 2000. godine

Krajem 18. i početkom 19. vijeka, u državama nacija kao što su Engleska, Francuska, Holandija i Sjedinjene Države, raste naglasak na potrebi da se stvori osjećaj nacionalnog identiteta, gdje odanost državi uživa prioritet nad drugim vrstama odanosti.

Talas revolucionarnih pobuna, koji se dešavao u najvećem dijelu zapadne i srednje Evrope 1848. godine, posebno na teritoriji Habzburškog carstva, u kojem su liberalni nacionalistički pokreti, uglavnom pod vodstvom intelektualnih elita, igrali tako značajnu ulogu.

“Nacionalizirajući” ili ujedinjujući nacionalizam, koji se pojavio u Italiji i Njemačkoj u vrijeme ujedinjenja 60-tih godina 19. vijeka, koji je možda najbolje opisao Masimo d’Azeglio na prvom satanku parlamenta novoujedinjenog talijanskog kraljevstva: “Napravili smo Italiju, sada moramo napraviti Talijane”¹⁵

Standardizacija jezika, korištenje nacionalističkih ikonografija i simbola i stvaranje nacionalnog identiteta kroz masovno obrazovanje u državama koje idu kroz savremeni razvoj krajem 19. i početkom 20. vijeka.

Kraći nacionalistički pokreti, koji su se pojavili krajem Prvog svjetskog rata, kada su mirovni sporazumi i Ruska revolucija rasturali stare imperije srednje i istočne Evrope i kada je stvoreno nekoliko novih država nacija.

Fašizam i nacionalsocijalizam u Italiji i Njemačkoj, i kasnija pojava autokratskih nacionalističkih pokreta u drugim dijelovima Evrope u periodu između dva rata.

Razvoj različitih oblika nacionalizama koji su težili oslobodenju u kolonijama 20-tih i 30-tih godina 20. vijeka i ponovo u periodu od 1945. do kraja 60-tih godina.

Pojava neonacionalističkih pokreta u nekim zapadnoevropskim zemljama, koja odražava sve veću potrebu za većim stepenom političke autonomije malih apatridskih nacija i jezičkih manjina.

Razvoj ultradesničarskih nacionalističkih stranaka koje traže načine da iskoriste strah, frustraciju i sve veće nezadovoljstvo određenih sektora stanovništva, potaknutih ekonomskom recesijom, krizom socijalne države i antipatijom prema doseljeničkim zajednicama.

Pojava nacionalističkih pokreta u postkomunističkim zemljama Srednje i Istočne Evrope.

¹⁵ Citirao Eric Hobsbawm u Nations and nationalism since 1780, Cambridge University Press, Cambridge, 1990., str. 44.

Veliki dio onoga što je rečeno ovdje o nacionalizmu kao o historijskoj temi, također, važi i za teme kao što su pokretanje stanovništva. Kao prvo, nedavni događaji i ono što se još uvijek dešava u dijelovima istočne Evrope su migracije koje su u svojim različitim savremenim manifestacijama postale goruće pitanje u mnogim evropskim zemljama. Drugo, sasvim je uobičajeno za nastavne planove i programe i udžbenike da različite migracije, koje su se dešavale u 20. vijeku, tretiraju kao diskretne teme umjesto da kretanje stanovništva bude tretirana kao jedna široka tema koja je jedna od definirajućih karakteristika cijelog vijeka. čak i u situaciji, gdje postoji ograničen opseg za ispitivanje teme migracije još uvijek je moguće stvoriti uvjete da učenici, ne samo da ispituju odakle su ljudi migrirali, u koju zemlju i u kojim brojevima, već, isto tako, da analiziraju dinamiku u društvima koja je dovela do većih ili manjih nivoa migracija.

Slično tome, sasvim je moguće ispitivati konkretne slučajeve migracije političkih izbjeglica u okviru nastavnog plana i programa koji se veže za područje, a ne za temu. Može se, isto tako, reći, naprimjer, da je progon Jevreja iz istočne Evrope i progon političkih revolucionara i aktivista iz Ruskog carstva i nekih drugih dijelova istočne Evrope između 1890. i 1917. godine, primarno izazvan pritiscima i tenzijama unutar tih društava u to vrijeme, a ne širim silama koje su djelovale u cijeloj Evropi. Isto tako, veliki izbjeglički problem koji su izazvali ratovi na Balkanu može se posmatrati kao izolirani fenomen tog perioda, a priliv radnika migranata iz južnih perifernih dijelova i granica Evrope i bivših kolonija može se, također, posmatrati samo kao fenomen vezan za 30 godina ekonomskog razvoja u zapadnoj Evropi, od 1945. do 1975. godine.

Međutim, dok se ova različita kretanja stanovništva u Evropi 20. vijeka mogu izolirano posmatrati kada se pokrivaju određeni periodi ili decenije, njihove društvene, političke i ekonomske posljedice za Evropu su više dugoročne. Neke od njih se još uvijek mogu osjetiti. Isto tako se može opravdati i prijedlog da se određeno vrijeme, čak i u nastavnom programu koji je sadržajno bogat, odvoji vrijeme da se učenicima da mogućnost da analiziraju dugoročne efekte koje je ovaj slijed talasa migracije imao na različite regione u Evropi.

Postoji barem jedan oblik kretanja stanovništva koji se može analizirati u dužem vremenskom periodu zato što je dijahron i po prirodi razvojni. Ovdje se radi o unutaršnjem kretanju stanovništva iz ruralnih područja u gradove do kojeg dolazi u različitim obimima u bukvalno svakoj zemlji u

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

Evropi. Efekat ovih procesa na živote ljudi (korjenite promjene u načinu života, načinu rada, politici, zagađenju, širenju jaza između centara i geografski marginalnih dijelova zemalja i cijele Evrope, itd.) znači da je ovo jedno relevantno, “životno” pitanje za najveći dio učenika koji uče historiju 20. vijeka: pitanje koje može biti opipljivije, nego rat koji je počeo prije 60 godina ili međunarodni sporazum koji je potpisan prije 40 godina.

Ako postoji u okvirnom nastavnom planu i programu da se detaljnije razrađuju neke teme vezane za 20. vijek, onda bih ja predložio da migracija bude jedna od tih tema (kao i tehnologija, parlamentarna demokracija ili razvoj mas-kulture), dobra za pristup u kojem se koristi metafora talasa da se opišu trendovi i sheme u dužem vremenskom periodu (vidjeti **tabelu 3** na kraju ovog poglavlja). Da bi se shvatio pojam “talasa” učenik mora biti svjestan ključnih tipova migracije koji su bili karakteristika 20. vijeka:

- preokookeanska ekonomska migracija;
- ekonomska migracija unutar Evrope;
- političke izbjeglice;
- prisilna migracija grupa i zajednica (naprimjer, unutar Sovjetskog saveza pod Staljinovom vlašću);
- migracija iz ruralnih područja u gradove;
- imigracija iz bivših kolonija u ekonomski naprednije evropske zemlje.¹⁶

Također bi trebali razumjeti da su se ove različite vrste kretanja stanovništva dešavale kao odgovor na različite faktore i uvjete i da su političke, socijalne i ekonomske posljedice bile drukčije.

Pristup koji se ovdje predlaže je pristup koji učeniku omogućava da iscrta tokove kretanja stanovništva u vijeku, da analizira sile koje su regulirale tok migracije i da razmotri socijalne, političke i ekonomske posljedice za Evropu u cjelini, kao i za učenikovu zemlju, region ili mjesto na kojem živi (vidjeti **tabelu 2** u daljem tekstu).

¹⁶ Za detaljniju diskusiju o vrstama migracija u 20. vijeku, sa nekim korisnim idejama o pristupu u nastavi, vidjeti izvještaj Danielle Leclerc, “Migration flows in 20th century Europe and their impact on school life” [Tokovi migracija u Evropi 20. vijeka i njihov utjecaj na školu], Doc. Dees/edu/inset/donau (98), Vijeće Evrope.

Tabela 2: Dinamika toka ekonomskih migracija u Evropi u 20. vijeku

Prenaseljenost i siromaštvo u ruralnim područjima i u regionima u kojima je došlo do pada privrede, tjeraju ljude da razmišljaju o emigraciji ili migraciji u urbane zone.



Ekonomski rast u drugim regionima ili zemljama vodi do potražnje radne snage koja je veća od ponude.



Mogućnosti za rad i bolje uvjete života u ekonomski razvijenim regionima i zemljama često kombiniran sa zvaničnim poticajem na migraciju vuče ili privlači ekonomske migrante.



Tok migracija se povećava, sve dok se ponuda radne snage ne izjednači ili prevaziđe potražnju.



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

NB: u toku ekonomske recesije većina radnika migranata, koji su skoro došli, često budu okrivljeni za izazivanje nezavisnosti i ekonomskih problema.

Međutim, ranije je u ovom poglavlju rečeno da su neke teme relativno apstraktne i kompleksne i potencijalno dosta šture. Izučavanje tokova migracije, recimo, može se vrlo lako svesti na samo razmatranje tabela statističkih podataka i analize karata sa jako mnogo strjelica. Stoga, bitno je da u srednjoj školi učenici prepoznaju i ljudski ugao problema. To bi moglo uključiti i ispitivanje:

- priče samih migranata kada su prelazili Atlantik ili iz prve godine života u novoj zemlji;
- priče o životima ljudi nakon što su se preselili iz sela u gradove i kada su prestali raditi na farmi, a počeli raditi u fabrici;
- priče o iskustvima doseljenika kada su prvi put stizali u Evropu;
- projekat usmene historije za prikupljanje informacija o promjenama strukture stanovništva do koje je došlo u određenoj zajednici. Ovo bi moglo biti izuzetno osjetljiva tema i traži od nastavnika detaljno

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

planiranje. U nekim situacijama, naprimjer, tamo gdje postoje socijalne tenzije unutar zajednice između ljudi koji su rođeni u toj zajednici i onih koji su se skorije doselili moglo bi biti bolje izbjeći takve projekte ili se baviti emigracijom iz te zajednice, a ne imigracijom u nju (vidjeti dio teksta o usmenoj historiji);

– Proizvesti scenarij za televizijski dokumentarni program o, recimo, situaciji sa političkim izbjeglicama na Kosovu ili o zvaničnim stavovima zapadnoevropskih zemalja prema ekonomskim migrantima;

– proizvesti kritiku stvarnog televizijskog dokumentarca o jednoj od ovih tema (za neke ideje vidjeti tekst o televiziji kao izvoru za nastavu iz historije);

– analiziranje karikatura nastalih u vrijeme izraženih migracija unutar Evrope.

Nastava i aktivnosti za učenje, poput ovih, daju vrlo korisne ulazne tačke u kompleksne teme tako što određena pitanja “humaniziraju”, tj. naznačavaju aspekt ljudskog iskustva i društvenih posljedica sudbine žrtve rata, političke represije, progona ili ekonomske recesije. Također, učniku daju primarne i sekundarne izvore, naspram kojih mogu “testirati” sve generalne konstatacije koje proizilaze iz ispitivanja širokih trendova ili shema.

Neke teme su dijahrone. To jeste, moguće je u dužem vremenskom periodu napraviti sheme razvoja. Dobar primjer bi ovdje mogla biti tema tehnologije u 20. vijeku i ovdje je metafora “talasa” dobra zato što opisuje sheme i trendove. U ovom slučaju, konkretne tehnološke promjene, koje su se dešavale, mogu se bitno razlikovati, ali dinamika razvojne promjene može biti vrlo slična. Naprimjer:

- pojavljuju se nove tehnike i tehnologije;
- počinju se usvajati;
- to stvara nova tržišta i brzi rast;
- razvija se nova primjena tehnologije;
- potencijal za nove vrste primjena se crpi;
- dolazi do zasićenja tržišta;
- usporava se stopa rasta;
- počinje još jedan talas tehnološkog razvoja.

Dijahrona priroda ove teme ima neke implikacije u vezi s tim kako se to može obrađivati u učionici. Kao prvo, to nije tema koja se lako uklapa u vještačke granice koje ustanovljavaju nastavni programi iz historije koji se organiziraju oko perioda. Ne može se puno dobiti (a dosta će se izgubiti u pogledu načina na koji učenici razumijevaju temu) ako izučavanje tehnologije mora početi u 1900. godini samo zato što učenici trenutno izučavaju 20. vijek.

Drugo, sama ideja promjene treba biti predmet istraživanja. U kojoj mjeri su tehnološke promjene bile revolucionarne ili evolutivne? U nekim udžbenicima i referentnim materijalima, 20. vijek se često predstavlja kao doba u kojem je svakodnevni život običnih ljudi doživio revoluciju. Dokazi koje prezentiraju su zapanjujući: promjene u prosječnom životnom vijeku s obzirom na bolju zdravstvenu njegu i bolje sanitarne uvjete; velike promjene u standardima života i kvalitetu života za mnoge ljude (posebno za one u ekonomski naprednijim zemljama), velike promjene u kopnenom, morskom i zračnom saobraćaju, telekomunikacijama, automatizaciji, svemirsko doba, itd. S druge strane, mnoge od ovih promjena mogle bi se nazvati evolutivnima, a ne revolucionarnima. Mnoge tehničke inovacije bile su postepene. Recimo, izumitelji motornog vozila, televizije, kamere i telefona mogli bi biti impresionirani savremenim razvojem, ali bi još uvijek prepoznali veliki dio osnovnih elemenata njihovih izuma koji su i danas u proizvodnji.

Treće, tehnološka promjena ne dešava se u vakuumu. Ona ima socijalne i ekonomske posljedice, ali isto tako i omjer u kojem se nove tehnologije prihvataju i u potpunosti koriste u velikoj mjeri ovisi o drugim promjenama koje se simultano dešavaju u društvu: uvođenje javnih škola i stručnog obrazovanja, pojava masovne pismenosti, organizacija rada i načina zapošljavanja, urbanizacija, itd. Tehnološki razvoj, stoga, mora da se smjesti u svoj politički, ekonomski i socijalni kontekst, i veza između ove četiri dimenzije mora se detaljno istražiti.

Konačno, tema o kojoj želim govoriti ovdje su žene u Evropi u 20. vijeku. Nekoliko je razloga za to. Kao prvo, historijska iskustva žena su zanemarena u mnogim nastavnim planovima i udžbenicima (kao i u mnogim naučnohistorijskim tekstovima), prečesto se to ograničava samo na nekoliko uzgrednih pominjanja, pribavljanja prava glasa, čuvenih žena u savremenom dobu i doprinosa koje su žene dale u ratovima od 1914. do 1918. godine i od 1939. do 1945. godine.

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

Drugo, iako su neke zemlje historiji žena dale status zakonske obaveze u nastavnim planovima i programima, u većini evropskih zemalja postoji jasan nedostatak dobrih izvora o historiji žena koja bi namjenski bila priređena za upotrebu u učionici u srednjim školama. Ovo je ironično, s obzirom na to da, u usporedbi sa drugim vijekovima, postoji cijelo bogatstvo primarnih i sekundarnih izvora o životima žena u 20. vijeku, koje historičari i nastavnici historije tek trebaju iskoristiti: biografije, dnevници, izjave, usmena historija, audiovizuelni materijali, dokumenti, statistički podaci i fotografije.

Treće, izvrstan nastavni paket o ovoj temi proizvela je Ruth Tudor, koja otvara nove prostore u pristupu srednjoškolskoj nastavi o historiji žena.¹⁷

Na kraju, ovo je tema koja, u određenom smislu, uopće nije tema. Predstavljati historiju žena kao temu ili područje, znači izložiti se riziku daljnje marginalizacije. Umjesto toga, bilo bi primjerenije razmišljati o historijskim iskustvima žena, kao dimenziji cjelokupne nastave iz historije koja bi trebala u potpunosti biti integrirana u nastavne programe iz historije u cjelini. Međutim, promjena u nastavnim programima u udžbenicima i načinima na koji se radi u učionicama tražila bi za takve razmjere vremena. U prijelaznom periodu, određeni se praktični koraci moraju poduzeti da bi se otpočeo proces otklanjanja ove neravnoteže.

U drugim tekstovima, Ruth Tudor zagovara “odmicanje od izučavanja javnog, često političkog domena u historiji, ka privatnom domenu, koje je, s obzirom na prirodu muške dominacije u javnom domenu u Evropi, neophodna promjena ako će se uopće raditi nastava o historiji žena”. Ovo je srodno izjavama drugih autora, kojima se traži bolja ravnoteža u nastavi historije 20. vijeka između političke, ekonomske, socijalne i kulturne dimenzije. U svojim nastavnim paketima, ona čak i ukazuje na načine na koje se historija žena može integrirati u pet širokih tematskih područja:

- rad (uključujući ekonomski život, proizvodnju, obrazovanje, obuku);
- porodica (uključujući majčinstvo, reprodukciju i potrošačko ponašanje);
- politički život (uključujući pravo glasa, lokalnu politiku, državnu politiku, zastupanje, prava i obaveze i aktivizam);

¹⁷ Ruth Tudor, *Teaching 20th century women's history: a classroom approach*, Strasbourg, Council of Europe Publishing, 2000.

Historijske teme i područja

– kulturni život (uključujući seksualnost, spolni identitet, samoizražavanje, umjetnost, književnost, muziku, vjeru i moral);

– rat i sukob (uključujući otpor, opstanak, holokaust, rat i rad, rat i porodicu).

Ovaj paket, također, sadrži i nastavne aktivnosti i resursne materijale koji bi se mogli integrirati u svih pet tematskih područja.

Ovakav predloženi pristup historiji žena, sa naglaskom na privatni, koliko i javni domen, ima dvije pedagoške implikacije. Prvo, nastavnici moraju koristiti vrlo širok raspon resursa (od kojih se mnogi prikupljaju lokalno), uključujući pisma, dnevnike, fotografije, dokumente iz arhiva i, prvenstveno, sjećanje ljudi, a učenici moraju naučiti kako da analiziraju i tumače ove vrste izvora (za prijedloge vidjeti drugi dio priručnika). Drugo, nastavnici će morati razmatrati načine uvođenja različitih perspektiva u svoj pristup historiji žena. Ovo je očita stvar - mada se u udžbenicima često zaboravlja - ali žene nisu jednoobrazna grupa. Žene dolaze iz različitih socioekonomskih grupacija, različitih etničkih, vjerskih i kulturnih grupa i različitih generacija. Neshvatanje ovoga u nastavi jednostavno podvlači tendenciju ka marginalizaciji historije žena.

Na kraju, treba imati na umu da se mnogi nastavnici historije suočavaju sa već pretrpanim nastavnim planovima i programima i mogu, također, biti ograničeni u pogledu prostora u kojeg mogu uvoditi nove teme i područja, odnosno postoji li neka minimalistička opcija, postoji li nastavna aktivnost koja bi, u najmanju ruku, učenicima pomogla da razmotre 20. vijek iz ugla iskustava žena? Ranije smo u ovom poglavlju rekli da učenicima moramo pomoći da razviju pregled historije Evrope u 20. vijeku, a da je jedan način da se to uradi, da se pruži mogućnost na kraju određene teme, perioda ili čak na kraju razmatranja cijelog vijeka, da se ispituju “velika pitanja”, koja se odnose na promjene koje su se dešavale u proteklom vijeku. U ovom smislu, moglo bi se reći da postoje dva povezana velika pitanja koja učenicima mogu pomoći da razviju pravi pregled historije žena u prošlom vijeku:

– prvo, kako se status žena mijenjao tokom vijeka i u kojoj mjeri su te promjene bile univerzalne ili povezane sa određenim dijelovima Evrope ili sa određenim kategorijama žena?

– drugo, na koji način su žene razvile bolju kontrolu nad svojim životima u 20. vijeku i u kojoj mjeri su te promjene bile univerzalne?

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

Da bi se razmatrala ova dva pitanja, Ruth Tudor preporučuje pristup koji se zasniva na ispitivanju, a koji se fokusira na promjeni koja se dešavala tokom vijeka, odnosno između dva konkretna perioda ili u 3 ili 4 decenije. Vremenski opseg ovisit će o uzrastu, sposobnostima i ranijim znanjima učenika (vidjeti odjeljak o “kompletnoj slici - žene i promjena”). Radom u manjim grupama i korištenjem banke resursnih materijala, učenici bi ispitivali različite aspekte prošlog vijeka. Ona, isto tako, ukazuje na moguća područja ispitivanja, među kojima mogu biti: međunarodni događaji, rad, tehnologija, zabava, državna politika, demografija, migracija, porodični život, zdravlje, obrazovanje, samo su neke. Nakon što svaka grupa predstavi svoje zaključke, učenici bi onda mogli dati svoju ocjenu značaja ovih promjena u vezi sa:

- da li se i, ako jeste, kako unaprijedio status žena?
- kako su žene imale koristi od ovih promjena?
- šta je ovdje za žene nepovoljno?
- koje su društvene kategorije žena imale koristi, a koje nisu?

Epilog

Svrha ovog dijela teksta nije bila da preporuči neki spisak tema i područja koje bi trebalo pokriti u svim nastavnim planovima historije na svim nivoima. Kao neko koga posebno zanima savremena evropska historija, ja bih, u svakom slučaju, pozdravio veći naglasak na evropskoj dimenziji u nastavnim programima, bilo da se to uklapa u predmete koji se uglavnom bave nacionalnom historijom ili u predmete koji se bave svjetskom historijom, u skladu sa modelom nastavnog programa sa dvokomponentnim kursom, kakav je dominantan u najvećem dijelu istočne Evrope.

Međutim, takva vrsta promjene ne može se provesti samo objavljivanjem priručnika o nastavi historije. Stoga je naglasak na načinima razmatranja tema i područja, prije nego na samom zagovaranju alternativnog nastavnog programa historije, sa većim naglaskom na evropskoj historiji. I kao takav, ovaj dio teksta mora se iščitavati uporedo sa dijelom koji slijedi, o “metodama i pristupima”.

	Ekonomske migracije	Izbjeglice
Prije 1914.	<p>Prekookeanske migracije u SAD, Kanadu Australiju i azijske zemlje, Argentinu i Brazil.</p> <p>Između 1891. i 1920. preko 27 miliona Evropljana emigriralo je, uglavnom, iz ruralnih dijelova Irske, Italije i Španije i iz istočne Evrope. Do 1920. skoro svaki sedmi američki državljanin bio je rođen u Evropi.</p> <p>Bilo je i migracija unutar Evrope, uglavnom iz siromašnih ruralnih krajeva, u ekonomski naprednije zemlje kao što su Britanija, Francuska i Njemačka, često da bi zamijenili one Britance, Francuze i Nijemce koji su migrirali preko Atlantika.</p>	<p>Jevreji su bježali od antisemitskih pogroma u Ruskom carstvu i istočnoj Evropi.</p> <p>Politički aktivisti koji su bili protiv carskog režima u Rusiji, uglavnom su bježali u zapadnu Evropu.</p>
1920-te	<p>U odnosu na predratni nivo, emigracija iz Evrope opala je za jednu trećinu. SAD i Kanada uvele su ograničenja na useljenje.</p> <p>Efekat ekonomske depresije nakon 1929. doveo je do toga da se mnogi emigranti vrte u Evropu. Do 1930. broj ljudi koji su se vraćali u Njemačku nadmašio je broj onih koji su odlazili.</p>	<p>Veliki izbjeglički problem stvoren Balkanskim ratovima. Muslimani izbjeglice bježe u Tursku, a Grci migriraju sa zapada na sjever Turske.</p> <p>Posljedice Velikog rata i promjene nastale mirovnim sporazumima iz 1919. su također stvorile izbjeglice u srednjoj Evropi. Bilo je i migracije Jevreja u Palestinu (sada pod britanskom upravom).</p> <p>Izbjeglice Ruske revolucije migriraju u velikom broju. Do 1921. u Evropi je bilo preko 800.000 ruskih emigranata. Problem je bio toliki, da je Liga naroda uspostavila Visoki komesarijat za ruske izbjeglice.</p> <p style="text-align: right;"><i>(nastavak)</i></p>

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

	Ekonomske migracije	Izbjeglice
30-tih	<p>U to vrijeme, samo je Francuska podržavala migracije, jer je potražnja radne snage prevazilazila ponudu. Do sredine 30-tih, Francuska je neke od svojih radnika migranata ohrabivala da se vrate u svoju zemlju porijekla.</p>	<p>Politički i rasni progoni u Trećem rajhu stvorili su talase izbjeglica, koji su odlazili u susjedne evropske zemlje, od kojih su mnogi kasnije emigrirali u SAD.</p> <p>U tom periodu, jedan broj evropskih Jevreja odlazi u Palestinu.</p> <p>Broj španskih republikanaca koji su odlazili iz Španije raste krajem 30-tih.</p> <p>Prisilna migracija cijelih zajednica u Sovjetskom savezu u vrijeme kolektivizacije i staljinističkog terora.</p> <p>Do 1938. francuska vlada je počela formirati specijalne logore za političke izbjeglice.</p>
40-tih do 60-tih	<p>Uz ekonomski razvoj u naprednijim privredama poslijeratne zapadne Evrope, ekonomske migracije ponovo su se povećale; radnici iz južne Evrope (posebno iz Portugala, Grčke i sa juga Italije) vide radna mjesta u urbanim i industrijskim centrima sjeverne Italije, Francuske i Njemačke. Neke evropske zemlje uvode posebne programe za tzv. gostujuće radnike, da bi privukli nekvalificirane i polukvalificirane radnike iz siromašnijih evropskih zemalja. Najveće programe vodile su Francuska, Njemačka i Švicarska. U Njemačkoj je, npr., broj gostujućih radnika porastao sa 9.000 1956. na 2,6 miliona do 1973.</p>	<p>Do 1945. milioni ljudi bili su raseljeni, među njima i oni koji su bili oslobođeni iz konc-logora i mnogi pripadnici njemačke narodnosti iz srednje i istočne Evrope, koji su otišli u Zapadnu Njemačku.</p> <p>Nešto internih migracija unutar Sovjetskog saveza.</p> <p>Od 50-tih, fokus izbjegličkog problema pomjera se iz Evrope u Afriku i Aziju, gdje je kraj kolonizacije doveo do etničkih i ideoloških sukoba.</p> <p>Emigracija evropskih Jevreja u Palestinu, koja je počela 30-tih, pojačala se nakon osnivanja Izraela 1948. Te godine je skoro 800.000 Arapa protjerano sa teritorija novonastale države Izrael.</p> <p style="text-align: right;"><i>(nastavak)</i></p>

	Ekonomske migracije	Izbjegllice
40-tih do 60-tih	<p>Od 1950. raste nivo migracija iz kolonija i bivšihkolonija u Africi, Aziji i na Karibima, posebno prema Britaniji i Francuskoj. Između 1945. i 1970. preko 30 miliona imigranata su na ovaj način došli u zapadnu Evropu.</p> <p>Emigracija iz Evrope se, također, udvostručila u odnosu na međuratni period. U periodu od 1945. do 65., skoro 10 miliona Evropljana emigrirali su u Sjedinjene Države, Australiju Aziju, Argentinu i Brazil.</p> <p>Njemačka demokratska repulika (Istočna Njemačka) počinje primati radnike migrante iz siromašnijih komunističkih zemalja, uključujući i Vijetnam.</p>	
1975.-2000.	<p>Ekonomski pad 80-tih smanjio je potražnju za radnom snagom. Programi za gostujuće radnike uglavnom su zaustavljeni, a neki radnici deportirani. Ekonomski migranti iz najsiromašnijih zemalja počinju tražiti posao na Bliskom Istoku, u Japanu, Singapuru, na Taiwanu, u Južnoj Koreji, više nego u Evropi.</p>	<p>U Africi, građanski ratovi i dalje stvaraju milione izbjeglica (trenutno ih oko 5 miliona živi u logorima koje izdržavaju međunarodne humanitarne organizacije).</p> <p>Razvoj situacije u Rusiji i istočnoj Evropi od 1989. također je stvorio međunarodne migracije, kao i migracije između zemalja u regionu.</p> <p>Razvoj događaja u Bosni i Hercegovini i na Kosovu također je stvorio izbjeglički problem. U vrijeme krize na Kosovu, preko 700.000 Albanaca pobjegli su u logore u susjednim državama, a neki su nastavili prema zapadnoj Evropi.</p>



DRUGI DIO:

METODE I PRISTUPI



POGLAVLJE 5

UVOD

Drugi dio podijeljen je u devet poglavlja, od kojih se svako fokusira na različita pedagoška pitanja ili probleme vezane za nastavu iz historije Evrope 20. vijeka za srednje škole. U svakom poglavlju daje se kratki komentar konkretnog pitanja ili problema koji se razmatra, i različitih pristupa za koje se daje ilustracija. Pitanja koja se razmatraju su:

- integriranje učenja zasnovanog na stjecanju vještina u okviru nastavnog plana ili programa zasnovanog na stjecanju znanja. Nastavni plan bogat informacijama često se navodi kao glavni razlog što nastavnici nisu u stanju fokusirati se na razvijanje historijskih vještina kod učenika. Ovdje se razmatraju načini na koje nastavnici uvode rad na vještinama unutar ovakvih ograničenja;
- razmatranje kontroverznih i osjetljivih pitanja, posebno pitanja vezanih za nacionalni ili grupni identitet; odnosi sa drugim zemljama (posebno sa susjednim); tretman manjinskih grupa; i iskustva rata i vojnih okupacija;
- pomoć učeniku u “čitanju” vizuelnog arhivskog materijala o 20. vijeku (uključujući propagandni materijal). Fotografije vezane za savremene ili historijske događaje nisu neutralni prikazi stvarnosti. Nisu ni programi vijesti i dokumentarni filmovi puki izvori dokaza, koji se mogu provjeriti naspram drugih izvora. U određenoj mjeri, oni odabiru, revidiraju i predstavljaju dokaze u skladu sa produkcijskim vrijednostima, koje se razlikuju od profesionalnih vrijednosti historičara ili novinara, vrijednosti koje se vezuju za ono što se smatra “dobrim” televizijskim ili radioprogramom, ili filmom. Učenici moraju shvatiti te vrijednosti i prioritete, da bi takav materijal mogli “kritički” čitati;
- korištenje simulacija i situacijskih vježbi u nastavi iz historije. Aktivno učenje ove vrste često može biti vrlo korisno, da se u svijesti učenika iskristaliziraju motivi, okolnosti, pritisci i prioritete koji su ljude naveli da postupaju na određeni način. Ali, da bi ovakav rad bio djelotvoran, neophodne su pripreme i kasnije provjere;
- pomoć učeniku da analizira i tumači različite uglove gledanja na isti događaj ili historijsku pojavu, usporedbom uglova različitih historičara;

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

usporedba izjava očevidaca sa izjavama onih koji su mogli dati osvrt sa vremenske distance; usporedba kako različite nacije (ili različite grupe unutar iste nacije) vide ili tumače jedan te isti događaj, itd.;

– djelotvorna upotreba mogućnosti učenja van škole, kao što su posjete muzejima, arhivima i izložbama, i kako ih integrirati u rad u učionici;

– integriranje novih tehnologija u nastavu iz historije. Neovisno o tome koliko korisnih web-stranica ima o određenoj historijskoj temi ili području, učenicima (i nastavnicima historije) treba dobra strategija pretraživanja. Jedno od pitanja koje se razmatra je kako razviti takvu strategiju i kako kod učenika razviti vještine pretraživanja;

– na kraju, gore navedene metode i pristupi odražavaju se na ulogu nastavnika historije i na to kako nastavnik zna da li zaista i ostvaruje direktne i indirektne ciljeve koji su u osnovi tih metoda. Stoga se drugi dio završava diskusijom o ovim pitanjima i implikacijama koje ona imaju u odnosu na obuku nastavnika.

POGLAVLJE 6

RAZVOJ VJEŠTINA I KONCEPATA

Ključno pitanje za one koji su zaduženi za razvoj novih nastavnih planova i programa iz historije za srednje škole i za one koji su odgovorni za nastavu je koliko znanja i razumijevanja historije želimo da naši učenici zadrže deset ili petnaest godina nakon završetka škole.

Od 1989. državna i lokalna ministarstva obrazovanja u srednjoj i istočnoj Evropi prerađuju svoje nastavne planove i programe iz historije. U mnogim od tih zemalja, a posebno u onima koje iza sebe imaju iskustvo od nekoliko vijekova aneksije i okupacije, implicitni odgovor na ovo pitanje je da nastavni program iz historije treba razvijati osjećaj nacionalnog identiteta. Razumljiv, mada ambiciozan cilj, s obzirom da u svim tim zemljama veoma mali broj učenika u srednjoj školi ima više od dva sata historije sedmično. Historičari su radili mnoge izmijenjene nastavne planove i programe, a ipak su to naučni radnici koji nemaju iskustva u predavanju ove oblasti školskom uzrastu. Često proizvode pretrpane planove, sa naglaskom na sadržaju, predstavljenom u formi hronološke naracije historije države. U nekim zemljama, trenutno se radi na "drugoj generaciji" nastavnih planova iz historije, i nastavlja se debata o tome šta se smatra neophodnim znanjem iz historije i kako bi historiju trebalo predavati srednjoškolskom uzrastu. U nekim drugim istočnoevropskim zemljama, posebno tamo gdje su obrazovni sistemi decentralizirani, još uvijek među nastavnim kadrom postoji poprilična nesigurnost u pogledu onoga što će se predavati i kako.

Od sredine 80-tih godina 20. vijeka uvedene su velike promjene i u nastavne planove iz historije u mnogim zemljama zapadne i sjeverne Evrope. Nekad su rezultat planovi bogati sadržajem, nekad nastavnicima ostavljaju prostor da, unutar široko postavljenih smjernica programa, sami odluče o tome šta će predavati. Moj je dojam da se ova debata pomjerila od jednostavne distinkcije između sadržaja naspram vještina u nastavi, i da se sada bavi pitanjem kako učenje zasnovano na vještinama integritati u nastavne planove zasnovane na stjecanju znanja.

Medutim, pitanje šta bismo željeli da naši učenici još uvijek znaju deset godina nakon završetka škole još uvijek je u srži svake diskusije o nastavnim metodama i pristupima. U kontekstu nastave iz historije Evrope

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

20. vijeka (mada bih rekao da isto važi i za nastavu iz nacionalne ili svjetske historije) moj je stav da bi to što zadržavaju nakon završetka škole trebalo biti:

- Kontinuirano zanimanje za historiju, koje nije ograničeno na historiju njihove nacije ili etničke zajednice;
- Širok, interpretativan pregled historije 20. vijeka, koji je dijelom hronološki, a dijelom tematski. Znanje koje su dobili u školi služi kao osnov za dalji razvoj ove vrste pregleda ili okvira, i u tom slučaju možda i nije toliko bitno da li vremenom zaborave neke konkretne činjenice. Znat će gdje da potraže informacije, ali je još važnije da će znati kako sami sebi nešto da protumače kad im treba, i kako da povežu pojedinačne cjeline historijskih informacija;
- Osjećaj za sheme koje se ponavljaju i za dinamiku promjena koje su uobličile vijek;
- Osjećaj za neke od ključnih trendova i razvoja koji su zajednički najvećem dijelu Evrope, ili nekih njenih regiona, i onih koji odražavaju nacionalne ili regionalne razlike;
- Način na koji treba posmatrati savremeni svijet, koji uzima u obzir vremensku dimenziju; koji potvrđuje da današnji događaji i razvoj obično imaju korijene u prošlosti (često u daljoj prošlosti) i nisu puki rezultat stvari koje su se dešavale u skorije vrijeme;
- Analitičke i interpretativne vještine koje se mogu prenositi na druga područja, i koje će moći u budućnosti koristiti da bi razumjeli svijet u kojem žive i promjene koje doživljavaju, i koje će im pomoći da ocijene informacije koje im nude mas-mediji i drugi izvori.

Da bi se ostvarili ovako široki ciljevi, neophodno je u nastavi historije razmisliti o tome koji je najbolji način da učenici steknu ove vještine, razviju način razmišljanja i shvatanje ključnih historijskih koncepata, što će im dati jedan analitički i interpretativni okvir.

Ključni koncepti

Koncepti su opće ideje. Oni su način za:

- organiziranje znanja iz historije;

- organiziranje ideja o historiji;
- generaliziranje (npr. ovo je primjer...);
- uvidanje sličnosti i razlika;
- pronalaženje shema;
- uspostavljanje veza.

Bitno je znati da pomoć učenicima u shvatanju i primjeni ključnih koncepata traži pristup nastavi iz historije drukčiji od onog koji se fokusira na “veliku priču”, koji se bavi hronološkim slijedom. Da bi učenici bili u stanju primijeniti koncepte, moraju vršiti usporedbe, generalizirati i u isto vrijeme biti u stanju kretati se naprijed i nazad u vremenu, i biti svjesni toga da neke historijske pojave imaju različite vremenske okvire (tj., da se neke pojave mogu izučavati kao događaji ili događanja, dok se druge mogu shvatiti samo promatranjem kroz duži vremenski period).

Nekad nastavnici historije obučeni da pričaju velike priče i rade samo po tom pristupu (a neki nisu!) kažu da su koncepti i konceptualni okviri za njihove učenike isuviše apstraktni i kompleksni. Nesumnjivo će i biti učenika, posebno u grupama sa različitim sposobnostima, kojima će biti teško razumjeti i koristiti ove koncepte, i ugodnije će se osjećati sa pristupom historiji koji naglasak stavlja na usvajanje znanja. Ali ovo nastavnike obučene u drugim disciplinama ne odvraća od izlaganja o apstraktnim idejama i konceptima, bilo da se odnose na teoriju relativiteta i kvantnu mehaniku, aritmetiku ili sofisticirane prostorne modele koji se danas često koriste i u fizičkoj i u čovjekovoj geografiji.

Generalno govoreći, ovdje su relevantne dvije vrste koncepata. Prvi tip se ponekad opisuje kao suštinski koncept ili “koncept prvog reda”. Na listi tipičnih primjera iz historije Evrope 20. vijeka vjerovatno bi bili: totalni rat, građanski rat, revolucija i kontrarevolucija, imperijalizam, emancipacija, nezavisnost, zavisnost i međuzavisnost, kapitalizam, nacionalizam, socijalizam, fašizam, komunizam, konzervativizam, liberalna demokracija, diktatura, totalitarizam, kolonijalizam, dekolonizacija, otpor, terorizam, hladni rat, socijalna država, glasnost i perestrojka, saradnja. Ovo su koncepti koji nam pomažu da shvatimo historijske sheme i trendove, kao i konkretne događaje. Neki su, možda i većina, pozajmljeni iz drugih disciplina; proces koji se u 20. vijeku intenzivirao, kako se širilo izučavanje i predavanje historije, tako da uključuje i ekonomsku, i društvenu i kulturnu historiju.

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

Da li historičari ove suštinske koncepte koriste na isti način kao i stručnjaci u drugim disciplinama?. Historija je, kao i političke nauke (sa kojima dijeli dosta suštinskih koncepata), eklektična disciplina. Bilo bi iznenađujuće da nema dokaza o zajedničkoj upotrebi. Ali, u određenom smislu, historičari svoje koncepte koriste na konkretniji način nego politolozi ili sociolozi. Kako je to rekao Peter Lee, za historičara, “dio onoga što komunizam jeste, mora se naći u onome što komunisti čine”.¹⁸ To je historijska dimenzija koncepta.

Iako se ovakvi koncepti obično primjenjuju na konkretne historijske događaje ili pojave, naše razumijevanje tih događaja i pojava (i njihove vrijednosti za naše poimanje historije) ovisi o tome da li se koriste: da ilustriraju različite historijske okolnosti; da usmjere našu pažnju ka onome što se može generalizirati, i onome što je u konkretnom događaju jedinstveno; da objasni kontekst u kojem se desila serija događaja.

Ovi koncepti prvog reda se sasvim jasno razlikuju od drugih, konkretnijih naziva, ne samo zato što imaju moć generaliziranja, već i zato što se zaista odnose na proces.

Uzmite, naprimjer, koncept revolucije onako kako ga koriste historičari u kontekstu događaja u Rusiji između 1900. i 1918. godine. Zapadni historičari obično termin revolucija koriste za promjene koje su se dešavale u martu i oktobru 1917, kao i događaje 1905, koji su počeli “Krvavom nedjeljom” 22. januara 1905. kada su policija i konjica napale nenaoružane mirne demonstracije, a koji su kulminirali ukidanjem moskovskog sovjeta u decembru iste godine. U mjeri u kojoj revolucija u društvenom i političkom smislu označava pokušaj da se ostvare radikalne promjene u režimu i u političkoj, društvenoj i ekonomskoj strukturi društva, jasno je da postoje velike razlike između ove tri revolucije. Događaji iz 1905. godine podsjećaju na političku bunu, ali opozicija je daleko od ujedinjene i nije jasno u kojoj mjeri su oni zaista željeli svrgnuti ili reformirati sistem. Donekle i samo privremeno, carska vlada postala je jača nego ranije. Februarska revolucija 1917, može se reći, desila se, u velikoj mjeri, i kao posljedica propasti carskog režima. Većina historičara i savremenika slažu se da je uglavnom bila spontana, neplanirana i neorganizirana, i naišla je na vrlo malo otpora. Samo su

¹⁸ Peter Lee, “Why learn history” [Zašto učiti historiju], kod A. Dickson, P.J. Lee i P. Rogers (ured.), *Learning history*, Heinemann, London, 1984, str.1.

boljševički historičari tvrdili da su događaji iz februara i oktobra bili, zapravo, dvije faze iste proleterske revolucije. Oktobarska revolucija 1917. pokazuje mnoge karakteristike državnog udara, mada su, sasvim jasno, političke, društvene i ekonomske promjene do kojih je dovela, bile revolucionarne.

Primjena koncepta revolucije (a ne samo naziva) na ove događaje, našu pažnju usmjerava ka osnovnom procesu, kao i na slijed događaja i neposredne i dublje uzroke koje je moguće odmah identificirati; procese koji su počeli prije 1905. (kao reakcija na represivne mjere uvedene 1880-tih) i nastavili se i poslije 1917. Usmjerava nas i da direktno razmotrimo kako su ljudi tumačili tok događaja kroz duži vremenski period. Zašto su, naprimjer, revolucionari bili iznenađeni brzinom događaja 1905. i ponovo u martu 1917? Zašto carski generali, političari i konzervativni elementi nisu bili spremni boriti se i spasavati sistem u februaru 1917? Zašto su, u periodu između februara i oktobra 1917, druge revolucionarne stranke, osim boljševika, bile spremne na saradnju sa privremenom vladom?

Historičari i nastavnici historije koriste i tehničke, odnosno “koncepte drugog reda”. Isto kao i koncepti prvog reda, ni ovi ne “spadaju” isključivo u historiju. Oni, međutim, pomažu u razumijevanju kako historičari rade, šta ih zanima i kako se historijsko znanje i shvatanje stvaraju i konstruiraju. Ovi koncepti uključuju: kontinuitet, hronologiju, uzročne odnose, usporedbu i dokaze.

Kontinuitet i promjena

Da bi razvili historijsko shvatanje, učenici se moraju potaknuti, kako da dodu do kraja razmatranja određene teme ili perioda, ili nakon razmatranja dijahronih tema (kao što su stanovništvo, tehnologija ili kulturni pokreti), da razmišljaju o dokazima kontinuiteta i promjene. Kad to rade, moraju razumjeti slijedeće:

Prvo, kontinuitet nije isto što i staza. Bilo bi preciznije reći da se, kad se traže dokazi kontinuiteta, traže znakovi neprekinutog ili postepenog evolutivnog razvoja. Za razliku od ovoga, dokazi o promjeni, u ovom kontekstu, bili bi znakovi jasnog raskida sa prošlošću. Tako, naprimjer, promjene koje su se desile u odnosima između zapadnoevropskih država i njihovih kolonija nakon Drugog svjetskog rata, predstavljaju njihov

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

jasan prekid sa kolonijalnom prošlošću, mada su tragovi ranijih odnosa ostali u smislu trgovinskih odnosa, diplomatskih kontakata, imigracije i slično. Slično tome, režim koji se pojavio nakon Ruske revolucije predstavljao je jasan prekid sa prošlošću, mada su i ovdje historičari bili u stanju prepoznati tragove prošlosti u stavu novog režima prema susjedima, prema nacionalnim i etničkim manjinama, itd. Za razliku od ovoga, mnogi događaji u životima ljudi tokom cijeloga vijeka, može se reći, odražavaju postepen, evolutivan proces, prije nego dramatične promjene. Proces urbanizacije je stabilan i predvidljiv. 1900. godine svaka je deseta osoba živjela u gradu. Do kraja vijeka, većina stanovništva živjela je u gradovima. Tehnološki razvoj, mada ponekad jeste djelovao revolucionarno, često je u praksi bio postepen. Putovanje u svemir, možda, jeste predstavljalo značajnu tehnološku promjenu, ali je benzinski motor s nama već cijeli vijek.

Drugo, učenici moraju razumjeti da promjena ne znači uvijek i napredak, i da su koncepti napretka vezani za vrijednosti, tj. da se vezuju za vrijednosti koje se mogu razlikovati od jednog društva ili kulture, do drugog.

Treće, moraju razumjeti i da se stepen promjene razlikuje, ovisno o tome da li posmatramo političku, ekonomsku, društvenu ili kulturnu sferu. Jedan je bivši britanski premijer rekao da je “sedam dana u politici jako dug period”. S druge strane, promjene u običajima, navikama i uvjerenjima ljudi traju puno duže, s tim što se neke tradicije zadrže i dugo nakon što nestane razlog za tu vrstu ponašanja.

Istraživanje koncepta kontinuiteta i promjene ne uklapa se lako u konvencionalnu strukturu slijeda, koja je prisutna u tradicionalnim nastavnim planovima iz historije, osim kad se primjenjuje na konkretne događaje. Međutim, kraj 20. vijeka i kraj milenija dali su nam i retrospektivu vijeka u velikom broju knjiga, časopisa i televizijskih programa. Možda je ovo prvi put da oko nas postoji toliko materijala koji učenicima može pomoći u razmatranju dokaza o kontinuitetu i promjeni u političkoj, ekonomskoj, društvenoj, kulturnoj, vjerskoj i intelektualnoj sferi, kroz cijeli vijek. Gledajući svijet 1900. godine i ponovo 2000. šta se značajno promijenilo? Šta se malo promijenilo? Koje promjene predstavljaju dramatične prekide s prošlošću, a koje su proces postepenog razvoja?

Hronologija i naracija

Navikli smo o historijskoj prošlosti razmišljati u smislu naracije, slijeda, datuma i hronologije, u tolikoj mjeri da često mislimo da su to atributi same prošlosti. U stvarnosti, naravno, nisu. U pokušaju da razumijemo događaje i da sebi predočimo složene procese razvoja, obično ih želimo poredati, tumačiti, odlučiti šta jeste, a šta nije bitno, i onda ih poredati u priču. Historičari to rade, očevici to rade kad vide zločin, pa ga prepričavaju policiji. Ali, u stvarnom životu, mi događaje i razvoj ne doživljavamo ovako, kao u priči. Uglavnom doživljavamo seriju nepovezanih događaja, koje počinjemo shvatati tek kad nam postanu prošlost. I historičari to stalno rade. Hronološka naracija dio je njihovog posla, kao i proces razdvajanja prošlosti u sekvence ili segmente, da bi se ona uobličila i poredala.

Uopćeno govoreći, autori udžbenika i izradivači nastavnih planova i programa čine isto. Međutim, mada je relativno lako poredati datume, ustanoviti slijed i identificirati uzroke i posljedice kad se izučavaju kraljevi, ratovi, osvajanja i političke krize, to je neuporedivo teže učiniti u izučavanju društvene i kulturne historije. Kulturne sheme i razvoj ne daju se tako lako razbiti u događaje i situacije. Radi se o procesima, i upravo zato im nije lako odrediti redoslijed i poredati datume. Kulturni procesi često se dešavaju u ciklusima i proces promjene je spor i dubok, poput struja u okeanu, kako je historičar Marc Bloch to jednom opisao. U političkoj historiji često su značajni pojedinačni akteri. Mi mislimo ili pretpostavljamo, bilo ispravno ili pogrešno, da su Hitlerov i Staljinov karakter bitni za naše razumijevanje odluka koje su u njihovo vrijeme donošene. Ali, u kulturnoj i društvenoj historiji, često sami akteri nisu ni bitni ni značajni, već je bitna scena na kojoj oni djeluju.

U kulturnoj historiji nas često više zanima kako da razvoj događaja smjestimo u kontekst, nego što pokušavamo shvatiti šta se desilo prije i šta je bilo kasnije, ili da pokušavamo doprijeti do uzroka i posljedica. Prvenstveno pokušavamo otkriti šta je određeni kulturni ili društveni razvoj značio za ljude toga vremena.

Neki su nastavni planovi i programi iz historije pokušali ovo uzeti u obzir, posebno u dijelu koji se bavi 20. vijekom. Međutim, najčešća karakteristika nastavnih planova iz savremene historije za srednju školu je segmentacija, u kojoj je 20. vijek podijeljen na blokove od po deset do

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

dvadeset godina – ovo je princip koji je primjereniji za političku historiju, više nego za društvenu, kulturnu, ili čak ekonomsku.

Jasno je da se može tvrditi da je jedan od ciljeva nastave historije da se kod učenika razvije “osjećaj za hronologiju”. Da bi se to postiglo, s druge strane, potrebno je i da oni razumiju da su hronologija, slijed i naracija, zapravo, konstrukcije koje se nameću prošlosti, i da su segmenti u koje je njihov nastavni program podijeljen u velikoj mjeri proizvoljni.

Još jedan ukorijenjeni stav izrađivača nastavnih programa je da je historiju najbolje predavati tako da se počne sa prahistorijom i polako ide do savremenog doba. Rezultat je da se u skoro svim obrazovnim sistemima u Evropi, historija 20. vijeka predaje najstarijoj starosnoj grupi učenika. Ne postoji, međutim, niti jedan pedagoški razlog što bi to moralo biti tako. Kao što je primijetio John Slater: “Historija 20. vijeka nije nimalo teža od historije 14. vijeka ili historije Rimskog carstva”.¹⁹

Moglo bi se reći da postoji dobar edukativni razlog da se novija historija predaje mladoj djeci, jer im je ona konkretnija i neposrednija, dok bi se historija klasične Grčke ili Rima, ili prahistorija predavala starijim učenicima. Pošto se ovo rijetko radi, malo dokaza imamo o tome da li bi učenici stekli osjećaj za hronologiju podjednako lako kretanjem unazad, koliko i počinjanjem “na početku” i kretanjem unaprijed kroz vrijeme. Može se reći da je vjerovatnije da bi učenici razmišljali hronološki (odnosno, da primjenjuju koncept, umjesto da samo pamte datume) ako su putnici kroz vrijeme “koji mogu ići kroz prošlost unaprijed i unazad, preskakati neke periode, na neke se vraćati, ŠumjestoČ da se uporno trude da se odlijepe od daleke prošlosti i stignu do trenutka do kojeg nam raspored dozvoljava da dodemo”.²⁰

Implikacije ovoga po nastavu iz historije Evrope 20. vijeka bi bile da učenik, da bi razumio šta se sada dešava u nekim dijelovima Evrope, morao biti u stanju ne samo da ispita novije dodatne i uzročne faktore, već i da kroz historiju dođe do njihovih korijena. Tradicionalna segmentirana struktura nastavnih planova pretpostavlja da će učenik uspostaviti veze između onoga što je učio prije šest mjeseci, ili prije godinu ili dvije, sa onim što uči sada. Dokazi u prilog ove tvrdnje nisu naročito jaki. Kad se uči o skorijoj prošlosti, veze se moraju ponovo uspostavljati.

¹⁹ John Slater, *Teaching history in the new Europe*, Cassell, London, 1995., str. 123.

²⁰ John Slater, *ibid.*, str. 123.

Uzroci

Kad traga za objašnjenjem nekog događaja ili situacije, historičar postavlja tri povezana pitanja: Zašto se to desilo? Zašto se desilo tada kad se desilo? Koji su uzroci najznačajniji?

Kako možemo pomoći učeniku da na ovaj način primijeni koncept uzročnosti? Gary Howells, i sam nastavnik historije, kaže da, ako je cilj da se učeniku pomogne da razmišlja historijski, a ne samo da pamti nazive kao što su “dugoročni” i “kratkoročni uzroci”, onda bi se nastavnik trebao opredijeliti za ono što on naziva “velikim pitanjima”. Naprimjer: zašto je Prvi svjetski rat izbio 1914.? ili zašto je Staljin pristao na pakt Molotov-Ribbentrop, kad je znao kakve su Hitlerove namjere prema Sovjetskom savezu? ili zašto su se nakon 1945. odnosi ratnih saveznika tako brzo raspali, da bi konačno doveli do hladnog rata?

Howells ovaj pristup opisuje u smislu izgradnje slojeva razumijevanja. Predlaže da se počne od toga da se učeniku pomogne da sastavi zamišljenu sliku ili pregled datog događaja.²¹ On za 20. vijek preporučuje korištenje audio-vizuelnih izvora i resursa. Naredna faza je stvaranje jednog nivoa razumijevanja konteksta, posebno dugoročnih uzroka. To, po Howellsu, obično funkcionira kao dobro objašnjenje, koje učeniku cijelo pitanje čini opipljivijim. Nakon toga učenici dugoročne uzroke mogu poredati po značaju, i to potkrijepiti vlastitim razlozima. Nakon toga ispituju “povode” ili konkretne događaje koji su ih pokrenuli. To im omogućava da tragaju za odgovorom na pitanje “zašto se desilo tada kad se desilo?” Na kraju, učenici ispituju koliko su događaji bili neizbježni, razmatraju pitanja kao što su “kad se ovo desilo, koliko je bilo neizbježno sve što je uslijedilo?” To im pomaže da shvate dvije stvari. Prvo, da u različitim fazama, oni koji donose odluke obično imaju različite opcije na raspolaganju, i obično odluke donose na osnovu ograničenih, a često i netačnih informacija, i drugo, koliko slučajnost igra ulogu.

Učenici svoja razmatranja završavaju prijenosom informacija koje su prikupili na analitičku shemu.

Kod nekih historijskih događaja, potrebno je napraviti razliku između dugoročnih i kratkoročnih uzroka i povoda, i u analizi razvoja događaja i

²¹ Gary Howells, “Being ambitious with the causes of the first world war” [Biti ambiciozan sa uzrocima Prvog svjetskog rata], u Teaching History, avgust 1998., br. 92, str. 16-19.

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

processa može biti potrebno dodati još jednu kategoriju “prikrivenih faktora”. Uzmimo primjer hladnog rata. Za razliku od pravog rata, kao što je, recimo, Prvi svjetski rat, hladni rat se ne uklapa u precizan vremenski period. Postoje dugoročni uzroci, koji sežu sve do 1919. godine, kada su Amerika, Britanija i Francuska poslale jedinice u Murmansk, Arhangel, Vladivostok i na Krim, da pomognu bjeloruskoj vojsci. Možda treba dodati i ideološke razlike. Lenjin je bio posvećen svjetskoj revoluciji, i uzajamno nepovjerenje eskaliralo je 30-tih i 40-tih godina.

Među kratkoročnim uzrocima sigurno bi bila i različita tumačenja sporazuma sa Jaltе, poslijeratni sporovi oko budućnosti Njemačke i Poljske, razvoj atomske bombe, sovjetska politika u Iranu, nespремnost zapadnih saveznika da dozvole Sovjetskom savezu da igra bilo kakvu ulogu u okupaciji Japana i Rurske oblasti, i nespремnost Sovjetskog saveza da dozvoli Zapadu bilo kakvo miješanje u Istočnu Evropu.

Povodi bi sigurno uključivali: dolazak komunista na vlast u Poljskoj, Bugarskoj, Rumuniji, Mađarskoj i čehoslovačkoj između 1945. i 1948, Maršalov plan i usvajanje Trumanove doktrine, blokada Berlina i formiranje NATO-a.

Ali, da bi se objasnili odnosi između ova dva bloka u narednih 40 godina, potrebno je i analizirati i prikrivene faktore: pojavljivanje sfera utjecaja, ne samo u Evropi, već i u cijelom svijetu, uzajamno nepovjerenje zasnovano na potpuno različitim predstavama o namjerama drugoga, ideološke razlike, promjene koje su se dešavale u privredama dvaju supersila, utrka u naoružanju, itd.

Dokazi

Kada se odmaknemo od očitih i banalnih činjenica o godini kada se desila neka bitka, ili kada je usvojen neki zakon, ili kada je neki lider umro, shvatamo da se historičari uglavnom ne bave historijskim *istinama*, već historijskim *dokazima*. Dokazi su uglavnom nekompletni i površni, i drugi ih historičari mogu, korištenjem nekog drugog dokaza, osporavati.

Bitno je da učenici ovo shvate, posebno u vrijeme kada neke političke grupe u nekim zemljama žele historiju zloupotrebljavati u nacionalističke svrhe. čak i ako to nije slučaj, podjednako je bitno, ako želimo kod učenika razviti razumijevanje historije, da oni steknu i pravi osjećaj za to kako

historičari, zapravo, rade. Da shvate da u izučavanju bilo kakvog historijskog događaja, svaki historičar:

- odabire činjenice prema vlastitom viđenju onoga što je relevantno i značajno (ali to ne znači i izostavljanje onih činjenica koje se ne uklapaju u neku ideju ili teoriju);
- ispituje veze između činjenica;
- organizira činjenice u koherentan prikaz ili argumentaciju; i
- ako postoje bilo kakve praznine u činjeničnim informacijama, onda historičar može čak i posegnuti za pretpostavkama ili procjenama, na osnovu dostupnih informacija. Historičari ovo često čine kad pokušavaju “prodrijeti u svijest” neke historijske ličnosti. Da bi to učinili, tragaju za mogućim shemama u ponašanju, ili porede postupke te osobe sa postupcima drugih u sličnim situacijama, itd.

Pri tome, historičari svoje odabrane činjenice pretvaraju u dokaze (odnosno činjenice koje se koriste da bi potkrijepile određeni argument, ili teoriju, ili tumačenje onoga što se desilo).

Glavne vještine

U ovome je poglavlju više prostora poklonjeno konceptima nego vještinama. Razlog za to nije što se smatra da su koncepti važniji od vještina. Zapravo, postoje dva razloga. Prvi je da se u ovoj knjizi ni na jednom mjestu koncepti ne razmatraju eksplicitno, mada se ja nadam da će čitatelju biti jasno da je potreba da se kod učenika razvije konceptualno razumijevanje osnovna tema koja se provlači kroz cijelu knjigu. Drugo, ostatak drugog i najveći dio trećeg dijela bave se, u velikoj mjeri, razvijanjem učeničkih analitičkih i interpretativnih vještina i sposobnosti historijskog razmišljanja.

Upravo zato ću se ovdje ograničiti na neke osnovne elemente razvoja historijskih vještina kod učenika. Prvo, mada se već dugi niz godina vodi debata o tome koliko je poželjno ili izvodivo u nastavni program iz historije uvoditi metode učenja zasnovane na razvoju vještina, i kakve to implikacije ima po usvajanje znanja iz historije, nikada se nije radilo o pitanju da li to uopće raditi ili ne. Pitanje je uvijek bilo kako uspostaviti dobru funkcionalnu ravnotežu između usvajanja znanja, razvoja sposobnosti kritičke analize, tumačenja i ocjenjivanja historijskih dokaza,

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

i razvijanja osjećaja za historiju (uključujući shvatanje kako se historijska saznanja razvijaju).

Drugo, kad se razmišlja o tome kako pomoći učeniku da razvije relevantne vještine i način razmišljanja, bitno je da mi shvatimo da učiti kako se historijski razmišlja nije isto što i učiti kako se svira klavir, ili kako se rade matematički zadaci, gdje usvajanje vještina višeg nivoa ovisi o tome koliko su usvojene vještine nižeg nivoa. Nije jasno koja su predznanja i kakve vještine potrebne učenicima da bi, recimo, mogli ocijeniti pouzdanost određenog izvora, ili identificirati perspektivu autora nekog dokumenta.

Treće, jasno je i da različite izvore dokaza treba analizirati i ocjenjivati na različite načine. Historičar pristupa zadatku i postavlja pitanja o nekoj fotografiji ili slici, različita od onih koje će postavljati o nekom dokumentu ili filmskom žurnalu, uzetom iz arhiva.

Četvrto, izvori (primarni i sekundarni, uključujući i udžbenike) se mogu analizirati iz dva sasvim različita ugla. S jedne strane, mogu se postaviti materijalna pitanja o konkretnom sadržaju izvora, i kako se on povezuje sa događajem ili situacijom koju razmatramo. S druge strane, proceduralna ili generička pitanja se mogu postaviti u vezi sa svakim izvorom: ko ga je proizveo, kada, zašto, za koga, iz kog ugla, koliko je pouzdan, na koji način je eventualno pristrasan, naspram kojih drugih izvora bi ga trebalo provjeriti.

Međutim, neovisno o ovome, da li se još uvijek mogu identificirati neke ključne vještine, koje mogu biti osnov za pristup nastavi i učenju historije, koji podrazumijeva vještine i način razmišljanja? Rekao bih da pristup nastavi iz historije koji za cilj ima da kod učenika razvije analitičke vještine isto koliko i znanje iz historije, za cilj treba imati da pomogne učenicima da razviju sljedeće sposobnosti i kvalitete:

- da su u stanju formulirati relevantna pitanja;
- da ispituju historijsko pitanje ili problem i ukažu na mogući tok istraživanja;
- da budu u stanju ispitati potencijalni izvor informacija, i da znaju napraviti razliku između onih koji su primarni i onih koji su sekundarni;
- da su u stanju prepoznati vlastiti ugao gledanja, pristrasnost i predrasude, i da ih uzmu u obzir u svom tumačenju dostupnih dokaza;

Metode i pristupi

- da koriste izvore da bi identificirali relevantne informacije, koje će im pomoći da odgovore na pitanja;
- da informaciju o određenom događaju ili situaciji strukturiraju u slijed (šta se prvo desilo, šta se desilo kasnije, šta se dešavalo u isto vrijeme, itd.);
- da informacije smjeste u kontekst, tako što će ih povezati sa informacijama koje o nekom periodu već znaju, sa nekim paralelnim događajem, itd.;
- da materijale analiziraju u smislu razloga i povoda, i da ih rangiraju po značaju;
- da izvedu zaključke o onome što se desilo i zašto, i da za svoje zaključke navedu razloge;
- da na osnovu svoje analize predstave cijelu priču, bilo usmeno ili pismeno.

Razvoj ovakvih vještina očito ima implikacije po način na koji nastavnik predaje, i na to kako nastavnik vidi svoju ulogu u učionici. To, recimo, implicira naglasak na aktivnom, više nego na pasivnom učenju, na učenju kroz istraživanje i otkrivanje, na omogućavanje rada u grupama i samostalnog učenja, kao i nastave u učionici, sa cijelim razredom, kroz diskusije, te omogućavanje učenicima da imaju pristup različitim izvorima, kad je to moguće. U poglavljima koja slijede, razmatraju se primjeri takvog pristupa.

POGLAVLJE 7

KONTROVERZNA I OSJETLJIVA PITANJA

Ako je u nastavi historije 20. vijeka, i u nastavi historije uopće, jedan od osnovnih ciljeva da se učeniku pomogne da shvati sadašnjost i kako smo došli do ovoga gdje smo sada, onda je neizbježno u nastavi obrađivati i kontroverzna i osjetljiva pitanja. Pitanje nije *da li ih obrađivati već kako ćemo ih obrađivati*.

Prošli nam je vijek dao širok spektar kontroverznih i osjetljivih pitanja: holokaust, etničko čišćenje, pogromi, ratni zločini, saradnja sa okupatorskim snagama, kršenje međunarodnih sporazuma, građanski ratovi, deportacije, tretman Roma, radnici migranti i izbjeglice, vojne okupacije, kršenja ljudskih prava, vjerski progoni i sektaški sukobi, kolonijalizam, i tako dalje. Svaka zemlja u Evropi ima svoja kontroverzna i osjetljiva pitanja.

Ovaj dio knjige bavi se tretmanom odabranih kontroverznih i osjetljivih pitanja, i kako se ona obrađuju u učionici. Ali, prije nego što razmotrimo šta se dešava u učionici, korisno je osvrnuti se na neka opća pitanja.

Šta su kontroverzna i osjetljiva pitanja?

U određenom smislu, veliki dio onoga što se obrađuje u nastavi historije je kontroverzno: postoje neslaganja u pogledu onoga što se desilo i zašto se desilo, kao i o samom značaju događaja. Nekad se radi o isključivo akademskoj kontroverzi: dva historičara ili dvije vrste razmišljanja isti materijal tumače na različite načine. Nekad ta pitanja podijele grupe, ili cijela društva, ili susjedne zemlje. Sporovi mogu biti vezani za pitanja:

- šta se desilo;
- zašto se desilo;
- ko je započeo;
- ko je bio u pravu;
- ko ima najjače argumente;
- ko je u svojim dokazima najselektivniji.

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

Kontroverzna pitanja koja mogu podijeliti društvo ili naciju, obično su i *osjetljiva*: kod ljudi stvaraju predrasude. U takvom okolinostima, mogu postati osjetljiva i za nastavnika, pošto neki roditelji, njihova djeca, političari i interesne grupe počnu preispitivati da li bi određeno pitanje uopće trebalo obrađivati u nastavi, a čak i da li određenom nastavniku treba dozvoliti da to predaje.

Nisu sva osjetljiva pitanja istovremeno i kontroverzna, u smislu da odražavaju savremene društvene i političke podjele u nekom društvu ili između nacija. Osjetljiva su jer se povezuju sa nekim posebno bolnim, tragičnim, ponižavajućim ili razornim vremenom u prošlosti zemlje, i postoji strah da bi njihovo uključivanje u gradivo moglo ponovo otvoriti stare rane i podjele, i prizvati previše bolnih sjećanja.

Zašto u nastavi historije obrađivati kontroverzna i osjetljiva pitanja

Počeli smo time što smo rekli da učenici moraju učiti i o kontroverznim i osjetljivim pitanjima, da bi bolje razumjeli svijet u kojem žive. To je, samo po sebi, dovoljno vrijedan cilj nastave iz historije.

Učenici, isto tako, trebaju izučavati i ovakva pitanja, jer je malo stvari u vezi sa historijom Evrope 20. vijeka oko kojih se historičari slažu. Prema tome, kontroverzna pitanja su korisno sredstvo da se učeniku pomogne da shvati osnovnu prirodu historije kao discipline: da se skoro svaki događaj ili razvoj mogu drugačije tumačiti. Ne radi se samo o procesu prikupljanja činjenica, pa će se otkriti istina. Činjenice se moraju objediniti u pregled ili argument. Iste činjenice često mogu biti u prilogu različitih tumačenja, a često su informacije i dokazi koji su dostupni historičaru daleko od potpunih, što otvara još veće mogućnosti za različita tumačenja. Osigurati da učenici ovo razumiju jedan je od vrednijih obrazovnih ciljeva.

Medutim, moguće je i učenike naučiti nekim procesnim vještinama i načinima razmatranja historijskih kontroverzi, koje mogu prenositi sa jednog pitanja na drugo. U suštini se radi o kritičkoj analizi dokaza i kako ih treba tumačiti, o postavljanju serija analitičkih pitanja, i analizi jezika koji ljudi koriste kada o tom pitanju govore.

Kao prvo, **kritička analiza dokaza** i načina na koji se ona tumači sastoji se od sljedećeg:

Metode i pristupi

- shvatiti kompleksnost pitanja (ne svesti ga na proste razlike tipa crno-bijelo, itd.);
- sortirati argumente različitih grupa i pojedinaca (ili različitih historičara);
- napraviti razliku između relevantnih i irelevantnih osnovnih informacija;
- identificirati potencijalne izvore informacija;
- uvidjeti koje su praznine u predloženim informacijama;
- uvidjeti ograničenja datih informacija;
- ocijeniti moguće predrasude ljudi koji pružaju informacije;
- razlučiti sličnosti i razlike u različitim prikazima datog pitanja;
- raditi sa suprotstavljenim dokazima ili prikazima onoga što se desilo.

U postavljanju **analitičkih pitanja** o javno datim izjavama, novinskim tekstovima, filmskim i televizijskim komentarima političara, novinara i svih drugih zainteresiranih strana, koje su uključene u tumačenje pitanja, može se pitati slijedeće:

- Šta te ljude motivira da podržavaju određeno viđenje?
- Kakve koristi mogu imati od usvajanja određenog rješenja, politike ili argumenta?
- Kakve uzroke pripisuju određenoj situaciji ili sporu?
- Kakve relevantne informacije su, ili izgledaju kao da su izostavljene iz izjave, teksta, filma, itd.?
- Ako ih ima, kakvi su motivi da se ta informacija namjerno izostavi?
- Da li neke elemente naglašavaju, a neke namjerno zanemaruju? Zašto to čine?
- Kakvu politiku, rješenje ili preporuku predlažu za rješavanje pitanja?
- Na kakvim se, eventualno, pretpostavkama temelje njihovi argumenti?
- Koliko se njihove pretpostavke mogu opravdati?

U obrazovnom smislu, samo postavljanje ovakvih pitanja može biti značajnije od mogućnosti pronalaska odgovora.

Pri **analiziranju jezika** kakvim se govori o nekim pitanjima, treba razmatrati slijedeće:

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

- korištenje lažne analogije;
- korištenje stereotipa;
- ograničenja pri pozivanju na “historijske lekcije”;
- korištenje emotivnog jezika;
- obraćanje čitateljevim, slušateljevim i gledateljevim predrasudama.

Nekoliko se strategija pojavljuje kroz dolje navedene primjere. Mogu se rezimirati na slijedeći način:

- dati učenicima priliku da kritički ocijene različite materijale, koji im nude različita viđenja jednog te istog događaja;
- razmatrati kako su na historijska tumačenja i priče utjecali vrijeme i kultura nekog historičara;
- uporediti i kontrastirati sa paralelnim situacijama u drugim zemljama i zajednicama;
- koristiti igranje uloga i simulacije, da bi se učenicima pomoglo da sebe stave u ulogu drugih u različitim iskustvima i uglovima gledanja;
- koristiti lične iskaze ljudi koji su te događaje proživjeli, i uporediti ih sa tumačenjima koje nude historičari;
- tražiti od učenika da svoja očekivanja testiraju naspram dostupnih dokaza (izuzetan osjećaj novog saznanja, kada samo otkriju informaciju koja se razlikuje od onoga što su oni mislili ili očekivali).

Osjetljiva pitanja u učionici

Na kraju slijede neke strategije obrađivanja pitanja koja u učionici izazivaju reakcije.

Strategija distanciranja: kada se neko pitanje pokaže izuzetno osjetljivim u zajednici u kojoj nastavnik radi, ili kad neko pitanje izaziva emotivne reakcije u učionici, ili polarizira razred, “vatra” se može umanjiti tako što će se preći na pregled analogija i paralela, ili povratak u dalju prošlost, da bi se pratila historija pitanja o kojem se razgovara.

Strategija kompenziranja: može se koristiti kada učenici izražavaju čvrste stavove zasnovane na neznanju, ili kad većina ismijava ili diskriminira manjinu, ili kada u učionici postoji neupitni konsenzus u korist samo

jednog tumačenja događaja. U takvim situacijama, neki nastavnici počnu se više baviti usmjeravanjem – tako što postanu “đavolovi advokati”, ili naglašavaju kontradikcije u odgovorima koje sami učenici daju, ili demitologiziraju općeprihvaćena uvjerenja. Drugi, prvenstveno, od učenika traže da razmotre stavove koji se razlikuju od njihovih, tako što od njih traže da sastave spisak “za i protiv”, ili da zamijene uloge (rad u grupi da se formira alternativni argument, drukčiji od onog koji oni već zastupaju).

Strategija empatije: koja se može upotrijebiti kad se neko pitanje odnosi na grupu ili naciju koja je nepopularna kod svih ili nekih učenika, ili kad se pitanje tiče prikrivene diskriminacije neke grupe (ili etničke manjine, vjerske grupe, ili čak cijelog sektora društva, kao, recimo, žene), ili ako je pitanje daleko od svakodnevnih života učenika. U ovoj strategiji, među metodama su i neke koje su već spomenute, uključujući zamjenu uloga i spiskove “za i protiv”, ali i igranje uloga i simulacije, i korištenje šokantnih iskustava kroz analizu filmova, romana, dokumentarnih programa, itd.

Strategija istraživanja: najdjelotvornije se može koristiti kad neko pitanje nije jasno definirano, ili kad nastavnikov cilj nije samo da se izgradi razumijevanje pitanja, već i da se to koristi kao sredstvo za razvijanje analitičkih sposobnosti. U takvim situacijama, korištenje rada na projektima, analiza dnevnika i memoara pojedinaca, rad na usmenoj historiji, mogu pomoći učeniku da istraži šire implikacije kontroverznog ili osjetljivog pitanja u dužem vremenskom periodu.

Tabela 1: Sjeverna Irska i “Vrijeme problema” – primjer kontroverznog pitanja

Osnovne informacije

Englesko osvajanje Irske počelo je 1169. (mada se mora, u cilju tačnosti, naglasiti da su prvi osvajači bili normanskog, a ne engleskog porijekla). Uslijedila je ne toliko planirana kolonizacija zemlje, već duga serija vojnih operacija normanskih barona koji su za sebe, kao pojedinci, željeli zemlju, moći bogatstvo. Engleska kruna imala je dovoljno problema sa unutrašnjim nemirima i sa drugim susjedima, Velsom, Škotskom i Francuskom. Situacija se dramatično promijenila u vrijeme reformacije Crkve. Cijeli 16. vijek bio je u znaku pobuna, koje su kulminirale 1595. velikim ustankom koji je predvodio Hugh O’Neil, galski poglavar Ulstera (sjeverne pokrajine u Irskoj). Konačni poraz desio se 1603. i engleski kralj James I protjerao je irske katolike, starosjedioce, iz Ulstera, i na njihovo mjesto doveo doseljenike protestante, posebno iz Škotske. Nakon nekoliko pokušaja da protjeraju doseljenike, irske pobunjenike konačno je pobijedila vojska Williama Oranskog, sada engleskog kralja Williama III, u bici kod Boyne, 1690. Takozvano “smještanje u Ulster” postalo je trajno i stvorilo dvije zavadene zajednice.

Pred kraj 19. vijeka, nacionalistička kampanja počela je uvjeravati britansku vladu da Irskoj dodijeli ograničenu nezavisnost, poznatu kao “domaća uprava”. Ulsterski protestanti su se tome suprotstavili, u strahu da ne izgube svoje vjerske i građanske slobode, u zemlji kojom bi dominirali rimokatolici. 1920. godine britanska vlada podijelila je Irsku, i dominantno katoličkim južnim i jugozapadnim područjima dala samoupravu, a zasebni parlament i vladu za dio Ulstera koji je dominantno protestantski (dvije trećine), što je postalo država Sjeverna Irska. U narednih pola vijeka, protestantska većina potpuno je isključila katoličku manjinu iz udjela u vlasti Sjeverne Irske, čak i u pokrajinama i gradovima gdje su katolici bili većina glasača. 1968. godine, inspirirani pokretima za građanska prava u Sjedinjenim Državama, katolici su u Sjevernoj Irskoj pokrenuli svoju borbu za građanska prava, i počela su otvorena neprijateljstva između te dvije zajednice. Inicijalno je britanska vojska raspoređena da zaštiti katoličku manjinu, ali se vremenom počela smatrati okupatorskom silom, i na obje strane su osnovane paravojne snage. Od tada je preko 3.000 ljudi izgubilo život.

Nastava o Sjevernoj Irskoj

Ovo je kontroveržno pitanje iz nekoliko razloga. Prvo, većina učenika u učionicu ulazi sa jasnim, većformiranim stavovima i opredjeljenjima. Ove dvije zajednice imaju razrađena, kontradiktorna tumačenja svoje historije. Svaka ima svoje događaje, koje obilježava pjesmama, sloganima, marševima i slikama na zidovima kuća. Životi mnogih od njih i njihovih porodica direktno su pogođeni pucnjavom, bombama i drugim aktivnostima paravojnih grupa. Informacije koje primaju o skorijim i savremenim događajima uglavnom su pristrasne, nepotpune i često kontradiktorne. Obradivanje nekih događaja iz skorije historije vjerovatno će kod nekih učenika izazvati jake emotivne reakcije. Neki su nastavnici historije i školski inspektori otkrili da “učenici koji su duboko usadene stavove naslijedili od svojih zajednica, često su u stanju da ono što rade u učionici potpuno odvajaju od onoga što oni smatraju stvarnim svijetom ulice”.²²

(nastavak)

²² Više detalja potražiti kod A. McCully, “The teaching of history in a divided community” [Predavati historiju u podijeljenoj zajednici], Izvještaji Vijeća Evrope DECS/SE/BS/Sem (97.) 8.

Sjeverna Irska ima i podijeljen obrazovni sistem, u kojem protestantska djeca uglavnom idu u jednu vrstu škole, a katolička djeca idu u katoličke škole. Historija koja se predaje u tim školama uglavnom odražava tradicije zajednice u kojoj se škola nalazi. Međutim, početkom 90-tih, odlučeno je da se za svu djecu uvede zajednički državni plan i program. Historija je radnoj grupi za razvoj planova i programa (koja je uključivala predstavnike obje zajednica i tradicija) predstavljala poseban problem. U situaciji gdje postoje dvije suprotstavljene nacionalne historije i nacionalni identiteti, kako pokušati učeniku dati zajedničku narativnu historiju pokrajine?

Umjesto toga, odlučili su se za pristup koji se zasniva na istraživanju, kroz koji bi učenici naučili kako da primijene vještine i koncepte date discipline na tumačenje izvora o situaciji u Sjevernoj Irskoj. Izvori uključuju dokumente, novinske tekstove, medijske izvještaje, fotografije, usmenu historiju, memorijalne i komemorativne manifestacije. Od učenika se traži da ocijene izvore korištenjem svih informacija koje su im dostupne. Sami moraju odlučiti o tome koliko je neki podatak pouzdan. Neke su udžbenike zajedno napisali autori iz obje zajednice. Neki su nastavnici radili u obje zajednice, a radili su zajedno i na pedagogiji nastave historije u Sjevernoj Irskoj.

Razmatranje izvora iz prve ruke, koje nije niko ranije tumačio i strukturirao, omogućava učenicima da uvide kako informacije koje njima predočavaju političari, interesne grupe, novinari i drugi koji imaju sakrivene interese, mogu biti izuzetno selektivne, pojednostavljene i uobličene tako da ih u nešto uvjere, a ne da im objasne. Učenici uče kako da "čitaju između redova".

Međutim, neka od pitanja su nabijena emocijama, i nastavnici moraju, kad su u pitanju osjećanja učenika, biti vrlo pažljivi. U situaciji kada su političke antene uvijek uključene, ne samo kod roditelja i političkih predstavnika, već i kod starijih učenika, bit će situacija u kojima će učenicima biti teško da analiziraju materijale racionalno, sa distance i objektivno, na način koji prihvata i uzima u obzir alternativne perspektive. U takvim okolnostima može biti potrebno da se uvedu nastavne aktivnosti koje od učenika traže da pokuša biti empatičan, tj. da se stavi na mjesto nekoga iz druge zajednice, da bi shvatio kako bi oni tumačili neko događaj ili odluku. Ovo se može raditi na nekoliko načina:

– diskusija, iskaz iz prve ruke uzet sa svih strana spora, da se ispita šta su mislili, kako su se osjećali i zašto su postupali tako kako jesu. Neki od najzanimljivijih su oni koje daju ljudi koji daju osvrt na duži vremenski period, i razmišljaju o tome kako su se i zašto njihovi životi u tom vremenu mijenjali.,

– simulacija televizijske (ili novinske, ili radijske) redakcije, gdje se moraju donositi odluke o tome kako izvještavati o nekom događaju, na način koji zadovoljava kriterije medijske ravnoteže: kako će voditelj najaviti, šta će novinar reći, kakva će pitanja postaviti, koga će intervjuirati, kakve će se slike pokazati, a kakve izostaviti, itd.

– jedan projekat u Sjevernoj Irskoj napravio je igru uloga, u kojoj u zamišljenom selu učenici istražuju tenzije i sukobe među stanovnicima. Napravljene su paralele sa situacijom u Sjevernoj Irskoj, bez eksplicitnog pominjanja problema.

Još jedna mogućnost je da se uvede evropska dimenzija, istraživanjem teme sukoba koji dijele zajednice i nacije, tako da učenici mogu ispitati lokalni sukob u kontekstu istraživanja šta se desilo u drugim zajednicama, npr. na Kipru, u Baskiji, u Bosni i Hercegovini, na Kosovu, u Čečeniji.

Tabela 2: Holokaust – primjer osjetljivog pitanja

Osnovne informacije

Termin "holokaust" koristi se kao naziv za period od 1933. do 1945. u kojem je Treći rajh pobio više od 16 miliona ljudi. Skoro 6 miliona su bili Jevreji, tj. više od dvije trećine ukupnog jevrejskog stanovništva Evrope, a četvrtina žrtava su bila djeca. Među žrtvama su bili poljski, ruski i ukrajinski civili i ratni zarobljenici, Romi, socijalisti, homoseksualci i ljudi sa mentalnim i fizičkim onesposobljenjima. Formalni progon Jevreja u Trećem rajhu počeo je 1933. sa tzv. Nirnberškim zakonima, koji su Jevrejima u Njemačkoj zabranili uživanje istih građanskih prava. Oduzimana im je imovina i mnogi su njemački Jevreji emigrirali. Emigracija je nakon objavljivanja rata prestala biti mogućnost, djelimično zbog savezničke blokade, a djelimično zato što je invazija Poljske milione poljskih Jevreja stavila pod njemačku kontrolu. Prvo je usvojena politika izolacije i Jevreji, Romi i drugi koji su nazvani "nepodobnima", okupljeni su i poslani u geta.

1941. godine otvaranje istočnog fronta dovelo je do formiranja specijalnih SS odreda smrti, poznatih pod nazivom *Einsatzgruppen*, koje su poslana u okupirana područja da poubijaju Jevreje i komuniste, često uz pomoć lokalne policije i drugih kolaboracionista. Ovi su odredi bili aktivni u Poljskoj, u baltičkim zemljama, u Ukrajini, Bjelorusiji i Rumuniji. U prvih nekoliko mjeseci pobijeno je na hiljade ljudi. 31. jula 1941. Herman Göring naredio je načelnicima Ureda za sigurnost da pripreme "konačno rješenje". U januaru 1942. načelnici SS-a, među kojima je bio i Adolf Eichmann, sastali su se u mjestu Wannsee, nadomak Berlina, da odluče koji je način masovnog uništenja najdjelotvorniji. Odmah se počelo sa radom na pretvaranju koncentracionih logora u logore za istrebljenje, uz korištenje otrovnog gasa. Prvi kamp za istrebljenje bio je spreman za nekoliko sedmica, u blizini poljskog gradića Oswiecim, koji su Nijemci nazvali Auschwitz.

"Konačno rješenje" sistematično je funkcioniralo tri naredne godine, prvo sa 3 miliona Jevreja iz okupirane Poljske, a kasnije i iz drugih okupiranih zemalja i teritorija. Mladi i zdravi korišteni su za ropski rad do smrti. Ostatak je, uključujući i 1,5 milion djece, poslan pravo u gasne komore, i nakon toga kremiran. Kosa, cipele, naočale, čak i zlatne plombe u zubima, sistematično su prikupljane za ponovnu upotrebu. Ova operacija zaustavljena je tek kad su saveznici oslobodili logore.

Nastava o holokaustu

Vijeće Evrope priprema nastavnički paket o holokaustu, koji će se sastojati od pedeset dosjea o holokaustu u različitim evropskim kontekstima, od njemačke historije do historije Jevreja. Ispitivat će posebnu prirodu uništenja evropskih Jevreja u nacizmu i nacionalsocijalizmu, zajedno sa drugim genocidima i zločinima protiv čovječnosti, kao što su zločini protiv Roma, ljudi sa onesposobljenjima, homoseksualaca, i na taj način obrazložiti opće značenje termina "holokaust".

Od ključnog je značaja da se proizvede ovakav nastavnički paket. Mnogi nastavni planovi i udžbenici se ove teme gotovo i ne dotiču. Rijetko se smješta u svoj širi historijski i evropski kontekst. Bitno je i da ovakav paket sadrži primarne i sekundarne izvore, koje učenici mogu analizirati, ocjenjivati i tumačiti na način kakav je preporučeno za kontroverzna pitanja kao što je "Vrijeme problema" u Sjevernoj Irskoj. Ali, holokaust ima i dodatnu dimenziju. Radi se o osjetljivom pitanju, što ima implikacije i po pedagoški pristup nastavnika.

(nastavak)

Prvo, u svakoj učionici može biti učenika koji se identificiraju sa onim grupama koje su nacisti odabirali za progon, što će od nastavnika tražiti posebnu osjetljivost. Drugo, kao što je Carrie Supple rekla, “kad se predaje o holokaustu, lako je učenika žparalizirati” slikama i informacijama koje je nemoguće uklopiti u bilo kakvo obično značenje”.²³ Drugo, neki učenici (obično dječaci) mogu biti morbidno fascinirani okrutnošću i sadizmom onih koji su upravljali logorima, vršili medicinske eksperimente na žtvama, ili bili članovi odreda smrti. Konačno, neki učenici nisu u stanju shvatiti šta se, zapravo, desilo, s obzirom na prirodu i obim holokausta, dok drugi jednostavno ne reagiraju na užas, bilo iz šoka, ili zbog stalne izloženosti nasilju (stvarnom ili dramatiziranom) kroz mas-medije.

I autori publikacija Vijeća Evrope o holokaustu, i predavači na Yad Vashemu, izraelskom Institutu za sjećanje na holokaust, slažu se da za nastavnike ovo može biti veoma teška tema. Moraju biti osjetljivi i prema reakcijama učenika i prema svojim, što uključuje i razmišljanje kako će odgovoriti na različite učeničke reakcije. Obje se grupe stručnjaka, također, slažu da zadržavanje nastave na općem nivou – događaji, datumi, statistički podaci – što može djelovati “sigurno”, ne pomaže učenicima da shvate šta se desilo. Mnogi učenici jednostavno ne mogu uspostaviti odnos prema ogromnim brojkama, ili fotografijama gasnih komora i živih i mrtvih žrtava kad su logori oslobođeni. Razumijevanje dolazi kroz pokušaj da se shvati šta su pojedinci doživljavali, kroz njihova svjedočenja, biografije, pisma, dnevnike, pjesme i priče. Predavači sa Yad Vashema preporučuju i da nastavnici navedu učenike da osjete ljudske dileme. Recimo, Jevreji koji su se 30-tih smatrali sastavnim dijelom društava u kojima su živjeli. Da idu ili da ostanu? Ako ostanu, kako da riješe sve goru situaciju u kojoj im porodice žive? Ako odu, gdje će, i šta da rade ako neko iz porodice odluči da ostane? Ako žive u getu, kako da zadrže barem nešto što liči na normalan život, ljudskost i dostojanstvo? Ako prežive logor, kako da iza sebe ostave ono što se desilo i počnu graditi novi život?

Na sličan način se može sagledavati i dilema onih koji su pružali otpor, pasivnih posmatrača, onih koji su pokušali pomoći (koji se nekada nazivaju “spasiteljima” ili “ispravnima”), kolaboracionista i počinitelja. Postoji velika količina materijala o holokaustu, od koje će dosta toga biti u paketu Vijeća Evrope, što će dati osnov za razmatranje dilema ove vrste.²⁴

²³ Geoffrey Short, Carrie Supple i Katherine Klinger, *The Holocaust in the school curriculum: a European perspective*, Izdavaštvo Vijeća Evrope, Strasbourg, 1998., str. 35.

²⁴ Neke od ideja u posljednjem pasusu izvučene su iz lične prepiske autora sa Shulamitom Imberom, pedagoškim direktorom, i Edwardom Jacobsom, pomoćnikom za projekte, Yad Vashem.

POGLAVLJE 8

“ČITANJE” VIZUELNOG I ARHIVSKOG MATERIJALA

Fotografije

Mada je 1826. Joseph Niepce napravio prvi fotografski zapis, nakon osam sati ekspozicije, a 1839. Louis Daguerre na tržištu predstavio prvi dagerotip, tek je sa Krimskim ratom (1854-56) i Američkim građanskim ratom (1861-65) prihvaćen potencijal fotografije kao historijske zabilješke. Većina ranih fotografa bili su školovani kao umjetnici i očigledno su bili pod utjecajem umjetničkih shvatanja svoga vremena. Ovo je vidljivo i u nekim ranim ratnim dagerotipima. Pošto je vrijeme ekspozicije za dagerotip bilo 30 minuta, za fotografije se moralo pozirati i, shodno tome, one nisu mogle biti odraz ratne stvarnosti. Međutim, kako se skraćivalo vrijeme ekspozicije i kako su aparati postajali manji i jednostavniji, ratnog umjetnika polako je zamijenio ratni fotograf.

Slijedeći bitan razvoj u upotrebi fotografije kao historijske zabilješke došao je 1888. godine, kada je George Eastmann napravio Kodak aparat. Kraće vrijeme ekspozicije i veća pokretljivost Kodak aparata unaprijedila je spontanost fotografije, uveliko proširila raspon predmeta koji su fotografu zapadali za oko i promijenila prirodu izvještavanja.

Tokom cijelog 20. vijeka, vizuelni prikazi, bilo fotografije, karikature ili filmovi, pomagali su nam da stvorimo sliku o sebi i o svijetu oko sebe, davali nam referentne tačke za prisjećanje na nedavnu prošlost. Kako je jedan iskusni urednik novina jednom rekao, “naša viđenja bitnih i kompleksnih događaja mogu biti trajno obojena jednom jedinom fotografijom iz novina”. Ima dosta fotografija koje se pojavljuju u skoro svakoj knjizi o historiji i svakom udžbeniku o novijoj evropskoj i svjetskoj historiji. Većina primjera fotografija u **tabeli 1** bit će poznate. Neke su rezultat zvaničnog poziranja, neke slučajnosti; neke su nastale zato što je aparat (amaterski ili profesionalni) slučajno bio na pravom mjestu u pravo vrijeme.

Na jednom nivou, ove su fotografije jednostavno vizuelni tragovi događaja iz bliže prošlosti. Na drugom nivou, one često izazivaju naše emotivne reakcije bez bilo kakve analize. To znači da se i one, kao i

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

većina drugih historijskih izvora, moraju tumačiti, odnosno “čitati”. Malo je fotografija historijskog značaja koje su neutralne. Izbor predmeta, izbor ugla, manipulacija svjetlom, tonom, kontrastom i teksturom, svjesna i nesvjesna manipulacija emotivnih reakcija posmatrača, i tekstualni komentar, sve to nas navodi da fotografiju tumačimo na određeni način.

Možda upravo zato većina historičara oklijeva u korištenju vizuelnih materijala kao primarnih izvora, koristi slike za ilustraciju, i rijetko ih izlaže onoj vrsti kritičke analize kakva se primjenjuje na pisani dokument. Oni su obučeni da analiziraju i tumače pisane izvore, ali ih je malo koji su obučeni da analiziraju i tumače fotografije, film ili video.

Ovo poglavlje ima dva osnovna cilja. Pokušava istražiti mogućnosti da nastava i učenje o političkoj, društvenoj, kulturnoj i ekonomskoj historiji Evrope 20. vijeka djelotvorno koristi velike fotoarhive, koji se mogu naći u udžbenicima, muzejima, na Internetu i CD romovima, i ukazati na načine na koje bi se moglo učenicima pomoći da nauče kako da tumače ili “čitaju” fotografije od historijskog značaja.

Neke mogućnosti korištenja foteografija u nastavi historije Evrope 20. vijeka

Ovo što slijedi nije zamišljeno kao definitivna lista mogućnosti. Izbor je napravljen tako da ilustrira ne samo kako se fotografije mogu koristiti da pomognu nastavniku sa nekim temama i područjima, već i kako se mogu koristiti da učeniku pomognu da nauči kako se analiziraju i tumače značajni primarni izvori o događajima i razvoju u 20. vijeku. Iako je, u svakom slučaju, lakše to raditi ako već imate pristup novinskom arhivu ili možete očitati značajne historijske i medijske fotografije sa relevantnih web-stranica na Internetu, dosta se može uraditi sa lokalnim fotografijama pribavljenim iz muzejskih knjižara, lokalnih novinskih arhiva ili čak turist-biroa. Moguće je i jednostavno uzeti fotografije date u udžbenicima i pomoći učeniku da ih analizira, a ne samo ih tretirati kao ilustraciju uz tekst. Slijedi nekoliko prijedloga kako se fotografije mogu analitički koristiti u nastavi iz historije:

Koristiti fotografije iz različitih perioda, u svrhu izučavanja društvenih trendova, recimo, u modi, rekreaciji, porodičnom životu, adolescenciji, na radnom mjestu, kroz promjenu uloge žene. Koristan izvor su reklamne fotografije iz različitih perioda 20. vijeka. Šta govore o pretpostavkama

autora o društvenom životu tog vremena? Kome su namijenjene? Ko se smatra potencijalnim kupcem? Kakvi se proizvodi smatraju luksuzom, a kakvi neophodnim? Ima li skrivenih poruka? Kako se reklama za jedan te isti proizvod mijenjala kroz duži vremenski period i zašto?

Koristiti fotografije da se iscrta razvoj tokom vijeka u, naprimjer, tehnologiji, transportu, arhitekturi, umjetnosti, obrazovanju. U tom smislu, izučavanje cijele serije fotografija napravljenih u različita vremena može rasvijetliti neke od bitnih dijahronih tema u novijoj historiji;

Pregledati setove fotografija određenog perioda (naprimjer, slike ulica, pijaca, radnih mjesta, sahrana, unutrašnjosti domova) kao način traganja za informacijama o različitim aspektima društvenog života tog vremena. Recimo, kako su se ljudi oblačili na poslu i u slobodnom vremenu? Da li su socijalne razlike vidljive na slikama sa ulice? Ko kupuje? Kakve su prodavnice? Itd.;

Dati učenicima fotografije (ili razglednice) iste pojave iz različitih perioda, i tražiti od njih da identificiraju sličnosti i razlike. Primarni cilj je praktično ispitati ključne historijske koncepte promjene i kontinuiteta. Ovakav pristup najčešće se koristi za ispitivanje promjene i kontinuiteta u društvenoj historiji. Naprimjer, upoređivanje fotografija iste ulice, snimljenih u različitim periodima 20. vijeka, ili fotografije različitih namjena, na kojima se pojavljuje jedna te ista građevina. Isti se pristup, s druge strane, može koristiti za analizu pojava koje se ponavljaju, kao što su izbjeglice, industrijski štrajkovi, diskriminacija manjina, masovni protesti i izbori;

Uzeti fotografiju koja obiluje detaljima (scena sa ulice, iz bitke, sastanak u fabrici) i ukloniti datum, komentar i izvor. Tražiti od učenika da preko fotografije stave prozirni papir sa 3 x 3 rubrike, da detaljno opišu šta vide u svakoj. Onda koristiti takav detaljan opis za odgovore na seriju pitanja o fotografiji: naprimjer, o kojem se periodu radi? Koje je doba dana? Koje godišnje doba? Gdje? Itd. U svakom slučaju moraju reći šta ih je navelo da tako zaključuju. Moglo bi biti potrebno i prikupiti dodatni materijal kao što su vremenski okviri, odgovarajući udžbenici, ili listu korisnih web-stranca, koje bi im mogle pomoći u istraživanju. Trebali bi i unutar skale od 1 do 5 ocijeniti koliko su sigurni u tačnost svojih odgovora;

Dati učenicima jednu od fotografija nekog bitnog historijskog događaja, koja je imala udjela u tome kako je svijet vidio događaj (takve su

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

fotografije navedene u **tabeli 1** u daljem tekstu) i tražiti da uporede različite komentare uz slike, iz novina toga vremena. Bilo bi bolje kad bi primjeri mogli da se uzmu iz novina sa različitim ideološkim ili političkim stavovima i/ili iz različitih zemalja. Logistički bi vjerovatno bilo lakše ovo raditi sa novijim događajima, posebno ako imate pristupa novinskom arhivu, ili ako možete ući u web-stranice različitih novina ili novinskih agencija. Diskusija bi se trebala fokusirati ne samo na sličnostima i razlikama, već i na pitanju zašto je baš ta fotografija postala tako značajan prikaz datog događaja.

Tabela 1: Primjeri fotografija koje su utjecale na uobličavanje naše slike o Evropi 20. vijeka

Hapšenje Gavrila Principa u Sarajevu, 28. juni 1914.

Lenjin se sa kamiona obraća masama u Petrogradu, novembar 1917.

Nijemac sa civarama punim novčanica u vrijeme hiperinflacije 1920.

Ostaci sinagoge u Konigsburgu spaljene u Kristalnoj noći, 10. novembar 1938.

Hitler u Parizu, sa Ajfelovim tornjem u pozadini, 1940.

Ulične borbe u predgrađu Staljingrada, decembar 1942.

Oslobođenje koncentracionog logora u Buchenwaldu, 1945.

Staljin, Truman i Churchill na konferenciji u Potsdamu, 1945.

Sahrana Jana Masaryka, 1948.

Obaranje velike Staljinove biste u Budimpešti, novembar 1956.

Hruščov u Ujedinjenim nacijama, maj 1960.

Istočnonjemački vojnik trči iz Istočnog u Zapadni Berlin, 15. august 1961.

Studenti dijele letke na Venceslasovom trgu u Pragu, 1968.

Napad na izraelske prostorije Olimpijskog sela u Minhenu, 1972.

Lech Walesa se obraća radnicima brodogradilišta u Gdanjsku, august 1980.

Naoružani vojnici na Cortesu u Madridu, u toku pokušaja vojnog puča, 1981.

Rušenje Berlinskog zida, novembar 1989.

Jeljcin drži govor sa tenka pred Bijelim zamkom u Moskvi, august 1991.

Tajno napravljena fotografija bosanskih muslimana u srpskom logoru, 1992.

Kad je moguće imati određenu mogućnost izbora u odabiru historijskih fotografija, moglo bi biti korisno razmotriti fotografije koje bi ispunile neke od sljedećih kriterija:

- mogu se lako povezati sa drugim izvorima i dokazima (i primarnim i sekundarnim);
- mogu dovesti u pitanje konvencionalna shvatanja ili očekivanja učenika, i pretpostavke koje se podrazumijevaju, stereotipna viđenja;
- predstavljaju neke kontradikcije i dvosmislenosti, koje treba objasniti ili istražiti;
- otvaraju pitanja na koja se može odgovoriti samo razmatranjem drugih izvora;
- pokazuju konkretan prikaz na fotografiji u usporedbi sa drugim materijalima (naprimjer, šta su fotograf ili urednik mislili da će ljude posebno zanimati; stavovi i emocije koje se smatralo da će pokrenuti, itd.)

Učiti kako "čitati" historijske fotografije

Fotografije su samo jedan od mnogobrojnih izvora koje možemo koristiti da bi analizirali i tumačili neki događaj, razvoj ili historijsku pojavu. Ponekad se može desiti da ima i dokaza očevidaca (naprimjer, tajno snimljene fotografije varšavskog geta 1943); ali, obično su dostupni i drugi izvori, i često ih treba konsultirati da bi se fotografija u potpunosti shvatila.

Ovdje se ne želi reći da nastavnici historije trebaju razviti posebne nastavne jedinice o historijskim fotografijama. Fotografije se mogu u potpunosti analizirati i tumačiti tek kad se ispituju u kontekstu. Mi, međutim, kažemo da bi učenici trebali razviti analitički okvir, koji će im pomoći da sistematično ispituju i tumače historijske fotografije, i trebaju im prilike da taj okvir primijene i vježbaju svoje analitičke i interpretativne vještine.

Šta učenici trebaju znati?

Prvo, fotografije koje su sačuvane kao historijska zabilješka, bile su predmet intenzivnog procesa odabira na nekoliko nivoa. Kada slika, fotograf odlučuje o predmetu ili predmetima, kompoziciji slike, uglu

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

snimanja, pozadini i prvom planu. Kada razvija negative, fotograf čini određene izbore o tome šta će zadržati, a šta odbaciti. Onda urednik odabire fotografije na osnovu toga da li su dobre kao vijest, ili ne, kako se povezuju sa određenom pričom, i kako će se uklopiti u stav koji date novine imaju prema događaju ili temi. Na kraju, arhivar vrši izbor u tome koje će fotografije zadržati za budućnost, a izbor može biti odraz toga šta arhivar misli o tome koje su fotografije historijski bitne, a koje ne, ili jednostavno, koje se najbolje uklapaju u postojeću zbirku.

Drugo, fotografije uvijek odražavaju konvencionalna shvatanja i očekivanja perioda kada su nastale. Naprimjer, ugledni britanski fotograf Frank Sutcliffe, kada je na prijelazu vijeka slikao, žalio se da mu je često teško slikati ljude kako rade, jer nisu željeli da ih slika u radnoj odjeći. Željeli su da se presvuku u “paradnu” odjeću (odnosno, najbolju koju imaju) prije slikanja. Iz tog razloga, komparativni pristup ispitivanju historijskih fotografija može biti vrlo informativan: usporedba serije fotografija napravljene otprilike u istom periodu, i usporedba sa fotografijama sličnih aktivnosti u različita vremena.

Treće, fotografije se lako mijenjaju i manipuliraju. U svojoj knjizi o historiji Evrope, historičar Norman Davies čak je otišao tako daleko, da je rekao: “Kamera, kao i historičar, uvijek laže”.²⁵ Davies sam ukazuje na praksu retuširanja zvaničnih fotografija iz Staljinovog doba, i kaže kako je Trocki uklonjen sa svih slika. Ima i dokaza o tome da je Staljinov lik umetan u fotografije, da bi se pokazalo kako je bio blizak s Lenjinom, a time i njegov logični nasljednik. Davies je pomenuo i praksu uklanjanja mladeža sa Gorbačevljevog čela na zvaničnim fotografijama sve do 1985. Ali, kada učenici koriste fotografije kao historijski izvor, moraju shvatiti da su ovakvi politički motivirani primjeri samo vrh ledenog brijega. Praksa manipuliranja fotografijama tako što se slika reže, koristi tzv. *airbrush* da se neko ili nešto ukloni, ili da neko izgleda privlačnije, promjena ili popravljavanje pozadine, manipuliranje svjetlom i sjenom, stari su skoro koliko i zanimanje fotoreportera. Uvođenje digitalne fotografije sada fotografu i uredniku daje još veći prostor za mijenjanje i redigiranje fotografskog zapisa.

Neki udžbenici sadrže dobre primjere koji bi mogli biti osnov za razgovor u razredu. Ako nastavnik ima pristup Internetu, bilo bi dobro učitati

²⁵ Norman Davies, *Europe, a history*, OUP, Oxford, 1996., str. 770.

fotografije iz neke dobre fotoarhive, koja je dostupna na webu. Neke web-stranice o Ruskoj revoluciji uključuju i primjere fotografija u koje je umetnut Staljinov lik. Ako nastavnik ima pristupa kompjuterskom softveru koji mu omogućava rad na fotografijama (kao što je *Microsoft Photo Editor*), onda bi bilo zanimljivo učitati neku zanimljivu historijsku fotografiju sa Interneta, obraditi je na razne načine, uz upotrebu odgovarajućeg softwera, i onda koristiti različite verzije jedne te iste fotografije, kao osnov za razgovor o implikacijama za historičara, ali i za korisnika vijesti iz medija.

Još je bolje, ako učenici imaju pristup programima za rad na fotografijama, od njih tražiti da urade ovakvu vježbu, i da pišu o njenim implikacijama. Ovdje postoje dvije teme za razgovor. Prva je koliko je lako mijenjati fotografiju. Druga je, mnogo složenija, koliko suptilne promjene na fotografiji (naprimjer, povećati visinu ili širinu, izoštriti ili umekšati fokus, promijeniti odnos svjetla i tame, zamagliti ili izoštriti pozadinu) mogu utjecati na način na koji je mi vidimo, i kako tumačimo slike koje su pred nama.

Četvrto, učenici trebaju razumjeti da fotograf može imati direktnog utjecaja na događaj koji snima. Termin "poziranje za fotoreportere" možda jeste relativno nov, ali praksa nije. Stoga je bitno da, kad tumače fotografiju, učenici razmišljaju o tome zašto je fotograf bio tamo. Postoje dokumentarni podaci o tome da su neke rane akcione fotografije, s obzirom na potrebnu dužinu ekspozicije, bile rekonstrukcije događaja, a ne fotografije "prave stvari". U posljednjem kvartalu vijeka smo i postali svjesniji nekih etičkih pitanja koja se vezuju za ulogu fotografa, televizijskog snimatelja i producenta. Naprimjer, može li prisustvo fotografa nekada biti katalizator za političko nasilje? Da li fotografi na mjestu javnih ili privatnih tragedija i drama ponekad dozvoljavaju svojoj želji za "dobrom slikom" da prede granice ljudskosti (naprimjer, slikanje žrtava, umjesto da im se pomogne)? Da li novine i fotografi, iz komercijalnih razloga, odlaze predaleko u svojim upadima u privatne živote ljudi? Ovdje je, prema tome, ključno pitanje da, u svakoj analizi historijske fotografije ili seta fotografija, učenik razmotri i motive fotografa i razloge što je bio na datom mjestu i napravio baš te fotografije.

Razvijanje analitičkog okvira

Iako je svaka fotografija jedinstvena, ipak je moguće jedan set generičkih pitanja primijeniti na skoro svaku historijsku fotografiju, kako se može

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

vidjeti iz analitičkog okvira prikazanog u **tabeli 2**. Ovdje se nudi mogućnost da se ova pitanja svrstaju u grupe, po slijedećem analitičkom procesu:²⁶

- opis;
- tumačenje i zaključci;
- veza sa ranije naučenim;
- identificiranje praznina u dokazima;
- identificiranje izvora dodatnih informacija.

²⁶ Ovdje se koristi i dalje razvija vodič za fotoanalizu, koji je napravio National Digital Library Educators Institute iz Washingtona, za svoju radionicu na temu “Touring turn-of-the-century America” [Putovanje Amerikom na prijelazu vijeka].

Tabela 2: Okvir za analizu historijskih fotografija

Opis: opišite *samo ono što vidite*. U ovoj fazi, nemojte pokušavati ništa pretpostavljati o onome što gledate.

Primjer:

- opišite ljude i šta rade i/ili predmete koji su prikazani
- kako su ljudi i/ili predmeti svrstani u grupe?
- opišite šta vidite u pozadini, u prvom planu, u sredini, lijevo i desno na fotografiji (koristite prozirne sheme, ako vam to pomaže).

Tumačenje	Dokazi Kako to znate?	Koliko ste sigurni?
<p>Šta mislite da se na ovoj fotografiji dešava?</p> <p>Ko su /šta su ovi ljudi? (ili predmeti?)</p> <p>Otpriblike, kad mislite da je ova fotografija nastala? (godina? period? događaj?)</p> <p>Koje je doba godine?</p> <p>Da li je ovo spontana fotografija, ili se za nju poziralo pred aparatom?</p>		<p>(nastavak)</p>

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

Tabela 2: Okvir za analizu historijskih fotografija
Navedite sve ostale historijske izvore koji bi vam pomogli da provjerite svoje zaključke o ovoj fotografiji:
Iz onoga što ste u posljednje vrijeme radili u razredu, šta već znate o događajima za koje se vezuje scena prikazana na ovoj fotografiji?
Da li ova fotografija pokreće bilo kakva pitanja, na koja biste željeli dobiti odgovor?

Tri fotografije iz Prvog svjetskog rata (1914-1918) ovdje su upotrijebljene da čitatelju omoguće da sam primijeni ovakav okvir. Odabrane su iz nekoliko razloga. Prvo, iz različitih su zemalja učesnica u ratu (Srbija, Njemačka, Rusija) i svrha im je da podsjetu učenike da se Prvi svjetski rat vodio na nekoliko frontova, a ne samo na zapadnom frontu, u Belgiji i Francuskoj. Služe i kao veza sa nekim širim temama i pitanjima vezanim za Prvi svjetski rat i izazove postavljanje učenika pred konvencionalna i stereotipna shvatanja rata; naprimjer, promjene u vojnoj tehnologiji (od konice i vodova na biciklima na početku, do tenkova, oklopnih vozila i aviona); regrutiranje žena vojnika u Rusiji; činjenica da sukob na nekim drugim frontovima (recimo, na Balkanu) nije bio samo sukob dviju vojski čija se pješadija ukopavala u rove.

Na kraju, slike nude naznake i dalja pitanja, na kojima učenik može raditi uz korištenje drugih izvora.

Slike Prvog svjetskog rata

Izvor: Fotoarhiv Prvog svjetskog rata, Univerzitet u Kansasu.

Uz saglasnost Raza Mentzera



Srbijanski dobrovoljci.



Njemački izviđač na biciklu osmatra iza drveta.



Ruskinje vojnici na paradi.
Ovo su pripadnice ženskog bataljona smrti.

Historijske karikature

Osnovne informacije

Društvene i političke karikature pojavile su se u štampi početkom 18. vijeka, kada im je funkcija bila da nešto kažu o događajima i javnim ličnostima, stanovništvu koje je uglavnom bilo nepismeno. Korištenje karikiranja, pretjerivanja, humora i ironije, omogućavalo je umjetniku, uredniku i izdavaču da implicitno kažu stvari koje bi inače bile politički opasno ili glupo štampati. U tom smislu, karikaturista je u historiji često igrao ulogu sličnu onoj koju je u svoje vrijeme igrao Shakespeare. U 20. vijeku smo, posebno u ratovima i drugim nacionalnim krizama, vidjeli kako se karikaturisti regrutiraju za proizvodnju vizuelne propagande.

Isto kao i fotografije, i karikature su nešto što historičari rijetko analiziraju i tumače kao primarni izvor. Uglavnom im je dovoljno da ih u knjige uključuju iz ilustrativnih razloga. Ipak, pod uvjetom da historičar uzme u obzir karakteristike određenog karikaturiste (korištenje različitih stilskih tehnika, uključujući i karikiranje i pretjerivanje, da bi se predstavilo jednostrano viđenje nekog pitanja, događaja ili političke ličnosti), karikaturista može biti izuzetno djelotvoran način, posebno u vrijeme prije razvoja ispitivanja javnog mnijenja, za ispitivanje mišljenja javnosti u datom periodu, bilo ljudi određenog političkog opredjeljenja, ili stanovništva u cjelini. Mada se može reći da karikatura predstavlja samo mišljenje karikaturiste, objavljuje se tek kad je ocijeni i uređivačko osoblje novina, da bi se provjerilo da odgovara čitateljstvu.

Historijske karikature u učionici mogu imati slijedeće pedagoške vrijednosti:

- učeniku (kao i profesionalnom historičaru) daju uvid u ono što su ljudi mislili u datom periodu;
- često sumiraju ili zažeto prikazuju neko pitanje, podjednako djelotvorno kao i tekst (ponekad i više);
- značenje se može izvesti iz slika;
- pošto ih treba tumačiti, učeniku daju mogućnost da je poveže sa onim što od ranije zna o datom događaju ili osobi. Rezultat toga je da karikatura često na kraju lekcije stavlja određenu vrstu korisnog fokusa na neku temu, ako studenti već znaju dovoljno da su u stanju prepoznati i dešifrirati naznake u karikaturi i protumačiti ono što je karikaturista htio reći.

Glavni izvori

U većini se savremenih udžbenika danas može naći i veliki izbor karikatura, koje ilustriraju određene teme i oblasti, a neke, posebno one koje se odnose na historiju svijeta u 20. vijeku, sadrže i karikature iz različitih zemalja. Lokalne biblioteke često imaju cijelu seriju novinskih arhiva i postera pohranjenih na mikrofišama. Još jedan koristan izvor je Internet. Neke od web-stranica o evropskoj historiji i o konkretnim temama, kao što su Prvi i Drugi svjetski rat, koje se pominju u 12. poglavlju ovog priručnika, sadrže i arhive karikatura. Ima i nekih specijaliziranih sajtova, sa kojih se mogu učitati karikature za obrazovne svrhe. Pogledajte, recimo, sajt koji vodi Horus H-GIG za historijske razglednice. (<http://click.ucr.edu/h-gig/hist-preservation/postc.html>), zbirku karikatura univerziteta Princeton, koja pokriva period od 1890. do 1950. u Biblioteci Seeley G. Mudd (<http://www.princeton.edu/~mudd/>), kao i arhiv Centra za izučavanje karikatura Univerziteta u Kentu (<http://libservb.ukc.ac.uk/cartoons>).

Šta učenici trebaju znati?

Prvo, karikaturista pretpostavlja šta čitatelj već zna, a ponekad i kakvi su mu politički stavovi. Učenici trebaju biti u stanju analizirati ove pretpostavke, da bi mogli u potpunosti razumjeti suptilnije karikature.

Drugo, karikaturista obično nudi mišljenje, prije nego činjenične informacije. Karikaturista je pristrasan i ne pokušava dati izbalansiran stav ili prikazati pitanje iz nekoliko uglova.

Treće, karikaturiste se u velikoj mjeri oslanjaju na pretjerivanje i karikiranje. To može biti i pozitivno i negativno. Naprimjer, neki lik može biti nacrtan na takav način da izgleda kao nepouzdan ili pouzdan, jak ili slab, čvrst ili nesiguran, patriota ili izdajnik. Karikaturiste se, da bi javnosti dali svoju poruku, često služe stereotipima, tj. predstavljanjem pojednostavljenih generalizacija, često podrugljivih prikaza neke društvene grupe ili nacije.

Četvrto, da bi bio djelotvoran, karikaturista mora slijediti savremeni konvencionalni društveni stav o tome šta jeste, a šta nije smiješno, i šta jeste, a šta nije “fer” u karikaturi i satiri. Pogled na karikature iz različitih perioda 20. vijeka pokazuje da se vremenom ti konvencionalni stavovi

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

mijenjaju. Isto tako je moguće i otkriti različite ideje o tome šta je smiješna ili primjerena tema karikature u različitim dijelovima Evrope.

Peto, većina karikatura se za poruku oslanja na simbole. Najočitiji simboli su nacionalni: Marianne koja predstavlja Francusku, John Bull ili britanski buldog predstavlja Britaniju, ruski medvjed, Ujka Sem za Sjedinjene Države. Moguće je naći i neke simbole koji se ponavljaju u cijeloj Evropi, a koji predstavljaju različite aspekte ljudskog života, naprimjer, olujni oblaci, red bijelih drvenih križeva, koji predstavljaju žrtve rata, kosac smrti lebdi nad zemljom, varijacije na temu *piet*, koje predstavljaju tragediju i katastrofu, zidovi, ograde i jarci, koji predstavljaju socijalne podjele, golubica mira. Potrebno je shvatiti simbole da bi se shvatilo značenje karikature, a ponekad se radi o simbolima koji se više ne koriste. Naprimjer, kosac i *piet* se u karikaturama ne koriste onoliko koliko su se koristile u 19. vijeku i u prvoj polovini 20. vijeka.

Razvijanje analitičkog okvira

Predloženi opći okvir za analizu karikatura ne razlikuje se mnogo od okvira predloženog za analizu historijskih fotografija. Razlike su vidljive u detaljima pitanja koja se postavljaju pri "čitanju" karikatura. Isto kao i pri analizi fotografija, učenicima treba nekoliko prilika da primijene okvir, prije nego što budu u stanju izvesti to sami.

Tabela 3: Okvir za analizu historijskih karikatura

Opis: **Opišite** samo ono što vidite. U ovoj fazi nemojte pokušavati ništa pretpostavljati o onome što gledate.

Primjer:

- Opišite likove prikazane u karikaturi. Kako su obučeni? Šta rade?
- Da li su likovi vjerno oslikani, ili se radi o pretjerivanju? Ako se radi o pretjerivanju, na koji način?
- Opišite predmete koji se vide u karikaturi. Da li su vjerno nacrtani, ili se radi o pretjerivanju?
- Opišite šta vidite u pozadini, u prvom planu, u sredini, lijevo i desno u karikaturi. (Ako će vam biti lakše, koristite providnu shemu.)

(*nastavak*)

Tabela 3: Okvir za analizu historijskih karikatura		
Tumačenje	Dokazi Kako to znate?	Koliko ste sigurni?
<p>Možete li prepoznati bilo koga od likova prikazanih u ovoj karikaturi? Ako su to stvarne osobe, kako se zovu i šta su radile u vrijeme kad je karikatura nastala?</p> <p>Provjerite datum i godinu kad je karikatura objavljena. Na koji se događaj ili pitanje ova karikatura odnosi?</p> <p>Šta znate o ovom događaju, ili pitanju, ili osobama koje su u karikaturi?</p> <p>Šta ovaj komentar znači? Da li mu je cilj da bude komičan ili ironičan? Na koji način?</p> <p>Identificirajte simbole koje je karikaturista koristio. Zašto je upotrijebio baš te?</p>		
		(nastavak)

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

Tabela 3: Okvir za analizu historijskih karikatura		
Da li su likovi u karikaturi prikazani pozitivno ili negativno?		
Kakav je stav karikaturiste prema temi karikature? Da li je pozitivan ili negativan? Laskav ili kritički?		
Navedite sve druge historijske izvore koji bi vam pomogli da provjerite svoje zaključke o ovoj karikaturi.		
Koliko djelotvorno ova karikatura ostvaruje svoju namjeru?		
Da li je ova karikatura promijenila vaše tumačenje događaja, pitanja ili osoba na koje se odnosi?		

DEVETO POGLAVLJE

KORIŠTENJE SIMULACIJA I IGRE ULOGA

Simulacija je, kako ukazuje i sam termin, model koji rekonstruira ili inscenira uvjete koji postoje (ili su postojali) u nekoj konkretnoj situaciji, događaju ili procesu. Neke simulacije su vjerne rekonstrukcije. Zamislite, recimo, simulatore letenja, mehaničke ležajeve za testiranje, ili tunele za vjetar. U kontekstu nastave iz historije, obrazovne simulacije su pojednostavljeni modeli stvarnosti. Događaji se odvijaju u zgusnutom, a ne u stvarnom vremenu; broj aktivnih učesnika obično je ograničen na ključne likove i, što je najvažnije, svi koji učestvuju u simulaciji mogu se koristiti analizom prošlosti – svi već znaju kako se “priča” završava. U nastavi historije, vrijednost obrazovnih simulacija je da umanjuju složenost stvarnog svijeta i stvarnih situacija, da iz stvarnosti izvlače one elemente i faktore koji su potrebni za ostvarivanje ciljeva nastavnog plana i nastavnog rada.

Historijske karte su simulacije; modeli stvarnosti gdje se one karakteristike koje se smatraju bitnima predstavljaju simbolima, a one koje nisu bitne se izostavljaju. Međutim, u kontekstu historije Evrope 20. vijeka, obično se obrazovne simulacije fokusiraju na četiri ključne oblasti.

Prva su historijske krize, ili najvažnije prekretnice u skorijoj historiji, gdje su se vojni i politički lideri susretali sa različitim, podjednako teškim odlukama, od kojih je svaka mogla imati neželjene posljedice. Naprimjer, odluke o:

- formiranju saveza sa drugim zemljama;
- vojnoj intervenciji u drugoj zemlji;
- podršci jednoj zemlji u odnosu na drugu;
- suspenziji normalnih demokratskih procesa zbog krize vlade u zemlji, i tako dalje.

Druga oblast je rekonstrukcija odlučivanja vezanog za one trenutke u historiji kada su donošene odluke koje su po Evropu imale neposredne ili dugoročne posljedice. Naprimjer, simulacije:

- Mirovne konferencije u Parizu 1919.;

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

- Sastanka Vijeća Lige naroda u vezi sa talijanskom invazijom Abisinije 1935.;
- Konferencije na Jalti 1945.;
- Formalnih i neformalnih odluka u Moskvi i između zapadnih saveznika u vrijeme blokade Berlina 1949., koje su dovele do formiranja NATO-a i Savezne Republike (Zapadne) Njemačke i (Istočne) Njemačke demokratske republike;
- Borba za kontrolu nad Sovjetskim savezom 1991.;
- Odluke unutar NATO-a o akcijama protiv Srbije u vezi sa Kosovom.

Simulacije se mogu fokusirati i na istrage i analize. Prethodne dvije kategorije obično se fokusiraju na evropsku i globalnu politiku i diplomaciju. Neke simulirane istrage, kao i, recimo, tribunali za ratne zločine, uklapaju se u ove kategorije. Međutim, simulirane istrage, koje često koriste dokaze i zaključke zvaničnih komisija, mogu biti i korisno sredstvo koje će učenicima pomoći da ispituju neke od društvenih, ekonomskih i ekoloških pitanja 20. vijeka, kao što su:

- pitanja zaštite čovjekove okoline;
- rasizam i prava manjina;
- jednakost spolova;
- vjerske slobode i tolerancija;
- siromaštvo i pomoć zemljama Trećeg svijeta;
- azil za političke izbjeglice, itd.

Simulacije javnih istraga i komisija učenicu pomažu da shvati da su neki aspekti društvenog, ekonomskog i tehnološkog razvoja, koje se njima podrazumijevaju, u nekom trenutku u evropskim društvima bili izuzetno kontroverzni, i da su se formirale nacionalne i internacionalne komisije, da bi ispitale moguće posljedice alternativnih odluka. Naprimjer, prelazak sa uglja na naftu kao ključni energent, što je rezultiralo brzim propadanjem industrije uglja i većom ovisnošću o uvozu, u vrijeme kad se o tome odlučivalo, nije se smatrao ni logičnim, ni poželjnim, ni neizbježnim.

Posljednja oblast na koju se simulacije fokusiraju su novinske redakcije, što predstavlja sredstvo kojim se analizira kako se značajni događaji mogu tumačiti i predstavljati u različitim dijelovima Evrope, uz, kad je

to moguće, korištenje materijala iz medija tog vremena. Što je odabrana kriza bliža sadašnjem trenutku, to je nastavnicima historije lakše da takve simulacije sami naprave.

Dokora su autori i izdavači udžbenika uglavnom radili na simulacijama u kojima učestvuju grupe učenika (razred, cijela godina, čak i grupa iz nekoliko škola). Razvoj i širenje kompjutera znači da nova generacija mladih ljudi, barem u nekim evropskim zemljama, ima naviku korištenja kompjutera za sofisticirane igre i simulacije, i kod kuće i u školi. Mnoge od tih igara traže da se odluke donose pod pritiskom ograničenog vremena i nepotpunih informacija. Mada su neke od tih igara samo za zabavu, često u odlučivanju traže iste vještine kakve su potrebne za učešće u simulaciji. Međutim, dizajneri obrazovnog softwarea još nisu sustigli one koji prave software za zabavu, ali je ovo sigurno područje koje će se još razvijati.

Igre uloga u nastavi historije, također, stvaraju mogućnost da učenici rekonstruiraju situaciju ili događaj, i da odigraju uloge ljudi koji su u njima učestvovali. Obično su takve vježbe manje strukturirane od historijskih simulacija ili kompjuterskih igara. Učenici dobiju osnovne informacije o likovima koje će igrati, i onda se moraju s njima poistovjetiti, staviti se na njihovo mjesto i zastupati njihove stavove. Kao što je već rečeno (vidjeti 10. poglavlje), ovo može biti koristan način uvođenja različitih uglova gledanja u nastavu historije.

Pristup igranju uloga u učenju historije obično se razlikuje od pristupa koji se obično koristi u nastavi iz jezika ili drame, ili u društvenim naukama. Učenicima se mogu dati skica lika i neke kontekstualne informacije, ali se od njih često očekuje da i sami istražuju, da bi izgradili sliku ponašanja te osobe u određenoj situaciji, pitanju ili problemu. Igranje uloga može učeniku dati priliku da glumi i improvizira, ali je primarni cilj, ipak, da se učeniku pomogne da shvati kako bi neki pojedinac (ili predstavnik neke grupe) reagirao na nekom drugom mjestu i u neko drugo vrijeme. Cilj može biti da se shvati i tumači neki značajan historijski događaj ili problem, ili se može koristiti da bi se shvatili svakodnevni problemi običnih ljudi nekog vremena, dok su proživljavali promjene i razvoj svojih društvenih okolnosti. Naprimjer, emigranti koji započinju novi život, politička emancipacija, život pod okupacijom, učešće u političkoj revoluciji, život u totalitarizmu, ili jednostavno promjene koje se u životu pojavljuju dolaskom struje, rad u fabrici, preseljenje iz sela u grad, kontracepcija, bolja zdravstvena zaštita, mas-komunikacije.

Šta simulacije i igre uloga nude nastavniku historije

Simulacije i igre uloga traže od nastavnika i učenika dosta pripreme. Ovo važi kad god nastavnik koristi komercijalno proizvedenu simulaciju, ali i više kad mora sam napraviti scenario za simulaciju ili uloge. Upravo je zato bitno da se jasno zna šta će učenici dobiti učešćem u simulaciji i igri, a što ne bi inače dobili korištenjem drugih resursa, kao što su udžbenici, primarni i sekundarni izvori, muzeji, mas-mediji i Internet.

Dobro uobličena historijska simulacija i igra uloga može učenicima dati mogućnost unapređenja znanja i vještina, a može i doprinijeti daljem razvoju nekih općeobrazovnih elemenata.

Potencijalni doprinos razvoju historijskog znanja i vještina

Historijske simulacije i igre uloga, ako su dobro strukturirane i planirane, ako su realne, ako su činjenični podaci tačni, i ako su ciljevi i zadaci primjereni uzrastu i sposobnostima učenika (vidjeti “ocjenjivanje simulacija” na kraju ovog poglavlja), po svojoj prirodi, sadrže obrazovnu vrijednost. Posebno su potencijalno dobre da učenicima daju prilike za slijedeće:

- vježba historijske empatije sa ljudima koji proživljavaju ili su aktivno uključeni u neki događaj, situaciju, trenutak u vremenu, problem, pitanje ili period društvenih promjena;
- iste prividno jasne i nedvosmislene izjave mogu za različite ljude imati različita značenja, ovisno o konkretnoj situaciji u kojoj se nalaze;
- razumijevanje, kroz simulirana iskustva, određene dinamike koja je utjecala na ključne odluke u Evropi u prošlom vijeku: različiti uglovi gledanja i različiti prioriteti onih koji odlučuju, vrijeme unutar kojeg se odluka mora donijeti, domaći i međunarodni pritisci na njih, resursi koje mogu mobilizirati, moć koju mogu upotrijebiti i ograničenja te moći, manevriranje i mahinacije koje su uobličavale proces odlučivanja tog vremena;
- simulacije i igre uloga obično se koncentriraju na historijski proces, a ne na njegov ishod. Udžbenik će se, recimo, vjerovatno koncentrirati na ishode nekog sporazuma, istrage zvanične komisije, ili diplomatske

misije. U simulaciji ili igri uloga, fokus je na procesu kroz koji se došlo do tih ishoda. Simulacija, zapravo, ne mora proizvesti isti ishod kao i onaj koji se pojavio u datom vremenu;

– uspostavljanje veza između simuliranih događaja i procesa odlučivanja, i onoga što se ranije obradilo o tim događajima, ili o onima prije, ili onima koji su se dešavali u isto vrijeme. Učenik koji učestvuje u simulaciji pokušava prodrijeti u svijest druge osobe, preuzeti ulogu, i odgovarati onako kako je ta osoba to činila, a ne onako kako bi učenik želio, kada zna sve što o tome, zapravo, zna. Da bi se to ispravno postiglo, učenik se mora stalno pitati: “Šta bi X uradio?” (a ne: “Šta bih ja uradio/uradila?”), “Šta je X u to vrijeme imao na raspolaganju?”, “Šta je dovelo do situacije u kojoj se X našao?”, “Koje je događaje u drugim dijelovima Evrope (ili svijeta) u to vrijeme X morao uzeti u obzir?”.

– sagledavanje određenog historijskog događaja ili razvoja *kao da se još nije desio* umjesto sagledavanja iz ugla autora udžbenika, historičara, novinara ili nastavnika historije, koji bi dali analizu. Udžbenici često, mada ne i namjerno, impliciraju neizbježnost nekog ishoda ili serije događaja. Dobro napravljena simulacija ili igra uloga može učeniku pomoći da razumije da u datom vremenu ljudi, možda, nisu tako jasno mogli sagledati kako će se sve odvijati, i nisu bili sigurni da li su donijeli pravu odluku ili ne;

– shvatanje, putem različitih iskustava, kako je bilo živjeti u određenom vremenu ili u vrijeme određenog događaja u 20. vijeku. Neke je situacije i okolnosti lakše shvatiti, i učenici će se lakše poistovjećivati sa ljudima iz takvih situacija i okolnosti, ako se u simulaciji ili igri suoče sa istim opcijama i dilemama kao i ljudi tog vremena. Naprimjer, nastavni planovi i programi za 20. vijek u mnogim evropskim zemljama sadrže i dio o poslijeratnim posljedicama Versajskog sporazuma i ratnih odšteta. Obično se obrađuje i efekat hiperinflacije u Njemačkoj početkom 20-tih. U udžbenicima se često mogu naći i odlomci pisama, u kojima ljudi opisuju kako je bilo živjeti u zemlji sa galopirajućom inflacijom, a fotografije često prikazuju živote običnih ljudi. Nekada se koriste fotografije Nijemca sa civarama punim novčanica, nekada slike djece koja mjere visinu svežnjeva novca, ili slika žene koja novčanicama pali vatru, jer su novčanice bile jeftinije od drva. Igranje uloga (po scenariju napravljenom na osnovu pisama i fotografija) može pomoći i da učenik bolje razumije koliko su teški bili izbori sa kojima su se ljudi suočavali u to vrijeme, da bi za sebe i porodicu osigurali najosnovnije.

Potencijalni doprinos općem obrazovanju učenika

Uopćeno govoreći, simulacije i igranje uloga učeniku daju mogućnosti da:

- aktivno učestvuje i saraduje sa drugim učenicima, ostvarujući tako zajednički cilj;
- vježba tolerantnost prema idejama i stavovima koji se razlikuju od njegovih;
- dalje razvija svoje vještine istraživanja i rješavanja problema;
- pokaže da može koristiti znanje stečeno ranije, čitanjem udžbenika i korištenjem drugih primarnih i sekundarnih izvora, za maštovitu rekonstrukciju događaja ili situacije.

Neka potencijalna ograničenja i problemi

Za sada na tržištu nema mnogo komercijalnih historijskih simulacija na temu evropske historije. Većina onoga što je dostupno fokusira se na događaje iz 18. i 19. vijeka, prije nego 20. Isto tako, kao što je ranije već rečeno, obično se bave bitkama i diplomatskim krizama. Nadalje, nema simulacija proizvedenih na različitim jezicima. U takvim okolnostima, nastavnici su u situaciji ili da moraju prevoditi simulacije sa jezika na kojem su proizvedene, na jezik na kojem predaju, ili moraju prilagodavati simulacije, da bi se uklopile u dati nacionalni plan i program, ili da prave svoje simulacije i scenarije za igre.

Korištenje simulacija u grupama sa različitim sposobnostima može nastavniku stvoriti dodatne probleme. Može se pojaviti potreba za izradom glosara riječi ili termina, da bi se nekim od učenika omogućilo aktivno i potpuno učešće u simulaciji ili igri. Može biti potrebno i provjeriti čitanje, da se vidi da li svi mogu pročitati sve materijale koje će koristiti. U grupi može biti i velikih razlika u smislu sposobnosti da komuniciraju i igraju uloge, kao i u smislu spremnosti da “glume”.

U srcu historijskih simulacija i igara ulogama je sposobnost historijske empatije. Mi od učenika tražimo da se stave u svijest drugih ljudi, u drugo vrijeme, na drugom mjestu, i da autentično i realistično odgovaraju na probleme, izazove i odluke s kojima su se ti ljudi nekada susretali. Ovakav je zadatak lakši ako su učenici dobro upoznati i pripremljeni, i ako su sve dobro provjerili prije početka simulacije ili igre. čak i tako, učiti se historijskoj empatiji slično je vožnji bicikla. Nije to nešto što

Ljudi ikada potpuno savladaju. Učenik je možda u jednoj prilici pokazao da se može poistovjetiti sa određenim likom, ali to nije nikakva garancija da će moći pokazati isti nivo empatije za neki drugi lik, bilo u istoj ili u nekoj drugoj simulaciji. Kad se u učionici koristi simulacija ili igra, uvijek postoji rizik da se neće ostvariti nastavni cilj (čak i kad svi u vježbi uživaju). Međutim, u određenoj mjeri, rizik se može svesti na minimum dobrom pripremom i dobrom obradom.

Još jedan potencijalni problem je da se nastavnik, kada koristi simulacije i igre, posebno one koje su relativno fleksibilne i daju učeniku velik prostor za improvizacije, pripremi za eventualni rizik anahroničnosti. Odnosno, postoji rizik od osavremenjivanja prošlosti, uz pretpostavku da bi ljudi u prošlosti na neke situacije reagirali na isti način kao što to čine ljudi danas. Sean Lang, koji je razvio simulaciju Pariške mirovne konferencije 1919, koju su koristili učenici nekoliko evropskih zemalja, primijetio je da je “jedna delegacija učenika došla puna dobre volje prema drugim zemljama, što je odraz savremenih stavova prema Evropi, ali ne odražava historijsku situaciju iz 1919. godine, pa su, shodno tome, bili itekako iznenađeni tvrdim i neprijateljskim stavovima drugih delegacija”.²⁷

Međutim, ovo se, uz dobru pripremu, može prevazići uz pomoć objašnjenja prije simulacije, kojim će se učesnici podsjetiti na prioritete i ciljeve “kad igraju ulogu”, i uz dobro osmišljenu dodjelu uloga (učenici koji su učestvovali u simulaciji Pariške mirovne konferencije nisu predstavljali svoje zemlje), i dobru analizu nakon simulacije, u kojoj će nastavnik identificirati sve anahronizme, i učenicima dati neke korisne ideje o historiji kao disciplini.

Ako su simulacije i igre napravljene tako da učenike uključe u proces odlučivanja, rješavanja dilema i pregovora, moglo bi biti vrlo korisno poduzeti određene korake da se minimalizira njihova upotreba historijskog osvrta, pošto bi to moglo potkopati cijeli osnov vježbe. U takvim je okolnostima vrlo bitno da nastavnik podsjeti učenike da moraju ostati pri svojim ulogama, i da u to vrijeme ljudi nisu znali kakav će ishod cijeli događaj imati. Korištenje historijskog osvrta nije uvijek problem. Ako je cilj korištenja simulacije i igre uloga da se objasni kako su

²⁷ Sean Lang, “Report on the European secondary school students conference: the Paris Peace Conference 1919 and the Treaty of Versailles” [Izvještaj o konferenciji evropskih srednjoškolaca: Pariška mirovna konferencija 1919. i Versajski sporazum], Doc. CC-ED/HIST/Eur (98.) 3, Vijeće Evrope.

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

se stvari desile tako kako jesu, poznavanje ishoda može biti pozitivan detalj, i scenario koji će se koristiti može biti sličan scenariju predstave ili dramatiziranog dokumentarnog filma.

Posljednji problem koji se posebno odnosi na korištenje internacionalnih simulacija i igara uloga je rizik da učenici određene situacije tumače i na njih reagiraju etnocentrično. Ovo još jednom naglašava značaj pripreme i analize.

Korištenje simulacija u učionici

Uspjeh i neuspjeh simulacije ili igre u velikoj mjeri ovise o vještini kojom ih nastavnik integrira u ono što učenici inače rade u određenoj historijskoj temi ili području. Uspjeh će itekako ovisiti o pripremi i nastavnika i učenika. Iz tog razloga, obično je bolje simulaciju ili igru uvesti pred kraj rada na nekoj temi, a ne na početku. Ovakav pristup razlikuje se od načina na koji se simulacije i igre predstavljaju u obuci nastavnika, gdje se nekada predstavljaju kao dobro sredstvo da se “probije led”, ili da se ude u diskusiju o području koje slijedi. Ovakav rad pretpostavlja da nastavnici već znaju sva pitanja koja će se obrađivati u simulaciji ili igri uloga. Isti pristup kod učenika rijetko dobro prolazi. Još jedan aspekt pripreme koji se pokazao dobrim je, ako vrijeme omogući, uključivanje učenika u pripremno istraživanje za razvoj simulacije ili scenarija za igru: to im daje dobru priliku za vježbanje historičarskih vještina.

Neophodan je i nastavak rada. Prvo, odmah nakon završetka simulacije ili igre po scenariju, učenicima treba razgovor o onome što se dešavalo. Iz tog razloga, često je dobro unaprijed od učenika tražiti da vode bilješke o svemu što se dešava u toku simulacije ili igre (ne samo o onome što oni rade, već o cijeloj vježbi). Ovim se postiže nekoliko stvari. To je prilika da se razgovara o bilo kom problemu koji se eventualno pojavio, o, naprimjer, anahronizmu, etnocentrizmu, nekorištenju svih dostupnih informacija. To je, isto tako, i prilika da se simulacija ili igra ocijene, i da se neke stvari poprave. Drugo, nastavak rada je neophodan i za usporedbu procesa i ishoda vježbe sa stvarnim događajima, i da se istraže uzroci pojavljivanja eventualnih razlika. I na kraju, nastavak rada je neophodan i da bi se moglo obraditi ono što se naučilo iz simulacije ili igre, a što može biti različito ili dodatno u odnosu na ono što se naučilo o datom događaju iz udžbenika i drugih pisanih izvora.

Dodjela uloga se mora dobro osmisliti. Mora se uspostaviti ravnoteža između, s jedne strane, potrebe da se osigura da učenici mogu koristiti svoje vještine i posebne kvalitete na najbolji mogući način, i da se, s druge strane, u isto vrijeme osigura da simulacija ili igra ne budu pod dominacijom najrječitijih i najsposobnijih učenika.

Razviti svoju simulaciju ili igru

Ranije je rečeno da nema mnogo simulacija koje proizvode komercijalni izdavači, obrazovni mediji, obrazovne institucije, izdavači kompjuterskih programa, međunarodna tijela ili nevladine organizacije, i izbor simulacija koje se bave evropskom historijom 20. vijeka vrlo je skroman.

Već je spomenuta simulacija Pariške mirovne konferencije 1919, a više detalja može se dobiti na web-adresama Vijeća Evrope (<http://culture.coe.fr/hist20>). U ovom dokumentu ima i nekih korisnih savjeta o razvijanju i vodenju historijskih simulacija, naročito velikih. Dokument prati model simulacije Ujedinjenih nacija, koja se svake godine održava u Haagu, i privlači delegacije iz cijeloga svijeta. Neke evropske zemlje imaju i omladinske parlamente, koji simuliraju procedure nacionalnih zakonodavnih tijela i Evropskog parlamenta.

Nastavnici historije koji imaju pristup Internetu mogu provjeriti i web-adrese koje vodi *Past Perspectives*, organizacija koja ima sjedište u Londonu, i koja proizvodi historijske igre i simulacije za upotrebu u obrazovanju. Za historiju 20. vijeka su napravili vježbe o ekspanzionističkoj politici evropskih imperijalnih sila krajem 19. vijeka, sve do izbijanja Prvog svjetskog rata, i igra se zove "Julaska kriza", a bavi se ulogama ključnih lidera u Evropi nakon atentata na nadvojvodu Ferdinanda u Sarajevu, 28. juna 1914. Imaju i simulaciju hladnog rata, koja se bavi strateškim planiranjem supersila i njihovih saveznika. U seriji o savremenim događanjima, imaju i simulacije koje mogu nastavnicima biti zanimljive: "Bosanska tragedija" i "Kriza u Binniju", koja se dešava u zamišljenoj afričkoj zemlji, a koja predstavlja probleme zapadne intervencije u zemljama kao što su Somalija i Ruanda. Više se detalja može naći na njihovoj web-stranici (http://ourworld.compuserve.com/homepages/Past_Perspectives/).

Za druge potencijalne izvore historijskih simulacija, igara i scenarija za igre uloga, pogledajte na nekim od Internet adresa navedenih u dvanaestom poglavlju, posebno na onima koje vode obrazovne medijske kuće.

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

Međutim, mnogim nastavnicima u Evropi bi bilo, možda, praktičnije razmisliti o razvijanju svojih historijskih simulacija i scenarija za igre, posebno ako saraduju sa kolegama u srednjim školama u drugim evropskim zemljama. Pristup po kojem su urađene Pariška mirovna konferencija i slične diplomatske i pregovaračke simulacije, sve se više širi. Za pripremu i vođenje simulacije Pariške mirovne konferencije potrebno je oko 2.456 eura, i potrebno je sponzorstvo, prvenstveno zato što se svi učesnici dovode na jednu lokaciju. Uz korištenje elektronske pošte, telefona, faksova, ili čak obične pošte, trebalo bi biti moguće razviti i voditi simulacije uz neuporedivo niže troškove, a da to još uvijek podrazumijeva učešće srednjoškolaca iz različitih dijelova Evrope, ili iz jednog regiona.

Kad se dizajniraju simulacije i igre, treba razmisliti o nekoliko pedagoških pitanja. Ako će simulacija biti uspješna, onda mora imati dovoljno podataka, da stvori osnov za donošenje odluka, pregovore, argumentaciju i diskusiju. Ti se detalji moraju zasnivati na podacima koji su za dato vrijeme tačni. Učenicima treba pristup dobrom referentnom materijalu i u toku pripreme, i za vrijeme same simulacije. Naprimjer, možda im trebaju dobre karte, relevantni statistički podaci tog vremena, ili drugi kontekstualni podaci, koji im mogu pomoći da aktivnije učestvuju, i da dođu do realnog ishoda.

Sad se svakom nastavniku koji priprema simulaciju ili igru, postavlja ključno pitanje. Da li se fokusirati na stvarni događaj, ili treba koristiti nekoliko sličnih događaja, da bi se na kraju dobio jedan, koji je vrlo realan? U određenoj mjeri, naravno, sama tema određuje odgovor na ovo pitanje. Ali, ponekad korištenje stvarnog slučaja podrazumijeva opsežno pripremno istraživanje, i stvarni se primjer može pokazati previše detaljnim, i ne mora uključiti sve faktore koje bi bili potrebni za kasniju diskusiju i razumijevanje. Ovo posebno važi za scenarije za igre, ali ponekad i za manje simulacije. Naprimjer, igra koja se zasniva na životima konkretne porodice u Sankt Petersburgu 1917. ili u getu u Varšavi 1943. ili u vrijeme Praškog proljeća 1968. može se pokazati previše restriktivnom, ako ne pokriva sva pitanja koja bi nastavnik želio obraditi u predavanjima o ovoj temi. Međutim, još uvijek je bitno stvoriti uvjerljive likove – čak i ako se ne radi o stvarnim osobama – ako će simulacija stvoriti historijsku empatiju.

Neki stručnjaci za obrazovanje sa velikim iskustvom u razvoju i vođenju simulacija tvrde da je često, iz obrazovnog ugla, bolje napraviti simulaciju koja traži ishod (odluku, sporazum, međunarodni ugovor, političku odluku, čak i raspad pregovora). Ako postoji jasan set alternativnih ishoda, onda je i lakše razviti jasan set procedura za vođenje simulacije ili glumu po scenariju. Potpuno fleksibilna simulacija i igra uloga mogu biti stimulirajuće, kad ih vode izuzetno motivirani i dobro obaviješteni učesnici, ali se može ponekad pretvoriti u totalnu konfuziju, sa minimalnom vjerovatnoćom da će doći do bilo kakvog ishoda.

I na kraju, nešto što “viri” iza svake simulacije koju nastavnici sami razvijaju: nepredviđeni problemi, neodgovarajući vremenski okviri, zadaci koji se ne mogu ispuniti bez dodatnih informacija. Obično se isplati obaviti probu (možda sa drugim kolegama), da se otklone problemi prije nego što se počne rad sa učenicima kojima je simulacija namijenjena.

Ocjenjivanje simulacija

Učenici vole simulacije i mogu biti izuzetno aktivni i pokazivati veliki entuzijazam. One za nastavnika mogu biti izuzetno jako nastavno sredstvo. Ali, moraju biti i isplative; ishodi moraju opravdati i vrijeme i druge resurse koji će se morati uložiti u organizaciju (čak i u izradu). Analiza nakon završetka simulacije mora se koristiti, jednim dijelom, za ocjenu simulacije, i iz ugla učenika, i iz ugla nastavnika.

Kad se odlučuje da li koristiti već postojeću simulaciju (ili je sam izraditi i pripremiti), ovo su pitanja koja treba razmotriti. Prije korištenja simulacije, treba odrediti:

- Šta su joj ciljevi?
- Da li su procedure za rad jasne i razumljive?
- Kakve vještine i znanja traži?
- Koje će vještine i znanja razviti ili unaprijediti?
- Da li su činjenične informacije u simulaciji tačne? Da li su likovi koje učenici igraju autentični i uvjerljivi?
- Da li su procedure za rad konzistentne?
- Da li je primjerena uzrastu s kojim ćete raditi?
- Koliko će grupi učenika (vašoj grupi) trebati vremena da je završe?

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

- Kakve će pripremne radnje učenici morati obaviti da bi bili spremni za aktivno učešće u ovoj simulaciji?
- Kakve pripremne radnje vi morate obaviti prije vođenja simulacije?
- Kako ćete je predstaviti učenicima?
- Kakvu ćete analizu obaviti nakon što učenici završe simulaciju?

Po završetku, treba odrediti:

- Da li ste je obavili u zadatom vremenu?
- Kakvi su se problemi pojavili? Da li su vezani za tu simulaciju, ili se samo radilo o početnim problemima, koji se mogu otkloniti?
- Da li su učenici uživali? Da li su bili motivirani da aktivno učestvuju?
- Da li je simulacija uspješno ostvarila planirane ciljeve? Da li je unaprijedeno znanje o datom događaju? Da li su još razvili potrebne vještine?
- Da li je bilo nekih dodatnih vrijednosti, odnosno da li ste svoje ciljeve mogli djelotvornije ostvariti korištenjem nekih drugih nastavnih sredstava?
- Na koje bi se načine simulacija moga još unaprijediti?
- Hoćete li je ponovo koristiti?

POGLAVLJE 10

VIŠESTRUKI UGLOVI GLEDANJA U NASTAVI HISTORIJE

Vrlo je malo zemalja u Evropi kao što su Island i Portugal, u kojima se teritorijalne granice države i nacije podudaraju sa stanovništvom koje ima jednu zajedničku kulturu, jezik i vjeru. Većinu evropskih zemalja karakteriziraju etnička, jezička, kulturna i/ili vjerska raznovrsnost.

U nekim slučajevima, ova raznovrsnost odražava prisustvo autohtonih ili starijih etničkih, jezičkih i kulturnih manjina, čije postojanje datira iz vremena prije uspostave savremenih evropskih država. Tu, recimo, možemo uključiti Bretonce, Baskijce, Katalonce, i narode koji govore korzikanskim, ocitanskim ili alzaškim (*Elsässerdeutsch*) jezikom u Francuskoj; Aragonce, Austrijce, Katalonce, Baskijce i Galicijce u Španiji; one koji u Italiji govore friulskim, ladin i sardu jezicima; one koji u Ujedinjenom Kraljevstvu govore galski, velški ili irski, i tako dalje. Tu možemo dodati i narode koji su rasuti po cijeloj Evropi, posebno Rome i Jevreje.

U drugim slučajevima, raznovrsnost se pojavila, posebno u 19. vijeku, kao rezultat slijedećih faktora:

- kretanja pojedinaca i zajednica unutar velikih, višenacionalnih evropskih imperija (naročito u Napoleonovom carstvu, u Habsburškoj imperiji, u Osmanskom i Ruskom carstvu);
- migracije, preseljenja, aneksije i kupovina teritorija u 19. vijeku, nakon Bečkog kongresa 1815, sporazumi nakon Krimskog rata (1856), rata Austrije i Prusije (1866), rata Francuske i Prusije (1871), i drugih lokaliziranih prekograničnih sukoba; nakon Berlinskog kongresa (1878); nakon ujedinjenja Njemačke i, u manjoj mjeri, nakon ujedinjenja Italije, u trećem kvartalu vijeka;
- jevrejska i jermenska dijaspora u cijeloj Evropi;
- veći nivo političkih i ekonomskih migracija unutar Evrope, u pravcu industrijski razvijenijih regija, posebno u posljednjoj trećini vijeka, naročito iz Njemačke, Italije, Rusije, Poljske i Madarske, što se manje-više poklapalo sa većim nivoom emigracije Evropljana u Sjevernu Ameriku.

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

Slične (ali i druge) sile djelovale su i u 20. vijeku u pravcu veće etničke, jezičke i kulturne raznovrsnosti u većini savremenih evropskih država nacija.

– Versajski sporazum 1919. (i drugi poslijeratni sporazumi koji su uslijedili u periodu 1919-1921) nije univerzalno i konzistentno primijenio princip nacionalnog samoodređenja. Oni koji su sastavljali sporazum nisu željeli razmatrati aspiracije svojih podaničkih naroda. U isto vrijeme, preovladavajući stav da neki zahtjevi za državnost nisu politički i ekonomski ostvarivi, i stav da postoji potreba ograničavanja Njemačke i revolucionarne Rusije, osigurali su da se zahtjevi nekih etničkih zajednica za samoodređenje nisu uopće razmatrali. Razultat toga je da je nekih 30 miliona ljudi ostalo nacionalna ili etnička manjina. Isto tako, plebisciti koji su u to vrijeme organizirani u etnički mješovitim regionima, često su pokazivali da postoje velike grupe ljudi iz etničkih i jezičkih manjina, koje žele biti državljani zemlje u kojoj je neka druga etnička ili jezička zajednica većinska (naprimjer, neki su se Poljaci opredjeljivali za Njemačku, neki su se Slovenci opredjeljivali za Austriju);

– političke i ekonomske migracije unutar Evrope nastavile su se u međuratnom periodu;

– poslijeratne odluke donesene na Jalti i u Potsdamu (februar i juni 1945), uz restrukturiranje političke karte Evrope, još su jednom dovele do velikog kretanja stanovništva: protjerivanje osam miliona Nijemaca iz čehoslovačke i Poljske, migracija Poljaka iz područja koje je anektirao Sovjetski savez ka zapadu, i ponovno naseljavanje bivših njemačkih teritorija i gradova kao što su Königsberg i Breslau;

– priliv emigranata u zapadnu Evropu iz bivših kolonija, posebno od sredine 60-tih i nadalje; emigranti su se obično naseljavali u većim prigradskim naseljima, i zadržavali svoje zasebne kulturne, jezičke i vjerske identitete;

– priliv radnika - gostiju i ekonomskih migranata, posebno iz Turske, bivše Jugoslavije i sjeverne Afrike;

– raspad Sovjetskog saveza i s tim povezani razvoj političkih događaja nakon 1989. u srednjoj, istočnoj i jugoistočnoj Evropi, dodatno su naglasili multinacionalni, multietnički i multireligijski karakter najvećeg dijela regiona, kao i povišene nacionalističke aspiracije. Etnička migracija unutar i u Rusku Federaciju iz bivših republika Sovjetskog saveza trenutno

se smatraju sve većim problemom. Do početka 90-tih, procjenjivalo se da nekih 25 miliona Rusa živi izvan Ruske Federacije. Otprilike svaki peti Bjelorus i svaki treći Jermen živjeli su izvan svojih republika. U baltičkim zemljama, posebno u Estoniji i Latviji, sve se ozbiljnijim smatra problem demografskog opadanja autohtonog stanovništva, i rasta emigracije iz Ruske Federacije. Migracija je na drugim mjestima, posebno na istoku, stimulirana politikom derusifikacije u nekim republikama, kao i činjenicom da su komunisti ili jednopartijski režimi još uvijek na vlasti u nekim republikama, rast međuetničkih sukoba i, u nekim područjima, brzi povratak islamskim tradicijama.

Uprkos ovoj očiglednoj raznovrsnosti u većini evropskih država nacija, ova se karakteristika uglavnom zanemarivala u historiji kao nauci i u historiji koja se predaje u školama. Historijski gledano, ovo odražava prividnu potrebu novoformiranih država, ili država koje iza sebe imaju duge periode aneksije, da stvore ili ponovo stvore osjećaj nacionalnog identiteta, i da mobiliziraju odanost državi ili režimu. Isti se problem pojavio nakon 1989. u mnogim republikama istočne i jugoistočne Evrope, i odražava se u debatama koje se trenutno vode o obrazovanju, a posebno o ulozi historije i nastave iz historije u stvaranju općeg osjećanja nacionalnog identiteta i nacionalne lojalnosti.

Međutim, ova tendencija nije ograničena samo na države koje iza sebe imaju duge periode kolonizacije, aneksije ili strane okupacije. Stare države nacije u Evropi, također, su smatrale neophodnim da krajem 19. vijeka stvaraju osjećaj nacionalnog identiteta, uporedo sa modernizacijom privrede, većom centralizacijom političkih sistema, promjenom prirode ratovanja i potrebe za regrutacijom vojnika, i širenjem glasačkog tijela i za to vezanom potrebom da novi glasači budu pismeniji i svjesniji osjećaja pripadnosti naciji, a ne samo regiji ili mjestu. Francusku, recimo, historičari često smatraju jednom od najstarijih država nacija u Evropi. Međutim, kako je Eugen Weber rekao u svojoj studiji ruralne Francuske krajem 19. vijeka, u to vrijeme najmanje 25% stanovništva nije govorilo francuski, a skoro pola stanovnika koji su postali punoljetni između 1875. i 1900. smatrali su francuski stranim jezikom.²⁸

²⁸ E. Weber, *Peasants into Frenchmen: the modernisation of rural France 1870-1914*, London, 1979., str. 73.

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

Karakteristike ovakvog procesa mobilizacije su svima zajedničke. Tipična je tendencija da se historija nacije predstavlja kao neprekinuti kontinuum, kojim se sadašnjost povezuje sa dalekom prošlošću. Svi se historijski prekidi predstavljaju kao zanemarivi detalji. Ovakva jedinstvenost nacije naglašava se više nego naslijeđe koje nacija dijeli sa drugima. Homogenost (naroda, kulture, jezika i naslijeđa) je naglašena, a kulturna i etnička raznovrsnost zanemarena. Obično se i jak naglasak stavlja na sukobe – i one koji slave veličanstvene pobjede, i one koji opravdavaju kontinuirani strah, defanzivnost ili mržnju – više nego na periode mirnog suživota i uzajamne saradnje.

Ovo ne znači da se negira vrijednost ili legitimitet nastave iz nacionalne historije. Kao što je rečeno u izvještaju Parlamentarne skupštine Vijeća Evrope:

Niko ne može jednoj nacionalnoj zajednici negirati pravo na historiju. Samo postojanje grupe pretpostavlja historijski razvoj, koji određuje njenu koheziju. Stoga je normalno da svaka nacija ima političku historiju i da historijska svijest naglašava nacionalnu političku svijest... Problem se pojavljuje kad se odmaknemo od nacionalne historije ka nacionalističkoj historiji, što se često dešava. Onda se historija koristi u svrhu propagande i indoktrinacije. Dok nacionalna historija traga za elementima ujedinjenja da bi objasnila postojanje nacije, nacionalistička historija pokušava opravdati patriotske vrijednosti, tako što će preuveličavati epske i mitske aspekte “nacionalnih karakteristika”. Ona naglašava razlike u odnosu na susjedne zemlje, insisitira na jednoobraznosti, sakriva historiju regiona i manjina, i sebe uvijek definira u odnosu na vanjske neprijatelje.²⁹

Neovisno o ovome, granica između nacionalne i nacionalističke historije daleko je od jasne, i nastavni planovi i programi iz historije čak i u davno ustanovljenim državama nacijama često mogu biti etnocentrični. Skoro da se podrazumijeva da se velika priča o naciji (obično) podudara sa najvećom nacionalnom grupom i dominantnom jezičkom i kulturnom zajednicom. Kao i historija žena, historija manjina i njihov doprinos razvoju nacije i nacionalne kulture se zanemaruje. A, kako smo već vidjeli u ovoj knjizi, u većini država nacija, historija Evrope (i historija svijeta) predaje se iz ugla nacionalne, prije nego iz multinacionalne perspektive.

²⁹ Izvještaj Parlamentarne skupštine Vijeća Evrope, “History and the learning of history in Europe” [Historija i učenje historije u Evropi], Doc. 7446, 1996., str. 20-21.

Rješenje za ova dva, uzajamno povezana problema – indirektno nacionalistička historija i prirodni etnocentrizam – nije uvijek u uvođenju više evropske historije u srednjoškolske nastavne planove – mada proširivanje opsega i sadržaja tih predmeta u svakom slučaju pomaže. Rješenje je, zapravo, puno više u načinu na koji se predaje historija i načinu na koji je učenici uče. Ovim će se baviti ostatak ovoga poglavlja (i, zapravo, cijela ova knjiga).

Šta su višestruki uglovi gledanja

Dosta novih stvari koje su se pojavile u izučavanju i nastavi iz historije u posljednjih 35 godina, rezultat su reakcije na prividno prevelik naglasak na političkoj historiji i doprinos političkih i ekonomskih elita. Sve veće zanimanje za društvenu, kulturnu i intelektualnu historiju, povećano zanimanje za evropsku, regionalnu i globalnu historiju, veće zanimanje historičara za otkrivanje historije “nevidljivih”, ekonomski i socijalno ugroženih, politički marginaliziranih, i nacionalnih, etničkih i jezičkih manjina, upravo to i potvrđuje.

Ovakav razvoj pomogao je u proširivanju historijskog razumijevanja. Kao prvo, danas su historijski podaci pristupačniji nego ikada ranije. To je djelimično zato što su neki arhivi danas otvoreniji za analizu, nego što su nekada bili, i sve se brže razvijaju arhivi koji nisu državni – uključujući i one koje vode razni mediji. Rezultat je, uprkos ograničenjima koja se pojedincu nameću poznavanjem ili nepoznavanjem stranih jezika, da je sada historičaru – i nastavniku historije i njegovim učenicima – da otkrije kako su događaji koji su mogli biti bitni za njihovu nacionalnu historiju, viđeni u drugim zemljama. Drugo, mi smo sada itekako svjesniji koliko je značajnih događaja, dešavanja i trendova 20. vijeka utjecalo na živote običnih ljudi. Kroz usmenu historiju i analizu nezvaničnih izvora, historičari su uvijek u stanju da nam daju detaljniju sliku različitih aspekata svakodnevnog života, nego što je to moguće korištenjem samo zvaničnih statistika i analizom vladine politike.

Nadalje, ovakav razvoj povećao je potencijal za ispitivanje skorijih i savremenih događaja i situacija iz različitih perspektiva i, u tom smislu, dao sirovi materijal za analitički pristup zasnovan na višestrukim uglovima gledanja. Ali, pristup različitim uglovima gledanja na jednu historijsku pojavu ne predstavlja, sam po sebi, garanciju da će pristup

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

biti iz više uglova, mada se, ipak, osigurava da imamo šire osnovne dokaze, na osnovu kojih možemo započeti svoje ispitivanje. Slično tome, komparativni metod, koji se fokusira na sličnosti i razlike uglova gledanja različitih pojedinaca, grupa ili nacija, omogućava, ali nije i zamjena za višestruke uglove.

Višestrukost uglova gledanja ovisi o našoj sposobnosti da različite uglove povežemo jedne sa drugima. U srži ovakvog pristupa su sljedeće pretpostavke:

– u okolnostima kada različiti prikazi jednog te istog događaja odražavaju različite uglove gledanja, ne radi se uvijek o tome da jedna od tih verzija mora biti tačna. Neke, a možda i sve, mogu biti podjednako validne, jer odražavaju različita iskustva, kontekste i ciljeve;

– u nekim situacijama, jasniju i sveobuhvatniju sliku onoga što se desilo bismo dobili ako bismo sagledali različite uglove gledanja kao dijelove slagalice, ili kockice mozaika;

– za vrlo malo kultura, grupa i nacija se može reći da su u potpunosti autonomne. Njihovi odgovori i opseg aktivnosti u ma kojoj situaciji uobličavaju se i ograničavaju interesima i političkim utjecajima drugih grupa, kultura ili nacija. Isto tako, i one mogu biti u poziciji da vrše utjecaj ili ograničavaju reakcije drugih;

– u tom smislu, percepcija “drugog” i veza između “drugoga” i “sebe” (ili grupe) u srcu je višestrukosti uglova gledanja;

– da bi se svaki ugao gledanja mogao razumjeti, neophodno ga je kontekstualizirati. Drugim riječima, ustanoviti “odakle polaze” oni koji nešto drugačije gledaju: njihovu društvenu, političku ili ekonomsku situaciju, njihove konkretne ciljeve i prioritete, njihove obaveze, faktore koji ograničavaju njihov prostor za manevriranje i kompromis, domet njihove moći i utjecaja, podršku drugih zemalja na koju mogu računati.

Višestrukost uglova gledanja u kontekstu nastave historije, za cilj ima tri stvari:

– razviti šire i sveobuhvatnije shvatanje historijskih događaja i razvoja, tako što će se uzeti u obzir sličnosti i razlike u viđenjima i uglovima gledanja svih drugih;

– bolje shvatiti historijske odnose između nacija, ili prekograničnih susjeda, ili većina i manjina unutar nacionalnih granica;

– steći jasniju sliku o dinamici onoga što se dešavalo, ispitivanjem interakcije između dotičnih naroda i grupa, i njihovu međuovisnost.

Osnovni nastavni ciljevi

Višestrukost uglova gledanja mora biti sastavni dio nastave historije, a ne izborni dodatak, posebno kad se radi o historiji 20. vijeka. Ona se smatra i sastavnim dijelom obrazovanja historičara i nastavnika historije. Kao što je ranije rečeno, radi se o načinu razmišljanja, načinu vršenja odabira, ispitivanja i korištenja dokaza iz različitih izvora, da bi se otkrile sve složenosti situacije, i da bi se objasnilo šta se desilo i zašto. Ako se sistematično koristi u nastavi historije u srednjim školama, pomoći će im da shvate slijedeće:

- da nije neophodno (niti uobičajeno) da postoji jedna tačna verzija nekog historijskog događaja;
- da se isti historijski događaj može opisati i objasniti na različite načine, ovisno o stanovištu historičara, političara, novinara, televizijskog producenta ili očevidca, i da svako objašnjenje može biti validno, mada i nepotpuno i djelimično;
- isti dokaz različiti historičari mogu različito tumačiti, ovisno o njihovom uglu gledanja, vremenu kada pišu i drugim dokazima koje ugrađuju u svoj pregled;
- svi su historijski pregledi privremeni. Najbolji pregled je onaj koji se najbliže uklapa u trenutno dostupne dokaze;
- iste prividno jasne i nedvosmislene izjave mogu različitim ljudima imati različito značenje, ovisno o situaciji u kojoj se nalaze. Rezultat toga je da je za historičara najteži zadatak precizno odrediti značenje koje su određene izjave i dokumenti imali za ljude datog vremena. Za ovo je potreban proces historijske empatije: staviti se na mjesto neke osobe, u pokušaju da se shvati kako bi to oni vidjeli, i zašto;
- izvori historijskih dokaza (naprimjer, zvanični dokumenti, drugi zapisi, medijske arhive, izjave očevidaca, itd.) rijetko su u potpunosti nepristrasni. Oni odražavaju i gledišta osobe (ili osoba) koja daje informacije, i njihovo viđenje onoga što drugi žele znati. To znači da mi moramo izvore analizirati u smislu mogućih predrasuda, saznati kako su nastali i za koga, i analizirati kontekst u kojem su nastali;

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

– različita gledišta unutar jedne nacije, zajednice, etničke grupe, političke stranke ili interesne grupe, mogu biti podjednako značajna koliko i ona koja razdvajaju dvije nacije, dvije zajednice ili dvije grupe. Naprimjer, ilustracija u **tabeli 1** u daljem tekstu, jasno pokazuje tu vrstu složenosti, i daje korisnu protumjeru za ono što je u mnogim udžbenicima često pretjerano pojednostavljeno u prikazu odnosa između većine i manjine. Sličan pristup može se vrlo korisno primijeniti na iskustva revolucije, dekolonizacije, pojave nacionalizma, ili raspada Sovjetskog saveza;

– ljudi imaju različite identitete (u odnosu na životnu dob, spol, zanimanje, vjeru, maternji jezik, odnose u porodici) i nisu njihovi etnički i nacionalni identiteti uvijek dominantni u svim aspektima njihovog svakodnevnog života. Često drugi identiteti, kao roditelja, kćerke, žene, ili ljekara, mogu biti značajniji za razumijevanje njihove reakcije na određenu situaciju ili događaj. U takvim ulogama mogu imati više zajedničkog sa ljudima koji žive u drugim zemljama ili regionima, nego sa ljudima koji žive u njihovoj zemlji.

Tabela 1: Jevreji u Pragu

U svojoj studiji jevrejskih zajednica na češkim teritorijama, dr. Helena Krejcová je pokazala da je krajem 19. vijeka, jedan liberalni pokret stekao podršku među Jevrejima u Bohemiji, i igrao vrlo značajnu ulogu u društvenim i ekonomskim promjenama tog vremena. Ali, liberalne ideje nije prihvatila cijela zajednica i pojavila se podjela između liberalnih i konzervativnih Jevreja, jer su se konzervativci plašili jače asimilacije i gubitka vjerske i kulturne tradicije. Jevrejski liberali pridružili su se češkim i njemačkim u revoluciji 1848. Podrška češkom nacionalizmu, posebno među jevrejskim studentima i inteligencijom, dovela je do češko-jevrejskog pokreta za asimilaciju, koji je težio usvajanju češkog jezika i pomagao u stvaranju kulture, privrede i političkog sistema. Mnogi su liberalni Jevreji aktivno učestvovali u stvaranju prve češke republike 1918. Međutim, ovo je dovelo do većeg otuđivanja i podrške cionizmu među pronjemačkim Jevrejima i tradicionalistima (koji su postali manjina unutar većine).

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

Neka potencijalna ograničenja i problemi

Jedan od argumenata koji se provlači kroz cijelu ovu knjigu je da će prostor za uvođenje veće evropske dimenzije u nastavne planove i

programe iz historije u velikoj mjeri varirati od jednog obrazovnog sistema do drugog, i biti ograničen faktorima kao što su zvanične smjernice u nastavi, dostupni nastavni resursi za obuku nastavnika na radnom mjestu, i razvoj odgovarajućih nastavnih materijala, broj sati nastave historije koji učenik u prosjeku ima, relativna autonomija nastavnika i omjer u kojem su udžbenici zvanično propisani i dozvoljeni. Iz tih razloga, ovaj se priručnik manje bavi onim što se predaje, a više pitanjem kako se predaje, i kako se učenicima može pomoći da razviju načine razmišljanja i analiziranja historijskih događaja i razvoja iz više komparativne i međunarodne perspektive. Međutim, bitno je pri tome biti realan i sagledati ograničenja i teškoće koje mogu ograničiti prostor za višestrukost uglova gledanja u nastavi historije.

Prvo, kao što je već rečeno, nastava usmjerena ka višestrukim uglovima gledanja nije samo izlaganje učenika većem broju perspektiva, već i razvijanje analitičkih sposobnosti, načina razmišljanja i historijske empatije, neophodnih za korištenje različitih perspektiva da bi se ispitao neki historijski događaj i da bi se bolje shvatilo šta se desilo i zašto. Ove vještine i način razmišljanja moraju se upražnjavati sistematično i konzistentno. Pošto u većini obrazovnih sistema u Evropi učenici ne izučavaju 20. vijek do pred kraj srednje škole, neophodno je da se višeperspektivni pristup usvoji i pri izučavanju ranijih perioda evropske i nacionalne historije.

Drugo, opseg za višeperspektivnost jasno je ograničen dostupnošću odgovarajućih nastavnih materijala i drugih resursa. U toku istraživanja za ovu knjigu, autor je analizirao neke odlične udžbenike iz cijele Evrope, i neke dobre web-stranice na Internetu, koje su pripremali historičari i nastavnici historije, i koji nude odličan materijal o jednom te istom događaju iz različitih nacionalnih perspektiva. Postoje posebno dobri izvori o temama i područjima kao što su dva svjetska rata, širenje nacionalizma, ekonomska recesija 30-tih, i poslijeratna dekolonizacija. Međutim, uopćeno govoreći, jači naglasak na nacionalnoj historiji i tendencija da se evropska i svjetska pitanja i teme ispituju iz primarno nacionalne perspektive, znači da učenici često bivaju izloženi samo jednom uglu gledanja na neku značajnu temu ili pitanje vezano za 20. vijek, ili se implicira da postoji nekoliko uglova gledanja, ali je samo nacionalni ispravan.

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

Treće ograničenje vezano za prethodno je da je prostor za višestrukost uglova gledanja ograničen, u većini slučajeva, brojem savremenih jezika koje nastavnik historije, a vjerovatno i učenici, dovoljno dobro poznaje.

Četvrto potencijalno ograničenje koje se mora uzeti u obzir je da se ne radi samo o tome da se učeniku predoči nova informacija, koja sadrži nekoliko uglova gledanja. U tom procesu postoji i afektivna, i kognitivna dimenzija. Kad kod učenika postoje ukorijenjeni ksenofobični i etnocentrički stavovi i predrasude, davanje dodatnih informacija ponekad takve stavove može samo osnažiti. Nastavnici historije moraju svojim učenicima pomoći da razmisle i kritički ocijene ono što već znaju i ono što im je osnov za određene pretpostavke i mišljenja o drugim nacijama, kulturama i grupama.

Uprkos gore navedenim ograničenjima i potencijalnim teškoćama, moguće je uvesti neke nastavne aktivnosti, koje će učenicima pomoći da razviju analitičke sposobnosti i stavove, koji su od centralnog značaja za višestrukost uglova gledanja.

Ocjenjivanje udžbenika

Za mnoge učenike u različitim dijelovima Evrope, udžbenik i nastavnik su jedini izvor historijskih informacija. Ipak, udžbenici, čak i oni koji se prvenstveno bave nacionalnom historijom, mogu nuditi mogućnost višestrukih uglova gledanja. U ovom priručniku, u osamnaestom poglavlju se nalazi vodič za nastavnike za ocjenjivanje udžbenika, ali učenici koji uče historiju moraju se navoditi na to da kritički ocjenjuju svoje udžbenike i druge resurse koje koriste u nastavi. Ovdje su osnovni ciljevi slijedeći:

- vidjeti da li je moguće otkriti kakvo je autorovo gledanje na određenu temu ili područje;
- identificirati sve uglove gledanja o datoj temi, kojih nema u pregledu koji nudi udžbenik;
- identificirati sve eventualne primjere namjerne ili nenamjerne pristrasnosti.

Neki primjeri pitanja koje učenici mogu potaknuti da postavljaju kad čitaju određeno poglavlje ili dio udžbenika navedeni su u **tabeli 2** u daljem tekstu.

Sličan se pristup može primijeniti na radio ili televizijske dokumentarne programe, ili na tekstove iz novina i časopisa.

Tabela 2: Šta učenici provjeravaju kad ocjenjuju kako udžbenik tretira historijski događaj

Da li ovaj odlomak posmatra događaje samo iz jednog ugla – ugla tvoje zemlje?

Da li djeluje kao da ti kaže da su stav i gledište tvoje zemlje bili ispravni ili pogrešni? Kakve ti dokaze daje za takav zaključak?

Kakve razloge bi druge zemlje mogle imati da se ne slože sa takvim gledištem? Da li se u ovom odlomku razmatraju ti razlozi?

Da li ti ovaj odlomak pomaže da shvatiš gledišta, motive i razloge za brigu drugih nacija, naroda ili grupa koje su bile direktno uključene u opisane događaje?

Da li ovaj odlomak govori o “narodu” (recimo, “Francuzi”, “Nijemci”, “Rusi”, “Srbi”, “Turci”, itd.), a sve vrijeme misli na “vladu”?

Da li ovaj odlomak pokazuje kako je odluka donesena na nacionalnom nivou bila pod utjecajem nečega što se dešavalo na nekom drugom mjestu?

Da li misliš da se ovdje radi o pristrasnom, ili o fer i izbalansiranom prikazu onoga što se desilo? Kakve dokaze možeš navesti u podršku svom stavu?

Kontekstualiziranje ugla gledanja

Neki događaji, teme i pitanja 20. vijeka jasno traže višestruke uglove gledanja, čak i u okolnostima kada je dostupan samo ograničen spektar nastavnih materijala. Ratovi i sukobi, unutarne revolucije, promjene režima i velike promjene i preokreti u životima ljudi, često se u udžbenicima i dokumentarnim filmovima predstavljaju kroz citate ključnih aktera u događajima, očevidaca, historičara i stručnih komentatora. Često je njihove stavove, uglove gledanja i lične naklonosti, moguće identificirati analizom jezika koji koriste: naglaska koji stavljaju na neke stvari, a na neke ne, šta smatraju pozitivnim, a šta negativnim, ko su ljudi koje hvale, a ko oni koje osuđuju, i teške riječi za kojima posegnu (npr. izdaja, zavedeni, zlo, primitivni, itd.).

Međutim, kao što je ranije rečeno, nije uvijek moguće identificirati različite uglove gledanja na određeni događaj ili razvoj, isključivo pozivanjem na određeni tekstualni sadržaj. Često je učeniku potrebno pomoći u kontekstualiziranju različitih stavova koji su u tekstu izraženi. Primjer ovakvog pristupa dat je u **tabeli 5** na kraju ovog poglavlja. Odnosi

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

se na alžirsku reakciju na francusku kolonijalnu politiku neposredno pred Drugi svjetski rat, ali isti bi se pristup mogao primijeniti na kolonijalne politike drugih evropskih zemalja, ili se prilagoditi za izučavanje drugih tema koje karakterizira veliki broj različitih grupa, od kojih svaka ima svoj ugao gledanja.

Ovaj konkretni primjer daje kratki, opći okvir konteksta i pruža dodatne informacije, korisne za objašnjenje stava koji su zauzeli lideri triju zasebnih muslimanskih grupa u Alžiru tokom kasnih 30-tih.

Pedagogija dekonstrukcije

U određenoj mjeri, ovakav pristup u osnovi je onoga koji je u gornjem tekstu primijenjen na ocjenu udžbenika. Osnovna je ideja da se nastavnicima i njihovim učenicima ponude analitička sredstva neophodna za odgovor na tendenciju ka predavanju monolitske, monokulturalne, nacionalne (čak i nacionalističke) historije u evropskim školama. Taj je pristup blisko povezan sa radom profesora Antonia Nannija i njegovih kolega u Centru za obrazovanje kroz svjetski pristup Univerziteta u Parmi u Italiji.³⁰ Njime se, u suštini, ukazuje na to da je način da se izučavaju teme i područja koja karakterizira višestrukost uglova gledanja, da se, zapravo, počne sa perspektivom “drugih”. Naprimjer, oni predlažu da se započne sa serijom lekcija o krstaškim pohodima iz ugla arapskih ljetopisaca, ili lekcijama o historiji hereze iz ugla heretika, ili lekcijama o carstvima iz ugla koloniziranih naroda. Već je uobičajeno na ovaj način predavati neke teme iz historije 20. vijeka. Naprimjer, ekonomska recesija u međuratnim godinama, migracije, dekolonizacija i socijalne promjene koje su donijela dva svjetska rata i druge teme iz društvene i kulturne historije, često se predaju na ovaj način.

Ovakav pristup predstavlja promjenu naglaska, kakvom se može spriječiti marginalizacija uglova gledanja drugih nacija ili nacionalnih i etničkih manjina. Time se može i spriječiti predstavljanje “drugih” kao problema koji treba rješavati.

³⁰ Vidjeti časopis CEM Mondialit□, koji izdaju profesor Nanni i njegove kolege.

Uspostavljanje veza sa drugim školama u Evropi

Već izvjesno vrijeme postoje razne posjete, programi razmjene i prekogranični i međunacionalni historijski projekti. Neki od tih projekata i veza tiču se prvenstveno učenja savremenih jezika, ili razvijanja veće evropske svijesti. Potencijal za saradnju u razvoju resursnih materijala za nastavu i učenje historije Evrope iz velikog broja uglova još nije u potpunosti iskorišten. Međutim, otkako istraživanja pokazuju da se neke teme i područja iz evropske historije 20. vijeka predaju u većini evropskih obrazovnih sistema (vidjeti prvo poglavlje), postoji prostor da škole iz nekih regiona, ili iz cijele Evrope, razmjenjuju neke svoje nastavne materijale o tim temama, posebno ako su izvedeni iz primarnih i sekundarnih izvora. Elektronska pošta omogućava ovakvu razmjenu, ali čak i kad takva komunikacija nije školi dostupna, poštanska prepiska ili faksovi mogu biti podjednako djelotvorni.

Jezik na kojem se takva razmjena obavlja može, naravno, predstavljati problem, ali velika je obrazovna vrijednost u razmjeni ne samo nastavnih resursa, već i materijala koji u kombinaciji nudi cijeli spektar različitih uglova gledanja na jedan te isti događaj ili pitanje. Ovo se može i dodatno razviti učešćem nastavnika savremenih jezika i njihovih razreda, koji bi mogli učestvovati prijevodima na jedan ili više jezika, posebno na one koji se u svijetu najviše koriste.

Analiza medijskog izvještavanja

Druga poglavlja (posebno o upotrebi televizije i savremenih pisanih materijala u nastavi historije) detaljnije obrađuju analizu medijskog izvještavanja. Ključni je problem, s druge strane, kad se, recimo, analizira novinsko izvještavanje o značajnim događajima i razvoju u 20. vijeku, to što su nastavnici (i učenici) ograničeni jezicima koje tečno znaju. Arhive su, isto tako, uglavnom ograničene na domaće novine. Koristan izvor za one koji imaju pristup Internetu je Arhiv medijskih reakcija Ministarstva vanjskih poslova Sjedinjenih Američkih Država. Pet dana u sedmici, službenici za informiranje u svakoj ambasadi Sjedinjenih Država u svijetu pregledaju sve novine koje izlaze u cijeloj zemlji (a i neke lokalne) i proizvode skraćeni pregled svih ključnih tema za taj dan. Sadržaj je obično ograničen na teme vezane za regionalnu i državnu politiku i međunarodne odnose. Onda se odabrani dijelovi prevode na engleski i šalju u Wash-

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

ington. Agencija za informiranje Sjedinjenih Država proizvodi “pregled teme” za svaku temu, i to se može učitati sa njihove web-stranice (<http://usinfo.state.gov/products/medreac.htm>). Njihovom se arhivu preko ove adrese može direktno pristupiti.

Ovakav izvor posebno je koristan kad se analiziraju dešavanja u skorijoj historiji, koja treba istražiti iz nekoliko različitih nacionalnih, regionalnih i lokalnih uglova gledanja. Dokumentacija na ovoj web-adresi ne samo da vam kaže koje novine ili televiziju ili radioemisiju citira, već i koje je političke orijentacije (naprimjer, da li izvor podržava vladu ili ne, da li se povezuje sa nekom političkom grupacijom ili strankom, itd.).

Kada se koristi ovakav izvor, mora se imati na umu da tekstove odabire službenik Sjedinjenih Država, koji je svjestan zanimanja svoje vlade za dato pitanje, ali ipak želi ponuditi dosta sveobuhvatan pregled medijskih reakcija. Na kraju ovog poglavlja, u **tabeli 4**, dat je primjer ovakvog resursa. Odnosi se na pitanje Kipra, u ovom slučaju na jačanje tenzija između Grčke i Turske u januaru 1997. do kojeg je došlo nakon prodaje ruskih protuzračnih projektila vladi kiparskih Grka. Pregled teme koji je napravila Agencija za informiranje Sjedinjenih Država sadrži sažetke iz 36 različitih izvora, iz 13 zemalja, u periodu od jednog mjeseca (januar 1997). Neovisno o ograničenjima, ovo ipak može biti itekako vrijedan resurs u učenju o (u ovom slučaju):

- kiparskom pitanju;
- odnosima Grčke i Turske;
- skorijoj i daljoj historiji jugoistočne Evrope;
- Sjeveroatlantskom paktu (NATO);
- posthladnoratovskim odnosima Ruske Federacije i proširenog NATO-a.

U posljednjih nekoliko godina, ovakve arhive predstavljaju i koristan izvor za nastavnike historije koji znaju engleski, ako ih zanima kako su mediji u različitim zemljama reagirali na promjene koje su se dešavale u srednjoj i istočnoj Evropi nakon raspada Sovjetskog saveza, na razvoj događaja na Balkanu i u samoj Ruskoj Federaciji.

Ovakvi materijali učenicima pružaju priliku da medijske reakcije analiziraju na isti način na koji bi analizirali bilo koji drugi izvor historijskih dokaza. Naprimjer:

- razlučiti činjenične informacije od mišljenja;
- razlučiti mišljenja koja se mogu potkrijepiti od onih izvora i mišljenja koja ne mogu;
- razlučiti između objašnjenja, opisa i zaključaka;
- izvući relevantne informacije;
- odrediti da li pisac pokušava ili ne pokušava dati objektivan i izbalansiran pregled;
- identificirati sve izjave, fraze i riječi koje otkrivaju piščeve naklonosti prema nekoj grupi ili osobama, odnosno nenaklonosti prema drugima;
- ocijeniti vrijednost izvora.
- Uz to, ovim se nudi i sredstvo usporedbe i kontrastiranja različitih uglova gledanja, tumačenja, pretpostavki i preokupacija unutar različitih zemalja, kao i između njih. Naprimjer, zanimljivo je vidjeti u primjerima u **tabeli 4** da britanske novine povlače paralelu sa kubanskom krizom sa projektilima 1961, ruske novine više brine da li ruska vojna industrija može konkurirati zapadnim proizvođačima, dok grčke novine uzrok problema povezuju sa turskom invazijom Kipra 1974. Jedne turske novine tvrde da problem seže još dalje u prošlost, a druge naznačavaju da bi potezi Rusije mogli biti reakcija na tursku podršku čečenima.

Davanje prilike učenicima da vježbaju historijsku empatiju

Na kraju, kao što je već rečeno u ovom poglavlju, u srcu multiperspektivnosti je historijska empatija. Učenici moraju gledati dalje od svojih gledišta ili gledišta svoje društvene, kulturne ili etničke grupe, spola ili nacionalnosti, da bi pokušali shvatiti kako drugi vide i shvataju ključne historijske događaje i razvoj u posljednjih stotinu godina. Ovo se može učiniti na nekoliko jednostavnih načina. Naprimjer:

- analizirati karikature ili fotografije u udžbeniku, i napisati komentare na njih iz nekoliko uglova;
- pročitati izvode iz teksta i zamisliti kako (i da li) učenici u drugim zemljama ili iz drugih grupa reagiraju na njega ili ga tumače;

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

– pregledati novinski izvještaj o određenom historijskom događaju međunarodnog značaja, identificirati novinarski ili urednički ugao gledanja i razmotriti da li bi nešto moglo biti drugačije, kad bi novinar živio u nekoj od drugih zemalja na koje se priča odnosi.

U okolnostima kada su ograničene mogućnosti da učenik ima pristupa različitim uglovima gledanja na neki događaj ili pitanje, druga je opcija da nastavnik ili autor udžbenika naprave kratke “skice lika”, na osnovu onoga što oni znaju o datoj temi, koje bi, onda, učenici mogli analizirati i tumačiti, koristeći pritom ono što su već naučili na satu i iz svojih udžbenika. Zanimljiv primjer ovakvog pristupa, koji je izradio autor jednog britanskog udžbenika, nalazi se u **tabeli 5** na kraju ovog poglavlja. Autor ovih primjera predlaže i da se oni mogu koristiti za igre iz raznih debata koje su se u to vrijeme vodile.

Zaključak

Vijekovima su evropske nacije crpile elemente drugih kultura u formi naroda, tradicija, ideja i vjerovanja. U različitim trenucima naše historije, ovaj proces apsorpcije bio je rezultat migracija stanovništva, trgovine, širenja vjerskih pokreta i reformi, okupacija, aneksija, ratova, promjena granica, preseljenja, imperijalističkih ekspanzija i kulturnih razmjena koje su iz toga proizilazile. Uzajamni utjecaji došli su preko zajedničkih granica ili kroz formiranje političkih saveza, pojavom međunarodnih institucija, sve većim međunarodno-pravnim priznavanjem prava autohtonih manjina i, na kraju, sve većim utjecajem globalizacije.

Ovakvi multikulturalni elementi čine sastavni dio prošlosti nacije, a ne detalje koji mogu biti izostavljeni iz konstrukcije velike priče o naciji. Oni su, zapravo, neophodni integralni element izgradnje nacionalnog identiteta. Identitet pojedinca nije predodređen, on je uvijek u stanju nastanka, razvija se kao odgovor na životna iskustva. Isto važi i za nacionalne identitete. Uobličavala su ga i dalje ga uobličavaju zajednička iskustva – i pozitivna i negativna, slavna i mračna, veličanstvena i sramna. Multiperspektivnost u nastavi iz nacionalne historije fokusira se na to kako su ljudi postali ono što danas jesu.

Tabela 3: Alžirski odgovor na francusku kolonijalnu politiku (1936-39)

Maurice Viollette, koji je 1925. imenovan za guvernera Alžira, bio je odlučan u tome da Alžir asimilira u Francusku, tako što će ukloniti ograničenja na državljanstvo i uvesti radikalne obrazovne i socijalne reforme. Dobio je podršku muslimanskih grupa, ali su mu se usprotivili francuski doseljenici. Opozvan je 1927. i nakon toga je izabran u Senat, gdje je nastavio raditi na svom planu za Alžir. 1936. godine je socijalistički lider **Leon Blum** formirao vladu nacionalnog fronta, i Viollettea je imenovao za ministra za alžirska pitanja. Pred kraj te godine predložen je Zakon o reformi, ali do izbijanja rata 1939. još nije bio usvojen. U tom periodu su alžirski muslimani, koji su podržavali ove reforme, osnovali Muslimanski kongres. Kongres je okupljao različite grupe, koje su imale različite aspiracije u pogledu budućnosti Alžira.

Alžirsko gledište	Kontekst
1936. je Ferhat Abbas bio odlučni asimilacionist. U to vrijeme je napisao: "Neću umrijeti za alžirsku naciju, jer ona ne postoji... Ispitao sam historiju, pitao žive i mrtve, posjećivao groblja: o njoj mi niko nije pričao. Onda sam se okrenuo Kur'anu i tražio jedan jedini slučaj zabrane muslimanu da se integriira u nemuslimansku naciju. Ni to nisam našao. Ne može se graditi od vjetra"... [Alžirci] "moraju svoju budućnost povezati sa onim što Francuska želi u ovoj zemlji".	Abbas je bio seljačkog porijekla, ali je njegov otac pod Francuskom postao lokalni guverner i dobio je Legiju časti. Školovao se u francuskom liceju i na Univerzitetu Alžira, gdje je postao predsjednik Udruženja studenata muslimana. Sebe je opisivao kao čovjeka koji bolje govori francuski, nego arapski. Radio je za Udruženje izabranih zvaničnika. Prva žena mu je bila muslimanka, ali se razveo i kasnije oženio Francuskinjom. Nakon Drugog svjetskog rata, aktivno je podržavao separatistički pokret u Alžiru.
Abd el Hamid Ben Badis bio je glasnogovornik muslimanskih vjerskih službenika reformista. On je odbacivao Abbasov stav da alžirska nacija ne postoji. Tvrdio je da "muslimanska alžirska nacija ima svoju kulturu, svoju tradiciju i karakteristike, dobre i loše, kao i svaka druga nacija na zemlji... Alžirska nacija nije francuska, ne može biti francuska, i ne želi postati francuska". Mada je odbijao asimilaciju u Francusku, u to vrijeme nije zagovarao političku nezavisnost. Umjesto toga, zagovarao je slobodni Alžir, koji bi bio francuski dominion.	Ben Badis pripadao je grupi muslimanskih vjerskih službenika koji su kritizirali konzervativne islamske vode u Alžiru, koje su, uz francuski obrazovni sistem za muslimane, krivili što su dozvolili da islamski Alžir bude nazadan i pun predrasuda, a time i nesposoban da sam sobom upravlja. Osnovali su mrežu muslimanskih škola, koje su bile nezavisne od francuskih. Za Ben Badisa, politika je u odnosu na vjeru uvijek bila druga, i naglašavao je svearapski i sveislamski identitet alžirskog naroda, prije nego njegov nacionalizam.

(nastavak)

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

Tabela 3: Alžirski odgovor na francusku kolonijalnu politiku (1936-39)

Alžirsko gledište	Kontekst
<p>Messali Hadjj i njegovi sljedbenici bili su separatisti koji su pozivali na nacionalnu nezavisnost Alžira. Mada su bili članovi Muslimanskog kongresa, suprotstavljale su im se druge grupe, koje su bile za reformu, prije nego za nezavisnost.</p>	<p>Hadjj je bio jedan od osnivača cijele serije nacionalističkih organizacija, počevši od Zvijezde sjeverne Afrike 1925. Imao je podršku francuskih komunista, i to je utjecalo na njegovu politiku. Podržavao je ideju preraspodjele imovine francuskih doseljenika. Njegovi su stavovi imali veću podršku alžirskih radnika migranata u Francuskoj u to vrijeme, nego u samom Alžiru, i na alžirskim lokalnim izborima, njegova stranka nije osvojila niti jedno mjesto.</p>

Glavni izvor: H.S. Wilson, African decolonisation, London, 1994.

Tabela 4: Reakcije medija na jačanje napetosti na Kipru 1997.

Ruska Federacija: *Krasnaya Zvezda*, 9. januar 1997.

Početak godine u znaku je velikog skandala, koji je izbio u diplomatskim krugovima u nekoliko zemalja odjednom. Učesnici su Kipar, Rusija, Sjedinjene Države, Britanija, Turska, Grčka i još nekoliko zemalja. Povod za ovakvu situaciju je na prvi pogled rutinski posao koji je 4. januara zaključen između ruske firme Rosvooruzheniye i vlade Kipra, o isporuci pošiljke protuzračnih raketa S-300PMU-1... Naravno, aktivnosti Sjedinjenih Država, Turske i drugih zapadnih zemalja koje su konkurenti Rusiji, kod ruske vlade izazivaju razumljivu i legitimnu kritičku reakciju... Rusija nema ništa manje prava nego Amerika, Britanija i drugi proizvođači naoružanja da aktivno radi na svom prisustvu na tržištu oružja.

(nastavak)

Tabela 4: Reakcije medija na jačanje napetosti na Kipru 1997.**Britanija: *Independent*, 23. januar 1997.**

Kao i Kuba, još jedan otok kojio je je imao spor oko projektila prije 36 godina, Kipar bi svijetu mogao dati nuklearnu konfrontaciju. Najgušće militarizirana zona konfrontacije u svijetu mogla bi eksplodirati... Ukratko, na Kipru su prisutni skoro svi sastojci krvavog sukoba, koji bi mogao uvući Grčku i Tursku. Svi vanjski faktori, od Sjedinjenih Država do Evropske unije i Ujedinjenih nacija, uviđaju opasnost. Mnogi vide Grčku i Tursku, čiji je antagonizam stariji od saveza u NATO-u, kao najvjerovatnije aktere slijedećeg rata u Evropi.

Grčka: *Elevtherotipia*, 10. januar 1997.

Sinoćnje reakcije Washingtona, upozorenja koja je Burnsk, glasnogovornik State Departmenta, uputio Ankari (Turska), koja traže prestanak "prijetnji upotrebom vojne sile protiv Kipra", i upozorenja iz Moskve, preko izjave ambasadora u Nikoziji (Kipar), koja kaže da "ova zemlja neće ostati indiferentna", stvaraju sasvim novu sliku. Ovakve reakcije opravdavaju stav Kipra, da ima pravo da brine o svojoj odbrani, kojoj stalnim provokacijama prijeti Attila (turske snage na Kipru)... U toku razgovora o američkoj inicijativi u vezi sa grčko-turskim odnosima i pitanju Kipra, Washington ne može zanemariti tursku provokaciju i agresivnost. Ne može zanemariti da se Ankara u regionu ponaša kao terorista i nasilnik.

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

Kako je moguće da Washington ne vidi tursku agresivnost, koja je bacila oko na grčke teritorije. Zašto mu ne smeta dvadesetdvođodišnja okupacija i zašto prihvata da oružje dato za potrebe NATO-a bude korišteno za jačanje okupacionih snaga?

Turska: *Yeni Yezyl*, 21. januar 1997.

Kriza sa projektilima S-300... polako eskalira. Ne može se reći da će se okončati sve dok naši grčko-kiparski i grčki prijatelji ne prihvate postojanje dviju zajednica na otoku, sve dok odbijaju prihvatiti da je problem postojao i prije 1974. i dok pokušavaju svoj status quo rješavati projektilima i vojnim metodama, i svoju računnicu zasnivaju na nestabilnosti Turske. Svaki korak koji poduzmu na potiskivanju Turske i Turske Republike Sjeverni Kipar u ugao izazvat će eskalaciju krize, i gurnut će rješenje problema još dalje od one vrste rješenja kakvo žele.

Turska: *Cumhuriyet*, 9. januar 1997.

Grčko-kiparska strana ubrzano kupuje oružje. Nedavno su zaključili sporazum o kupovini projektila iz Rusije, projektila koji mogu pogoditi Tursku. Zna se da je "Kipar slaba tačka Turske". Znači, Ankara mora usvojiti odluke protiv ovog nepovoljnog razvoja situacije, koja predstavlja prijetnju Anadoliji... Očito je da postoji i međunarodni aspekt ove krize u jugozapadnom Mediteranu. Da li je odluka Rusije da južnom Kipru dopremi projekte, reakcija na tursku podršku čečenskom narodu?

Tabela 5: Kako to izgleda iz nekog drugog ugla?

Proučite ove skice likova zamišljenih Rusa i njihovih života 1917. god. Na osnovu svoga rada o ovoj temi, odlučite koga su mogli podržavati u jesen 1917. u periodu pred Oktobarsku revoluciju. Koga mislite da su podržavali:

- **Lenjina** i boljševike?
- **Kerenskog** i privremenu vladu?
- **Generala Kornilova** i njegove sljedbenike u vojsci?

Na osnovu čega ste odlučili za svaki od likova?

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

Olga Smirnova – žena sa sela. Muž poginuo u Poljskoj 1915. Kao i većina porodica u njenom selu, nema svoje zemlje. Nije uspjela uzgojiti dovoljno hrane, jer je veliki broj seljaka regrutiran i odveden u vojsku.

Grof Aleksej Čekov – zemljoposjednik. Ima 100.000 hektara u provinciji Minsk. Dva sina oficiri u vojsci, jedan poginuo 1914. U početku podržavao privremenu vladu, ali sada zabrinut za ilegalnu pljenidbu zemlje i opći raspad reda i mira.

Boris Krasnov – vojnik. Služio u vojsci otkako je pozvan i otišao iz svoga sela 1915. Vidio mnogo drugova mrtvih, ranjenih ili zarobljenih. Nedavno izabran u komitet svoje čete. Brine ga šta se dešava kući, na selu. **Lev Plakanov** – vlasnik fabrike. U početku vatreno podržavao Kerenskog i Martovsku revoluciju. Fabriku nedavno okupirali militantni radnici pod vodstvom boljševika. Dva nadzornika nedavno prepućena. Brine ga raspad reda i mira.

Ana Leonovc – fabrička radnica i domaćica. Jedan od demonstranata prvog dana Martovske revolucije. Udata, dvoje djece, od 9 i 12 godina, muž u njemačkom zarobljeništvu. Brine je nestašica hrane i rast cijena. Nedavno otpuštena kao višak, kad je fabrika zatvorena zbog nedostatka sirovina. Kako će prehraniti porodicu?

Nikolaj Volkov – fabrički radnik. Oženjen, četvero djece, od 3, 5, 8 i 10 godina. Brine ga rast cijena i nestašica hrane. Član sindikata pod vodstvom menševika, ali brine ga sporost vlade u sazivanju Ustavotvorne skupštine i rješavanju pitanja rata i mira.

JEDANAESTO POGLAVLJE

MOGUĆNOSTI UČENJA IZVAN ŠKOLE

U nastavi historije, učenje izvan škole može značiti dosta različitih stvari:

- posjeta lokalnom, nacionalnom ili specijaliziranom muzeju;
- projekat koji za cilj ima prikupljanje usmenih iskaza od ljudi koji žive u blizini škole;
- studija slučaja neke osobe ili zajednice, koja je igrala značajnu ulogu u historiji tog kraja, regiona ili nacije, što podrazumijeva obradu različitih izvora informacija i dokaza izvan škole;
- vršenje historijskog pregleda u gradu, mjestu, selu ili okolini, i traženje tragova iz skorije prošlosti i promjena u posljednjih stotinu godina;
- posjeta mjestima od historijskog značaja. To mogu biti mjesta na kojima su se vodile bitke, tvornica, brodogradilište, željeznička stanica, bogomolja, ili javna ustanova gdje se desio neki značajan događaj u 20. vijeku, ili jednostavno mjesto koje ilustrira značajne društvene i kulturne promjene u životima običnih ljudi;
- bratimljenje škola i projekti povezivanja koji uključuju: razmjenu informacija o skorijoj historiji mjesta ili regiona u kojem se škola nalazi; fokusiranje na zajednička i različita iskustva u vezi sa zajedničkom temom ili područjem, kao što su transport, tehnologija ili imigracija, i ispitivanje historijskih veza između različitih mjesta i kako su se one vremenom mijenjale.

Neke od ovih aktivnosti i pristupa, kao što su projekti usmene historije i projekti povezivanja, detaljnije se razmatraju u ovom poglavlju. Ovo se poglavlje bavi lokalnom historijom, posjetama mjestima od historijskog značaja i muzejima (uključujući i školske muzeje). Mnogi nastavnici historije u svojoj nastavi već dugo koriste ovakve aktivnosti za učenje izvan škole. Iako se dosta pedagoških pitanja može postaviti u vezi sa obrazovnom vrijednošću i efektu na učenika, u ovom priručniku ključno pitanje je kako lokalna historija, posjeta značajnom mjestu i historijskom muzeju (koji se uglavnom bave lokalnom ili nacionalnom historijom) može učeniku pomoći u razumijevanju evropske historije 20. vijeka. Kako

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

može lokalni ili nacionalni fokus ovih aktivnosti biti iskorišten za uspostavljanje međunacionalnih i evropskih veza.

Lokalna historija

Moguće je grad ili mjesto čitati kao historijski dokument. Tragovi prošlosti prisutni su u arhitekturi i ranijoj namjeni zgrada, u imenima ulica, mostova, spomenika, u nazivima trgovina, kafea i restorana, u načinu na koji se mjesto razvijalo, u rasporedu stambenih i poslovnih kvartova, u tome da li su manjine rasute ili žive u svojim kvartovima, i da li su ratom uništeni dijelovi grada rekonstruirani da izgledaju isto kako su izgledali prije rata, ili su za to korišteni novi arhitektonski stilovi i građevinski materijali.

Seoski predjeli se, također, mogu čitati kao historijski dokumenti. Mnogi nastavnici historije ovo već rade, ali obično u cilju ispitivanja ranijih historijskih perioda, kroz, recimo, analizu kako je zemlja dijeljena u doba feudalizma, ili kako su se farme mijenjale u vrijeme modernizacije poljoprivrede.

Šta je sa evropskom dimenzijom ovakvih lokalnih aktivnosti? Prvo što treba naglasiti je da se lokacija zaista može izučavati sama za sebe, ali se može i izučavati kao studija slučaja promjena ili razvoja, kakvi su se dešavali u drugim dijelovima Evrope, mada ne i istom brzinom. Tako, naprimjer, razglednice i fotografije u lokalnom muzeju, na kojima su poznate ulice, tvornice ili farme, nastale u različitim periodima u toku vijeka, mogu se koristiti za identifikiranje različitih aspekata kontinuiteta i promjene u gradu ili kraju. Mogu se koristiti i da se prati postepeni efekat procesa globalnog razvoja: efekti uvođenja struje (ulična rasvjeta, prodavnice, itd.), efekat masovne proizvodnje na gradski prijevoz, mehanizacija poljoprivrede i efekti zagađenja na čovjekovu okolinu.

Nema mjesta koje je potpuno izolirano od vanjskih utjecaja. Nastavnici geografije često ovo obrađuju tako što učenike vode da pregledaju ulice, da, recimo, otkriju zemlje iz kojih potječu automobili koje vide, ili proizvodi koje mogu naći u prodavnicama, da bi pokazali kako na njihovo mjesto djeluje razvoj transportne infrastrukture, nacionalne i internacionalne trgovine, i ovisnost i međuovisnost lokalnih privreda. Korištenjem zbirki lokalnih muzeja, lokalnih novinskih arhiva, gradskih arhiva, zvaničnih statističkih podataka i fotografija i drugih predmeta koje imaju porodice učenika, moguće je u ovakvo izučavanje uvesti i

historijsku dimenziju. To je koristan način da se iscertaju političke i ekonomske promjene i preokreti koji su se dešavali u prošlom vijeku. Izvori mogu biti lokalni, ali korisno je i objasniti političku i ekonomsku historiju kontinenta ili regiona u njemu.

Naprimjer, usporedba današnjice i 80-tih u pogledu vrsta roba koje su se mogle kupiti u prodavnicama u mnogim mjestima istočne Evrope, odakle su te robe bile, koliko su koštale, i koliki je dio nečijeg mjesečnog prihoda bio potreban za kupovinu, daju vrlo zanimljive pokazatelje pozitivnih i negativnih efekata u životu običnih ljudi, izazvane promjenama koje su se u tim zemljama dešavale od 1989. Slična analiza može biti podjednako informativna ako se obavi u nekoj zemlji članici Evropske unije.

Kao što je već rečeno u poglavlju o “Višestrukim uglovima gledanja u nastavi historije”, većina nacija i zajednica u Evropi imaju iskustva emigracije i imigracije u toku 20. vijeka. Dvostruka vrijednost postoji u istraživanju iskustava druge i treće generacije migrantskih porodica.

Kao prvo, na taj način učenici shvataju da su te grupe dale doprinos historiji zajednice u cjelini, i da su sastavni dio njene historije (ili historije nacije). Pomogle su da zajednica postane to što danas jeste.

Drugo, izučavanje takvih grupa može i rasvijetliti događaje i razvoj koji su mogli, u određenom periodu u 20. vijeku, biti značajni za cijelu Evropu. Kratka studija slučaja u **tabeli 1** u daljem tekstu ilustrira oboje. Udžbenici iz historije Škotske obično obrađuju migracije Škota u 18. i 19. vijeku u Sjevernu Ameriku, Australiju i Novi Zeland, i imigraciju irskih katolika sa juga Irske i protestanata sa sjevera u industrijalizirani, južni dio Škotske, u 19. vijeku.

Međutim, u tom periodu bilo je i velikog priliva migranata iz Italije, Poljske, Litvanije, i Jevreja koji su bježali od talasa pogroma u Ruskom carstvu. Ti su se narodi uglavnom naseljavali u najvećim gradskim centrima Škotske: Glasgow, Edinburgh i Aberdeen. Vršili su značajan utjecaj na svoje nove zajednice, ali su i često zadržavali veze sa svojim domovinama, što je imalo i političke i društvene posljedice u nekim od najznačajnijih događaja stoljeća.

Primjer u **tabeli 1** bavi se iskustvima talijanske zajednice u Škotskoj.

Može se učenicima pomoći da zajedno obave slične dijahrone preglede historije migrantskih grupa u drugom zajednicama, što im pokazuje

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

uzajamne utjecaje, kao i širi historijski kontekst koji je imao dodirnih tačaka sa tim zajednicama, i utjecao na njihove odnose sa domaćim stanovništvom.

Tabela 1: Talijani u Škotskoj

1881. popis u Škotskoj zabilježio je 328 osoba talijanskog porijekla. Do 1914. taj broj je porastao na oko 4.500 i u velikim škotskim gradovima, posebno u Glasgowu, pojavile su se prepoznatljive talijanske zajednice. 1891. osnovano je udruženje *Societa de Mutuo Soccorso*, koja je pomagala socijalno ugroženima. 1908. je zajednica počela izdavati svoje novine, primjereno nazvane *La Scozia*. Otvarali su radnje, kafee, restorane, prodavnice sladoleda i restorane "brze hrane".

Međutim, savremena talijanska migracija u Škotsku može se pratiti do *figurinija* koji su u Škotsku i Englesku dolazili 50-tih godina 18. vijeka, kao zanatlije koje su pravile i prodavale statue i figurice za domove i crkve. Neki su postali *padroni* (poslodavci ili pokrovitelji), koji su dovođili nove migrante, plaćali im putne troškove i davali posao. Većina migranata došli su iz dva regiona, Lucca u sjevernoj Italiji, i Lazio, južno od Rima.

Kad je Mussolini došao na vlast, Italija je uvela politiku po kojoj su svi talijanski migranti bili punopravni članovi novorođene države. *Fasci*, tj. fašistički klubovi, osnovani su u migrantskim zajednicama, obično pod vodstvom uglednih građana. Fašistički klub u Glasgowu osnovan je 1922. Popis koji je talijanska vlada obavila 1933, koji je uključio i emigrante i Talijane u domovini, otkrio je da je skoro pola onih koji su se javili iz Škotske registrirano u članstvu fašističke stranke.

Samo nekoliko sati nakon što je Mussolini objavio rat Britaniji, 10. juna 1940. talijanske radnje i restorani u Glasgowu i Edinburghu su napadnuti, razbijeni i popljačkani. Ovo je dijelom bilo izazvano antitalijanskim osjećanjima, a djelimično antikatoličkim osjećanjima u protestantskim zajednicama u tim gradovima. Muškarci Talijani, starosti od 17 do 60 godina, su zatvoreni, a mnogi su deportirani, posebno u Australiju.

Od 1945. nije bilo većih migracija u Škotsku iz Italije, i stanovništvo se vremenom više rasulo i asimiliralo, a mnogi su se mladi ljudi ženili i udavali za Škote. Međutim, još uvijek nije u potpunosti nestao osjećaj talijanskog identiteta, što vrlo brzo primijeti svaki posjetilac Glasgowa i Edinburgha.

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

Uključivanje lokalne historije u srednjoškolske planove i programe donosi i dodatne vrijednosti. Neposrednost kod učenika pobuđuje zanimanje (mjesto i ljudi koje zna, događaji za koje je čuo), i time se dodaje još

jedna dimenzija izučavanju nacionalne, regionalne i internacionalne historije. Međutim, tako se učenicima pružaju i zanimljive mogućnosti da rade sa lokalnim historičarima i da zajedno s njima primjenjuju ključne historijske koncepte, da koriste metode istraživanja i da razvijaju svoje sposobnosti tumačenja. Uz to, na ovaj način im se daje posebno značajan uvid u probleme s kojima se historičari suočavaju kada pokušavaju objasniti ili rastumačiti neki događaj ili dešavanje. Učenici često pretpostavljaju da, ako je neko bio na datom mjestu u dato vrijeme, i bio očevdac datog događaja, njihovi su iskazi sigurno pouzdaniji od opservacija i komentara nekoga ko nije bio tu, i ko kasnije piše o tome (“Ona je tamo bila, sigurno zna šta se desilo!”).

U određenoj mjeri, historičari i nastavnici historije podržavaju ovakve pretpostavke, pravljenjem distinkcije između primarnih i sekundarnih izvora. Međutim, svakome koga zanima lokalna historija poznat je fenomen iskrivljenog sjećanja zajednice. Uvijek se mogu naći ljudi koji će, upitani o nekom mjestu, reći da su, kad su oni bili djeca, “tu bile zelene poljane”. Međutim, fotografije iz tog vremena, ispitivanje lokalne arhitekture i analize dokumenata u lokalnim arhivama često otkriju da se ti ljudi nisu mogli sjećati takvih mjesta iz vremena kad su bili djeca. Ono čega se oni “sjećaju” je ono što su im roditelji i susjedi pričali o vremenu kad su oni bili djeca. Ili su, možda, i takva sjećanja primjer procesa pogrešnog pamćenja zajednice. U oba slučaja, ovo može biti korisna vježba u historijskoj istrazi i tumačenju, sa vrlo bitnom lekcijom, da sjećanja ljudi i priče očevdaca nisu nepogrješive, i da ih treba podvrgnuti istoj strogoj analizi, kao i sve druge izvore historijskih dokaza.

Sve je više moguće uvoditi komparativnu dimenziju u lokalnu historiju, posebno kad se porede gradovi. Preko Interneta je moguće ući u vrlo precizne karte ulica i virtualne obilaske većine evropskih metropola. Ti virtualni obilasci uključuju i fotografije i kratke historije glavnih građevina i historijskih mjesta. Pružaju mogućnosti usporedbe arhitektonskih stilova i kulturnih utjecaja, i razmatranja kako su različite zemlje i gradske uprave odlučile obilježavati jedan te isti događaj.

Posjete mjestima od historijskog značaja

Vrlo je bitno napraviti distinkciju između onih posjeta koje za cilj imaju da učeniku pokažu zgrade i spomenike koji se generalno smatraju dijelom

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

nacionalnog naslijeđa, i posjeta koje učenike uključuju u historijsko tumačenje tih mjesta i analize u smislu izvora historijskih informacija. Primjer ovakvog interpretativnog pristupa prikazan je u **tabeli 2** u daljem tekstu. To je kratki opis posjete u koju je jedan nastavnik historije odveo svoje učenike. Posjetili su groblja u Francuskoj, gdje su sahranjeni američki, britanski i njemački vojnici koji su učestvovali u operacijama u Normandiji 1944. Osnovno pitanje na koje su učenici tražili odgovor bilo je: Šta nam ova groblja kažu o tome kako Njemačka, Britanija i Sjedinjene Američke Države tumače ove događaje u svojim nacionalnim historijama? Učenici su na svakom groblju pravili detaljne zabilješke, i onda ih koristili za odgovore na konkretna pitanja o svakom mjestu. Detaljno su analizirali svoje zabilješke i druge izvore, da bi komparativno analizirali kako se te tri zemlje sjećaju svojih poginulih, i šta im to kaže o tome kako vide svoju skoriju prošlost.

Isti pristup može se primijeniti za razna mjesta, a ne samo za ona koja su vezana za ratove. Ako ograničeni resursi isključuju mogućnosti posjete sličnim mjestima u različitim zemljama, onda se mogu, umjesto toga, uspostaviti veze sa školama u drugim zemljama, i razmjenjivati fotografije i informacije o zajedničkim temama i područjima. Naravno, dosta informacija se, kao alternativa, može učitati sa Interneta.

Tabela 2: Posjeta spomen-grobljima Drugog svjetskog rata

Grupa britanskih srednjoškolaca posjetila je 1998. godine groblja iz Drugog svjetskog rata u Normandiji. Posjetili su američko groblje u Collevilleu, britansko groblje u Ranvilleu, i njemačko groblje u La Cambeu. U toku svake posjete, učenici su pravili bilješke na osnovu ovih pitanja:

- Šta ste na groblju u Collevilleu saznali o Americi i američkim vojnicima 1944. godine?
- Šta ste na groblju u Ranvilleu saznali o Britaniji i britanskim vojnicima?
- Šta ste na groblju u La Cambeo saznali o Njemačkoj i njemačkim vojnicima 1944. godine?
- Koje su sličnosti i razlike ovih mjesta (veličina, status, boje, krajolik, dizajn, ljudi)?

Onda su, na osnovu svojih zabilješki, drugih dokaza i zabilješki sa diskusija u razredu, odgovarali na slijedeća pitanja:

- Zašto Britanija, SAD i Njemačka na različite načine obilježavaju uspomenu na poginule u ratu?

(nastavak)

- Šta nam to kaže o načinu na koji vide ovaj dio svoje prošlosti?
- Šta nam to kaže o ljudima iz tih zemalja i o onome sa čim su se suočavali nakon Drugog svjetskog rata?
- Na kraju, nakon analiziranja ova tri mjesta, šta mislite o tom ratu i tim zemljama? Da li biste vi, kad biste morali ponovo napraviti groblja, na isti način obilježili uspomenu na poginule?

Izvor: M. Murray, "Three lessons about a funeral: second world war cemeteries and twenty years of curriculum change" [Tri lekcije o sahrani: groblja iz Drugog svjetskog rata i dvadeset godina promjene planova i programa], u *Teaching history*, 1999., br. 94, str. 6-11.

Muzeji

Raspon tema koje danas obrađuju muzeji je fascinantan. Tradicionalni lokalni ili nacionalni historijski muzej, sa salama za različite periode, često dizajniran tako da posjetitelj krene od prahistorije i završi sa 20. vijekom, još uvijek je najdominantniji u najvećem dijelu Evrope. Međutim, u posljednjih 30-40 godina, sve se više pojavljuju specijalizirani muzeji, koji se bave temama često bitnijim za historiju 20. vijeka – kao što su muzeji transporta, nauke, tehnologije, industrije, rata i naoružanja, kulture i umjetnosti, fotografije, filma, novinarstva, djece i etnografije – da nabrojimo samo nekoliko. Kao što je već rečeno, to su teme koje se bave panevropskim trendovima i razvojem. Ima i muzeja koji se bave kulturom i životom etničkih, jezičkih i vjerskih manjina.

U isto vrijeme, dizajniranje i organiziranje izložbi u tim muzejima obično se udaljava od dosta nemaštovitog predstavljanja slika, predmeta i dokumenata, i posjetiteljima nudi cijeli spektar multimedijских izložbi za sva čula, sa rekonstrukcijom mjesta, projekcijama slajdova, kompjuterskim terminalima, filmom, muzikom i drugim tonskim zapisima, kao i sa mogućnostima interaktivnog učenja. Posjetitelji su sve češće pozvani da muzej koriste po vlastitom izboru.

Ova kombinacija medija i rekonstrukcije mjesta pomažu da se stvori pravi osjećaj za historijski period, dok interaktivni pristup i različite maršrute kroz sam muzej pomažu u samostalnom učenju, kao i učenju u grupi. Kao što kaže Helena Friman, muzeolog iz Švedske: "U muzeju... djeca mogu vidjeti, dotaknuti i pomirisati; mogu sami držati alate i koristiti

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

uredaje. Ovdje se historiji pristupa u istraživačkom duhu”.³¹ Kratki primjer istraživačkog duha u pristupu historiji, o kojem govori gđa Friman, može se naći u **tabeli 3**. Mi bismo mogli dodati svoju podršku njenom savjetu nastavnicima historije, da muzeje koriste kao obrazovni resurs, jer dobra izložba potaknut će posjetitelja na historijsku empatiju, na razmišljanje o historiji i usporedbe prošlosti i sadašnjosti.

Medutim, svaki muzej mora odgovoriti na interese i potrebe različitih posjetitelja. Može imati obrazovnu funkciju, ali to mu nije jedina namjena. Izložbe moraju biti zabavne koliko i informativne. Potreba da se privuku posjetitelji utječe na odluke:

- koje eksponate pokazati, a koje odložiti u arhiv u podrumu?
- kako ih smjestiti?
- gdje ih pokazati?
- kako eksponate međusobno povezati?
- da li izložba treba pratiti jasnu i struktuiranu priču, ili da bude dizajnirana tako da posjetitelji sami pretražuju (ponekad se to opisuje kao “kulturno razgledanje izloga”)?
- koliko kontekstualnih informacija dati o svakom predmetu, a koliko o izložbi u cjelini?

Muzeji sve više teže tome da povezuju ono što imaju sa onim što škole žele. U tom smislu, sve je više muzeja koji imaju obrazovne odjele. Njihova je funkcija otprilike kombinacija:

- saradnje sa školama na predstojećim posjetama;
- konsultacija sa nastavnicima prije postavljanja nove izložbe;
- konsultacija sa nastavnicima i lokalnim udruženjima nastavnika o tome kako muzej može efikasno povezati svoje izložbe sa nastavnim planovima i programima?
- organizacije namjenskih posjeta sa vodičem i školskih manifestacija;
- razvijanja nastavnih materijala za pripremu posjete i nastavak rada;
- organiziranja specijaliziranih kurseva za nastavnike historije.

³¹ Citirano kod: Stefan Seidel, *The museum as a resource in history teaching*, Strasbourg, Vijeće Evrope, 1997.

Tabela 3: Blockmakerova kuća

Gradski muzej u Stockholmu, u Švedskoj, rekonstruirao je Blackmakerovu kuću onako kako je izgledala 1917. Učenici tu provode cijeli dan i kroz seriju različitih uloga rekonstruiraju jedan obični dan 1917. godine. Nose odjeću iz tog vremena, i imaju različite zadatke, koji su strogo podijeljeni na muške i ženske poslove tog doba. U toku dana igraju ulogu, obilaze historijsku scenu, koriste namještaj karakterističan za taj period, obavljaju tipične poslove i pričaju o stvarima koje su bile dnevne vijesti 1917.

Neki od učeničkih komentara ukazuju na to da ovakvo iskustvo na njih ostavlja snažan dojam, i omogućava im uvid u svakodnevne živote i način razmišljanja ranijih generacija:

Osjećao sam se kao da sam putovao unatrag kroz vrijeme, kad smo kuhali hranu i kad su teme razgovora za stolom bile politika i teška vremena.

Nikad nemate slobodnog vremena. Morali su stajati i sve raditi na vrlo čudan način! Lijepo mi je bilo kad sam se vratila kući i vidjela lijepu mašinu za sude u kuhinji.

Stvarno se pitaš: Zar se stvarno ovako živjelo kad je baka bila mlada? Bitno je vidjeti koliko je u to vrijeme sve bilo jedno i zabavno.

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

Tabela 4 u daljem tekstu opisuje rad obrazovnog odjela jednog muzeja, Naučnog i industrijskog muzeja u Manchesteru, u Engleskoj. Sličan program obrazovnih aktivnosti razvijen je i u jednom francuskom muzeju, u Historijskom muzeju Prvog svjetskog rata u Péronneu. Osoblje muzeja napravilo je pedagoške dosjee, koji se šalju nastavnicima prije nego što svoje učenike dovedu u muzej. U tim dosjeima su ideje za pripreme, moguće dodatne aktivnosti, i nastavak rada. Dosjei ništa ne nameću. Nastavnici sami odlučuju kako će ih koristiti, u skladu sa svojim potrebama i potrebama učenika. Osoblje obrazovnog odjela vodi i kurseve za nastavnike, o tome kako organizirati diskusije na određene teme i kako ih voditi, i o tome kako razviti svoje pomoćne, pripremne i aktivnosti nakon posjete.³²

³² Na osnovu predavanja koje su Anita Dujardin i Francis Poquet iz Historijskog muzeja održali na seminaru Vijeća Evrope u Budimpešti, decembar 1997.

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

Tabela 4: Rad obrazovnog odjela Naučnog i industrijskog muzeja u Manchesteru

Obrazovni odjel pruža:

- smjernice o tome kako škole mogu organizirati svoje obilaske muzeja, prijedloge o tome kako se mogu strukturirati nastavne jedinice koje uključuju posjete muzeju, ideje o odgovarajućim obrazovnim resursima, organizaciju specijalnih predavanja, itd.
- plan predavanja o nauci i industriji, koji se može ugraditi u različite elemente državnog plana i programa;
- radne materijale prilagođene konkretnim potrebama škole;
- razne aktivnosti za predmetne nastavnike.

Obrazovni odjel se udružio i sa Školskim odjelom britanske televizijske kuće Channel 4, i između 4.00 i 6.30 poslije podne, u vrijeme kad je ulaz u muzej besplatan, prikazuju serije za obuku nastavnika. Svaka se emisija bavi različitim dijelom državnog plana i programa. Muzej organizira i cjelodnevne kurseve, na kojima nastavnici i drugo nastavno osoblje istražuje mogućnosti organiziranja projekata i praktičnih aktivnosti, i u muzeju i u školi. Nastavnici koji pohađaju ove kurseve dobijaju kupone za besplatan ulaz njihovih učenika, pod uvjetom da s njima dođe još jedan razred koji će platiti redovne ulaznice.

Izvor: brošura Naučnog i industrijskog muzeja

Iz obrazovnog ugla, muzej ima potencijale da ponudi sljedeće:

- da bude dodatni izvor historijskih informacija;
- ako pokriva veći vremenski period (ili samo jedan vijek), može dati jasne informacije i o promjenama i o kontinuitetu u životima ljudi;
- kroz veze sa muzejima u drugim zemljama, može dati dodatnu evropsku dimenziju: zajednički projekti i izložbe, web-linkovi, itd. Dobar primjer ovakve zajedničke inicijative su muzeji u četiri glavna grada, u Stockholmu, Tallinu, Sankt Petersburgu i Helsinkiju;
- može prikazati svakodnevni život ljudi u ma kom periodu, na način koji je životniji i upečatljiviji od bilo kog udžbenika;
- posjetiteljima pruža mogućnost da se poistovjete sa ljudima koji su živjeli u određeno vrijeme ili na određeni način;
- daje mogućnosti rada u grupi i pojedinačnog učenja;
- može biti koristan resurs za učeničke projekte i istraživanja;

– može potaći razmišljanje i analitički pristup kod učenika koji ga posjete. Kao što kaže kustos Historijskog muzeja: “Mi želimo ponuditi sjećanje, ali i usaditi pitanje i isprovocirati razmišljanje naših posjetitelja”;

– to je izvor dokaza koji se mogu ispitivati i analizirati na potpuno isti način kao i drugi izvori historijskih podataka. Napravi se izbor, donesu se odluke o tome kako predstaviti eksponate, uspostave se veze, nude se različiti uglovi gledanja, i implicitno i eksplicitno. Stariji učenici moraju pažljivo analizirati kustosov pristup, kao i korištenje muzeja kao resursa. Neki muzeji, naprimjer, Gradski muzej u Helsinkiju, uključuju učenike u pripremu materijala za izložbe – dobar uvid u posao kustosa.

Ovi i drugi muzeji koji žele ponuditi obrazovne usluge, nastavnicima historije kažu dvije stvari.

Prva je da prije posjete treba stupiti u kontakt s muzejem. Nastavnici bi trebali muzej obavijestiti o tome šta im treba, i muzej će se potruditi da tome udovolji. Drugo, posjetu muzeju treba uklopiti u nastavu. To traži i pripremu i rad nakon posjete. U suprotnom se samo radi o lijepom izletu, sa vrlo malo obrazovne vrijednosti.

Medutim, mnogi nastavnici historije u različitim dijelovima Evrope nemaju pristupa muzejima koji nude ovakvu podršku. U ovom trenutku, uglavnom muzeji u sjevernoj i zapadnoj Evropi imaju obrazovne odjele. U takvim okolnostima, šta može učiniti nastavnik, da do maksimuma iskoristi obrazovni potencijal posjete muzeju? Da opet citiramo Helenu Friman:

Potreban je pripremni rad, u kojem nastavnici posjećuju muzej, upoznaju se s njim i razmišljaju o tome kako bi se eksponati mogli koristiti u nastavi. Znam nekoliko nastavnika koji muzeje koriste samostalno. Zajedno sa djecom pregledaju eksponate koje su sami odabrali, i predstavljaju ih na svoj način. Ponekad razred može doći samo na pola sata, da pogleda jedan predmet. Drugi put mogu ostati pola dana, i razgledati cijelu zbirku.³³

Još jedna mogućnost je da se učeniku pomogne da u muzeju samostalno istražuje. Za to nastavnik mora dodati nešto kao vodič koji daje muzej, da bi omogućio pravi istraživački pristup i pomogao učenicima da formuliraju pitanja prije posjete.

³³ Kod: Stefan Seidel, op. cit., str. 11-12.

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

Na kraju, naravno, mnogi nastavnici u različitim dijelovima Evrope, posebno u ruralnim krajevima, nemaju mnogo prilika za posjete muzejima. U nekim dijelovima srednje i istočne Evrope, škole se potiču da prave svoje muzeje. **Tabela 5** u donjem tekstu sadrži skraćenu verziju dokumenta o razvijanju školskih muzeja, koji je napisao Piotr Unger, koji u ovom području ima veliko iskustvo.

Tabela 5: Školski muzeji i nastava historije

Piotr Unger
Ministarstvo obrazovanja
Varšava, Poljska

Svi nastavnici historije slažu se da nastava i učenje historije traže korištenje mnogobrojnih izvora znanja i da muzeji (specijalizirane institucije koje prikupljaju različite predmete iz prošlosti i kroz izložene zbirke ih predstavljaju najširoj javnosti) u tome mogu igrati značajnu ulogu. U Poljskoj u ovom trenutku ima skoro 500 muzeja, koji u svojim zbirkama posjeduju oko 110.000 eksponata.

Termin “školski muzej” odnosi se na zbirku predmeta, dokumenata, fotografija, itd., koje prikupljaju učenici, njihovi roditelji i nastavnici, i koji su smješteni u školi, opisani i katalogizirani i, ako je moguće, izloženi na za to određeno mjesto. Treba naglasiti da se zbirka formira kao rezultat aktivnosti svih članova školske zajednice, i da je učešće učenika u njihovom razvijanju posebno značajno.

Iskustvo pokazuje da svi školski muzeji počinju sakupljanjem predmeta iz prošlosti iz neposredne okoline škole. Kako zbirka raste, tako se zanimanje onih koji u tome učestvuju širi, i u smislu vremenskog okvira, i u smislu teme muzeja. Međutim, zbirka se uvijek fokusira na regiju u kojoj se škola nalazi, i predstavlja historiju regije u odnosu na historiju zemlje.

Da bi se oformio školski muzej, nije potrebno samo sakupljati predmete iz prošlosti većih treba i opisati, katalogizirati i predstaviti u stalnoj ili privremenoj postavci. Sve se ove aktivnosti mogu i trebaju obavljati uz maksimalno učešće učenika. Očito je da stepen njihovog učešća i vrsta zadataka koji im se povjeravaju ovisi o njihovom uzrastu, znanju i vještinama. Mlađi učenici (osnovna škola) mogu, i uvijek žarko žele tražiti predmete, dokumente, fotografije i drugo za zbirku, što mogu naći u svojim domovima, a što je često zaboravljeno ili zanemareno. Stariji učenici bi trebali biti dodatno uključeni u opisivanje i katalogiziranje zbirke, kreiranje i razvijanje postavke, i trebali bi imati ulogu vodiča u muzeju.

Takvi zadaci od učenika traže da prošire svoje poznavanje lokalne, nacionalne i opće historije, što im omogućava da odaberu i ocijene predmete u zbirci i da kreiraju postavku. To, s druge strane, razvija njihovu sposobnost analiziranja i tumačenja pisanih, vizuelnih i materijalnih historijskih izvora, što je vještina od velikog značaja u obrazovanju iz historije.

(nastavak)

Podjednako je bitno smjestiti u kontekst, uz pomoćškolskog muzeja, historiju regiona naspram događaja i procesa od šireg značaja (na državnom i međunarodnom nivou). Time se postižu dva ishoda. Prvi je da se mnogi značajni problemi mogu predstaviti primjerima koji su učenicima emotivno bliski, a time i konkretniji. Drugi je da se može pokazati da historija predstavlja ne samo velike događaje koje opisuju udžbenici, veći svakodnevni život, na svakom mjestu, čak i na onima koja su daleko od velikih centara.

Izložba posvećena životnim iskustvima lokalne zajednice, ili učenicima određene škole iz vremena Drugog svjetskog rata, te učenicima koji su završili tu školu, i njen utjecaj na zajednicu, dobri su primjeri za ovo. Izloženi predmeti ne dolaze od anonimnih osoba, većod ne tako davnih predaka sadašnjih daka, odnosno od ljudi koji su itekako više stvarni. Na ovaj način prošlost prestaje biti anonimna, odnosi se na stvarne ljude.

Sati održani u školskom muzeju u jednom malom mjestu na jugozapadu Poljske pokazuju drugi način korištenja muzeja u svrhu učenja historije. Škola je, povodom obilježavanja svoje 250-godišnjice, oformila školski muzej da bi dokumentirala svoju historiju. U toku dijela nastave o poljskoj kulturi između dva svjetska rata, nastavnica historije održala je sat u školskom muzeju, koji predstavlja "kulturološku ulogu osnovne i srednje škole u našem gradu u periodu 1918 – 1939." U razgovoru o ovoj temi u kontekstu kulturnih promjena u Poljskoj i u Evropi, bila je u mogućnosti da se odmakne od tipičnog, veoma uopćenog predstavljanja kulturnih fenomena i da ga zamijeni vrlo konkretnim primjerima i demonstriranjem uloge obrazovnih institucija u razvoju kulture. Drugi primjer tiče se sati poklonjenih građanskom obrazovanju, odnosno ulozi zakonskih propisa u životu čovjeka i društva. Statuti škole, koji su regulirali školski život u 18. vijeku, u periodu između dva svjetska rata i sada, poslužili su kao osnov za razgovor o ovoj temi. Jedan od najznačajnijih zaključaka školskog sata bio je da se učenicima pokaže kakav je efekat demokratizacija društvenog života imala na život svakog pojedinca. U isto vrijeme, bilo je moguće pokazati i da postoje neke univerzalne vrijednosti koje su prisutne neovisno o historijskim promjenama.

Jedan etnografski muzej, osnovan u srednjoj poljoprivrednoj školi u Poljskoj, koristi se u različite obrazovne svrhe. Sastoji se, između ostalog, od zbirke od nekoliko stotina fotografija, koje prikazuju ljude iz tog regiona i seoske zgrade, podignute između kraja 19. vijeka i Drugog svjetskog rata. Sakupljanje, sortiranje i opisivanje zbirke stvorilo je jedinstvenu priliku da učenici uče o različitim aspektima društvene i kulturne historije, i o promjenama koje su se dešavale u ruralnim dijelovima Poljske, vezanim za razvoj civilizacije. Posebno je bitno što fotografije koje prikazuju Jevreje, njihova zanimanja i običaje, čine veliki dio zbirke. Te se fotografije koriste za razgovore o suživotu poljske i jevrejske zajednice i o tragediji holokausta. Uloga zbirke je proširena, s obzirom na činjenicu da je postavka dobila jednu od najznačajnijih nagrada na državnoj izložbi "Seljaci na fotografijama".

Gore pomenuti primjeri daju odgovore na dva pitanja koja su od ključnog značaja: prvo, da teme muzeja ovise o specifičnim potrebama određene škole, i drugo, da se, neovisno o karakteru, školski muzej može koristiti u različite obrazovne svrhe.

(nastavak)

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

Formiranje školskog muzeja moguće je samo ako koncept shvate i prihvate svi članovi školske zajednice: učenici, nastavnici, roditelji, organizacije i institucije koje podržavaju školu i, prije svega, udruženje učenika koji su završili školu. Jer, školski muzej može se formirati i održavati samo ako su učenici u potpunosti uključeni, i bitno je oko njega stvoriti odgovarajuću atmosferu. Prvo i najvažnije, to znači stvoriti zanimanje za temu muzeja, i kod učenika razviti strast za prikupljanjem predmeta za muzej. U praksi je lakše stvoriti takvu atmosferu kad se muzej formira za neku posebnu prigodu: godišnjica škole, novi pokrovitelj škole, ili čak otvaranje nove školske zgrade. Upravo zato, mnogi školski muzeji imaju predmete koji se odnose na historiju škole ili ličnost njenog pokrovitelja. Školski muzeji često se formiraju da obilježe sjećanje na ljude koji su odigrali posebno značajne uloge u historiji regiona gdje se škola nalazi. Takve izložbe često sadrže i predmete iz prošlosti regiona, ili su vezane za borbu za stjecanje ili povrat nacionalne nezavisnosti.

Jedno od osnovnih pitanja jeste: kakvi predmeti iz prošlosti zanimaju one koji žele formirati školski muzej? Vrijednost i značaj u odnosu na potrebe škole glavni su kriterij. Često se radi o predmetima koji su od male vrijednosti za profesionalni muzej, ali mogu biti izuzetno korisni za školski.

Dobar primjer takvih običnih predmeta su, recimo, pero i tintarnica, bukvalno nepoznati današnjem učeniku. Svjedočanstva škole iz raznih perioda dobar su način da se pokažu promjene u nastavnim planovima i programima. Naprimjer, jedan je školski muzej organizirao izložbu svjedočanstava koja su primili stanovnici Loda sa kraja 19. i iz 20. vijeka. Predmeti u zbirci pokazuju nekoliko zanimljivih pojava: promjene u obrazovnom sistemu, i ličnu historiju nastavnika koji su svjedočanstva stjecali u različitim okolnostima i na raznim mjestima u Evropi. Uz odgovarajuće obrazloženje, izložba je postavljena tako da prikaže odnos između života pojedinaca i historije Poljske i Evrope.

Budući da je osnovni cilj školskog muzeja da obogati spektar nastavnih metoda i da učini rad u školi raznovrsnijim, muzej mora, u pogledu svoje postavke i dizajna, odgovarati potrebama učenika. U vrijeme kad se postavke planiraju, mnoge škole objavljuju konkurse za učeničke radove na temu vizije budućeg muzeja. U mnogim su se slučajevima učenički prijedlozi koristili kao osnov za struktuiranje muzeja. Također je prirodno da učenici učestvuju u fizičkim pripremama muzeja. Mogu se uključiti u sve radove vezane za promjene postavke ili pripremu privremene izložbe.

Školski muzej veoma je pogodan za vannastavne aktivnosti. Uvijek postoji grupa učenika koji su posebno zainteresirani za temu muzeja, koji ne samo da će pokušati dati doprinos zbirci, većće i obogatiti svoje znanje o datoj temi. Iz takve se grupe mogu izabrati vodiči za muzej, i muzej može biti početna tačka njihovih istraživanja. Učenici mogu intervjuirati ljude koji su učestvovali u razvoju lokalne zajednice, mogu sakupljati lokalne priče i legende, tražiti informacije u lokalnim arhivima, itd. Na taj način ne samo da uče o temama koje ih zanimaju, većse i vježbaju u osnovnim metodama naučnog rada.

(nastavak)

Zaključci

1. Školski muzej može igrati značajnu ulogu u školskom obrazovnom programu, pod uvjetom da je uključen i sjedinjen sa općim radom škole (naprimjer, tako što je uključen u statut škole) i da svi nastavnici podržavaju njegov rad. To znači da bi muzeje trebalo redovno koristiti i da bi oni trebali biti stalni element nastave i učenja.
2. Tema i način na koji se muzej koristi u procesu nastave historije 20. vijeka trebao bi biti prilagođen potrebama škole.
3. Bogatstvo tema školskih muzeja je element koji obrazovni proces čini raznovrsnijim, pošto pomaže u širenju interesovanja učenika, i pokazuje da lokalna historija predstavlja dio nacionalne historije i historije Evrope.
4. Školski muzej može se formirati u svakoj školi koja je zainteresirana za ovu vrstu aktivnosti.

DVANAESTO POGLAVLJE

KORIŠTENJE NOVIH TEHNOLOGIJA: HISTORIJA I INTERNET

Internet vrlo brzo postaje novi resurs za nastavu historije. Najjača strana mu je to što se velika količina dostupnog materijala redovno ažurira, i to relativno jeftino, i informacije se nude u digitalnom formatu, tako da se tekst, slike i zvuk mogu učitati i koristiti u učionici, ili prenijeti na web-stranicu škole.

Internet može, više nego što bi to konvencionalni udžbenici ikada bili u stanju, nastavnicima historije i njihovim učenicima omogućiti pristup slijedećem:

- dijelu ili cijelom tekstu velikog broja primarnih izvora;
- različitim resursima (dokumenti, tekstovi iz novina, časopisa i magazina, pisma, razglednice, dijelovi dnevnika i memoara, fotografije, poster, odlomci iz filmova, filmski žurnali i televizijski dokumentarci, programi vijesti i drugi relevantni audiovizuelni materijali);
- različitim sekundarnim izvorima o ključnim događajima i dešavanjima u 20. vijeku (od kojih su neki nastajali istovremeno, a neki kao osvrt poslije događaja);
- višestrukim uglovima gledanja različitih historičara, iz različitih zemalja, iz različitih vremena.

Pristup ovako raznovrsnim izvorima i perspektivama preko Interneta učeniku (i nastavniku historije) daje i mogućnost da vježbaju svoje historičarske vještine. Dobra upotreba Interneta traži sistematičnu strategiju istraživanja i dobre vještine propitivanja. Onaj koji istražuje mora znati razliku između primarnih i sekundarnih izvora. Informacije koje se mogu naći na web-stranicama moraju se provjeriti u smislu autentičnosti, pouzdanosti i kredibiliteta izvora. Možda ih treba porediti sa drugim izvorima. Moraju se prepoznati i uzeti u obzir potencijalna pristrasnost i iskrivljavanje. Istraživač mora biti svjestan toga da li mu nešto nedostaje i šta mu je dostupno na svakoj stranici. Drugim riječima, učenik koji koristi Internet mora primijeniti iste metode kao i pri pregledu dokumenata u nekom arhivu, pri čitanju iskaza očevidaca, analizi zabilješki ili iščitavanju memoara i dnevnika ljudi koji su direktno učestvovali u nekom historijskom događaju.

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

Internet, možda i više nego drugi izvori, odražava pluralizam koji karakterizira izučavanje savremene historije. Izučavanje historije 20. vijeka nije više rezervirano samo za profesionalne historičare (ili za one koji se bave drugim naučnim disciplinama društvenih nauka). Historiju tog perioda prave i arhivari (koji odlučuju o tome koji se “ostaci novije prošlosti” čuvaju, a koji se odbacuju), i novinari, producenti, filmski autori, fotografi, dobrovoljne organizacije i udruženja, ministarstva informiranja, pisci i izdavači. Historiju sve više pravi i najšira javnost, a Internet je upravo u tom dijelu veoma bitno sredstvo.

Udite u bilo koji veliki pretraživač na Internetu, kao što su **Yahoo** ili **Alta Vista**, i ukucajte riječi koje predstavljaju neki bitan historijski događaj iz 20. vijeka. Vrlo brzo ćete saznati ne samo za web-stranice odjela za historiju raznih univerziteta, međunarodnih udruženja historičara, muzeja i uglednih izdavača, već i za web-stranice koje prave historičari amateri, arhivari amateri, i drugi pojedinci koji imaju neke fotografije, razglednice, pisma i druge detalje vezane za određeni period za koji misle da bi drugima mogao biti zanimljiv. Izdavači veliki dio takvog materijala zanemaruju kao nedovoljno komercijalan da bi pokrio troškove objavljivanja. Međutim, sad su ti materijali besplatno dostupni na Internetu, i često historičaru, nastavniku ili učeniku daju zanimljive prikaze, posebno prikaze svakodnevnog života i načina na koji su obični ljudi reagirali na značajna događanja svog vremena.

Ipak, veliki dio takvog materijala vrlo je osjetljiv i nekada se i stavlja na Internet sa jasnom namjerom da se daju pogrešne informacije, ili da se vrši propaganda u ime nekog političkog cilja ili grupe. Neumitno je da će neke ključne riječi koje će učenik koristiti pri pretraživanju historije Evrope 20. vijeka (naprimjer, nacionalsocijalizam, fašizam, holokaust, genocid, kolonijalizam) identificirati i web-sajtove koji su sumnjivog porijekla, i koji nude propagandu i pogrešne informacije, koje se najavljuju kao tačne. Svjesni ovakvog rizika, neki nastavnici historije ustanovili su u svojim školskim mrežama tzv. linkove, koji ih povezuju sa web-sajtovima koje je nastavnik sam ocijenio i odobrio. Drugi učitavaju materijal koji žele koristiti na satu, i onda ga učenicima daju samo u štampanom obliku, ili lociraju materijal u direktoriju, u koji sam učenik može ući bez Interneta.

Drugi, suptilniji oblik pristrasnosti skriva se u činjenici da su pretraživači uglavnom američki, i da je najveći broj historijskih web-stranica nastao

na američkim univerzitetima. Rezultat toga je da se veliki broj tih stranica bavi ključnim događajima 20. vijeka, kao što su Oktobarska revolucija, ekonomska kriza između dva svjetska rata, Drugi svjetski rat i hladni rat, isključivo iz američkog ugla. Mora se biti pažljiv i ulaziti u web-strane koje nude i alternativnu, evropsku perspektivu. Međutim, kao i web-stranice koje žele u svijetu promovirati određeni stav, i ovdje se učeniku nudi prilika da vježba svoje vještine kritičkog historijskog analiziranja, pod uvjetom da se to radi unutar sistematične strategije razvoja tih vještina.

Ovo poglavlje ima pet osnovnih ciljeva:

- izvršiti pregled upotrebe Interneta kao nastavnog sredstva u učenju o historiji Evrope 20. vijeka;
- predložiti pristup koji za cilj ima da pomogne učenicima da razviju djelotvorne strategije pretraživanja Interneta;
- dati kratki, ocjenjivački pregled relevantnih historijskih web-stranica, koji se mogu naći na Internetu;
- sagledati neke od problema vezanih za korištenje Interneta u nastavi historije;
- dati kratki glosar najvažnijih termina.

Moguća upotreba Interneta u nastavi historije

Mada Internet ima veliki potencijal kao mehanizam pružanja obuke putem učenja na daljinu (posebno za nastavnike u zabačenim mjestima), mi se, u ovom poglavlju, uglavnom bavimo dvjema grupama korisnika: nastavnicima historije i srednjoškolcima uzrasta od 14 do 18 godina.

Nastavnik historije

Višestruke su mogućnosti koje se otvaraju pred nastavnikom historije. Može to biti samo upotreba Interneta da se uđe u relevantne sajtove i učitaju materijali koji se mogu koristiti kao dodatno nastavno sredstvo, i koristiti programe za obradu teksta i slika, da se naprave zanimljivi materijali u koje će se unijeti i ono što je preuzeto sa Interneta, uključujući tekst, fotografije, karte, grafikone, postere i druge vrste arhivskih resursa.

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

Znanje se može ažurirati ulaskom u primarne i sekundarne izvore u Internet arhivama, elektronskim knjigama o historiji, elektronskim časopisima, i najnovijim naučnim saznanjima o određenim temama i područjima. Već je dosta odjela za historiju na američkim univerzitetima koji svoje naučne radove objavljuju na Internetu. Evropski univerziteti su malo sporiji u sagledavanju potencijala, ali i tu ima znakova napretka. Sve više i organizatori naučnih skupova na Internet stavljaju predstavljene radove.

Dosta nastavnika historije (ponekad i uz aktivno učešće učenika) stvaraju svoje web-sajtove, kombinacijom svojih zabilješki i učeničkih radova, sa materijalima učitanim sa Interneta, i sa linkovima (vezama) za druge sajtove koje smatraju korisnim za učenike. (Vidjeti adresu škole Cherwell na str. UNIJETI NAKON PRELOMA).

Jedna od najvećih prednosti ovih namjenski pripremljenih historijskih web-stranica je da se mogu napraviti tako fleksibilno, da im mogu pristupiti i učenici nižih, i učenici viših razreda, i da mogu pružiti materijale za nekoliko predmeta, kao i dodatne materijale za bolje učenike, kao i za one koje tema posebno zanima, ili informacije o posebnim temama i oblastima.

Tehnologija elektronskih komunikacija može biti i korisno sredstvo putem kojeg nastavnik može uspostaviti veze sa drugim nastavnicima, za razmjenu ideja, planova i razrade sati i nastavnih materijala, ili za planiranje zajedničkih projekata. Tehnologija se može koristiti i kao sredstvo podrške postojećih odnosa (naprimjer, nastavnika i zvaničnih tijela zaduženih za obrazovanje, ili članova udruženja nastavnika historije), ali može omogućiti i komunikaciju ljudi koji se uopće ne poznaju, koji tako mogu razmjenjivati informacije i stručna saznanja.

Najjednostavije sredstvo da se to radi putem Interneta je elektronska pošta (e-mail), posebno danas, kad vam savremeni paketi za elektronsku poštu omogućavaju da priložite različite dokumente (tekstove, fotografije, grafičke, audio i vizuelne materijale), mada to može tražiti od svih kolega da imaju odgovarajući software za kompresiju i dekompresiju većih dokumenata i/ili da koriste odgovarajući **protokol za razmjenu dosjea**.³³ To vam omogućava i da stvarate svoje grupe adresa i liste primalaca pošte, tako da svaki član može jednostavno komunicirati sa cijelom grupom, a ne samo sa pojedinačnim članovima.

³³ Za objašnjenje termina, vidjeti rječnik na kraju ovog poglavlja.

Alternativno elektronsko sredstvo za saradnju na daljinu je **zatvorena konferencija**. To vam daje veću raznovrsnost od elektronske pošte, ali traži od svih članova grupe da imaju pristup istom softveru. U principu, zatvorena konferencijska komunikacija funkcionira kao set elektronskih oglasnih tabli, od kojih se svaka bavi različitom temom. Možete ući na server i učitati najsvježije poruke koje vas zanimaju, izaći sa veze i pripremiti odgovor, i onda ponovo ući na server i svoj odgovor ostaviti na odgovarajućoj tabli, tako da ga drugi mogu kasnije pročitati. Poruke se mogu arhivirati, tako da možete pratiti razvoj diskusije. Web-konferencije se sve više koriste, a posebna je korist to što se radi o multimedijalnoj komunikaciji, koja nije ograničena samo na tekst. Microsoftov pretraživač, *Internet Explorer*, sada ima i tu mogućnost, koja se zove **NetMeeting** i besplatno je dostupna u obrazovne svrhe.

Još jedna mogućnost koju treba spomenuti je **Internet razgovor (Internet relay chat - IRC)**. Ovdje se uspostavljaju kanali oko pojedinih tema i područja, i grupe korisnika se mogu uključivati u razgovor u stvarnom vremenu, uz korištenje teksta kao osnovnog oblika komunikacije. U principu, IRC uglavnom koriste prijatelji, za razgovore o trivijalnim temama. Međutim, sve se više uvida njegov obrazovni potencijal. Neki univerziteti i ustanove koje školuju nastavnike sada koriste IRC kao sredstvo za vođenje razgovora na Internetu, sa studentima koji ne mogu prisustvovati nastavi.

Na kraju, Internet uopće, a posebno elektronska pošta, proširili su mogućnosti pravljenja projekata u kojima učenici iz različitih škola i različitih zemalja mogu saradivati, razmjenjivati informacije, ideje i primjere primarnih i sekundarnih izvora. U posljednjih nekoliko godina razvijeno je dosta projekata u kojima učestvuju učenici iz različitih dijelova Evrope, koji su uglavnom započinjali poštanskom komunikacijom, pa prelazili na faks-poruke, i na kraju na elektronsku poštu i prijenos dokumenata. Sada postoje mogućnosti za slanje netekstualnih materijala kao i kopija dokumenata, čak i za saradnju na kreiranju zajedničkih web-strana.

Učenik koji uči historiju

Internet učenicima nudi velike mogućnosti za samostalno učenje. čak i kad učenik nije na Internetu, a radi na materijalima koje je nastavnik ranije učitao, pristup je još uvijek interaktivan i fokusiran na učenika.

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

Učenici su i često motivirani da detaljnije ispituju neku temu, ako je moguće kliknuti na toliko linkova i drugih relevantnih sajtova i dokumenata. Ovo u velikoj mjeri pred učenicom širom otvara datu temu, i omogućava mu da događaje i razvoj koje izučava sagleda u širem kontekstu i, korištenjem primarnih i sekundarnih izvora, sagleda šta su ljudi mislili u dato vrijeme, i kako su reagirali na te događaje u vrijeme kad su se dešavali.

Bitno je reći i da, za razliku od većine drugih historijskih resursa koji se mogu koristiti u učionici, većina Internet web-sajtova nisu napravljeni za određeni nivo. Na jednom sajtu može biti materijala koji su posebno relevantni za učenike viših razreda srednje škole, ali i materijala koji su za studente i naučnike. Međutim, ako srednjoškolac pretražuje Internet, ništa ga ne sprečava da svoje zanimanje slijedi dokle hoće. Možda neki mladi učenici nisu u stanju potpuno razumjeti ono što čitaju, ali najsposobnijima i onima koje tema posebno zanima, ovako se omogućava da "iščitavaju", a ne samo da koriste ograničeni materijal koji im je inicijalno ponuden.

U uvodu smo objasnili koliko je značajno da se mladima pomogne da shvate kretanja koja su uobličila 20. vijek, da sagledaju bogatstvo raznovrsnosti evropske historije, i da shvate kakvi su historijski korijeni s kojima je Evropa danas suočena. Na koji način pristup Internetu može pomoći u postizanju ovakvih ciljeva, a da u isto vrijeme razvija istraživačke sposobnosti i kritičko razmišljanje?

Da bi učenik bio u stanju shvatiti sile koje su uobličavale kontinent tokom 20. vijeka, on mora izgraditi pregled tog vijeka, okvir koji će mu pomoći da uspostavi veze između događaja i razvoja, i osjećaja za dinamički proces koji je u osnovi tih događaja.

Pregled je, zapravo, sposobnost da se događaji smjeste u širi kontekst. To može značiti smještanje događaja u širi hronološki kontekst, ili smještanje političke historije u širi društveni ili privredni kontekst; ili osjećaj za ono što je bilo istovremeno, tj. dešavalo se u isto vrijeme u različitim dijelovima Evrope i svijeta. Ovakav pregled učeniku pomaže da uspostavi veze, s jedne strane, prepoznavanjem redoslijeda kojim su se stvari dešavale i, s druge strane, shvatanje da možda ima veza između događaja koji na prvi pogled djeluju nepovezano. U ovom trenutku postoji nekoliko web-stranica, koji učenicima pomažu da urade upravo ovo,

obično tako što im nude vremenske okvire sa komentarima i linkovima. Dobar primjer ovog žanra je *hiperhistorija*, koja se može naći na <http://hyperhistory.com>.

Hiperhistorija nudi paralelne vremenske okvire za različite dijelove svijeta (uključujući Evropu) i, sistemom kodova u bojama, omogućava korisniku da se fokusira na informacije vezane za ljude i događaje, nauku i tehnologiju, kulturu, religiju, politiku i rat.

Osjećaj za dinamiku procesa stvara se, jednim dijelom, i pregledom, a posebno shvatanjem veza među događajima. Ali, razumijevanje dinamike procesa dolazi i iz sposobnosti da se male priče povežu u veću sliku – bilo da su te male priče iskustva vojnika iz rovova u Prvom svjetskom ratu, ili promjena društvene uloge žena koje su radile u tvornicama municije u Drugom svjetskom ratu, ili iskustva porodice izbjeglica u srednjoj Evropi 1945. I za sve ovo na Internetu ima dosta relevantnih materijala, koji mogu pomoći u ovakvom objašnjavanju veće slike, pod uvjetom da nastavnik osigura da učenici imaju odgovarajući okvir, koji će slijediti u pretraživanju Interneta. Učenici, isto tako, razvijaju osjećaj za dinamiku procesa uvidom u to šta su ljudi mislili u vrijeme kad se događaj odvijao. U udžbenicima, svakako, kao izvori, često postoje i kratki odlomci iz dnevnika ključnih ličnosti, ali Internet nudi puno širi raspon izvora, uključujući i videnja običnih ljudi.

Internet može učeniku pomoći i da uvidi koliko je bogatstvo i raznovrsnosti evropske historije 20. vijeka. Sve je više web-sajtova, posebno evropskih, a ne američkih, koji se mogu koristiti na nekoliko jezika, obično na engleskom, francuskom i njemačkom. Pogledajte, naprimjer, web-sajtove: **Deutsches Historisches Museum** na adresi <http://www.dhm.de>, ili **Les archives de guerre** na adresi <http://ina.fr/Archives/Guerre>. Neki web-sajtovi koriste mašinske prijevode, koje omogućava Alta Vista. Ovo korisniku pruža mogućnost da na web-sajt ulazi na šest jezika (engleski, francuski, njemački, talijanski, portugalski i španski). Internet, kako smo vidjeli u ovom poglavlju, predstavlja tako bogat rudnik primarnih i sekundarnih izvora iz cijeloga svijeta, da učenik može vrlo brzo ući u sasvim različite uglove gledanja (zvanične i nezvanične, savremene i naknadne) na sve ključne događaje 20. vijeka. U tom smislu, Internet potencijalno može dati veliki doprinos nastavi i učenju uz korištenje različitih gledišta u radu u razredu.

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

Razumijevanje historijskih korijena savremenih događaja u Evropi danas, u velikoj mjeri, traži i razvoj hronološkog pregleda, onako kako je to ranije obradeno, i ima dosta web- stranica koji nude vremenske okvire za konkretne događaje i razvoj, a ne za cijeli vijek. Moguće je, naprimjer, ući u web-stranice koji nude hronologiju događaja i činjenica koji su doveli do dva svjetska rata, ili hronologiju promjene uloge i životnih okolnosti žena u 20. vijeku, ili hronologiju kriza i promjena na Balkanu (npr. američka televizijska kompanija ABC, na adresi http://abcnews.go.com/sections/world/balkans_content, nudi dobar prikaz Balkana). Međutim, hronologije, mada opisuju slijed događaja i razvoja, ne objašnjavaju zašto su se stvari desile *tako kako su se desile*, ili zašto su se desile *baš tada kad su se desile*. Prikaz savremenih pitanja u mas-medijima obično je ahistorijski, ili se koncentrira na kratkoročne povode, koji su potakli sadašnje krize ili sukobe. Uz nekoliko izuzetaka, mas-mediji su dosta loš izvor za učenike koji pokušavaju shvatiti prave uzroke ili korijene neke situacije u savremenoj Evropi.

Veliki dio materijala na Internetu ima isti problem. Sredinom 90-tih se moglo naći dosta web-sajtova o Bosni. Većinu njih su krajem 90-tih zamijenili web-sajtovi o Kosovu. Ponekad se uspostavljaju veze između te dvije krize, ponekad ne. U većini slučajeva, primjećuje se samo blijedi pokušaj analiziranja pravih, dugoročnih uzroka. I tu nastavnici historije moraju svojim učenicima pomoći u razvijanju strategija djelotvornog istraživanja i okvira, da bi im pomogli u identificiranju i analizi temeljnih uzroka i dodatnih faktora.

Jedan od načina da se to uradi je da se od učenika traži da obave mini istragu u relevantnim web-sajtovima na Internetu, o nekom konkretnom događaju ili krizi, koji vjerovatno ima i uzroke i povode, i dodatne faktore. Primjer u **tabeli 1** u donjem tekstu, prikazuje krizu na Balkanu 90-tih. Korištenjem odgovarajućih ključnih riječi, učenici tragaju za relevantnim informacijama u svakom odabranom web-sajtu, i onda rezultate unose na shemu, koja sadrži vremenske skale. Informacije mogu porediti i rezimirati da bi vidjeli da li im to pomaže u otkrivanju dubinskih uzroka nedavnih događaja i povoda koji su ih potakli.³⁴

³⁴ Zasnovano na pristupu koji preporučuje Gary Howells, "Being ambitious with the causes of the first world war" [Biti ambiciozan sa uzrocima Prvog svjetskog rata], u Teaching History, br. 92, 1998., str. 16-19.

* Američka sjećanja – prim. prev.

Tabela 1: Osnovni uzroci krize na Balkanu

1. Napravite shemu sa rubrikama 6 x 6. Naslovi za stupce su: "Izvori", "1906-14." i "1918-39."; "1939-45." i "1945-80." te "1980-99".
2. Sada uđite u svaki web-sajt o Balkanu koji imate na spisku linkova.
3. Jedan red rubrika odvojite za svaki od web-sajtova.
4. Onda za svaki period identificirajte glavne krize, tenzije i sukobe na Balkanu, i za svaki web -sajt zabilježite šta kaže o uzrocima i faktorima koji su mu doprinijeli.
5. Uporedite ono što ste otkrili na svakom web-sajtu, i zabilježite najznačajnije sličnosti i razlike.
6. Ukratko recite šta mislite da su:
 - povodi i faktori koji su doprinijeli svakoj od kriza;
 - dugoročni uzroci i faktori koji su uobličavali razvoj događaja na Balkanu kroz cijeli 20. vijek.

Ovakav pristup ima četiri osnovna cilja:

- uobličiti i dati formu načinu na koji učenici koriste Internet;
- pomoći u konsolidiranju znanja i razumijevanja određene teme, područja ili perioda;
- omogućiti učenicima da koriste Internet za svoja istraživanja;
- dati učenicima "osjećaj vlasništva" nad istraživanjem.

Ovakav pristup može se koristiti i za razvijanje pregleda neke teme, područja ili perioda, ili za stvaranje prilika da se uporeduju ili kontrastiraju razna gledišta u vezi sa nekim historijskim pitanjem ili problemom. Ovo može biti i korisno sredstvo da se razvijaju i koriste relevantne istraživačke vještine.

I konačno, uz pružanje ovakvih mogućnosti za ispitivanje primarnih i sekundarnih izvora, Internet učenicima omogućava da postavljaju pitanja, da kritički razmišljaju i analiziraju, da izvlače zaključke, da razvijaju razložna objašnjenja onoga što se desilo i zašto se desilo, da uvide da dostupni dokazi mogu biti nepotpuni i nekonzistentni, ili čak pristrasni, i da shvate da se svaki dokaz može tumačiti na nekoliko načina.

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

Na jednom nivou, razlika između korištenja Interneta i korištenja udžbenika, tematskih knjiga i izvora, u svrhu razvijanja znanja kod učenika, pitanje je omjera. Dijelom iz razloga dizajna, a dijelom iz razloga autorskih prava, autori i izdavači udžbenika često unose samo kratke odlomke iz primarnih i sekundarnih izvora – često samo par rečenica po izvoru. Na Internetu, učenici mogu ući u cijeli tekst, često i preveden, kao i u druge dodatne materijale.

Na drugom nivou, razlika je kvalitativna. Ako nastavni plan i program iz historije to omogućava, a nastavnik i učenici imaju dovoljno vremena za detaljne analize, onda je takav pristup neuporedivo bliži načinu na koji profesionalni historičar zaista razmišlja i radi. Udžbenici od učenika često traže da odgovore na pitanja o izvorima, a onaj ko pretražuje Internet, također, mora razmotriti pitanja značajna za prirodu izvora koje koristi. Naprimjer:

- da li se radi o primarnom ili o sekundarnom izvoru?
- ko je autor dokumenta?
- šta nam dokument kaže o položaju i razmišljanju autora?
- za koga je napisan?
- zašto je napisan?
- šta su glavne poruke koje pisac pokušava prenijeti?
- mogu li se informacije iz ovog dokumenta provjeriti u drugim izvorima?
- da li su informacije tačne?
- o čemu ovaj dokument ne govori?
- ima li ikakvih dokaza o efektu koji je ovaj dokument imao na ljude za koje je napisan?
- da li su, kao odgovor na ovaj, proizvedeni bilo kakvi drugi dokumenti?
- zašto je ovaj dokument preživio do sada?
- zašto je ovaj dokument uključen u ovaj web-sajt?

Međutim, prepustiti učenicima da beskonačno pretražuju Internet kao dio samostalnog istraživanja, pretpostavlja da oni već posjeduju potrebne vještine istraživanja, da znaju koja bi pitanja bilo primjereno postavljati u određenom izvoru ili zbirci izvora, i imaju potrebne vještine

pretraživanja Interneta. Ovakvo istraživanje mora biti strukturirano, i učenicima treba mogućnost da odgovarajuće vještine savladavaju i vježbaju sistematično. U **tabeli 3** dati su neki prijedlozi o tome kako pomoći učeniku da razvije korisne vještine pretraživanja Interneta. Ovaj dio teksta završava se primjerom jednog relativno malog istraživanja, koje učenici mogu obaviti pojedinačno ili u grupi, u trajanju od jednog do dva školska sata (vidjeti **tabelu 2** u daljem tekstu).

Web-sajtovi o Prvom svjetskom ratu posebno su bogati primjerima propagandnih postera korištenih da pozovu ljude da se prijave u vojsku, da mobiliziraju podršku za ulazak zemlje u rat, da objasne razloge rata, prikupе novac, mobiliziraju radnu snagu za pomoć, održe moral i kod kuće i na frontu te pokažu kako saveznici zajedno idu ka pobjedi. Mogu se naći posterі iz skoro svih zemalja koje su učestvovalе u ratu, što predstavlja dobru mogućnost upoređivanja, ali i uvida u percepcije i stavove ljudi tog vremena, i u psihološku atmosferu u svakoj od tih zemalja u datom periodu. Ovakva aktivnost u razredu je način na koji učenici (bilo na Internetu ili kroz sajt koji je učitao i pripremio nastavnik) mogu ne samo tražiti odgovore na konkretna pitanja o tim posterima, već i postavljati pitanja o posterima kao izvoru historijskih podataka (vidjeti **tabelu 2**).

Tabela 2: Propagandni posterі Prvog svjetskog rata

Veliki izbor postera možeš naći na sljedećim web-adresama:

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

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

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

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

Pogledaj svaki poster iz zbirke o Prvom svjetskom ratu, zabilježi naslov i zemlju iz koje je, i onda za svaki poster odgovori na sljedeća pitanja:

1. Kome je poster namijenjen?
2. Šta pokušava ljude nagovoriti da učine?
3. Kakve slike i simbole koristi?
4. Ima li slika ili simbola koje ne prepoznaješ ili ne razumiješ?

Sada stavi naslove u grupe po zemljama i uporedi ih:

5. Koje su osnovne sličnosti i razlike između (a) poruka i (b) slika korištenih u svakoj zemlji?

Na kraju, u grupama razgovarajte o sljedećim pitanjima:

6. Zašto su posterі bili tako bitno sredstvo za komunikaciju u periodu 1914-18?
7. Kako možeš izmjeriti efekat koji su ti posterі imali na ljude kojima su bili namijenjeni?
8. Da li bi danas djelovali kao propaganda?

Razvijanje strategije pretraživanja

Neovisno o tome da li učenici pretražuju bazu podataka ili katalog u konvencionalnoj biblioteci, ili pretražuju zbirku na CD romu, ili rade *off-line* u direktoriju web-stranica koji je nastavnik učitao, ili pretražuju na Internetu, u svemu moraju primijeniti strategiju pretraživanja. To je posebno bitno ako samostalno rade *on-line*, i kad se sami pokušavaju probiti kroz ogromni informativni prostor *World Wide Web*-a. Naprimjer, i ovisno o pretraživaču koji koriste, pretraživanje koje počinje unošenjem ključnih riječi “historija Evrope 20. vijeka”, identificirat će preko 3,5 miliona web-stranica najrazličitijih kategorija.

Čak i ako se pretraživanje fokusira na pobliže definiranu temu, kao što je “velika ekonomska kriza”, to će opet dati rezultat od 36 hiljada web-stranica. Ali, ključne riječi se moraju pažljivo odabrati. Srodni nazivi, kao što su “pad berze na Wall Streetu 1929.”; “propast svjetske privrede”, “*New Deal*”, “ekonomska kriza u međuratnom periodu”, neće uvijek dati iste web-stranice.

Prema tome, prva faza pomoći učenicima u upotrebi djelotvorne strategije pretraživanja je da, prije nego što uđu na Internet, dobro razmisle o tome šta tačno traže. Ovo je proces koji treba vježbati, a učenicima inicijalno može trebati pomoć u obliku serije pitanja, koja će im pomoći da se jasnije fokusiraju na ono što žele pronaći (vidi **tabelu 3**).

Tabela 3: Ruska revolucija na Internetu

1. Koja vas zanima: revolucija iz 1905. ili iz 1917?
2. Ako vas zanima revolucija 1917, da li ona iz februara, ili ona iz oktobra?
3. Tražite li primarne ili sekundarne izvore?
4. Tražite li dokumente, novinske tekstove, pisma, fotografije, karte ili karikature?
5. Zanima li vas određeni događaj ili određena osoba?
6. Da li želite saznati o uzrocima i povodima ili o hronologiji događaja i rezultatima?
7. Da li vas zanima šta su ljudi u Rusiji mislili o revoluciji, ili šta su o njoj mislili ljudi van Rusije?
8. Da li vas zanima situacija u određenom sloju ruskog društva (aristokracija, srednja klasa, radnici, seljaci, vojska, mornarica, itd.)?
9. Da li vas zanima konkretna politička grupa ili stranka (npr. liberali, revolucionarni socijalisti, menševici, boljševici, anarhisti, itd.)?
10. Koji ćete pretraživač koristiti i zašto?

Nakon što su identificirali šta ih zanima, učenici će sami lakše odrediti da li će koristiti tematski direktorij, ili pretraživanje po poljima, uz korištenje ključnih riječi, ili jedan od specijaliziranih historijskih indeksa ili direktorija, kakvi su opisani u slijedećem dijelu ovoga poglavlja. Surfanje po Internetu može se raditi dosta sistematično. Naprimjer, ukucavanje fraze “velika ekonomska kriza” dat će rezultat od skoro 36.000 web-stranica, ali sistematičan korisnik sistema indeksiranja može proizvesti užu i korisniju listu. Slijedeće pretraživanje obavljeno je Yahoo pretraživačem. Brojke u zagradama predstavljaju broj web-stranica koje su pronađene u svakoj od faza:

umjetnost i društvene nauke/društvene nauke (28.114)
historija (15.371)
period (2.083)
20. vijek (1.318)
1930-te godine (6)
velika ekonomska kriza (4)

Međutim, četiri web-sajta bave se situacijom u Sjedinjenim Državama, a ne u Evropi, tako da je bilo potrebno ići i na druge pretraživače, i razmisliti o tome da li postoji još neka ključna fraza ili naziv, koji bi mogli opisati ono što nas zanima u evropskom kontekstu.

Učenici moraju i razviti jasne kriterije ocjenjivanja svakog web-sajta, ne samo u smislu da li pokriva temu koja ih zanima ili ne, već i u pogledu tačnosti i pouzdanosti, relativne objektivnosti i relevantnosti za njihove potrebe. Osnovni elementi ocjene web-sajta navedeni su u ovom priručniku i, mada je namijenjen prvenstveno nastavnicima, dosta pitanja mogu koristiti i učenici (vidjeti devetnaesto poglavlje).

Učenike treba potaknuti da koriste više od jednog pretraživača. Ali, pošto svaki pretraživač koristi različit metod indeksiranja web-stranica, bitno je i da znaju da ključna riječ koja je dobra za jedan pretraživač, ne mora biti dobra i za neki drugi. Kako više koriste Internet, tako će početi shvatati kako koji pretraživač radi.

I na kraju, pošto pretraživanje traži dosta vremena, učenike treba potaknuti da koriste opcije **bookmark** (u *Netscape*-u) ili **favourites** (u *Internet Explorer*-u), koje im bilježe korisne web-sajtove da bi u njih kasnije lakše ušli. Dolje su navedeni osnovni savjeti učenicima koji koriste Internet.

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

Savjeti učenicima koji pretražuju Internet

- utvrdite tačno šta tražite;
- razmislite o nekoliko ključnih riječi koje jasno opisuju temu koja vas zanima;
- ako prvo pretraživanje ne da mnogo rezultata, vjerovatno su vam ključne riječi isuviše uopćene; razmislite ponovo;
- neka vam pretraživanje uvijek bude fokusirano na jednu temu;
- koristite listu pitanja (primjeri u **tabeli 3**) da biste ocijenili ono što ste našli;
- ako dobijete poruku da je došlo do greške, npr. “404 dokumenta nema”, pokušajte uklanjati dijelove web-adrese, sa desnog kraja nalijevo, dok ne dodete do web-stranice koju otvara; ako još uvijek ne možete otvoriti dokument, vjerovatno se adresa promijenila, ili web-sajta više nema;
- ako mislite da ćete se željeti vratiti na isti web-sajt, označite ga opcijom *bookmark*.

Neki korisni web-sajtovi za nastavu i učenje historije Evrope 20. vijeka

Ne bi bilo moguće ni pokušati napraviti sveobuhvatnu listu relevantnih web-sajtova. Internet neprestano raste i mijenja se. Umjesto toga, nude se mogućnosti, od kojih je u svaku autor ušao, koristio i ocijenio njen obrazovni potencijal. Neki od tih sajtova primjereni su za pristup srednjoškolcima, bez priprema, a neki su korisniji nastavniku.

Enciklopedije na Internetu

Nekoliko izdavača enciklopedija danas ima i *on-line* verziju, koja daje mogućnost besplatnog pretraživanja, obično za odlomke tekstova i kratke odgovore na pitanja, ili vam omogućava prijavu za besplatnu probu pune verzije. *Encyclopaedia Britannica*, naprimjer, ima besplatnu probu koja traje 30 dana. Probni period koji izdavači obično nude je sedam dana. Ako vas zanima više američko objašnjenje novije evropske historije, isprobajte Microsoftovu enciklopediju *Encarta*. Školama je možda bolje i jeftinije kupiti CD rom verziju i jedne i druge enciklopedije. Još jedna

elektronska enciklopedija koja nudi korisne informacije o evropskoj historiji 20. vijeka, a naročito Drugog svjetskog rata, je **Grolier Online**. Ovo su njihove adrese:

Encyclopaedia Britannica: <http://www.eb.com/search>

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

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

Web-sajtovi o evropskoj historiji

Za primarne izvore, dobar početak je na sajtu **EuroDocs**. Ovaj sajt ustanovio je Univerzitet Bringham Young iz Utaha, i tu se mogu naći različiti dokumenti, ili kao faksimili, ili kao transkripti. Sadrži i prijevode na engleski. Zbirka ide od srednjovjekovnih do savremenih materijala, ali većina se odnosi na 20. vijek. Sajt sadrži dokumente o većini zemalja sa sjevera, zapada i juga Evrope, ali vrlo malo o srednjoj i istočnoj.

Sajtovi koji daju korisne **hronologije sovjetske i postsovjetske ere** vodi Odjel za historiju Univerziteta Bucknell iz Philadelphije. Mada je osnovni cilj ovih sajtova da korisniku daju vremenski okvir ključnih događaja, oba imaju i linkove sa drugim sajtovima o konkretnim temama. Ima i nekih korisnih materijala, posebno dokumenata, na sajtu napravljenom za **izložbu sovjetskih arhiva**, koja je sredinom 90-tih održana u Moskvi i Washingtonu.

Još jedna dobra polazna tačka za nastavnike historije je **Modern history sourcebook**. Ovo je sajt koji vodi Paul Halsall, sa Odjela za historiju Univerziteta Fordham u New Yorku. Tu se mogu naći primarni i sekundarni izvori, kao i korisni linkovi za druge sajtove o temama kao što su Prvi svjetski rat, Oktobarska revolucija, međuratne godine, nacionalsocijalizam, Drugi svjetski rat, holokaust, hladni rat i Evropa nakon 1945.

Web-sajt **Kongresne biblioteke Sjedinjenih Država** opisuje se kao sedmo čudo Interneta. Web-stranice pod naslovom **American memory***, kako i sam naslov naznačava, bavi se uglavnom američkom historijom, ali ima i nekih izvrsnih sajtova koji se bave historijom Evrope 20. vijeka. Web-sajt **Deutsches Historisches Museum**-a u Berlinu također sadrži izvrstan izbor dokumenata, fotografija i vojnih predmeta vezanih za ovaj vijek i, kako je već rečeno, može se koristiti na njemačkom, engleskom i francuskom jeziku.

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

Da biste vidjeli šta škole mogu same uraditi, pogledajte web-sajt posvećen historiji, koji je napravila **škola Cherwell** u Oxfordu, u Engleskoj.

EuroDocs: <http://www.lib.byu.edu-rdh/eurodocs>

Hronologija ruske historije (sovjetski period): <http://www.departments.bucknell.edu/russian/chrono3.html>

Postsovjetski period: <http://www.departments.bucknell.edu/russian/chrono4.html>

Izložba sovjetskih arhiva: <http://sunsite.unc.edu/expo/soviet.exhibit/soviet.archive.html>

Modern history sourcebook: <http://www.fordham.edu/halsall/mod/modsbookfull.html>

Library of Congress: <http://memory.loc.gov/ammem>

Deutsches Historisches Museum: <http://dhme.de>

Historijski sajt škole Cherwell: <http://www.mplc.co.uk/eduweb/sites/cherwell/history.html>

Indeksi i direktoriji

Postoji nekoliko web-sajtova koji ne sadrže primarne ili sekundarne izvore, ali daju veliki izbor linkova za druge korisne sajtove o historiji Evrope 20. vijeka. Jedan od korisnih je i **Horus' H-GIG**, koji vodi Odjel za historiju Univerziteta u Californiji. Uz linkove za sajtove o lokalnoj i regionalnoj historiji, sadrži i zanimljive linkove za sajtove o usmenoj historiji, historiji žena i kulturnoj historiji. Još jedan koristan direktorij je **Indeks resursa o evropskoj historiji**. Inicijalno je napravljen za nastavnike historije i poznavanja društva u Sjedinjenim Državama, ali se razvio u resurs za puno širu grupu korisnika. Posebno je koristan za modernu i savremenu historiju.

Nastavnicima historije može biti korisno i da posjete Internet resurse na web-sajtovima koje vodi **Institut za historijska istraživanja**. Opet se radi o dobrom resursu za pristupanje primarnim izvorima. Za nastavnike koji traže materijale o srednjoj i istočnoj Evropi i Ruskoj Federaciji, moglo bi biti korisno i ući u direktorij **Škole za slavenske i istočnoevropske studije (SEES)** Univerziteta u Londonu. Međutim, mora se napomenuti da je ovaj *on-line* indeks namijenjen velikom broju

područja, a ne samo historiji. Stoga je potrebna dobra pretraživačka strategija. Još jedan koristan sajt je **History Resources**, koji se nalazi na pretraživaču Magellan. Kad uđete u sajt, koristite pretraživač da prodete kroz “*Modern links*”. Ovdje postoje neki linkovi za korisne sajtove o oba svjetska rata, o holokaustu i međuratnim godinama, ali se puno više može naći kroz specijalizirane sajtove. Konačno, **Arhiv historijskih tekstova** Univerziteta u Minesoti također služi i kao koristan direktorij za pristupanje sajtovima o modernoj evropskoj historiji, uključujući i sajtove sa kartama.

Horus' H-GIG: <http://www.ucr.edu/h-gig/horuslink.html>

European history resources: <http://www.execpc.com/-dboals/boals.html>

Institute for historical research: <http://ihr.sas.ac.uk>

SEES: <http://www.sees.ac.uk/general.html>

History Resources: <http://www.liv.ac.uk/-evansjohn/humanities/history/history.html>

History Text Archive: <http://www.msstate.edu/Archives/history/europe.html>

Vremenski okviri i hronologija

Već smo pominjali **HyperHistory Online**. Korisno je pomenuti da je ovaj web-sajt pravljen namjenski za srednjoškolce. Međutim, radi se o američkom sajtu i, u nekim slučajevima, tumačenje događaja i razvoja razlikuje se od onog koje se može naći u evropskim udžbenicima i sajtovima. Dobro je pogledati i **WebChron**, sajt projekta “Web hronologija”, koji je pokrenuo i vodi Odjel za historiju Univerziteta North Park u Chicagu. Ovdje se mogu naći hronologija svjetske historije, regionalne hronologije i međukulturalne hronologije o temama kao što su tehnologija i religija. Postoji i zanimljiv **Vremenski okvir historije žena**, koji je napravila Gale grupa izdavača naučnih i školskih knjiga.

HyperHistory: <http://www.hyperhistory.com/>

WebChron: <http://campus.northpark.edu/history/WebChron/index.html>

Women's history timeline: <http://www.galegroup.com/freresrc/womenhist/index.htm>

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

Posebne teme u historiji Evrope 20. vijeka

Većina ovdje navedenih sajtova pokriva dosta, ako ne i sve teme i područja spomenute u prvom dijelu ove knjige. Međutim, postoje i neki zanimljivi specijalizirani sajtovi, koje nastavnici historije i njihovi učenici mogu pogledati.

Mnogobrojni su web-sajtovi o Prvom svjetskom ratu, ali ni u kom slučaju nisu svi pogodni za obrazovnu namjenu. Dva bi, za početak, bila korisna: **web-sajt o Prvom svjetskom ratu**, i web-site **Društva za Prvi svjetski rat**. Pogledajte i sajt **Rovovi na Internetu**, koji sadrži i karte, fotografije, tekst i odlomke iz časopisa *Revelance*, koji Društvo za Prvi svjetski rat izdaje kvartalno. Nastavnicima historije i starijim učenicima može biti zanimljiv i sajt **Intervjui o Prvom svjetskom ratu**. Tu su intervjui sa vodećim američkim i evropskim historičarima, na temu različitih aspekata Prvog svjetskog rata i različitih gledišta zemalja učesnica. Univerzitet Brigham Young vodi i *on-line Arhiv dokumenata o Prvom svjetskom ratu*, arhivu u kojoj se mogu naći konvencije, sporazumi, zvanični dokumenti, lična sjećanja, slike i direktorij sa biografijama. *YITM*, multimedijaska izdavačka kuća, ima web-sajt koji se zove **Arhiv o Prvom svjetskom ratu**, u kojem su ilustracije bojnih polja, primjeri pisama koje su vojnici pisali kući, propagandni materijal i priče očevidaca.

The Great War Web: <http://www.pitt.edu/~pugachev/greatwar/ww1.html>

The Great War Society: <http://www.worldwar1.com/tgws>

Trenches on the Web: <http://www.worldwar1.com>

The Great War Interviews: <http://pbs.bilknet.edu.tr/greatwar/interviews/intdex.html>

WW I Document Archive: <http://www/lib-byu.edu/~rdh.wwi/1916.html>

World War I Archive: <http://www.yitm.com/yitm/ww1/index.html>

Ima i dosta sajtova o Drugom svjetskom ratu koje vrijedi pogledati. Postoji **Vremenski okvir Drugog svjetskog rata**, koji je koristan učenicima kao pregled rata, a uključuje i dosta korisnih dokumenata i veza sa drugim sajtovima. **Karte Drugog svjetskog rata** mogu se naći na kartografskom sajtu koji vodi Univerzitet Indiana State. **Projekat Avalon**, koji vodi Univerzitet Yale, ima dosta dokumenata kao primarnih izvora, kao i Odjel za međunarodne odnose **Fakulteta Mount Holyoke** u Sjedinjenim

Državama. *Les Archives de Guerre* je posebno koristan sajt koji vodi Nacionalni audiovizuelni institut, ako vas zanimaju fotografije i videodokumenti o periodu 1940-44. I na kraju, nastavnici mogu naći dosta zanimljivih fotografija o Drugom svjetskom ratu u **Fotogaleriji Drugog svjetskog rata**.

WW2 Timeline: <http://ac.acusd.edu/History/WW2Timeline/start.html>

WW2 Maps: http://www.indstate.edu./gga/gga_cart/gecar127.htm

Avalon Project: <http://www.yale.edu/lawweb/avalon/wwii/wwii.htm>

Les Archives de Guerre: <http://www.ina.fr/Archives/Guerre>

Mount Holyoke: <http://www.mtholyoke.edu/>

WW2 Photo Gallery: <http://www.visitorinfo.com/gallery/military.htm>

Jedan posebno zanimljiv web-sajt, **Svjetski ratovi – usporedba**, upoređuje dva svjetska rata iz ugla iskustava vojnika i civila, sa posebnim osvrtom na promjenu uloge žena u društvu i u privredi (<http://carmen.murdoch.edu.au/-jjones/war2.htm>).

Ima i dosta web-sajtova o **holokaustu**, ali nemaju svi obrazovnu funkciju. Slijedi izbor onih koji sadrže neke obrazovne materijale i/ili vodiče za nastavnike.

Anne Frank Online: <http://www.annefrank.com>

Holocaust Teacher Resource Center: <http://www.Holocaust-trc.org>

A Teachers Guide to the Holocaust: <http://fcit.coedu.usf.edu/Holocaust>

Cybrary of the Holocaust: <http://remember.org>

Learn Holocaust Genocide Project: <http://www.igc.apc.org/learn/projects/hgp.html>

Još jedna posebna tema o kojoj dosta sajtova nudi veliki izbor prikaza je hladni rat. Posebno je korisno početi od sajta koji je napravljen za televizijsku seriju o hladnom ratu na mreži **CNN**. Tu su scenariji programa, intervjui, izbor historijskih dokumenata i neki video i audiosnimci. Tu je i dodatni vodič za rad u razredu, koji vodi **Turner Learning (CNN)**. Još jedan koristan sajt je i **Politike hladnog rata: 1941-95**, sajt sa dokumentima i bilješkama, koji vodi Odjel za historiju Univerziteta u San Diegu. Nastavnici historije koji žele proširiti vlastito

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

znanje o ovoj temi, mogu se poslužiti sajtom koji vodi *Cold War International History Project (CWIHP)*, u Medunarodnom nastavnom centru Woodrow Wilson u Washingtonu.

CNN televizijska serija: <http://www.cnn.com/SPECIALS/cold.war>

Turner Learning: <http://turnerlearning.com/cnn/coldwar/intex.html>

Cold War Policies 1941-95: <http://ac.acusd.edu/History/20th/coldwar0.html>

CWIHP: <http://cwihp.si.edu/default.htm>

Ima i nekoliko dobrih sajtova o historiji žena. Dobar početni sajt je *Internet Women's History Sourcebook*. *Spartacus Educational* je još jedan dobar sajt o emancipaciji žena, ali se primarno bavi historijom britanskih žena.

IWH Sourcebook: <http://www.fordham.edu/halsall/women/womens-book.html>

Spartacus Educational: <http://www.spartacus.schoolnet.co.uk/resource.htm>

Za web-sajtove o poslijeratnom razvoju u zapadnoj Evropi, vidjeti **Historijski arhiv Evropske zajednice**, a o širim pitanjima pogledati sajt o **Historiji evropske integracije**, koji vodi Univerzitet u Leidenu. Ovdje se može naći dobar izbor primarnih izvora o Maršalovom planu, NATO-u, Rimskom ugovoru, Evropskoj uniji i Vijeću Evrope. Zanimljiv prikaz dešavanja od pada Berlinskog zida može se naći na **Evropa u pokretu** interaktivom sajtu, povezanom sa izložbom koju je sVo Art organizirao u Parizu i Berlinu. Historijske zabilješke, fotografije i grafičke prikaze prikupila su dva stručnjaka za savremene evropske studije, jedan iz Francuske i jedan iz Njemačke.

Historical Archives of the EC: <http://wwwarc.iue.it/eharen/Welco-en.html>

History of European Integration: <http://www.let.leidenuniv.nl/history/rtg/res1/index.htm>

Europe in Motion: <http://berlin1989.com>

Neki korisni televizijski web-sajtovi

BBC online ima svoj obrazovni web-sajt, koji je posvećen modernoj svjetskoj historiji, i povezan sa obrazovnim materijalima. *History Chan-*

nel ima nekoliko web-sajtova, a svaki ima svoj pretraživač, koji vam pomaže u pronalaženju komentara i bilješki uz svaki televizijski program o 20. vijeku.

BBC Online: <http://bbc.co.uk/education/modern>

The History Channel: <http://historychannel.com>

History Channel UK: <http://www.historychannel.com>

Neki potencijalni problemi u korištenju Interneta u nastavi historije

Većina materijala dostupnih preko Interneta nisu posebno prilagođeni potrebama nastavnih planova i programa, na način na koji pravi nastavni materijali jesu. Postoje neki izuzeci (koji su ranije spomenuti), ali uopćeno govoreći, historija na Internetu sastoji se od fragmenata i ostataka iz prošlosti koji izgledaju relevantni ili zanimljivi onima koji su ih kompilirali kad su pravili web-sajtove. Nekada diskusije o tome šta uključiti, a šta izostaviti sa web-sajta, djeluju sasvim antipatično.

Možda je ključni problem, odnosno ograničenje u korištenju Interneta u nastavi, zapravo, vrijeme. Prvo, nastavnicima treba vremena da se upoznaju sa pretraživačima, pa da prođu kroz potencijalne sajtove i ocijene ih, pa da učitaju sve relevantne informacije i materijale, i na kraju da pripreme te informacije u obliku u kojem će ih koristiti u učionici. Omjer u kojem koriste nove tehnologije u učionici ovisit će i o tome koliko se vremena u rasporedu dodjeljuje historiji, i koliko je natrpan nastavni plan iz historije.

Učenici Internet i elektronsku poštu često poznaju bolje nego njihovi nastavnici, ali nisu navikli da ih koriste za sistematično historijsko istraživanje. Kao što je već rečeno, treba im vremena da steknu i nauče koristiti djelotvorne strategije istraživanja, i da razviju potrebne vještine propitivanja. Dosta prostora postoji i za samostalno učenje i rad na projektima, kao i za dodatni rad na temama koje ih posebno zanimaju, ali opet, dosta toga ovisi o strukturi nastavnog programa i, unutar njega, plana nastave iz historije. Međutim, isto se može reći i za nastavu iz historije u učionicama gdje nema kompjutera.

Traženje korisnih materijala na Internetu djelotvorno je samo ako se koriste sistemi indeksiranja u pretraživačima koje koristite. Nijedan

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

pretraživač nema indeks koji pokriva cijeli Internet, i svaki koristi različite tehnike i metode pretraživanja i sastavljanja indeksa. Neki indeksiraju samo naslove web-stranica, neki podnaslove i *hypertext* linkove, a neki indeksiraju sadržaj cijelog dokumenta. **Yahoo** i **Alta Vista** vjerovatno su pretraživači koji se najčešće koriste. Strogo govoreći, Yahoo je pretraživač koji radi na osnovu tema, a Alta Vista vam omogućava da koristite ključne riječi. Prema časopisu *New Scientist*, Alta Vista ne samo da je jedan od vodećih pretraživača u tehnologiji indeksiranja, već je i najbrži. Stalno prati šta se dešava na Internetu, skenira hiljade sajtova i svaka se riječ na svakoj stranici indeksira. Međutim, što je veća baza podataka koju treba pretraživati, to je veći broj pronađenih elemenata, i dobijete veću količinu nepotrebnih informacija, koje sami morate filtrirati.

Tehnologija indeksiranja stalno se razvija. Dosta pretraživača danas koristi *Boolean* operatore, koji omogućavaju onome ko pretražuje da se fokusira na određene riječi, a da druge zanemari, i da traži kombinacije ključnih riječi, što je unaprijedilo efikasnost pretraživanja weba. Pretraživač **Excite** koristi ono što se naziva **izdvajanjem inteligentnih koncepata**, tj. upostavlja veze između riječi i koncepata. Međutim, u ovom trenutku nema zamjene za dobro osmišljavanje pretraživanja, s ciljem da se ono učini što preciznijim. Kao što je nedavno napisano u jednom uputstvu za pretraživanje Interneta, “mada je surfanje (skakanje sa jednog sajta na drugu) lijepa razonoda za kišno nedjeljno poslijepodne, od male je vrijednosti za... istraživanje. Morat ćete naučiti kako da minirate Internet, a ne kako da njime surfate”.

Tumačenje manje poznatih termina

Download: to je kad se dosje prenosi sa web-sajta na Internetu, na lični kompjuter, za kasniju upotrebu.

E-mail: elektronska pošta koja se šalje preko Interneta, uz korištenje Internet provajdera (*Internet service provider – ISP*).

FAQ: ovo se često pojavljuje na web-sajtovima i tzv. *newsgroup* sajtovima. Osnovna svrha je da se da odgovor na *frequently asked questions – najčešće postavljena pitanja*. Uglavnom je to pomoć korisnicima sajta.

FTP: ovo označava *file transfer protocol – protokol prijenosa dosjea*, što vam omogućava da učitate i prenesete dosjee sa jednog kompjutera

na drugi, ili sa Interneta na svoj kompjuter. Većina pretraživača, kao što su Netscape i Internet Explorer, omogućavaju vam da ovo radite, a da i niste svjesni toga da učitavate sa FTP sajta. Međutim, neki FTP paketi su brži u učitavanju dosjea nego pretraživači, i korisni su ako redovno učitavate veći broj dosjea.

GIF: ovo označava *graphic interchange format*, i to je jedan od najčešćih formata za stavljanje kompjuterskih grafika i drugih slika na Internet. Za fotografije, pogledati i **JPEG**.

Homepage: *homepage* može biti prva stranica koju vaš pretraživač pokaže kad ga pokrenete, ili prva stranica web-sajta.

Hyper text markup language (HTML): ovo je kompjuterski kod koji se koristi za stvaranje web-stranica. Upravo zato većina dokumenata na web-sajtovima imaju dodatak **.html** ili **.htm**.

Hypertext: sredstvo za formatiranje kompjuterskog teksta tako da se jedan dokument može povezati s drugim. Hiperlinkovi u dokumentu obično su plavo označeni i podvučeni. Jedan klik na hiperlinku ostvarit će pristup dokumentu na koji se odnosi.

Internet service provider (ISP): firma kod koje ste otvorili pretplatni račun, da biste imali pristup Internetu.

Internet relay chat (IRC): sredstvo kojim ljudi komuniciraju na Internetu u stvarnom vremenu. Ovo je Internet verzija telefonskog razgovora, i to je još uvijek najčešće korišten oblik neformalne komunikacije. Međutim, može se koristiti i za učenje na daljinu, i za projekte u kojima učestvuju više škola, jer mogu svi istovremeno komunicirati na Internetu. Ako nije neophodna komunikacija u stvarnom vremenu, onda se može koristiti i obični e-mail.

Java: programski jezici koji se mogu koristiti za stvaranje interaktivnog multimedijjskog efekta na Internetu.

JPEG: označava *join photographic expert group*, i to je način formatiranja i kompresije fotografija, tako da se mogu pokazati na Internetu.

Link: veza između jednog web-dokumenta i drugog, ili jednog web-sajta i drugog.

Newsgroups: *on-line* forumi, gdje ljudi mogu voditi diskusije o zajedničkim temama.

Off-line browsing: način učitavanja web-stranica tako da se mogu čitati i kad ste *off-line*. Osnovna namjena je da se smanje troškovi korištenja

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

Interneta. Ali, ovo može biti i koristan način da nastavnik historije provjeri da su materijali koje učenici koriste budu primjereni, relevantni, autentični i pouzdani.

Search engine: program koji omogućava korisnicima Interneta da na Internetu traže stranice koje sadrže određene ključne riječi.

SMTP: ovo predstavlja *simple mail transfer protocol*. Zajednički kompjuterski jezik koji se koristi za slanje e-mail poruka sa jednog kompjutera na drugi.

Surfing: proces pristupanja različitim web-sajtovima, u potrazi za nečim što vas zanima.

Upload: suprotno od downloada. Označava prijenos dosjea sa jednog kompjutera na drugi, na drugom mjestu.

Universal resource locator (URL): adresa koja se daje provajderu određene vrste web-sajta, bilo da se radi o firmi, univerzitetu, ministarstvu, dobrovoljnoj organizaciji, itd. (naprimjer, **.org, .com, .ac, .edu**).

Web-stranice: dokumenti, obično u HTML formatu, koji sadrže tekst, ponekad i fotografije, ilustracije, animacije, zvuk i/ili video.

Web-site: zbirka stranica koju na Internet postavi pojedinac, institucija ili firma.

TRINAESTO POGLAVLJE

PRISTUP NASTAVI I UČENJU

Možda djeluje donekle čudno da se jedno poglavlje zove “Pristup nastavi i učenju”, s obzirom na to da su veliki dijelovi ove knjige poklonjeni različitim pristupima nastavi i učenju historije u razredu, kao, recimo:

- predavanje na osnovu historijskih dokaza;
- učenje zasnovano na istraživanju;
- nastava uz višestruke uglove gledanja;
- nastava o kontroverznom i osjetljivim pitanjima;
- pomoć učeniku u djelotvornom korištenju savremenih izvora, kao što su Internet i televizija.

Međutim, dva su ključna pitanja u osnovi velikog dijela diskusija u ovoj knjizi: na koje sve načine nastavnici i učenici mogu pristupiti evropskoj historiji 20. vijeka i zašto, i drugo, kakvo poznavanje i razumijevanje historije želimo da naši učenici zadrže nakon što završe školovanje?

Pokušaji da se odgovori na oba ova pitanja doveli su do toga da se naglasak stavi na razvoj pregleda cijelog vijeka koji je, u suštini, komparativan, djelimično hronološki i djelimično tematski: glavni trendovi i sheme koje se ponavljaju, zainteresiranost i razumijevanje ideje da savremeni događaji i razvoj vuku korijenje iz prošlosti, osnovno shvatanje sila koje su uobličile vijek, konceptualni okvir i prenosive analitičke i interpretativne vještine, i način razmišljanja koji pomaže u razvoju takvog pregleda, i koji će im biti od koristi u pokušajima da shvate svijet koji će iskusiti u 21. vijeku.

Mnogi nastavnici historije i oni koji će biti zaduženi za školovanje naredne generacije nastavnika historije u zapadnoj i sjevernoj Evropi, upoznati su sa pitanjima koja su potakla debate između onih koji zagovaraju takozvanu “novu historiju”, koja naglasak stavlja na vještine i načine razmišljanja, i onih sa više tradicionalističkim pristupom, koji žele zadržati jači naglasak na narativnoj nastavi i značaju usvajanja znanja zasnovanog na činjenicama. Ta debata traje toliko dugo da je ta “nova historija” sad već, može se reći, “srednjovječna”. Vrijednost koja se dobije

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

kroz pružanje pomoći učenicima u stjecanju analitičkog okvira i razvoju prenosivih vještina, u velikoj je mjeri u tim zemljama i prihvaćena, i sad se više radi o tome kako uspostaviti odgovarajuću ravnotežu između sadržaja predmeta i razvoja vještina.

Međutim, u nekim dijelovima južne Evrope, a naročito u nekim bivšim komunističkim zemljama srednje i istočne Evrope, potreba za reformom nastavnih planova i programa iz historije i u školama i u ustanovama koje obrazuju nastavnike, dovela je do toga da se debata restrukturirala, i stekla novi element hitnosti. Ranih devedesetih je ovo, u mnogim slučajevima, dovelo do pojave novih, reformiranih planova i programa iz historije, koje su često izrađivali naučni radnici bez nastavnog iskustva sa srednjoškolcima, i koji su bili bogati u smislu sadržaja, ali su nudili malo naznaka bilo kakvih pedagoških reformi. Pretpostavljalo se da će potrebno znanje nastavnika prenositi didaktički, preko nove generacije udžbenika, koje su, također, napisali naučni radnici.

U isto vrijeme se u većini tih zemalja pojavljivala nova generacija nastavnika historije i onih koji obučavaju nastavnike, koji su bili zainteresirani za nove pristupe u nastavi iz historije, i za veći naglasak na razvoju vještina i načina razmišljanja. Vijeće Evrope je 1995. godine pokrenulo seriju nacionalnih, regionalnih i multilateralnih seminara i konferencija u zemljama bivšeg Sovjetskog saveza, sa ciljem da se rukovodiocima škola, izrađivačima nastavnih planova i programa, predavačima na nastavničkim fakultetima i nastavnicima historije, da prilika da se sretnu sa konsultantima iz drugih zemalja, da bi razgovarali o planiranim reformama, i razmotrili načine za provedbu sveobuhvatnih promjena u programima.

Na bukvalno svim kasnijim serijama seminara, učesnici, nastavnici i predavači, izrazili su bojazan da će nastavni programi i udžbenici iz historije koji su pretrpani sadržajem, njima ostaviti vrlo malo prostora da rade na razvoju učeničkih analitičkih i interpretativnih vještina, ili na usvajanju širih vremenskih perspektiva, ili uvođenje komparativnih gledišta u nastavu.³⁵ Svjesni su toga da ovakva promjena pristupa traži vremena, i da bi bila uvjetovana velikim promjenama u školovanju i

³⁵ Vidjeti kod: Robert Stradling, *The Secretary General's New Initiative: the reform of history teaching and preparation of new history textbooks*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, 1999.

stručnom usavršavanju nastavnika, sa dalekosežnim implikacijama po način na koji nastavnici tumače svoju ulogu u učionici, kako doživljavaju i ocjenjuju rad u razredu, i kako ocjenjuju ono što učenici uče.

Drugi dio ovog priručnika želim završiti detaljnijim razmatranjem nekih od tih implikacija. Naravno da se ovo može učiniti samo u ograničenoj mjeri, ako se u obzir uzimaju nastava iz historije i školovanje nastavnika u cijeloj Evropi. Školovanje nastavnika varira i u smislu forme, i u smislu sadržaja. S jedne strane kontinuuma je anglosaksonski model postdiplomskog nastavničkog obrazovanja za svršene studente historije, gdje se naglasak primarno stavlja na pedagogiju nastave iz historije. Na drugoj strani kontinuuma je pristup koji naglasak skoro u potpunosti stavlja na akademsko školovanje u datoj disciplini, a pedagoški fokus uglavnom je uopćen, više nego vezan za predmet. Tamo gdje je u posljednje vrijeme došlo do velikih promjena u ravnoteži između akademske i pedagoške strane i u školovanju i u stručnom usavršavanju, postoje naznake da je velikoj grupi nastavnika i predavača bilo vrlo teško promijeniti dugo ustaljenu praksu, i podjednako teško mijenjati očekivanja samih učenika.

Međutim, uprkos ovakvim varijacijama u praksi, različitim fazama razvoja i različitim kontekstima unutar kojih se promjena provodi, ja mislim da je ipak moguće uopćeno reći par stvari o ulozi nastavnika historije i procesu ocjenjivanja učenika.

Uloga nastavnika historije

Nadam se da je drugi dio uspio pokazati da nastavnik može učenicima uzrasta od 14 do 18 godina pružiti mogućnosti za učenje načina na koje se primjenjuju neke historičarske vještine i načini razmišljanja, putem velikog broja grupnih i pojedinačnih, analitičkih i interpretativnih vježbi, koje ih izlažu različitim vrstama izvora i dokaza. često se pretpostavlja da nastavnik, zapravo, igra ulogu onoga ko samo usmjerava rad u razredu, onoga ko je osposobljen za stvaranje mogućnosti da učenici uče činjenjem, istraživanjem, aktivnim učešćem u obradi sirovog historijskog materijala, i razgovorom. Naprimjer, Joaquim Prats i Cuevas tvrdi da je pristup nastavi iz historije Evrope, koji teži kombiniranju predavanja sadržaja i razvoja vještina vezanih za temu, zapravo, ovakav:

... neizvodiv tamo gdje proces učenja podrazumijeva potpunu pasivnost učenika, i gdje je uloga učenika ograničena na primanje cjelina već

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

ocijenjenog, procesiranog i unaprijed obradenog znanja. Nastavni pristup koji mi predlažemo – bez odbacivanja mogućnosti da su i drugi podjednako djelotvorni – je učenje kroz otkrivanje, u kojem učenici koriste izvore informacija, i koji im omogućava da svoje poznavanje historijskih činjenica i koncepata sami sastave, uz nastavnikovu pomoć i usmjeravanje. U skladu sa ovim pristupom, mi učenika vidimo kao ključnog aktera u obrazovnom procesu, a ne samo onoga koji pasivno prima ispredavano gradivo. Uloga nastavnika uglavnom se sastoji od usmjeravanja, koordiniranja i poticanja procesa učenja.³⁶

Pedagoška filozofija ovog priručnika u velikoj je mjeri saglasna sa Prats i Cuevasovim stavom. Međutim, ja bih ovome dodao još četiri stvari.

Prvo, učenici koji su se ranije školovali u tradicionalnom, nastavničkom pedagoškom modelu, moraju imati vremena za prilagodavanje. Trebaju im i vrijeme i strukturiran proces učenja, kroz koji će razvijati vještine, stavove i očekivanja, koji su ključni u ovom alternativnom modelu. Ovo posebno važi za situacije kada postoje male mogućnosti za ovakvo djelovanje na proces učenja, jer se drugi predmeti još uvijek predaju po tradicionalnom modelu. U takvim okolnostima, inovativni nastavni pristupi moraju se uvoditi postepeno.

Drugo, omjer u kojem nastavnik može biti inovativan uvijek će, u određenoj mjeri, ovisiti o kontekstu u kojem nastavnik radi: zvanični nastavni planovi ili uputstva za programe, količina i način obrade određene teme su pod kontrolom vanjskih ocjenjivača i ispitivača, veličina i raspon sposobnosti razreda, dostupnost odgovarajućih resursa. Pristup zasnovan na istraživanju, naprimjer, traži dobro strukturiranu banku materijala, uključujući odlomke iz primarnih i sekundarnih izvora, referentne materijale, pristup aparatu za fotokopiranje i novim tehnologijama, i raspored u učionici napravljen tako da omogućava pojedinačni i grupni rad na istraživanjima i projektima. U nekim školama, u nekim dijelovima istočne Evrope, jedini resurs, osim nastavnika, može biti ograničena količina zastarjelih udžbenika, i to po jedan primjerak na dva do tri učenika. čak i u takvoj situaciji, snalažljiv i inovativan nastavnik u stanju je razviti materijale i nastavne aktivnosti koje će podržavati

³⁶ Joaquim Prats i Cuevas, "Selection of syllabus content in the learning of history" [Odabir sadržaja nastavnog plana u učenju historije], u *History and its interpretations*, ured. S. Jeleff, Council of Europe Publishing, Strasbourg 1997., str. 60.

pristup zasnovan na vještinama, ali takvi nastavnici rade uz ograničenja koja bi većina nastavnika historije u zapadnoj Evropi smatrali nedopustivima, ako ne i nemogućima.

Treće, ne mogu se zanemariti karakter, vještine i lični kvaliteti nastavnika. Neki nastavnici historije posjeduju prirodni dar za pripovijedanje, koji drži nivo interesovanja učenika i motivira ih da žele učiti više. Neki nastavnici su svoje vještine postavljanja pitanja i davanja odgovora, i sastavljanja radnih materijala i zadataka, do te mjere usavršili, da njihov, u suštini još uvijek pravi nastavnički pristup, osigurava da učenici ne postanu pasivni u učenju. Slično tome, neki nastavnici mogu prihvatiti svaku pedagošku inovaciju bez bilo kakvog stimuliranja učenika na aktivnost, kritičko ili istraživačko učenje. Ne postoji nikakav šablon za dobru nastavu koji bi, ako mu se robuje, uvijek proizveo prave rezultate. Za većinu nastavnika, na kraju je najznačajnije pitanje kako uspostaviti dobru, primjerenu ravnotežu između pristupa koji težište stavlja na nastavnika, i onoga koji težište stavlja na učenika.

Četvrto, odluke o tome koji pristup (i tehnike i strategiju ocjenjivanja) odabrati, mora, u određenoj mjeri, odražavati svrhu radi koje se i koristi. U daljem tekstu se ovo detaljnije razrađuje.

Nastava sa cijelim razredom

Neki zagovarači istraživačkog pristupa nastavi iz historije, zasnovanog na vještinama, obično izjednačavaju nastavu sa cijelim razredom predavanjem, odnosno “frontalnom” nastavom iz historije, koju karakterizira to da nastavnik stoji ispred razreda da bi “prenio” znanje izlaganjem, u kombinaciji sa pitanjima i odgovorima, koji za cilj imaju da potaknu unaprijed pripremljene odgovore, i sa uputama za konkretne zadatke, kao što je čitanje određenog teksta. Kao i svi stereotipi, i ovaj možda ima osnova, ali je u pitanju i karikiranje. Nastava sa cijelim razredom, u svakom slučaju, uključuje i to da nastavnik predaje te da postavlja pitanja vezana za ispredavanu materiju, ali podrazumijeva i:

- razgovor sa cijelim razredom;
- igre uloga i simulacije;
- audiovizuelna sredstva i korištenje televizijskih dokumentarnih programa u učionici;

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

- učenički rad na istim zadacima ili aktivnosti, u školskoj kompjuterskoj sali ili multimedijalnom laboratoriju;
- cijeli razred obrađuje isti odjeljak teksta iz udžbenika, paketa materijala ili radnog lista;
- posjeta muzejima i mjestima od historijskog značaja.

Ključno pedagoško pitanje vezano za korištenje nastave sa cijelim razredom za sate historije, tiče se problema kada je koristiti i zašto. čak i kada nastavnici historije najveći dio svoje nastave organiziraju oko grupnih aktivnosti i prilika za samostalni rad, još uvijek u procesu učenja postoje neke stvari za koje je nastava sa cijelim razredom, u formi izlaganja, pitanja i odgovora, i instrukcija, korisna. Slijede primjeri takvih situacija.

Uvođenje novih tema, područja i perioda, ili ponavljanje materijala koji je cijeli razred upravo obradio. Kad se započinje nova tema, period ili područje, potrebno je i pripremiti neku vrstu organizacije učenja, koja ukratko izlaže ono što će se obrađivati, kako će sadržaj biti strukturiran, kako se veže na ono što je ranije urađeno, koji je željeni ishod, koji su dijelovi udžbenika ili drugog materijala relevantni, čak i neka pitanja koja data tema ili područje otvaraju.

Ustanovljavanje veze sa ranije obradenom materijom. Iz istaživanja procesa učenja je jasno da su djelotvorna nastava i učenje povezani sa onim što su učenici već naučili i nadograđuju se na postojeća saznanja. Takve veze moraju se eksplicitno objasniti.

Upoređivanje. U drugom poglavlju je rečeno da nastavnici najčešće imaju ograničen prostor za uvođenje sveevropske, odnosno komparativne dimenzije u svoju nastavu iz historije, bilo zato što je nastavni plan već pretrpan materijom, ili zato što nastavnici nemaju pristup dobrim komparativnim resursima o novijoj evropskoj historiji. U takvim okolnostima, nastavnik (ili udžbenik, ili televizijski dokumentarni program) može biti jedini izvor komparativnog i višestrukog gledišta o određenom događaju. Kada je nastavnik (ili udžbenik) jedini historijski resurs, pažljivo se mora odabrati najbolji način iznošenja komparativnog gledišta, i najbolji način stvaranja mogućnosti da učenici sami razgovaraju i analiziraju nove informacije i ugrade ih u svoje razmišljanje.

“Pričanje priče”, ili davanje narativnog prikaza događaja u slijedu. Ako se dobro uradi, tako se daje pregled događaja, priča se čini životnom,

dopada se učenicima raznih uzrasta i sposobnosti, i razvija sposobnost slušanja. Ako se loše uradi, može biti kontraproduktivno. Narativni prikaz koji daju nastavnici, udžbenik ili televizijska emisija, ne mora biti alternativa pristupima zasnovanim na istraživanju. Može im biti komplementaran, naročito ako nastavnici potiču učenike da ispituju da li je njegova verzija događaja jedina, ili barem najmanje pristrasna.

Stimuliranje historijske mašte. Ovo je jasno povezano sa naracijom, ali se u većoj mjeri oslanja na sposobnost nastavnika da direktno rekonstruira raspoložene datog vremena, način na koji su ljudi razmišljali, i šta je davalo ton njihovim percepcijama događaja, ili da direktno koristi druge resurse da to postigne.

Davanje modela pristupa. Uobičajeno je da ovo rade nastavnici drugih predmeta. Nastavnici prirodnih nauka pokazuju eksperimente, i kroz to demonstriraju i naučne metode i razmišljanje. Nastavnici matematike rade to isto kada koriste računске formule za rješavanje problema. Nastavnici stranih jezika ne samo da predaju gramatiku i leksiku, već i modeliraju akcente. Ovakav "modelski" pristup možda je manje uobičajen kod nastavnika historije. Ipak, može biti izuzetno koristan, ne samo da se pokaže kako se planira historijsko istraživanje, ili kako se tumače dokument ili fotografija, već i kako se takve mogućnosti koriste da nastavnici svoj proces razmišljanja učenicima jasno objasni. Historija, bez obzira na sve, jeste disciplina koja podrazumijeva primjenu određenog načina razmišljanja i propitivanja na konkretne historijske pojave.

Razgovor sa cijelim razredom. Istraživanja rada u učionici pokazuju da nastavnici koji se uglavnom koriste predavanjem cijelom razredu, često veliki dio vremena posvećuju usmjeravanju razgovora sa učenicima, u davanju uputa ili postavljanju pitanja, da bi ocijenili da li ih učenici slušaju i da li se sjećaju onoga što je rečeno na prethodnom satu. Ako se ovo dobro radi, može učenike stimulirati da sami uspostavljaju veze, istražuju ideje, razmjenjuju znanje i bave se historijskim problemima i zagonetkama.

Sve nastavne metode i strategije, naravno, imaju svoja ograničenja, i osmišljen, samoocjenjujući pristup je bitan element dobrog rada. Nastavnici koji se primarno koriste predavanjem, moraju pratiti efekat svog rada i ocjenivati koliko je primjeren određenom nastavnom cilju. Da li predavanje učenicima nudi nešto što ne mogu dobiti iz udžbenika? Da li se udžbenici čitaju samo da se pribave neophodne informacije, ili

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

učenici uče i da čitaju kritički? Ako se koristi razgovor sa cijelim razredom, da li učestvuju svi učenici, ili bi ih učestvovalo više ako bi se radilo u manjim grupama? Možda je, ipak, ključni problem to što rad sa cijelim razredom, posebno ako se uglavnom radi po frontalnom modelu, nije naročito djelotvoran način razvijanja konstruktivnog razmišljanja, onakvog kakvo je potrebno za razvoj razumijevanja historije.

Uopćeno govoreći, istraživanja korištenja predavanja i čitanja sa cijelim razredom, ukazuje na to da pažnja prosječnog srednjoškolca počinje vidno opadati nakon deset do petnaest minuta. Ovo znači da bi promjena aktivnosti (makar i privremena) bila korisna nakon nekih petnaest minuta, da bi se ponovo pokrenulo aktivno učenje. Isto tako, kratki periodi konsolidacije nakon “frontalne” nastave mogu unaprijediti procesiranje i zadržavanje onoga što se radi. Možda je za ovo i najčešća tehnika radni list, na kojem učenici, bilo pojedinačno ili u grupama, odgovaraju na pitanja vezana za ono što su upravo pročitali ili čuli. Alternativna strategija, koja im može pomoći da razmišljaju o sadržaju, a ne samo da ga pokušavaju zapamtiti, jeste i da se učenici podijele u parove ili manje grupe, da naprave svoja pitanja o sadržaju, pitanja za pojašnjenja, pitanja koja će im pomoći da identificiraju koje su to dodatne informacije koje im trebaju u vezi sa datom temom, čak i pitanja koja će testirati koliko su druge grupe razumjele ono što su pročitale ili čule.

Individualno učenje

Kroz cijeli drugi dio ovog priručnika, naglasak je stavljen na obrazovnu vrijednost korištenja različitih nastavnih aktivnosti koje učeniku omogućavaju da:

- identificira i ocijeni primarne i sekundarne izvore i informacije, uključujući dokumente, iskaze svjedoka, vizuelne izvore i statističke podatke;
- planira i obavi historijsko istraživanje i ispitivanje, formuliра relevantna pitanja;
- analizira i tumači dokaze;
- kontekstualizira ono što je već naučio, tako što će to povezati sa onim što zna od ranije, i uporediti sa informacijama prikupljenim iz drugih izvora;
- dati sintezu onoga što je naučio i predstaviti je u odgovarajućem obliku.

Ovo su, u suštini, vještine izučavanja historije kao discipline. Te su vještine prenosive. Uče se činjenjem i prilikama da se uvježbavaju na različitim vrstama historijskih tema, pitanja i problema.

Mada je moguće, kako je već rečeno, da nastavnik historije “modelira” ove vještine – a to može i biti potrebno, kada učenici uče nove vještine, kao što su analiza historijskih fotografija, ili tumačenje informacija iz nečijeg dnevnika, ili planiranje projekta koji uključuje prikupljanje usmenih izjava – od ključnog je značaja da učenici dobiju priliku da sami razviju i primijene te vještine i načine razmišljanja, kroz samostalni rad, čak i ako rade u isto vrijeme i na istoj temi, zadatku ili setu strukturiranih aktivnosti.

Postoji još jedan razlog zašto nastavnici historije moraju razmišljati o tome kako učenicima dati priliku za samostalno učenje. Većina bi se nastavnika vjerovatno složila da njihovi učenici uče različito: neki vole da rade sami, neki vole da saraduju s drugima, neki vole fleksibilne aktivnosti, neki vole strukturane zadatke. Preferencije u stilovima učenja su različite i, mada jeste bitno da se učenici potaknu da koriste najdjelotvornije metode za određene zadatke, korisno je i da se pokuša udovoljiti svim ovim različitim stilovima.

Stvaranje strukturiranih mogućnosti za samostalno učenje ne samo da učenicima omogućava da upražnjavaju stilove učenja koje preferiraju, već i nastavniku daje priliku da omogući individualno učenje, kroz pojedinačne razgovore o radu, uspostavljanje pojedinačnih ciljeva, i dijagnosticiranje i odgovor na eventualne teškoće u razumijevanju nekih aspekata određene nastavne aktivnosti. Time se i daje mogućnost da se proširi rad sa najsposobnijim učenicima, ili sa onima koji pokazuju posebno zanimanje za historiju, i eventualno žele nastaviti se njome baviti i nakon srednje škole.

Jedna od najznačajnijih teškoća sa kojima se suočavaju oni koji se bave školovanjem i stručnim usavršavanjem nastavnika, koji pokušavaju izmijeniti odnos između prenošenja znanja i razvijanja vještina u radu u razredu, je kako uvjeriti nastavnike i studente nastavničkih fakulteta da je ovakva diferencijacija sastavni dio nastavnog procesa, a ne nešto što ometa “pravu” nastavu.

Međutim, samostalni, aktivni rad zasnovan na istraživanju, mora biti potkrijepljen resursima. Učenici moraju imati pristup odlomcima iz

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

primarnih i sekundarnih izvora, i ti odlomci moraju biti unaprijed ocijenjeni u smislu primjerenosti zadatku i uzrastu i nivou sposobnosti učenika. To može imati i implikacije po raspored u učionici: u svakom slučaju je potreban pristup aparatu za fotokopiranje, a možda i drugoj specijaliziranoj opremi, kao što je kompjuter sa pristupom Internetu.

Nastava iz historije koja podrazumijeva veliku količinu samostalnog rada ove vrste može biti i vremenski dosta zahtjevna. Učenici imaju priliku detaljno izučavati neke teme i područja, ali nastavnici često nailaze na ograničenja u ovakvom radu, ako moraju raditi prema nastavnom planu u programu koji je pretrpan sadržajem i preopterećen.

Grupni rad

Pod grupnim radom podrazumijevam organizaciju aktivnosti u učionici, kojem učenici mogu podržati, provjeravati i proširivati proces učenja *zajedno*. Naglasak je na saradnji i zajedničkom radu. To može podrazumijevati planiranje i obavljanje konkretnih istraživanja, ili diskusije o određenim historijskim pitanjima ili zagonetkama, ili razmjenu ideja o uzrocima i posljedicama nekog događaja, ili planiranje i organiziranje igre uloga ili simulacije.

Manje grupe mogu raditi na istom zadatku, u kojem svaka grupa mora imati priliku da cijelom razredu podnese izvještaj, i da sve grupe porede i kontrastiraju svoje zaključke. Alternativno, posebno, recimo, sa obimnijim istraživanjima, može biti bolje da svaka manja grupa radi na različitom setu zadataka, koji će se na kraju uklopiti u cjelinu. To svakoj grupi daje mogućnost da detaljnije istražuje neke aspekte određene teme (naprimjer, jedna grupa analizira ratnu propagandu, druga grupa tumači informacije o životu pod stranom okupacijom, treća razmatra utjecaj tehnologije na ratovanje, itd.). Ovdje je prijeko potrebno osigurati da na kraju ovakvih aktivnosti, svi učenici mogu formirati pregled cijele teme ili područja.

Kao i kod samostalnog učenja, osnovna vrijednost ove vrste grupnog rada je da su učenici aktivno uključeni u učenje, a ne pasivni primaoci unaprijed obrađenog znanja. Kad im se daju grupni zadaci, učenici moraju svoje znanje koristiti, a ne samo ga apsorbirati, moraju primijeniti vještine koje znaju, i moraju uzeti u obzir i gledišta drugih učenika, i kako svaki

učenik “nabaci” grupi svoju ideju, moraju pregovarati oko pristupa, i iz toga izvlačiti zaključke.

Carmel Gallagher³⁷ opisuje ulogu nastavnika kao onoga koji omogućava djelotvoran rad u grupama u učionici, i zagovara da nastavnici uvijek imaju na umu slijedeće:

- zadati zadaci i organizacijska struktura grupa moraju omogućavati maksimalnu količinu interakcije;
- mogu biti potrebni odgovarajući poticajni materijali, pripremljeni za dati nivo, a među njima mogu biti, ako je moguće, predmeti, vizuelni prikazi i pisani dokumenti;
- potrebno je dati jasne smjernice, u odgovarajućim formulacijama, tako da svi učenici mogu aktivno učestvovati;
- moraju se pripremiti dodatne aktivnosti za one grupe koje završe prije drugih.

Međutim, grupni rad ove vrste pati od istih potencijalnih ograničenja, kao i samostalni rad. Traži vremena, ne uče svi članovi grupe istom brzinom, i učenici moraju znati kako da rade zajedno, da bi njihov rad polučio rezultate.

Rezime

Odnos između onoga što učenik uči i strategija koje nastavnik historije koristi da bi organizirao i vodio razred, nije jednostavno linearan. Apsurdno bi bili pretpostaviti da se, samo zato što se neki nastavnik oslanja na predavanje u određenom dijelu sata, učenici automatski “prebacuju” u pasivne slušaoce. Njihova pasivnost ili aktivnost djelimično ovisi o prirodi izlaganja, vještini i ličnosti nastavnika. Ovisit će i o tome šta su učenici radili prije predavanja, i šta će se od njih tražiti da urade kasnije. Naprimjer, vjerovatnije je da će učenici aktivno slušati, ako znaju da će se za deset ili petnaest minuta od njih očekivati da informacije koje u tom trenutku slušaju upotrijebe za neki konkretan zadatak. Slično tome,

³⁷ Carmel Gallagher, “History teaching and the promotion of democratic values and tolerance” [Nastava iz historije i promoviranje demokratskih vrijednosti i tolerancije], Doc. CC-ED/HIST (96.) 1, Vijeće Evrope.

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

djelotvornost aktivnog učenja zasnovanog na istraživanju ovisit će o svom cilju, o tome kako je strukturirano, i o povratnim informacijama koje učenici dobiju od nastavnika na kraju svake aktivnosti.

Neka pitanja ocjenjivanja

Uopćeno govoreći, ciljevi historije kao predmeta u jednoj školskoj godini bit će ugroženi ako ne budu sastavni dio zadataka koje učenici obavljaju u svrhu ocjenjivanja. Učenici vrlo brzo shvate koja je vrijednost učenja onoga što će se formalno ocjenjivati, i ne pridaju vrijednost onome što uče, a čiji se ishod ne ocjenjuje. Na najjednostavnijem nivou, to znači da predmet kojem je cilj razvijanje odgovarajućih vještina i načina razmišljanja, mora imati i različite aktivnosti za ocjenjivanje, gdje će učenici formalno primijeniti te vještine na zadate materijale. Oslanjati se samo na ocjenjivanje kroz pismene radove, gdje se od učenika traži da se prisjećaju činjenica i reproduciraju nastavnikovo ili udžbeničko tumačenje, bit će kontraproduktivno. U određenoj mjeri, ovo važi i za pismene zadatke koji traže od učenika više od pukog ponavljanja činjenica. Ako se veliki dio nastave iz historije bazira na učenju kroz aktivnosti, onda i ocjenjivanje mora biti bazirano na procesima koji se koriste u tim aktivnostima. Drugim riječima, ako se od učenika traži da analiziraju i tumače odlomke iz dokumenata, onda se njihova vještina u toj aktivnosti ocjenjuje direktno – a ne samo indirektno, kroz ocjenu kvaliteta pismenog rada na temu na koju se dokument odnosi.

Ovo nas dovodi do druge tačke, da je u formiranju sistema ocjenjivanja, primjerenost svrsi bitan kriterij. Naprimjer:

- pismeni radovi i drugi kreativni zadaci, ako su dobro formulirani, mogu provjeriti sposobnost učenika da pokaže pregled teme ili perioda, i da se posluži odgovarajućim dokazima, da bi dao koherentnu argumentaciju ili naraciju;
- dati učenicima jedan poticajni materijal – odlomak iz zvaničnog dokumenta, dnevnika, novina ili knjige o historiji, fotografiju, karikaturu ili pismo – to može testirati njihove analitičke i interpretativne vještine, i sposobnost imaginativnog ulaska u prošlost;
- dati učenicima nekoliko poticajnih materijala vezanih za istu temu - ovo može testirati njihovu sposobnost da razluče bitno od nebitnog, da

unakrsno provjere informacije iz jednog materijala sa informacijama iz nekog drugog izvora, da povežu tu informaciju sa onim što znaju od ranije, i da identificiraju različita gledišta na jedan te isti događaj;

– tražiti od učenika da se stave u ulogu historijskog “detektiva”, uz korištenje dokaza iz različitih izvora, da bi pronašli naznake motiva ljudi koji su učestvovali u nekom događaju, i da potraže dodatne dokaze iz drugih izvora;

– tražiti od učenika da pažljivo ispitaju odlomak iz nekog izvora, i da navedu set pitanja na koja bi im trebali odgovori, prije nego što bi mogli odlučiti o tome da li je taj izvor pouzdan ili ne;

– dati učenicima poticajni materijal “naslijepo” – tj., odlomak iz nekog izvora koji do tada nisu vidjeli (ili o temi u kakvoj takav materijal ranije nisu koristili) – to može testirati sposobnost prenošenja analitičkih i interpretativnih vještina i pitanja na nešto sa čim se ranije nisu susretali.

I na kraju, kako smo naglasili i ovdje, a i kroz cijeli ovaj priručnik, bitno je da učenici stječu historičarske vještine i odgovarajući način razmišljanja, onoliko koliko je bitno i da stječu znanje iz historije, ali se mora imati na umu i da kvalitetan rad traži osmišljavanje i sposobnost da se vještine prilagode različitim okolnostima i zadacima. Ali, osmišljavanje i sposobnost prilagodavanja ovise o tome koliko onaj koji uči može ocijeniti vlastite sposobnosti.

To podrazumijeva i da se na kraju svake teme, projekta ili zadatka, učenicima postavi pitanje: Šta ste iz ovoga naučili? Šta vam je bilo teško? Šta vas još zanima, i šta biste htjeli da vam se dodatno pojašni? Šta ste uradili dobro, a šta ne tako dobro? Kako se to što ste ovdje naučili nadovezuje na ono što znate od ranije? Koliko je bilo zanimljivo? Nastavnici koji malo koriste tehnike učeničkog samoocjenjivanja, obično ih smatraju nepouzdanim, i misle da će učenici sami sebi dati pretjerano visoke ocjene. Zapravo, podaci pribavljeni istraživanjem ukazuju na to da učenici sami sebe često ocjenjuju i puno strožije nego nastavnici.

Mislim da postoje tri stvari vezane za samoocjenjivanje, koje treba imati na umu kad se odlučuje o tome da li ga koristiti i kada. Prvo, najbolje funkcioniра ako se nastavnik pobrine za to da učenici znaju koji su ciljevi predmeta u cjelini, i koji su ciljevi konkretnog zadatka na kojem rade. Drugo, samoocjenjivanje je stanje svijesti koliko i naučena vještina. Ono podrazumijeva spremnost da se preispituje i dovodi u pitanje ono što

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

pojedinaac misli o samom sebi, kao i ono što o njemu misle drugi. Međutim, kao i sve druge vještine, i ovu treba vježbati. Konačno, samoocjenjivanje nastavniku daje vrlo korisnu povratnu informaciju za ocjenu ciljeva, sadržaja i nastavnog pristupa cijelom predmetu, lekciji ili satu.

TREĆI DIO:

IZVORI I RESURSI

POGLAVLJE 14

UVOD

Treći dio se odnosi na korisnike raznih vrsta izvora u nastavi historije Evrope 20. vijeka za učenike srednjih škola.

Poznata poslovice kaže: “Historičar vrijedi onoliko koliko vrijedi njegov izvor”. Neizbježna je činjenica da prilikom istraživanja historije 20. vijeka pred sobom imamo širok spektar izvora i obimnog izvornog materijala koji je javnosti danas dostupan u daleko većoj mjeri. Količina materijala objavljenog na osnovu zvaničnih izvora je danas daleko veća nego što je bila prije 25 godina. Danas imamo daleko veću mogućnost audiovizuelnog snimanja, korištenja novina, dokumentarnih emisija, kao i pristup privatnih novinskih kuća ključnim ličnostima ovoga vijeka, dnevnicima i memoarima ljudi koji su bliski raznim događajima, a zahvaljujući velikim dostignućima u oblasti javnog zdravstva, stručnjacima iz oblasti usmene historije (ili studentima historije), je još uvijek na raspolaganju veliki broj starijih osoba sa kojima mogu razgovarati, čak, o događajima s početka ovog vijeka.

Danas, također, ima daleko više materijala sačuvanog u arhivama ili javnim registrima. Kada javnosti postanu dostupni, tada obično informativne novine i radio i televizija za širu javnost sumiraju osnovni sadržaj. Takav materijal daje sve veći uvid ne samo u način razmišljanja vlasti i u politiku koja je vođena u datom vremenskom periodu, nego i u ono za što su vlasti smatrale da je korisno i da ga kao takvo treba sačuvati s obzirom da današnje vlade proizvode ogromne količine dokumenata da u zvaničnim arhivama mogu sačuvati tek jedan dio. U tom pogledu se javila velika zainteresiranost ne samo među historičarima nego i građanima koji su iskazali zanimanje za sadržaj dosjea koja su sačuvala ministarstva u vladama bivših komunističkih država.

Poglavlja 15-17 sadrže nekoliko kraćih instrukcija za provjeru obrazovne vrijednosti i utvrđivanje poteškoća koje proizilaze iz korištenja nekih izvora u nastavi historije, kao i iz istraživanja kojima se učenici bave na osnovu izvora.

Usmena historija

Jedno od najvećih dostignuća usmene historije je to što je ona pomogla rekonstrukciju nedavne društvene historije, posebno historije zajednica i naroda marginaliziranih od države, ili samog društva i historičara. Historija žena se u velikoj mjeri oslanjala na usmene izvore, često zbog relativnog nedostatka zvaničnih informacija o njima samima, ukoliko nisu bile zvanično određene kao “hranitelji” ili “glava porodice”. Usmena historija se, također, dokazala i kao izuzetno korisno sredstvo u izučavanju međugeneracijskih društvenih promjena, kojima se posmatraju, naprimjer, različita iskustva više generacija u toku djetinjstva, ili u smislu društvene klase kojoj pripadaju, pitanja kriminala, obrazovanja, rada i društvene mobilnosti. U ovom poglavlju ćemo se, također, osvrnuti i na neke probleme na koje učenici nailaze u pokušaju da prikupe usmene dokaze, kao i na metodološke probleme vezane za tumačenje dokaza.

Korištenje savremenih pisanih izvora

Pisani dokument je još uvijek za historičara glavni izvor dokaznog materijala. Bez dokumentiranog zapisa protagonista određenog historijskog događaja ne bismo bili u mogućnosti da shvatimo njihova osjećanja, motive, namjere i percepcije o osjećanjima, motivima i namjerama drugih ljudi. Ova činjenica se odnosi na obične ljude koliko i na političke lidere, generale i njihove savjetnike. Istovremeno je očigledno da postoji bitna razlika između privatnih dnevnika i drugih dokumenata koji su napisani za javnu upotrebu. Zadatak historičara (ili učenika koji radi kao historičar) je da istraži takve dokumente i da ih stavi u kontekst, odnosno da ustanovi zašto su uopće napisani, s kojim ciljem, kome su tada bili dostupni, itd. Zatim, historičar mora pristupiti analizi i tumačenju dokumenata: šta se njima kaže, kakve se poruke prenose, šta je izostavljeno. Nakon toga historičar mora provjeriti podatke u nekom drugom izvoru, odnosno, mora utvrditi da li se podaci u drugom izvoru ili dokaznom materijalu podudaraju ili su suprotni informacijama iz prethodnog izvora?

Učenici trebaju shvatiti ovaj proces. Možda je najbolji način da ga sami vježbaju. U ovom poglavlju ćete naći i neke primjere ove vrste aktivnog učenja.

Televizija kao izvor

Arhive u televizijskim kućama sadrže cijelo bogatstvo potencijalnog dokaznog materijala za izučavanje evropske historije 20. vijeka, posebno nakon 1945. godine. Krajem prošlog vijeka su glavne TV kompanije širom Evrope popratile prijelaz u novi milenij emisijama i serijama koje su reflektirale cijeli vijek i ključne događaje koji su mu dali osnovni pečat. Osim arhivske građe sastavljene od informativnog programa, emisija o aktuelnim događanjima i dokumentarnog programa, televizija je, također, izvor dokaza o javnom mnijenju, kao i o tome kako se društvo definira i tumači vlastitu situaciju u datom trenutku. Kao što se postupa sa svim drugim izvorima, dokazi se odabiru u svrhe koje se razlikuju od tumačenja historije, a procesi zbog kojih se to radi moraju učenicima biti jasni kako bi mogli iskoristiti televiziju kao izvor dokaznog materijala o historiji ovog vijeka. Ovo poglavlje sadrži primjere koji pokazuju kako se arhivirani informativni materijal može koristiti na satovima historije, kao i prednosti i nedostatke korištenja dokumentarnih serija, kao naprimjer, *Svijet u ratu* ili *Stoljeće naroda*, serije koje su prikazane u nekoliko evropskih zemalja i koje koriste nastavnici historije.

Treći dio se završava sa dva kraća uputstva o tome kako se može procijeniti koliko su udžbenici historije i nova tehnologija zaista korisni. U svim slučajevima uputstvo upućuje na ono za čim je potrebno tragati u smislu sadržaja, obrazovne vrijednosti, pedagogije i svega onoga što je primjereno korisnicima.

POGLAVLJE 15

USMENA HISTORIJA

Historijat

Usmena historija je gotovo do kraja 19. vijeka bila rasprostranjeno sredstvo prikupljanja informacija i dokaza. Francuski historičar Michelet se, naprimjer, pozivao na “žive dokumente” kao izvor historije koju je pisao o Francuskoj revoluciji³⁸, tvrdeći da je takav pristup neophodna protuteža zvaničnim izvorima. Međutim, krajem 19. vijeka usmena historija gubi popularnost s obzirom da je tzv. rankeansko viđenje discipline historije postalo dominantna paradigma sa akcentom na političku historiju, pripovijedanje i korištenje dokumenata kao primarnog izvora dokaza.³⁹

Međutim, otprilike u isto vrijeme nehistoričari su počeli uvidati potencijalnu vrijednost postavljanja pitanja ljudima koji su direktno učestvovali u događajima u vezi sa njihovim ličnim iskustvom, razumijevanju onoga što se dogodilo i zašto je sve baš tako bilo. Od sredine 19. vijeka novinari počinju koristiti tehniku intervjuiranja i zapisivanja “iskaza očevidaca” glavnih događaja. Na prijelazu u novi vijek istražitelji društvenih prilika, zainteresirani za društvene reforme, u nastojanju da skrenu pažnju na uvjete života i rada običnih ljudi, pristupaju prikupljanju dokaza putem intervjua. Međutim, uz nekoliko izuzetaka, tek od 1945. godine usmena historija se ponovo javlja kao plodan i opravdan izvor historijskih dokaza. Djelimično je to odraz sve većeg interesovanja za društvenu, ekonomsku i historiju kulture, kao i promjene unutar same discipline u pravcu onoga što predstavlja osnovnu temu historije. Od šezdesetih godina, naprimjer, svjedoci smo nastajanja historijskih studija na teme iz djetinjstva, obrazovanja, smrti, psihičkih oboljenja, medicine, o porodici, higijeni i spolnoj pripadnosti – sve su to teme za koje se ranije smatralo da su za historičare nebitne, ili čak da su potpuno irelevantne da bi “ovladale historijom”.

Povratak usmene historije, također, odražava i sve veći interes za ono što je postalo poznato kao “historija odozdo”: historijska svjedočenja

³⁸ Jules Michelet, *Histoire de la Révolution française*, Chicago, izdanje 1967.

³⁹ Leopold von Ranke (1795-1886).

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

običnih ljudi, naročito onih čija su stajališta i životno iskustvo u potpunosti izostavljeni iz historijskih zapisa. To su, naprimjer, iskustvo i perspektive običnih vojnika, radnica, autohtonog stanovništva, kulturoloških, etničkih i religijskih manjina. Da bi istražili život običnih ljudi, historičari su se morali oslanjati na širok spektar izvora: na pisma, fotografije iz novinskih arhiva, usmena predanja koja su prikupili istraživači društvenih prilika i zvanične istražne komisije, kao i na lična sjećanja pojedinih ljudi.

U proteklih pedeset godina usmena historija se razvija u specijalističku oblast sa vlastitim žurnalima i bazama podataka, te u neke druge specijalističke oblasti unutar same discipline, kao što je, naprimjer, historija žena. Kroz historiju crnačke populacije i kulturološku historiju pokrenuti su veliki projekti iz domena usmene historije. Nekoliko muzeja već posjeduje arhivsku građu sa usmenim zapisima; postoje i zapisi na CD romu, izradeni na osnovu prikupljenih usmenih dokaza. CD romovi su izradeni na više jezika i bave se različitim aspektima društvenog života; postoje i web-stranice sa prepisima izjava očevidaca glavnih događaja u 20. vijeku; također su dostupne i audiovizuelne arhive usmenih svjedočenja koje se čuvaju na univerzitetima i radio i televizijskim stanicama, te na kraju arhive mnogih manjinskih zajednica čija je historija do tada zanemarivana; one su pokrenule vlastite projekte usmene historije. Iako su promjene u disciplini sasvim jasno podstakle procvat profesionalne usmene historije, potrebno je primijetiti da je izum prenosivog kasetofona bio važan podsticaj za prikupljanje usmenih dokaza.

Međutim, uprkos procvatu, mnogi historičari još uvijek izražavaju sumnju u vezi sa validnošću i pouzdanošću usmenih dokaza u poređenju sa dokazima do kojih dođu putem analize razne dokumentacije. Razlog za sumnju nisu samo njihove dileme u pogledu pouzdanosti ljudske memorije i problema vezanih za korištenje nepotvrđenih činjenica i glasina. Dokumenti, posebno arhivirani zvanični dokumenti, predstavljaju vrijedan izvor ne samo zbog svog sadržaja, nego i zato što pripadaju seriji dokumenata. Njihovi podaci se mogu uporediti sa podacima iz drugih dokumenata, čime se historičaru pruža mogućnost provjere autentičnosti svakog dokumenta, ali i kontekst koji je neophodan za tumačenje dokumenata. često se čitalac upućuje na dokumente s ranijim datumima kako bi mogao utvrditi hronologiju odluka i proces razmišljanja.

Ipak se svaki historičar koji izučava nedavnu prošlost mora sve više oslanjati i na druge izvore. Djelimičan razlog je taj što većina vlada još uvijek u

tajnosti drži odluke i politiku novijeg datuma, te stoga ne dozvoljava pristup javnosti relevantnoj dokumentaciji sve dok ne protekne izvjesni vremenski period (obično dvadeset pet do trideset godina). čak i tada pristup naročito osjetljivoj dokumentaciji može biti zabranjen. S druge strane, zbog sve većeg korištenja komunikacijske tehnologije od historičara nedavne prošlosti se, također, očekuje da nadopune dokumentirane činjenice iz drugih izvora. Stoga se oni nalaze u situaciji u kojoj analiziraju određeni dokument koji se ne poziva na drugu dokumentaciju, nego na telefonske pozive i elektronsku poštu čiji zapisi ne postoje. Pod takvim okolnostima oni moraju koristiti druge izvore, uključujući i intervju sa ljudima koji su proizveli ili primili takve dokumente.

Šta je to usmena historija

U suštini, usmena historija predstavlja zapis i analizu usmenih svjedočenja o prošlosti. Ona ima različite oblike. Može se fokusirati na:

- zajedničke informacije o prošlosti koje su prenesene sa prethodne generacije (usmena predanja);
- pripovijedanje događaja koja su se desila u toku jednog ljudskog života i koji je doprinio oblikovanju tog života i dao mu značenje (usmena biografija);
- lično prisjećanje određenih događaja, pitanja i iskustva kroz koje je osoba prošla u određenom vremenskom periodu;
- usmena svjedočenja očevidaca koja su zabilježena u toku ili odmah nakon nekog događaja.

Usmena historija ima dvostruki cilj. Prvi se odnosi na rekonstrukciju prošlosti: kako je to bilo biti običan vojnik u rovu ili izbjeglica koja je 1945. godine išla iz jedne evropske zemlje u drugu; razlika koju je kontracepcija unijela u život mlade majke. Drugi cilj usmene historije je da se omogući bolje razumijevanje ranijeg tumačenja prošlosti. Usmeni izvori nam kazuju ne samo šta su ljudi radili, šta su vidjeli i šta im se dogodilo, nego i šta su ljudi mislili i osjećali u datom vremenu, šta su vjerovali da rade i zašto su tako vjerovali, šta su pretpostavljali za druge ljude i zašto, šta su željeli raditi i (što je jednako važno) šta sada misle o svemu tome.

Usmena historija u učionici⁴⁰

Potrebno je naglasiti činjenicu da se usmena historija odnosi na zapisivanje i analizu usmenih dokaza. Nastavnici historije često misle da je usmena historija proces u kojem će njihovi učenici steći naviku da razgovaraju sa ljudima (najčešće sa roditeljima, roditeljima svojih roditelja, susjedima i osobama iz njihove sredine) o određenom događaju ili životnom iskustvu. Kao takva, usmena historija se obično doživljava kao koristan, ali vjerovatno i fakultativan predmet u izučavanju historije čiji je program, uglavnom, ograničen na društvenu, čak i na lokalnu historiju.

Međutim, definicija nas podsjeća da i učenici primjenjuju usmenu historiju kada vrše analizu usmenih dokaza. U sve većem broju evropskih zemalja sada je već moguć pristup usmenim svjedočenjima o raznim dimenzijama društvenog života i konkretnim događajima snimljenim na audiokasetama kao materijal koji je izvorno prikupljen za dokumentarnu radioemisiju i na videokasete za televizijski dokumentarni program. Neke katedre koje su se specijalizirale za prikupljanje usmenih predanja i usmenu historiju objavile su materijal iz svojih arhiva, a u nekoliko slučajeva izradili i CD rom koji studentima omogućava ne samo da pročitaju prijepis ili izvode iz prijepisa, nego i da preslušaju intervju i pregledaju fotografije osoba sa kojima je rađen intervju i događaja o kojima govore. Organizacije ponekad pokreću projekte za prikupljanje usmenih svjedočenja i njihovo objavljivanje koje se obično podudara sa godišnjicom relevantnog događaja. Na kraju, nekoliko web-stranica koje su navedene u poglavlju 12 ovog priručnika, također, sadrže usmena svjedočenja od kojih su neka i audiovizuelni zapisi. Iako je spektar tema i pitanja poprilično ograničen, postoji, naprimjer, koristan materijal na temu zapadnog fronta u Prvom svjetskom ratu, civilnog stanovništva u Drugom svjetskom ratu, kao i materijal koji se odnosi na ekonomsku krizu u godinama između dva svjetska rata.

Kao što smo vidjeli u prethodnim poglavljima, analiza drugih historijskih izvora, kao što su fotografije, crteži, televizija, film, Internet i web-stranice, zahtijeva:

⁴⁰ Ovaj dio se djelimično oslanja na materijal kojeg je pripremio Phil Ingram kao nastavni materijal Teaching 20th century women's history, Ruth Tudor, op.cit.

- sposobnost kritičke analize i tumačenja koju historičar primjenjuje na svaku vrstu dokaza;
- znanje i razumijevanje na osnovu kojeg će se dokazi staviti u historijski kontekst;
- provjere autentičnosti i pouzdanosti dokaza putem poređenja sa drugim izvorima;
- razumijevanje procesa u kojima su nastali dokazi koji su predmet historijske analize.

Analiza usmene historije nije nikakav izuzetak. S obzirom na obim usmenih dokaza o 20. vijeku, posebno o posljednje četiri dekade, bitno je da učenici shvate proces nastanka usmenih dokaza i da na materijal do kojeg dođu kao kolekcionari podataka u okviru usmene historije, bilo kao učenici, historičari ili neko treći, znaju primijeniti analitičke i sposobnosti tumačenja.

Mogućnosti prikupljanja usmenih podataka i analize usmenih dokaza su u edukativnom smislu bitne iz više razloga:

- učenici na taj način imaju pristup iskustvu i vizijama običnih ljudi;
- time se nudi pogled na najnoviju historiju sa utkanim detaljima, koji može “potkožiti” sadržaj udžbenika i često približiti iskustvo koje učenik ne može osjetiti na osnovu zapisa iz druge ruke;
- učenicima se pružaju informacije o ljudima i zajednicama koje su često u njihovim udžbenicima ignorirane;
- to može biti korisna provjera dokaza iz drugih izvora (posebno ako su među njima masovni mediji);
- može, također, poslužiti kao korisna protuteža tumačenju raznih događaja (to jeste, može pokazati kako su ljudi u suštini nešto doživjeli);
- usmena historija, posebno u vidu ličnih sjećanja ljudi koji su još živi i koji se osvrću na davna vremena, može biti korisno sredstvo koje studentima pomaže da ispituju i primijene ključne koncepte historijskog kontinuiteta i promjena;
- učenici koji se bave istraživanjem usmenih dokaza trebaju primijeniti iste principe i analitičke procese koje bi primijenili na sve druge vrste dokaza (selekcija, unakrsna provjera, otkrivanje pristrasnih gledišta i

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

iskrivljenih podataka, postupanje sa kontradiktornim činjenicama i nekompletnim iskazima).

Učenici koji prikupljaju usmene dokaze putem intervjua, također, imaju mogućnost da razviju:

- mogućnost istraživanja, posebno mogućnost formuliranja redoslijeda efikasnih pitanja;
- mogućnost komuniciranja (opuštanje sagovornika, privlačenje njihove pažnje, slušanje sagovornika i poticanje na razgovor, pokušaj da se dobije više informacija);
- mogućnost poistovjećivanja sa ljudima iz raznih generacija, različitog obrazovanja, sa drugačijim pogledima, iskustvom i pretpostavkama);
- mogućnost detaljne analize dokaza, procjene njihove relevantnosti i tačnosti i nakon toga konstrukcija narativnog zapisa ili hronologije događaja ili utvrđivanje zaključaka u vezi sa onim što se dogodilo ili zašto se dogodilo;
- mogućnost izrade validnog i pouzdanog zapisa usmenih dokaza i njegovog korištenja za izradu izvještaja o onome što je učenik doznao.

Šta učenici trebaju znati o usmenoj historiji

Učenici trebaju shvatiti da je većina historijskih izvještaja neovisna u odnosu na historičara i učenika koji izučava historiju. Oni ih samo mogu tumačiti. Međutim, svi oni koji prikupljaju usmena svjedočenja i izjave očevidaca (historičar, student historije, društveno-naučni djelatnik, zvaničnik, novinar ili radio i televizija) aktivno sudjeluju u izradi dokaznog materijala. Sadržaj historijskog zapisa u velikoj mjeri ovisi o vrsti postavljenih pitanja, prema izboru osobe koja odlučuje o tome koja će pitanja postaviti, a koja će izbjeći, ličnog odnosa i veze između osobe koja postavlja pitanja i njegovog sagovornika i od redakture intervjua prije nego što bude dostupan javnosti. Zato je potrebno da učenik prilikom analize usmenih dokaza izvrši analizu procesa kroz koji su dokazi prikupljeni (Da li je to bilo suštinsko ili neutralno pitanje? O čemu je sagovornik govorio prije nego što je to pitanje postavljeno? Da li je to kompletan odgovor ili redigirana verzija, ili isječak iz dužeg odgovora? Kako možemo to znati? Možemo li izvršiti unakrsnu provjeru odgovora u drugim izvorima? i tako dalje.)

Takoder je bitno da učenici shvate ograničenost pamćenja i ličnih opservacija. Sama činjenica da je neko bio očevidac određenog događaja ne znači da je njegov iskaz korektan i autentičan. (Od učenika se treba tražiti da razmisle o kontradiktornim iskazima koje očevici daju u većini krivičnih djela koja se nalaze pred sudom). Za historičare posebnu poteškoću predstavlja sjećanje ljudi na događaje koji su se dogodili prije mnogo godina. Iako je izučavanje ljudske memorije još uvijek u začetku, istraživanja, ipak, ukazuju na činjenicu da se starije osobe sa većom preciznošću sjete nečega što se davno dogodilo, u odnosu na srednjoročno i kratkoročno pamćenje koje je kod njih nestabilnije. Međutim, kad se analizira usmena historija, postoji i dodatni problem selektivne amnezije i tendencije pogrešnog pamćenja ne zato što ljudi žele zaboraviti ili sagovornika zavesti na pogrešan put, nego zato što su prilagodili svoju memoriju predrasudama i unaprijed stvorenim zaključcima (pogledati tekst 1). S druge strane, trebali bismo uzeti u obzir da i dokumenti i drugi izvori podliježu istim problemima. Dokumenti se ne pišu uvijek odmah nakon što se nešto dogodilo ili nakon što se donese odluka, dok zvaničnici i svi drugi koji pišu takve dokumente (kao što često pokazuju politički skandali i istraživanja) nisu ni na koji način zaštićeni od želje da se izvrši revizija historije.

Tabela 1. Primjer usmenog iskaza prema netačnom sjećanju

Italijanski historičar Alessandro Portelli je ustanovio da se usmeni dokazi radnika iz Terne, industrijskog grada na sjeveru Italije, u vezi sa ubistvom Luigija Trastullija, dvadesetjednogodišnjeg metalca, razlikuju u pogledu godine kada je Trastullija ubila policija. Neki su rekli da se to dogodilo 1949. (tačna godina), dok drugi kažu da je to bilo 1953. - godine koja se podudara sa masovnim štrajkom industrijskih radnika u tom gradu. Portelli je zaključio da su svi oni koji su tvrdili da je Trastulli ubijen 1953. godine smatrali da je normalno da je radnik poginuo zbog velikih ideala u koje su tada svi vjerovali.

Treće, memorija nije pasivna riznica činjenica. Kada ljudi prenose lična sjećanja o svom životnom iskustvu, oni tada ne nude samo ono čega se sjećaju kao očevici, uz sve nekonzistentnosti, greške i propuste. Oni takoder nastoje u prošlost nadahnuti smisao, te svom životu dati oblik i formu. Drugim riječima, oni stvaraju ličnu historiografiju u kojoj je njihovo iskustvo poredano, tumačeno i oblikovano u formu pripovijesti kojom se koriste historičari. Ono što je obuhvaćeno, i ono što je

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

propušteno, nije samo rezultat gubitka pamćenja. To je, također, rezultat svjesne selekcije. Stoga je važno da učenici prilikom analize usmenih dokaza postavljaju istu vrstu pitanja koja bi postavljali i prilikom traganja za nekim drugim dokazima od historijskog značaja. Osim što analiziraju ono što je njihov sagovornik rekao, također trebaju sebi postaviti i slijedeća pitanja:

- Kakav tip osobe govori?
- Kakve izjave daju? Da li je to što govore opservacija onoga što se dogodilo ili tumačenje zašto se to dogodilo? Da li su izjave nesuvisli i međusobno nepovezani odgovori ili pokušavaju ispričati priču? Da li se oni naglo udaljuju od teme razgovora? Da li se pokušavaju pravdati ili opravdati svoje radnje? Da li pokušavaju opravdati nečije radnje? Da li su njihovi odgovori uglavnom anegdote?
- Da li pokušavaju dati ozbiljan odgovor? Da li im je neprijatno odgovoriti na neka pitanja? Da li izbjegavaju odgovore? Da li su ekskluzivne činjenice namijenili za magnetofon ili TV kameru?
- Koje su njihove pretpostavke, prema vašem mišljenju?
- Možete li u njihovim odgovorima otkriti pristrasnost i predrasude?
- Da li postoji način na koji biste mogli izvršiti neovisnu provjeru bilo kojeg odgovora?

Sugestije za korištenje usmene historije u učionici

Teme i ideje

Društvena i ekonomska historija može biti poprilično suhoparna tema za mnoge učenike koji izučavaju historiju ukoliko se koncentrira na politiku, društvene probleme i objedinjavanje statističkih podataka, te ako se fokusira na ljude u apstraktnom smislu, a ne na njihovo svakodnevno iskustvo. U kontekstu ovakvog pristupa historiji, za ljude se često smatra da su tek nešto više od “jednog od problema sa kojima se vlasti moraju suočiti”.⁴¹ I društveni i ekonomski historičari daju implicitne

⁴¹ E.P. Thompson, “History from below”, the Times Literary Supplement, 7. april 1966.

i eksplicitne prosudbe o onome što se dogodilo, često sa nekog političkog ili ideološkog stanovišta, a u cilju dovodenja u vezu razumijevanja prošlosti sa dilemama i pitanjima savremenog doba. Međutim, realnost je često kompleksnija, sa puno više različitih aspekata. Ponekad usmena historija može pomoći ponovno kreiranje raznolikosti i mnoštva vizija iz vremena kada su se događaji desili. Ovo se odnosi ne samo na društvenu i ekonomsku historiju, nego i na političku (pogledati tekst 2).

Tabela 2. Historijski realitet je kompleksan i mnogostran

Prema historijskom zapisu o evakuaciji britanskih i francuskih trupa sa obale Dunkirka u ljeto 1940. godine, 68.000 vojnika je ubijeno, gotovo 340.000 je evakuirano, 240 čamaca je potopljeno, 120.000 vojnih vozila i 2.300 cijevi ostavljeno. Većina vojnih historičara koji pišu o Dunkirku pominju nemilosrdna granatiranja i mitraljeski napad na obalu, posebno od njemačkih zračnih snaga, Luftwaffe. Ali iskazi vojnika koji su bili očevici događaja na obali sugeriraju da je intenzitet bombardovanja u znatnoj mjeri varirao, ovisno o sektoru u kojem su se nalazili.

Većina dijahronih tema opisanih u poglavlju 1 (odnosno, koje se fokusiraju na određene aspekte historijskog razvoja kroz duži vremenski period) odgovaraju pedagoškom pristupu koji obuhvata korištenje usmenih iskaza. Naprimjer:

- Kako su tehnološke promjene utjecale na život u kući i na poslu?
- Koliko se porodični život promijenio u toku ovog vijeka?
- U kojoj se mjeri promijenila uloga muža i žene (i roditelja)?
- U kojoj mjeri se promijenio seksualni život i pravila seksualnog ponašanja? Na koji način su tretirane samohrane majke prije 50 ili 60 godina? Kakvu je razliku unijela kontracepcija?
- Na koji se način promijenila vizija djetinjstva i adolescentnog doba?
- Kako se prostor stanovanja mijenjao u toku ovog vijeka?
- Kakvu je razliku unio rast urbanih sredina u život u gradu i na selu?
- Kako se mijenjao rad u okviru raznih zanimanja (odumiranje nekih zanimanja i industrija, stvaranje novih, veća mehanizacija i automatizacija, itd.)?

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

- Kako su se mijenjali odnosi među generacijama?
- Kako su se mijenjale rekreacije, kulturološki interesi i razonoda?
- Na koji način su promjene u oblasti transporta i komunikacija utjecale na ljudski život?
- Na koji način su dostignuća u medicini promijenila život?
- Kako su se naše ideje mijenjale? (naprimjer, ideje o religiji i vjeri, kriminalu i kazni, siromaštvu i dobrobiti, obrazovanju, umjetnosti, modi, ulozi i odgovornosti države i građana, nacionalnom identitetu i patriotizmu, itd.)

Uz pružanje dokaza i uvida koji su korisni za kontinuitet i promjene u 20. vijeku, usmena historija, također, može učenicima pomoći da shvate direktan doživljaj određene situacije i promjene u toku jednog vijeka: iskustvo totalnog rata, okupacije i oslobođenja, kako je to biti izbjeglica, imigrant ili emigrant, prelazak sa sela u grad, život nakon rata, životno iskustvo u doba diktature ili totalitarističkog režima od početka do kraja, i tako dalje. I u tome usmena historija učenicima pomaže da iskušaju svoje pretpostavke i u nekim slučajevima pretpostavke masovnih medija, autora udžbenika i na kraju samih predavača historije.

Neki od mogućih pristupa

U ovom i narednom poglavlju ćemo se uglavnom baviti angažmanom učenika na projektima prikupljanja usmenih dokaza. Za to ponekad treba puno vremena i često su potrebni instrumenti kojih eventualno nema, kao naprimjer, magnetofoni, kasete i sredstva za transkripciju i pohranjivanje materijala. Mnogi nastavnici historije, koji pred sobom već imaju prenatrpan program za predmet historije, će možda na projekat usmene historije morati gledati kao na fakultativni predmet. Međutim, bitno je još jednom naglasiti da živimo u eri kada su historičari, društveno-naučni djelatnici, novinari, radio i televizijske kuće, ministarstva, muzeji i arhive, kao i organizacije koje se bave ispitivanjem javnog mnijenja, već sakupile veliki dio usmenih zapisa. Veći dio onoga što je sakupljeno je dostupno u raznim oblicima i može se efikasno uvrstiti u udžbenike, multimedijalne edukativne resurse i materijale koje utvrđuje svaki nastavnik.

Iz očiglednih razloga većina školskih projekata usmene historije se provodi na lokalnom nivou, često sa akcentom na historiju lokalnog

karaktera. Razgovor sa stanovnicima o promjenama čiji su bili svjedoci na određenom lokalitetu u toku svog životnog vijeka često može biti djelotvorniji ukoliko ispitivači imaju unaprijed pripremljen stimulatívni materijal kojim će podsjećati svoje sagovornike, kao što su, naprimjer, fotografije i razglednice sa slikama glavnih ulica, farmi, fabrika, najvažnijih zdanja ili stanovnika. Mape i izvodi iz zapisa na lokalnom nivou, kopije članaka iz starih novina o nekim vrlo važnim dešavanjima lokalnog karaktera, također, mogu biti od pomoći. Ovakav pristup se može koristiti za zapis kontinuiteta i promjena u određenoj zajednici u cijelosti ili jednom njenom segmentu, ili se može koristiti kao sredstvo izvođenja dubinske analize određene zajednice u konkretnom vremenskom periodu.

Međutim, ljudi mogu ponuditi daleko više od ličnih sjećanja života u određenoj sredini. Oni su proživjeli i svjedoci su glavnih događaja koji su obrađeni u udžbenicima. Ponekad su bili direktni učesnici, ponekad je njihov život promijenjen zauvijek. Oni imaju vlastitu viziju koja se može uporediti i suprotstaviti vizijama koje su date u udžbenicima i u televizijskim dokumentarnim emisijama. Jedna mogućnost je da se pode od opisa događaja iz knjige ili onoga kojeg nudi radio ili TV emisija, a zatim da se pokuša ustanoviti čega se građani sjećaju i da li se njihova sjećanja i tumačenja podudaraju ili su drugačija od verzije ponudene u udžbeniku ili dokumentarnoj emisiji. Pri tome, namjera nije da se dovodi u pitanje validnost autora udžbenika, niti verzija koja je ponudena u dokumentarnom programu. Time se samo želi pomoći učenicima da shvate kompleksnost i stepen saglasnosti ili raznovrsnost vizija koje su eventualno postojale u vrijeme kada se određeni događaj i desio.

Postoji nekoliko mogućih varijacija ovog pristupa. Jedan je da se uvedu slobodni razgovori na temu historije života sa relevantnim osobama koje govore o važnim događajima koji su se desili u njihovom životnom vijeku, kao i o njihovim vlastitim reakcijama i tada i sada. Druga opcija je da se putem razgovora u okviru usmene historije napravi porodično stablo za svakog sagovornika u toku jednog vijeka: odakle su, čime su se bavili roditelji njegovih roditelja i sami roditelji i njihovi potomci, gdje su živjeli, kako im se život mijenjao, kako je na njihov život utjecao rat, vojna okupacija, ekonomska kriza, promjene životnih standarda, i tako dalje.

Treća opcija ovog pristupa je da učenici prikupe dokaze o tome kako masovni mediji prikazuju određenu dekadu ili eru 20. vijeka (u historijskoj

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

seriji, u dokumentima i u dramama i komedijama), uz popratne usmene intervjuje sa generacijom koja je živjela u tom periodu.

Druga opcija tog pristupa je da se ljudima postavi pitanje gdje su bili, šta su radili, kako su reagirali kada su po prvi put čuli za nešto što je kasnije postalo značajno. Klasičan primjer je ubistvo predsjednika Johna Kennedija. često se mogu čuti tvrdnje da osobe koje su tada bile punoljetne ili adolescenti još uvijek u sebi nose živu sliku onoga što su u tom trenutku radili, kako su reagirali i čega su se pribojavali ubuduće. Da li postoje drugi događaji u evropskoj historiji 20. vijeka koji pobuđuju memoriju cijele generacije? Evo nekoliko primjera:

- smrt Staljina 1953.;
- ulazak ruskih tenkova u Mađarsku 1956, ili u čehoslovačku 1968.;
- lansiranje Sputnika u svemir 1957.;
- izgradnja Berlinskog zida 1961.;
- kubanska raketna kriza 1962.;
- prva žena u svemiru 1963.;
- smrt Franka 1975.;
- povratak građanske vlasti u Portugal 1976.;
- pad Berlinskog zida 9. novembra 1989.;
- pokušaj puča protiv Gorbačova i reformistička politika 19. augusta 1991.

S obzirom da su historičari usmene historije često smatrali da se bave historijom žodozdo' ili da pokušavaju otkriti historiju nevidljivih (odnosno zajednice čiju historiju glavni historičari zanemaruju), ponekad je izazovno uraditi nešto što je slično školskom projektu, posebno ako su te "nevidljive" zajednice zastupljene među školskom populacijom. Potencijalno je to visoko osjetljiva oblast za škole, te stoga zahtijeva pažljivo planiranje i pregovore sa predstavnicima takvih zajednica. Jedan od načina na koje su akademski historičari i društveno-naučni radnici pristupili ovome je utvrđivanje projekta kojeg će provoditi u saradnji sa cijelom zajednicom ili samom grupom. Učenici i pripadnici grupe zajedno rade na planiranju, prikupljanju podataka, analizama i predstavljanju podataka. To često podrazumijeva pojedinačne razgovore i diskusiju unutar grupe, s tim što je grupni razgovor korisno sredstvo provjere činjenica i utvrđivanja

hronologije i pripovijedanja. Konačan rezultat može biti resurs koji je koristan za učenike koji izučavaju historiju i vrijedan zapis za samu grupu ili zajednicu. Također je to i korisna praktična vježba učenika u cijelom procesu historijskog istraživanja i tumačenja.

U gotovo svim projektima usmene historije postoji mogućnost pojave kontroverznih i osjetljivih pitanja čak i kad nije namjera da budu tema intervjua. Naprimjer, u nekim regijama intervjui na temu radnog iskustva sagovornika na početku njihovog radnog vijeka može isprovocirati razgovor o njihovom iskustvu u vezi sa rasnom, etničkom i religijskom diskriminacijom. Intervjui u drugim zemljama i regionima o susjedima i odnosima unutar zajednice mogu izazvati sjećanja na saradnju sa okupatorom ili otpor prema okupatoru. U takvim okolnostima nastavnici se moraju zapitati da li potencijalne prednosti za učenike koji se bave usmenom historijom prevazilaze potencijalni nesklad. Ukoliko smatraju da prevazilaze, onda je potrebna pažljiva priprema i planiranje pitanja iz oblasti u kojima se mogu pojaviti osjetljiva i kontroverzna pitanja. Učenicima se, također, moraju osigurati i strategije i originalni zapisi koje mogu koristiti. Ako se radi o naročito osjetljivim oblastima, možda bi bilo bolje da se intervjui vode u školi pod direktnom supervizijom nastavnika, ili da intervju čak vodi i sâm nastavnik.

Također je potrebno ispitati mogućnost saradnje među školama na projektu usmene historije. Projekat može biti regionalni ili nacionalni, između nekoliko zemalja ili evropski, ili se može fokusirati na određenu grupu ljudi koji su se nastanili na prostoru nekoliko susjednih zemalja. Ako se projekat fokusira na zajedničku temu ili događaj, njime se pruža jedinstvena šansa svim učenicima koji u njemu sudjeluju da izvrše poređenje i kontrastivnu analizu raznovrsnih vizija i tumačenja sličnih iskustava.

Vodič za organiziranje projekta usmene historije

– Istražite osnovne informacije o zajednici, grupi ili društvenoj kategoriji koju ćete intervjuirati. Pronađite podatke o svim organizacijama, historijskim društvima, adrese starih osoba i dobrovoljnih udruženja koja bi mogla biti od pomoći ili su zainteresirani za ishod projekta. Provjerite sve godišnjice i ključne datume koji mogu poslužiti kao stimulans u toku realizacije projekta. Pokušajte procijeniti najvjerovatniju reakciju na ideju o projektu iz usmene historije.

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

– Vodite računa o tome da učenici imaju dovoljno osnovnih informacija koje trebaju ispitati prije početka realizacije projekta. Provjerite da li su relevantni dokazi dostupni iz drugih izvora kako bi se mogla izvršiti unakrsna provjera podataka do kojih dodete u toku intervjua.

– Izvršite procjenu resursnih implikacija. Koliko će vam trebati da učenike pripremite, završite proces intervjuiranja, da obradite sve informacije, protumačite dokaze, predočite rezultate i izvršite procjenu konačnog ishoda. Gdje će se intervjui voditi? Kako će se snimati? Da li će rezultati biti vrijedni ulaganja ljudskih i materijalnih resursa?

– Da li su učenici dovoljno motivirani da vode intervjue zadovoljavajućeg standarda?

– Nastavnici često od učenika traže da identificiraju osobe sa kojima će razgovarati, ali isto tako može biti korisno ukoliko to sami uradite. Kada budete objašnjavali projekat i prije nego što odlučite da ćete razgovor voditi sa konkretnom osobom, tada imate mogućnost da provjerite njihovo sjećanje, njihovu sposobnost da govore o nekom događaju ili aspektu svog života, kao i njihovu spremnost da sudjeluju u projektu. Potrebno ih je, također, upoznati i sa svrhom projekta usmene historije i o upotrebi konačnog materijala.

Učenici bi trebali preduzeti slijedeće pripremne radnje:

– Istraživanje osnovnih informacija u vezi sa temom ili pitanjem koje se obrađuje unutar projekta usmene historije;

– Istraživanje osnovnih informacija u vezi sa grupom iz koje će se odabrati sagovornici; koliko je tema ili pitanja relevantno za njihov život? Koja su najvjerovatnije njihova iskustva?

– Saslušajte nekoliko primjera u kojima ljudi govore o prošlosti ili pročitajte jedan ili dva transkripta (ili izvoda) kako bi učenici mogli steći sliku o intervjuu iz domena usmene historije.

Po završetku pripremnog istraživanja, od svakog učenika tebate tražiti da razmisli o tri do pet pitanja koja će činiti suštinu intervjua. (Istraživačka pitanja nisu ista kao pitanja koja se postavljaju u toku samog intervjua. Ona odražavaju ono što bi učenici željeli ustanoviti. Nakon toga slijedi rasprava među učenicima kako bi utvrdili listu istraživačkih pitanja. Na osnovu svakog istraživačkog pitanja bi moglo definirati nekoliko pitanja za intervjua, kako biste mogli podstaći učenike da pitanja poredaju prema

prioritetu i da opravdaju svoj izbor pitanja. Pri tome, također, trebaju razmisliti i o realnoj dužini intervjua.

Tabela 3. Ocjenjivanje snimljenog intervjua ili transkripta

- Da li je odnos između osobe koja postavlja pitanja i njegovog sagovornika dobar?
- Da li sagovornik sluša i odgovara na pitanja?
- Da li je to bio dobar intervju? Zašto?
- Koliko je intervju koristan kao historijski dokaz?
- Kako možemo utvrditi da su date informacije tačne?

Utvrđivanje rasporeda intervjua

U slijedećoj fazi se istraživačka pitanja trebaju preformulirati u pitanja koja će se postaviti u toku intervjua. Dok pomažete učenicima da to urade, potrebno je da razmislite o slijedećem:

- koje su im informacije potrebne u vezi sa svakim sagovornikom (naprimjer, gdje je i kada rođen, sadašnje ili prošlo zanimanje, čime se bavio u određenom periodu svog života, gdje je išao u školu, gdje je živio u datom periodu, itd.);
- najboljem ili najadekvatnijem redoslijedu pitanja kako biste bili sigurni da će intervju teći i da odgovori neće biti nepovezani;
- važnost izbjegavanja sugestivnih pitanja (naprimjer: mora da ste zbog toga bili jako ljuti?); nemojte postavljati pitanja kojima se traži odgovor sa “da” ili “ne”;
- važno je da pitanja budu jasna i nedvosmislena;
- kako podstaknuti sagovornika na razgovor i istovremeno ga vratiti na mjesto odakle se naglo udaljio od teme;
- kako intervju početi i završiti;
- kako postupiti u slučaju da sagovornik “presuši” na određeno pitanje ili prije završetka intervjua;
- da li postoji mogućnost provjere tačnosti svega onoga čega se sagovornik sjetio?

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

Prilikom razgovora o svim ovim pitanjima prije intervjua, možda bi bilo korisno da učenici razmisle o “potpitanjima i stimulativnim pitanjima”. Potpitanje se postavlja nakon osnovnog pitanja kako bi se dobilo više informacija ili da bi se provjerilo ono što je osoba već rekla. Stimulativnim pitanjem ćete obično preformulirati osnovno pitanje ukoliko vam se čini da sagovornik nije shvatio šta ste pitali ili podstičete sagovornika da oživi svoja sjećanja. Korisno bi bilo razmisliti o svim potpitanjima i stimulativnim pitanjima koja biste mogli postaviti uz glavna pitanja u toku intervjua.

Takoder trebate razmisliti i o načinu provjere dokaza. Nekoliko potpitanja može biti efikasno, kao naprimjer: koliko ste tada imali godina? Kako ste za to saznali? Da li ste lično vi bili na licu mjesta ili vam je neko o tome pričao?

Izvođenje intervjua

Vodite računa o tome da su učenici provjerili magnetofon i da imaju praznu kasetu prije odlaska na intervju. Ako se intervju neće elektronski snimati, onda biste mogli razmisliti o mogućnosti da učenici rade u parovima i da skupa postavljaju pitanja i vode zabilješke.

Za uspješno vođenje intervjua potrebno je:

- Dodite na vrijeme, budite spremni i budite učtivi;
- Slušajte. Nemojte postavljati pitanje na koje je vaš sagovornik već odgovorio u odgovoru na druga pitanja;
- Budite strpljivi. Dajte sagovorniku vremena da odgovori na svoj način. Nemojte s njim polemizirati, niti ga ispravljati;
- Vodite računa da se sagovornik drži teme, ali ga nemojte često prekidati;
- Ako smatrate da bi bilo korisno da postavite dodatno pitanje koje niste prethodno planirali, postavite ga i zabilježite ga zbog obrade;
- Na kraju intervjua se zahvalite vašim sagovornicima. Nakon toga im se zahvalite i u pisanoj formi.

Savjetujemo i probu sa učenicima tako da svi imaju ulogu i osoba koja postavlja pitanja i onog koji odgovara na pitanja. Na sastanku nakon prve runde intervjua biste se mogli osvrnuti na intervju, što bi bio koristan

način provjere efikasnosti određenih pitanja i utvrđivanja reakcije pod određenim okolnostima.

Analiziranje i tumačenje intervjua

Učenici trebaju u okviru grupe odlučiti da li je potrebno uraditi transkript svakog snimljenog intervjua u cijelosti ili će intervju nekoliko puta preslušati i zatim zapisati osnovne detalje za koje su zainteresirani. Pri tome trebaju razmisliti o eventualnim prednostima i manama obje varijante.

Prilikom čitanja transkripta ili zabilješki, potrebno je da razmisle o slijedećem:

- Da li su tokom intervjua dobili odgovore na istraživačka pitanja koja su prethodno utvrdili kao oblast interesovanja?
- Koliko su se stvari sagovornici mogli sjetiti?
- U kojoj je mjeri sagovornik dao kontradiktorne informacije?
- Postoji li način na koji se može provjeriti tačnost odgovora?
- Da li su učenici u bilo kojem odgovoru uočili znakove koji jasno upućuju na pristrasnost?
- Koliko je intervju koristan kao historijski dokaz?
- Na koje bi sve načine intervju mogao biti bolji?

POGLAVLJE 16

KORIŠTENJE SAVREMENIH PISANIH IZVORA

Dokumenti i druga vrsta pisanih izvora predstavljaju srž svih historijskih studija. Svakako nam je poznato iz odavno prihvaćenih hronika, zapisa i drugih pisanih tragova gdje i kada je vođena neka bitka, ko je pobijedio, koliki su bili gubici na obje strane, imena glavnih protagonista, i tako dalje. Ali bez primarnih dokumentiranih dokaza u vidu depeša, pisama i izkaza svjedoka vrlo je teško shvatiti radnje određenih ličnosti, njihove odluke ili naredbe, taktiku koju su primijenili, kao i način rezoniranja i motivaciju, osim ukoliko nisu oni lično ili osobe koje su bile direktno uz njih pisale o tome u to vrijeme ili uskoro nakon toga.

Student savremene historije ima na raspolaganju širi spektar primarnih i sekundarnih dokaza na koje se može pozvati u znatno većoj mjeri nego što su to imali studenti iz bilo kojeg ranijeg perioda: današnji studenti imaju ne samo pisanu riječ, nego i film, radio i televiziju, televizijske dokumentarne programe, zvučne arhive, elektronske zapise i fizičke artefakte. Međutim, pisani dokument je još uvijek uveliko bitan za razumijevanje historije 20. vijeka. Za to postoje određeni razlozi.

Prvo, u ovom vijeku je došlo do ogromnog porasta funkcija na državnom i lokalnom nivou vlasti. Njihova ekspanzija je bila toliko velika da se danas samo manji broj zvaničnih dokumenata ministarstava može sačuvati u vidu spisa dostupnih javnosti, ili kao arhivska građa.

Drugo, mehanizacija procesa prikupljanja, pohranjivanja i uzimanja informacija i zvanične statističke publikacije objavljene na osnovu njih ukazuju na činjenicu da danas znamo puno više o svakodnevnom ljudskom životu (naprimjer, o finansijskoj situaciji ljudi, o porezima koje plaćaju, potrošačkim navikama, radanju i smrti, zdravlju, obrazovanju, stambenim prilikama, itd.).

Treće, ekspanzija edukacije stanovništva znači da je danas moguće čuti stajališta i doznati o iskustvu daleko većeg broja ljudi, sa daleko širom društvenom zastupljenošću, u gotovo svim bitnim događajima i društvenom razvoju ovoga vijeka, kroz njihova pisma i razglednice, dnevnik i intervju koje daju u popularnim novinama.

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

Na kraju, velika ekspanzija izdavaštva i pisanih medija znači da danas imamo pristup daleko većem broju mišljenja o pitanju bilo kojeg događaja ili razvoja situacije.

Ustvari, današnji problem je taj što se učenik koji izučava savremenu historiju često suočava sa problemom prevelikog broja informacija. Tako je jedan historičar zapisao:

Znamo hiljadu puta više o padu Francuske (1940) nego što znamo o padu Kartažana. Znamo hiljadu puta više o evakuaciji sa Dunkirka, nego što znamo o bici u Hastingsu. Možemo se sastati i razgovarati... sa onima koji su lično bili u Dunkirku. Zar ne bi pravi istraživač srednjovjekovne historije dao sve što je cijelog života istraživao za samo jedan intervju sa Saksoncem koji se u Hastingsu borio rame uz rame sa Haroldom?⁴²

S jedne strane, historičar koji se bavi srednjim vijekom, ili historičar koji je specijaliziran za izučavanje prvog milenija, često se suočava sa problemom nedovoljnih ili nekompletnih dokaza, dok se, s druge strane, historičar savremenog doba suočava sa problemom širine izbora: šta odabrati iz velike mase informacija koje osvjetljavaju ono što se dogodilo, bez predočavanja pristrasnog ili iskrivljenog zapisa, zbog ispuštenih dokaza koji su za cijelu sliku bitni. Ovo može biti problem za svakog učenika koji izučava nacionalnu historiju 20. vijeka, s tim što je to čak veći problem za onog koji se bavi evropskom ili svjetskom historijom.

Kroz ovo poglavlje nastojimo sagledati kako se i zašto pisani materijal (zvanični dokumenti, statistika, dnevnici, memoari, biografije, novine i magazini) može i treba koristiti u nastavi iz historije Evrope 20. vijeka. Većina savremenih knjiga iz historije sadrži i izvode iz raznih pisanih izvora. Danas postoji i sve veća mogućnost korištenja Interneta na čijim stranicama nalazimo širok spektar korisnih primarnih izvora sa materijalom o većini glavnih događaja i procesa ovog vijeka. Učenici mogu takav materijal kritički analizirati i tumačiti.

Zašto je potrebno učenicima pružiti mogućnost da analiziraju primarne pisane izvore u vezi sa Evropom 20. vijeka? U praksi, potencijalne prednosti korištenja pisanih izvora u nastavi ovise o tome koliko je materijal interesantan, o njegovoj dužini, gustoći teksta i nivou čitanja, o

⁴² G.B. Henderson "A plea for the study of contemporary history", *History*, 26., 1941., pp. 51-55.

načinu na koji će se učenicima predstaviti, kao i o tome da li aktivnosti učenja sa fokusom na materijal zaokuplja pažnju učenika. Naprimjer, ako od učenika tražite da pročitaju cijeli tekst Versajskog ugovora (1918) ili Rimskog sporazuma (1960) kako bi doznali samo neke informacije, umjesto da pročitaju sažetak najbitnijih odredbi koje su reproducirane u knjigama, većina šesnaestogodišnjaka najvjerojatnije takav zadatak neće doživjeti kao naročito stimulativno iskustvo u procesu učenja.

Međutim, imajući na umu takav savjet, još uvijek je moguće identificirati valjane razloge za razvoj aktivnosti učenja uz korištenje pisanih izvora, posebno ako se oni koriste kao primarni izvori.

– Pažljivo odabrani primarni izvori mogu pomoći mnogim učenicima da dožive historiju kako budu otkrivali lična iskustva, procese razmišljanja i probleme osoba koje su bile direktno ili indirektno uključene u događaje koje izučavaju.

– Knjige se uvijek pišu na osnovu analize. Uz potrebu da se proizvede jezgrovit sažetak onoga što se dogodilo, učeniku se tako uvijek nudi opis u kojem se naredbodavci doživljavaju kao odlučne osobe, a ishodi kao neizbježni. Pisani izvori iz tih vremena, bez obzira da li se radi o diplomatskim depešama, zapisnicima sa sastanaka, pismima ili dnevnicima, često idu u prilog rasvjetljavanju procesa donošenja odluka pod pritiskom, uz ograničene i često kontradiktorne informacije, i u stvarno vrijeme.

– Radeći direktno uz pomoć pisanih izvora, učenici počinju primjenjivati ključne historijske koncepte, postavljati pitanja, analizirati i tumačiti informacije, povlačiti logične paralele i praviti vlastite zaključke koje mogu testirati na osnovu već postojećeg zapisa ili tumačenja.

– Primarni izvori učenicima, također, pružaju izvrsne mogućnosti da se stave u situaciju ljudi koji su bili direktno uključeni u događaje koje izučavaju.

– Pristup primarnim pisanim izvorima, također, stavlja učenike pred razne vizije jednog te istog događaja i procesa i daje im mogućnost da uporede zapise koje su u to vrijeme napisali sudionici, očevici i komentatori sa onima koje su kasnije napisali historičari. U kontekstu evropske historije, pristup primarnim izvorima može biti od neprocjenjive važnosti. Naprimjer, web-stranice sa temama iz historije, kao što je dokumentaciona

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

arhiva iz Prvog svjetskog rata (<http://www/lib-byu.edu/čidh/wwi>) ili Eurodocs (<http://www.lib-byu.edu/črdh/eurodocs>) (pogledati Poglavlje 12, sa ključnim historijskim dokumentima iz dvadeset tri evropske zemlje, pružaju izvrsne mogućnosti za studenta historije da istraži kako su vlade u različim zemljama tumačile jedan te isti događaj, krizu ili odluku.

Pristup raznim pisanim izvorima, posebno primarnim, učenicima, također, pruža mogućnosti da testiraju zaključke ili tumačenja koja su našli u knjigama ili su im predočili njihovi nastavnici ili masovni mediji. Generalno, redovno korištenje primarnih izvora paralelno sa udžbenicima i drugim nastavnim materijalom ide u prilog podsticanju “navike” unakrsne provjere činjenica i tumačenja.

– Konsultiranje pisanih dokaza u slijedu podstiče naviku kritičkog preispitivanja načina na koji svaka informacija podržava ili dovodi u pitanje informaciju ili shvatanje stečeno na osnovu druge dokumentacije. Međutim, to nije samo dio procesa uvođenja učenika u metod izučavanja historije; to je i sredstvo daljeg razvoja njihovog općeg rezoniranja i sposobnosti razmišljanja. Također im se pruža analitički okvir koji doprinosi njihovom građanskom odgoju, s obzirom da se isti pristup može koristiti i u analizama materijala o savremenim događajima i pitanjima koje nude masovni mediji.

Pitanja koja je potrebno razmotriti prilikom odabira primarnog pisanog izvora

Pristupačnost. Većina knjiga, stručnih i tematskih brošura i vježbanki sadrži izvode iz primarnih pisanih izvora. Iako neki tekstovi koriste takve izvore primarno u ilustrativne svrhe, sve više se nastoje povezati sa aktivnostima i vježbama koje od učenika traže da vježba neki od analitičkih procesa i načina razmišljanja koji historičar primjenjuje kada obrađuje dokaze iz izvora. To obuhvata pronalazak relevantnih informacija da bi student odgovorio na konkretna pitanja, utvrđivanje pristrasnih činjenica, poređenje izvora da bi se procijenio događaj ili zapis o nekom događaju, procjena vrijednosti i relevantnosti izvora, korištenje nekoliko izvora za izradu kraćeg opisa događaja ili vremenski rok, procjenjujući da li dokaz potvrđuje ili pobija određeno tumačenje ili objašnjenje, i tako dalje.

Međutim, izvodi sadržani u većini savremenih knjiga su obično vrlo kratki i ponekad imaju ograničenu vrijednost da bi se koristili za ovakav način poimanja historijskih dokaza i analizu. Među drugim izvorima koji se mogu koristiti kao dodatak knjiškoj obradi primarnog dokaza nalaze se lokalna historijska društva, arhive lokalnih novina, biblioteke i muzeji, Internet, biografije i drugi vidovi izvora činjeničnog materijala.

Vrijeme. Odluke se odnose na tri druga pitanja. Prvo, struktura i sadržaj nastavnog programa za historiju. Prema konvencionalnom argumentu, što je nastavni program sadržajni, učenicima je teže da nađu vremena za čitanje primarnih izvora. "Tematski" ili "izoliran" pristup nastavnom programu pruža veće mogućnosti za dublje promatranje konkretnih događaja, pitanja i procesa, te stoga i više mogućnosti za analizu dokaza iz primarnih izvora. Međutim, u praksi je moguć slučaj da vrijeme koje je učenicima na raspolaganju za analizu pisanih izvora direktnije je vezano za ciljeve nastavnog programa, nego za sadržaj.

Ako je osnovni cilj programa bogatog sadržaja da učenici steknu činjenično znanje, onda su mogućnosti za pristup i analizu primarnih izvora ograničene. Ako je s druge strane cilj da se razvije razumijevanje, interpretativno razmišljanje i historijska svjesnost, onda primarni izvori mogu biti važno sredstvo učenja. Treće pitanje koje je potrebno imati na umu odnosi se na način na koji se primarni izvori koriste u nastavi iz historije. To jeste, koliko vremena trebate odrediti za aktivnost učenja i zadatke koji su povezani sa pristupom materijalu iz primarnih izvora.

Troškovi. U većem dijelu Evrope udžbenici i nastavnici historije predstavljaju glavni izvor znanja iz historije i njenog razumijevanja. U nekim regionima su sredstva za edukaciju toliko ograničeni da čak nije ni moguće osigurati da svaki učenik ima pristup knjizi iz historije. Pod takvim okolnostima ideja o korištenju materijala iz primarnih izvora možda izgleda nerealna i futuristička.

S druge strane, u nastavi iz historije 20. vijeka možda još uvijek postoje mogućnosti efikasnog korištenja lokalnih izvora (usmena historija, porodične kolekcije dopisa i fotografija, arhive lokalnih novina). Ako škola ima barem jedan kompjuter sa pristupom na Internet, onda je moguće pronaći dokumente iz primarnih izvora za izradu radnog materijala i izvornih tekstova na razne teme. Veze sa školama u drugim zemljama putem elektronske pošte ili faksa pruža dodatnu mogućnost

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

za dobivanje materijala iz drugih izvora kako bi dobila raznovrsnost vizija. Imajući na umu takav problem, Vijeće Evrope uvodi radionice za nastavnike historije iz nekih dijelova Evrope na temu “učenja historije bez udžbenika”.

Primjerenost svrsi. U suštini, prije izbora pisanog materijala iz primarnih izvora potrebno je da znate u koju svrhu materijal želite koristiti. Posebno trebate znati koja vam se od navedenih sedam upotreba čini relevantnom pod svim okolnostima. Ako je akcenat na analizi i tumačenju historije veći, veće su i mogućnosti učenika da prakticiraju i prenesu takve načine razmišljanja.

Korištenje izvoda. Generalno, zbog vremena i finansijskih ograničenja, većeg broja mogućnosti koje se nalaze pred učenicima, kao i potreba da se održi interes i motivacija, nastavnik historije, kao autor udžbenika, treba učenicima osigurati izvode iz daleko dužih dokumenata. Stoga je potrebno sačuvati originalno značenje izvora u izvodu. Skraćena verzija se sadržajno ne smije mijenjati, zapis se ne smije isuviše pojednostavi, niti netačno staviti akcenat na određene izjave.

Balans. Korištenjem primarnih pisanih izvora se ne eliminira potreba za izbalansiranim prikazom raznih gledišta i stavova o određenom pitanju ili događaju. To nastavniku može često nametnuti obavezu da provede određeno istraživanje o potencijalnim izvorima. Naprimjer, moguće je osloniti se na razne iskaze koje su očevici dali na raznim jezicima (domaćim i stranim) u vezi sa događajima u St. Petersburgu u toku Martovske i Oktobarske revolucije 1917. godine. Međutim, korištenje jednog ili više zapisa bi moglo odvesti na totalno pogrešan put ukoliko učenicima nije skrenuta pažnja na naklonost i političke veze samih autora.

Isto tako je na Internetu moguće pronaći više izvora na temu Španskog građanskog rata, mada su veći dio tog materijala napisali ljudi koji su služili u internacionalnim brigadama i koji su bili naklonjeni republikancima. Međutim, kada se koriste dokumentirani dokazi, nije uvijek moguće osigurati striktan, numerički balans. Pod takvim okolnostima važno je voditi računa o tome da učenici istražuju materijal na način na koji će moći otkriti pristrasnost, naklonost i direktne veze.

Nivo čitanja. Uvijek je bitno uzeti u obzir poteškoće na koje učenici mogu naići prilikom čitanja nekog primarnog izvora, posebno zvaničnih dokumenata i depeša. Ponekad problem leži u vokabularu, iako se češće

problem odnosi na činjenicu da autor pretpostavlja da čitalac ima određeno znanje koje učenik, ustvari, ne mora uopće posjedovati. Međutim, umjesto da se u takvim situacijama izbjegava korištenje dokumenata, bilo bi bolje da se u proces učenja ugrade načini na koje se učenicima može pomoći da materijal čitaju i shvate. To, naprimjer, podrazumijeva rječnik termina, objašnjenje pojmova i sadržaja (naprimjer, P.F. su inicijali...osoba kojoj je upućeno ovo pismo bio je italijanski ambasador u Washingtonu, itd.), sugestije gdje bi mogli pronaći dodatne informacije koje će im poslužiti kao objašnjenje konteksta.

Organiziranje aktivnosti učenja. Kako će se koristiti pisani primarni izvor? Da li će ga učenici koristiti za izradu narativnog zapisa o onome što se dogodilo ili za unakrsno provjeravanje u udžbenicima ili na dokumentarnim emisijama? Da li će ga uvrstiti u simulaciju situacije ili vježbu sa ulogama? Da li će izvor biti osnova projekata za manju grupu, neovisnog istraživanja ili diskusije u cijelom razredu?

Procjena. Koji se ishod učenja planira na osnovu materijala iz primarnog izvora i kako ćete znati da li je postignut planirani rezultat?

Šta je potrebno da učenici znaju o pisanim izvorima

Razlika između primarnih i sekundarnih izvora. Prema gledištu formiranom na osnovu zdravog razuma, primarni izvor je “osnovni, sirov i nesavršen dokaz”, dok sekundarni dokazi predstavljaju pisanje i refleksije historičara, novinara komentatora i promatrača.⁴³ Ali u praksi, razlika između primarnih i sekundarnih izvora se samo odnosi na stepen i dosta toga ovisi o tome koliko je autor bio blizak sa opisanim događajima, da li je zapis napisan u to vrijeme ili kasnije, kao i o motivima autora. Naprimjer, autobiografija političara, generala ili revolucionarnog vođe se može smatrati primarnim izvorom kada knjiga odražava događaje u kojima je ta osoba sudjelovala. S druge strane, da je zapis napisan deset godina kasnije i da je napisan uglavnom zbog samoopravljanja, onda bi ga učenici koji uče historiju tretirali kao sekundarni izvor, ili možda čak kao nepouzdan izvor.

⁴³ Pogledati, naprimjer, definiciju koju je ponudio A. Marwick u *The nature of history*, London, Macmillan 1970., p.132.

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

Isto tako, kada pišu o nekom historijskom aspektu iz 20. vijeka, historičari, novinari i komentatori mogu pisati o događajima koje su proživjeli ili koje su promatrali iz prve ruke. Američki historičar Arthur Schlesinger je početkom šezdesetih poznao Kenedijevu administraciju iznutra. Italijanski historičar Benedetto Croce, uvaženi protivnik fašizma, početkom dvadesetih je bio ministar u italijanskoj vladi. Od raspada Sovjetskog saveza pojavio se izuzetno veliki broj profesionalnih historičara koji rade kao ministri u novonastalnim demokratskim vladama u centralnoj i istočnoj Evropi. S obzirom da pišu o događajima u koje su direktno uključeni, njihove knjige će najvjerojatnije biti hibrid primarnih i sekundarnih izvora.

Međutim, bez obzira da li je izvor primaran ili sekundaran, ili hibrid i jednog i drugog, potrebno je da koristimo iste procedure za ocjenu sve tri vrste izvora. Posebno trebamo pitati:

- ko ga je napisao i zašto;
- u kojoj mjeri je autor pouzdan izvor, na koji način može biti pristrasan i da li postoji jasan dokaz o pristrasnosti i iskrivljavanju činjenica;
- za koga je dokument napisan i zašto;
- odakle su došle informacije i kako se do njih došlo;
- da li je dokument konzistentan sa drugim koji se odnose na istu temu.

Na ova pitanja ćemo se vratiti u okviru istog poglavlja, jer su to pitanja koja svaki učenik koji uči historiju (a ne samo profesionalni historičar) može i treba postaviti u vezi sa svakim historijskim izvorom, bez obzira da li se radi o udžbeniku, dnevniku, memoarima ili diplomatskoj depeši.

Problem i prednost uvida u događaj nakon što se desio. Prilikom istraživanja određenog izvora, posebno primarnog, učenici trebaju biti svjesni da je materijal napisan naknadno, ali bez uvida o onome što će se kasnije dogoditi, čak ponekad i bez mnogo informacija o onome što će se dogoditi u nekoliko narednih sedmica ili mjeseci. Stoga, takav uvid na paradoksalan način ograničava našu sposobnost da shvatimo prošlost, nudeći nam veće znanje od onoga kojeg su eventualno posjedovali ljudi tog perioda. Naprimjer, mi ćemo sigurno tumačiti značaj Versajskog sporazuma kojim su 1919. godine prekrojene granice centralne i istočne Evrope, ili Sporazuma iz Jalte iz 1945. godine kojim su granice u Evropi

opet drugačije preokrojene, od historičara koji su o tome pisali tridesetih ili pedesetih godina. Razlog za to nije samo što danas imamo daleko više dokaza, nego i zbog toga što su se razotkrile i neke druge konsekvence koje su 1930. ili 1950. bile nepredvidive.

Ovim se pokreće bitno pitanje. Možemo li shvatiti akcije ljudi (i značenje koje su im pripisivali) ako nam je ishod poznat? Kada nam je poznata budućnost prošlosti, uvijek postoji opasnost da ćemo oblikovati opis događaja koji objašnjava kako se sve kasnije dogodilo. Pri tom postaje teže zaći u razmišljanja i motive ljudi koji su bili direktni sudionici u to doba i koji nisu imali pred sobom takav uvid. To naročito može biti problem za učenike koji analiziraju efekat koji su krupni društveni i tehnološki događaji ostavili na život i stajališta običnih ljudi.

Svrha pisanog izvora. Udžbenici i drugi tekstovi historičara i komentatora se uglavnom pišu da bi se logički povezala masa potencijalnog dokaznog materijala i činjeničnih informacija u vezi sa određenim događajem, ili da bi se prikazao tok razvoja određenog vremenskog perioda. Razni historičari, koji imaju i različite poglede, mogu prikupiti dokaze na razne načine ili staviti drugačiji naglasak na određene činjenice. Kada se govori o zvaničnim dokumentima, bitno je shvatiti za koga je autor pisao, kontekst u kojem je pisao, kao i informacije koje su već svi eventualno posjedovali. U nastavi iz historije to znači da korištenje jednog dokumenta ili izvoda iz dokumenta može stvarati probleme, jer učenici vrše njegovu analizu van konteksta i izvan slijeda događaja. Zato su im potrebne popratne informacije.

Dnevnici, memoari, autobiografije, čak i pisma mogu predstavljati drugu vrstu problema. Naprimjer, u određenoj mjeri možemo više vjerovati dnevnicima koji nisu napisani za publikaciju, pod pretpostavkom da su obični ljudi, iako ne često, otvoreniji, iskreniji i manje zainteresirani za samoopravdavanje, pod uvjetom da će najvjerovatnije jedini čitaoci dnevnika biti samo oni. Ali ako pišu memoare u namjeri da se jednog dana i objave, možda se ipak žele opravdati, sakriti svoje greške i pogrešne ocjene, itd. Tako, naprimjer, pisma običnih vojnika pisanih sa zapadnih i istočnih frontova u toku Prvog svjetskog rata mogu nas više približiti onome što su vojnici na linijama fronta osjećali, nego što to mogu izvještaji visokorangiranih komandanata ili izvještaji za štampu političkih lidera.

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

Primarni izvori i pregled. Francuski historičar Marc Bloch napisao je da su “izvori samo tragovi naših prethodnika”⁴⁴. Kao što smo već primijetili, vlade proizvode toliko puno dokumenata da se čuva i arhivira samo jedan dio (bez obzira što je to još uvijek ogroman dio cjelokupne dokumentacije). Većina zemalja se opredjeljuje za čuvanje nekih dokumenata u tajnosti, naročito ako se odnose na pitanja nacionalne sigurnosti, s tim što definicije “nacionalne sigurnosti” mogu biti jako široke. Većina zemalja, također, odgaga objavljivanje dokumenata koja najvjerojatnije više nisu politički osjetljiva. Također se pregledaju i privatni dokumenti. Vlasnik dokumentacije odlučuje o tome šta će zadržati, šta će uništiti, a šta će objelodaniti u javnosti. Oni koji dođu u posjed dokumenata, također, mogu donijeti slične odluke u vezi s tim što će zadržati, a što će uništiti. Izdavači vrše pregled biografija i memoara ukoliko bilo koji dio materijala može dovesti do krivičnog postupka protiv njih. Veliki dio drugog dijela primarnih izvora je preživio sasvim slučajno. U kontekstu evropske historije postoje i drugi faktori koji imaju slične efekte. Historičar je, naprimjer, ograničen brojem jezika koje tečno govori, osim ukoliko materijal iz primarnog izvora nije adekvatno preveden na jedan od glavnih svjetskih jezika, naprimjer, na engleski, francuski, njemački ili ruski.

Okvir analize savremenih pisanih izvora

Kada udžbenici sadrže izvode iz primarnih i sekundanih pisanih izvora, obično sadrže i vježbe sa konkretnim pitanjima u vezi sa informacijama koje izvor nudi. To su suštinska pitanja (šta pisac kaže u vezi sa....? Uporedite gledišta autora ova dva izvora. Koje je razloge naveo X kao opravdanje za svoje postupke? Šta vam ovaj izvor kaže u vezi sa životnim uvjetima u to vrijeme?). Tipičan primjer ovog pristupa se može vidjeti u tabeli 1.

Takva pitanja zahtijevaju pažljivo čitanje, a ponekad se od učenika traži da pažljivo protumači dokaze i da ih ocijeni ili izvuče zaključke. Ali ona nisu uvijek obavezno sredstvo učenja načina analize historijskog dokaza. U većini slučajeva pitanja su vrlo konkretna i vezana za kontekst da bi ispunila tu svrhu.

⁴⁴ Marc Bloch, *The historian's craft*, Anchester University Press, 1954., pp 54-55.

Međutim, također je korisno iskoristiti izvor za stimulaciju učenika na postavljanje nekih proceduralnih ili generičkih pitanja koja bi mogli primijeniti na sve izvore. Mi se, ustvari, fokusiramo na takva pitanja kada pominjemo analitički okvir. U poglavlju o čitanju vizuelnih arhivskih izvora sugerirana je mogućnost primjene serije generičkih pitanja na svaku historijsku fotografiju i da se takva pitanja grupišu u pet širokih analitičkih procesa:

- opis;
- tumačenje i izvođenje zaključaka;
- povezivanje sa prethodnim znanjem;
- pronalaženje praznina u dokaznom materijalu;
- utvrđivanje izvora za daljnje informacije.

Tabela 1. Svjedočenje Hermanna Goeringa

Kada je u Španiji izbio građanski rat, Franko je Njemačkoj uputio poziv za pomoći od nje tražio podršku, posebnu zračnu. Pri tom ne treba zaboraviti da je Franko sa svojim trupama bio stacioniran u Africi i da trupe nije mogao prebaciti jer je flota bila u rukama komunista. Odlučujući faktor je, prije svega, bio namjera da trupe prebaci u Španiju.

Führer je stvar razmotrio od početka do kraja. Apelirao sam na njega da pod svim okolnostima pruži podršku. Prvo, da bi spriječio dalje širenje komunizma u regionu, i drugo, da tom prilikom isproba moje mlade zračne snage, Luftwaffe, u ovom ili onom tehničkom smislu.

Uz Führerovu saglasnost uputio sam veliki dio svoje transportne flote i nekoliko eksperimentalnih borbenih jedinica, kao i protuzračne mitraljeze; na taj način sam imao mogućnost da ocijenim pod borbenim okolnostima da li je materijal dorastao zadatku.

Pitanja

1. Kakav dokaz pronalazite u gornjem tekstu da su Hitler i Goering smatrali da je uključenje Njemačke u Španski građanski rat 1936. godine bila korisna priprema za širi sukob na evropskom tlu koji je počeo 1939. godine?
2. Zašto je Franko od Luftwaffe tražio zračnu podršku?

Izvor: svjedočenja Hermanna Goeringa, generala zrakoplovstva u toku Trećeg Reicha, na nürnbergskim sudjenjima, novembar 1945 - oktobar 1946.

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

Isti procesi bi se mogli primijeniti i na svaku drugu vrstu izvora, uključujući i pisane izvore, ali pitanja koja učenici trebaju postaviti će biti specifična za analizu dokaza koje nude udžbenici. Savremeni analitički okvir se nalazi u tabeli 4 na kraju ovog poglavlja.

Neka pitanja u gornjem primjeru se ne odnose na svaki izvor, neki odgovori će morati biti okvirni, sa ograničenim ili nedovoljnim informacijama, dok neka opet mogu tražiti odgovor u vidu samo jedne riječi. Pokušajte analizirati tekst iz tabele 5. koji se odnosi na diplomatsku depešu princa Lichnowskog, njemačkog ambasadora u Londonu (1911-1914) upućenu Jagowu, njemačkom ministru vanjskih poslova, 24. jula 1914. godine, u vezi sa reakcijom britanskog ministra vanjskih poslova ser Edwarda Greya na vijesti da je nakon ubistva prestolonasljednika Franza Ferdinanda i njegove supruge u Sarajevu Austrija Srbiji postavila ultimatum. Izvor ima i dodatni bonus, jer sadrži i Kaiserove zabilješke na margini.

Izvor poput ovoga pokreće određeni broj važnih i interesantnih suštinskih pitanja koja učenici trebaju razmotriti. Naprimjer:

- Šta je najviše brinulo ser Edwarda Greya u vezi sa vjerovatnim posljedicama austrijskog ultimatumu?
- Uporedite i izvršite kontrastivnu analizu jezika kojim se služio njemački ambasador i Kaiser Wilhelm II.
- S obzirom na ono što znamo o situaciji u Evropi nakon 1918. koliko su bila tačna predviđanja ser Edwarda Greya u vezi sa ratom u Evropi?

Ovim se ne sugerira da su generička ili proceduralna pitanja alternativa suštinskim pitanjima. Oni se međusobno nadopunjuju. Međutim, sugerira se mogućnost korištenja izvora sa učenicima koji uče historiju kako bi bolje shvatili određeni događaj ili pitanje. Također im se pruža prenosivi pristup analizi pisanih izvora svih vrsta (uključujući i savremene).

Aktivnosti učenja koje se baziraju na pisanim izvorima

Pregled pisanih izvora po utvrđenom redoslijedu. Sve je više moguć pristup arhiviranim zvaničnim papirima i dokumentima koji se odnose na neke najvažnije događaje i situacije 20. vijeka. Neki se javljaju u objavljenim zbirkama, dok su drugi dostupni na web-stranicama na teme

iz historije (za više detalja pogledajte poglavlje o historiji na Internetu). Naprimjer, diplomatska depeša reproducirana u tabeli 5. predstavlja dio cjelokupne serije depeša koje su razmijenjene između njemačke ambasade u Londonu i Ministarstva vanjskih poslova u Berlinu u toku perioda koji je doveo do izbijanja Prvog svjetskog rata 1914. godine. Na istoj stranici se, također, mogu naći i drugi relevantni dokumenti kao što su, naprimjer, ultimatum koji je austrijska vlada uputila srbijanskoj vladi i srbijanski odgovor, te korespondencija vođena u to vrijeme između Kaisera i cara. Time je sada daleko lakše otvoriti dosje sa materijalom iz primarnih izvora na kojem će učenici dalje raditi.

Korištenje cijele serije dokumenata na taj način potencijalno sadrži dvije prednosti. Prvo, zvanični dokumenti su obično datirani i često imaju broj, čak ponekad i tačno vrijeme slanja depeše i prijema. Također se ponekad pozivaju i na druge relevantne dokumente, sa tačnim brojevima. Na taj način učenici mogu utvrditi tačan redoslijed događaja i postupaka kako bi bolje shvatili šta se dogodilo, kada i zašto. Drugo, serija dokumenata učenicima, također, može pružiti bolji uvid u kompleksnost događaja i način na koji su odluke donesene u stvarnosti, umjesto sažetka koji se nudi u konvencionalnim udžbenicima.

Pisani izvori, također, mogu biti i korisno sredstvo razvoja razumijevanja historije kada se od učenika očekuje da objasne retrospektivne percepcije glavnih protagonista o onome što se dogodilo. Naprimjer, uporedite izvore u tabeli 6. na kraju ovog poglavlja sa diplomatskom depešom princa Lichnowskog u tabeli 5.

Poređenje sa novinskim osvrtom na evropsko pitanje. Mnogi predavači historije i autori udžbenika se donekle koriste isječcima iz novinskih članaka o bitnim događajima i situacijama, posebno kada vrše analizu historije 20. vijeka u svojim zemljama. Neizbježna je činjenica da je okvir u kojem se to radi prilikom ispitivanja historije kontinenta iz evropskog, umjesto nacionalnog ugla, ograničen na korištenje novina koje se štampaju na drugim (čak po rasprostranjenosti i trećim) jezicima koje učenici uče u školi, kao i na novine koje se štampaju na regionalnim jezicima, kao što su njemački i ruski. Bez sumnje se takav okvir proširio tako da je krajem 20. vijeka nekoliko novinskih kuća izdalo i posebna izdanja sa odabranim člancima o najvećim događajima u toku ovog vijeka.

I opet Internet pruža mogućnost proširenja spektra pisanih izvora koji stoje na raspolaganju nastavnicima historije. Neke najvažnije novine

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

široj Evropi danas imaju i elektronski arhiv koji je dostupan putem Interneta. Međutim, to je relativno nov poduhvat i obično pokriva zadnjih pet do deset godina. Zanimljivi novinski isječci se, također, mogu naći na nekim web-stranicama koje su spomenute u poglavlju o korištenju novih tehnologija u izučavanju historije preko Interneta. Možda je najinteresantniji i najkorisniji izvor za nastavnika historije koji traga za najnovijim događajima u Evropi (posebno nakon raspada bivšeg Sovjetskog saveza) web- stranica žrekcije stranih medija' američkog State Departmenta (pogledati poglavlje 12). Službenici zaduženi za odnose sa javnošću svakodnevno u svim američkim ambasadama pregledaju pisanja i izvještavanja lokalnih medija u vezi sa glavnim događajima i pitanjima, izvlače sažetke i prevode ih na engleski, nakon čega ih elektronski šalju u američki State Department gdje se radi sedmični izvještaj o reakcijama stranih medija, koje se potom objavljuju na web-strani. Odabir tema odražava specifične interese i zabrinutost američke vlade, s tim što je izvještaj sveobuhvatan, a kritike upućene američkoj politici se ne izbacuju. Tipičan izvještaj može obuhvatati i reakcije iz novina, sa radija i televizije u trideset do četrdeset zemalja. Zbog toga, kada se sagledavaju događaji i situacije u Evropi u zadnjih desetak godina, ovo može biti korisno sredstvo putem kojeg je moguće:

- sagledati način na koji razne vlade i novine sa različitih političkih i ideoloških uglova reagiraju na određeni događaj;
- sagledati način na koji se medijska reakcija mijenja sa razvojem situacije. U tom pogledu radi se o naročito korisnom načinu sagledavanja promjene stajališta o Bosni, Kosovu, Sjevernoj Irskoj, čečeniji, Kipru, tursko-grčkim odnosima, itd.

Poređenje iskaza očevidaca. Potrebno je uporediti svjedočenja očevidaca koja su objavljena u memoarima, autobiografijama i udžbenicima. Postoji cijelo bogatstvo materijala koje je dostupno u vezi sa, naprimjer, holokaustom, Martovskom i Oktobarskom revolucijom 1917. godine, Španskim građanskim ratom, krajem diktature u Grčkoj, Španiji i Portugalu, sovjetskom invazijom Mađarske 1956. godine, Praškim proljećem 1968. godine, podizanjem i rušenjem Berlinskog zida i tako dalje. Za učenike je, također, važno da im se pruži prilika da uporede svjedočenja očevidaca sa tumačenjima koja su sa vremenske distance ponudili historičari.

Poređenje sekundarnih izvora. Nekoliko dana boravka u dobroj biblioteci mogu uroditi bogatstvom korisnog materijala koji objašnjava, recimo, kako historičari iz raznih zemalja tumače određene događaje na posve drugačiji način. Dva isječka iz tabele 2. u vezi sa njemačko-sovjetskim paktom od 23. augusta 1939. godine (poznat također kao Ribbentrop-Molotov pakt) pokazuje kako takva aktivnost može pružiti

- čvršću vezu među dokazima o konkretnim događajima ili situacijama;
- mogućnost posmatranja nekog događaja ne samo iz ugla jedne nacije;
- mogućnosti ispitivanja prirode historijskog tumačenja.

Iako postoji tendencija vjerovanja da je studija historiografije preteška za učenike srednjih škola, za njih je ipak korisno da preduzmu manja istraživanja kako bi utvrdili da li su historičari raznih generacija gledali na jedan te isti događaj ili proces na sličan ili znatno različit način. Naprimjer, da li savremeni britanski, francuski i njemački historičari tumače posljedice Versajskog ugovora iz 1919. godine na isti način kao i njihove kolege dvadesetih i tridesetih godina. Da li se savremeni historičari koji žive u bivšim kolonijalnim silama odnose na kraj kolonijalizma kao i historičari koji su pisali, recimo, pedesetih godina?

Korištenje nekonvencionalnih pisanih izvora. Primijećeno je u poglavlju o čitanju vizuelne arhivske građe da karikature, razglednice, poster i neke fotografije mogu biti korisne ilustracije i uvid u javno raspoloženje u datom periodu. Ponekad to mogu čak biti i ilustracije politike, ideologije ili socijalnog pokreta, jer im je to bila i osnovna namjena. Neki pisani izvori imaju istu ulogu. Naprimjer, ako učenici analiziraju neke političke i ideološke slogane, to može biti efikasan način na koji im možete pomoći da shvate drugačiju poruku koju neka grupa ili pokret nastoji prenijeti široj javnosti. U tom pogledu zbirka slogana može biti osobito ilustrativna. Pogledajte, naprimjer, u tabeli 3. slogane italijanske fašističke partije s početka tridesetih.

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

Tabela 2. Sekundarni izvori o njemačko-sovjetskom paktu, august 1939.

Izvor 1. Zapis sovjetskog historičara iz 1981.

Zašto su Chamberlain i Daladier pomogli Hitleru da ostvari svoje ciljeve? Nadali su se da će ga umiriti ako mu daju komad češke zemlje. Namjera im je bila da usmjere njemačku agresiju ka istoku prema SSSR-u Zbog toga je SSSR bio usamljen pred sve većom nacističkom prijetnjom. U toj situaciji SSSR je sa Njemačkom morao sklopiti sporazum o nenapadanju... Time je SSSR dobio na vremenu koje mu je bilo potrebno da ojača svoju odbranu.

R. Rees: "Moderni svijet" (Heinemann, 1996.)

Izvor 2. Pisanje britanskog historičara iz 1996.

Kasnijih godina ukazala se potreba za opravdanjem Ribbentrop-Molotovog pakta na temelju činjenice da je pakt omogućio Sovjetskom savezu da izgradi vlastitu odbranu. S obzirom na ono što se dogodilo dvije godine kasnije, argument izgleda uvjerljivo; ovo bi mogao biti još jedan klasičan slučaj čitanja historije od kraja. 1939. godine zaista je postojala mogućnost da će se Hitler okrenuti protiv SSSR-a nakon što porazi Zapad; ali je to bio samo jedan plan, iako ne najvjerojatniji, ili eventualno prvi plan... dvije indikacije su bitne. Prvo, ima jako malo dokaza da je Crvena armija dala prioritet pripremi odbrane u dubini teritorije nakon augusta 1939. godine... Drugo, studije o rasporedu Crvene armije početkom ljeta 1941. godine sugerira da su prethodne dvije godine radili na odbrambenim pozicijama.

Izvor: N. Davies: *Evropa: Historija* (Oxford University Press, 1966.), str. 1000

Tabela 3. Politički slogani kao historijski izvor

"Vjeruj? Poštuj? Bori se"

"Onaj ko je ukrao ima hljeb"

"U historiji nema pobjede bez krvoprolića"

"Živi opasnim životom!"

"Bolje živjeti jedan dan kao lav nego sto dana kao ovca"

"Rat je za muškarca što je radanje za ženu"

"Fašizam je najužasnija kreacija pojedinačne i nacionalne želje za vlašću"

"Fašizam je organizirana, centralizirana, autokratska demokracija"

"Fašizam znači jedinu slobodu koju vrijedi imati, slobodu države i pojedinca u toj državi"

Korištenje pisanih izvora za istraživanje stilova života u određenom periodu su korisna. Popularna štampa, reklame, katalogi, knjige sa kuhinjskim receptima, magazini o životnom stilu za učenike koristan su izvor za istraživanje modnih trendova, porodičnog života, društvene uloge ljudi, za koju robu se smatra da su potrepštine, a za koju da je luksuzna roba, dijete, zamišljene razlike među društvenim klasama, adekvatno socijalno ponašanje, šta se smatra "normalnim", šta "nenormalnim" i percepcije o ljudima na vlasti. Ovdje bi bilo malo teže uvesti pravu evropsku dimenziju, ali razmjenom materijala poštom, faksom ili elektronskom poštom među školama u raznim zemljama može se brzo izgraditi interesantna komparativna kolekcija o životnom stilu u raznim periodima ovog vijeka.

Tabela 4. Okvir za analizu pisanih izvora

Opis: na ova pitanja odgovorite samo na osnovu informacija. Ne pokušavajte nagađati. Naprimjer, na pitanje broj 2 odgovorite samo ako ima datum ili godina. Ne nagađajte da je napisan u vrijeme opisanog događaja.

Kontekst

1. Ko je napisao ovaj dokument (osobe ili pozicije)?
2. Kada je napisan?
3. Za koga je napisan?
4. Kakva je to vrsta dokumenta?
 - dnevnik
 - pismo
 - zvaničan izvještaj ili zapisnik
 - diplomatska depeša
 - isječak iz udžbenika za historiju
 - isječak iz autobiografije ili biografije
5. Navedite glavna pitanja koja pisac pominje.
6. Da li taj izvor sadrži ijednu referencu na događaje ili ljude koju ne razumijete?
7. Da li sadrži bilo kakve riječi, fraze ili skraćenice koje su vam nepoznate?

(nastavlja se)

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

Tabela 4. Okvir za analizu pisanih izvora	
Tumačenje	Dokazi: kako možete znati
8. Da li je ovo primarni ili sekundarni izvor?	<ul style="list-style-type: none"> – Koji je izvor napisan u vrijeme događaja ili danima, sedmicama, mjesecima ili čak godinama nakon toga? Postoje li ikakve naznake u dokumentu koje pokazuju da je izvor baziran na direktnom piščevom iskustvu ili učešću u događanjima koje opisuje? – Da li je pisac bio očevidac onoga što se dogodilo? – Da li je pisac bio u dobroj poziciji da zna šta se, ustvari, događalo?
9. Da li u izvoru postoje bilo kakve naznake koje upućuju na način na koji je pisac došao do informacija?	
10. Da li smatrate da je to pouzdan opis stvarnog događaja?	– Da li postoje ikakve naznake u tekstu koje bi vas navele na mišljenje da se radi o pouzdanom izvoru?
11. Zašto je taj dokument napisan?	<ul style="list-style-type: none"> – Da li postoje ikakve naznake (naprimjer, ime autora, pozicija, adresa, naziv dokumenta) na osnovu kojih biste mogli zaključiti zašto je tekst napisan? – Da li možete zaključiti zašto je dokument napisan na takav način, naprimjer, da bi nekom drugom pružio informacije? Da ponudi lični zapis onoga što se dogodilo? Da odgovori na zahtjev? Da opravda piščeve mjere ili odluke? Da udovolji ili iznervira osobu koja će primiti dokument?
12. Šta nam izvor kaže u vezi sa piščevim stajalištem ili stavom?	– Da li pisac samo podnosi izvještaj o situaciji, dostavlja informacije ili opisuje ono što se dogodilo ili izvor također sadrži i mišljenja, zaključke ili preporuke?
13. Da li je pisac na bilo koji način pristrasan?	<ul style="list-style-type: none"> – Da li pisac pokušava dati objektivnu i izbalansiranu sliku onoga što se dogodilo? – Da li postoje bilo koje izjave ili fraze koje otkrivaju piščeve predrasude prema ili u interesu bilo koje grupe, osobe ili stajališta? <p><i>(nastavlja se)</i></p>

Tabela 4. Okvir za analizu pisanih izvora**Povezanost sa prethodnim znanjem**

14. Da li su činjenice sadržane u izvoru potvrđene činjenicama koje su vama već poznate iz drugih izvora, uključujući i vašužbenik?

15. Da li izvor potvrđuje ili je suprotan tumačenju iz drugih izvora?

Utvrđivanje nedorečenosti u dokazima

16. Da li u dokazima postoje nedorečenosti, naprimjer, nedostaju imena, datumi ili druge činjenice koje bi vam pomogle da odgovorite na pitanja?

Utvrđivanje izvora drugih informacija

Možete li se sjetiti nekog drugog izvora gdje biste mogli naći sve što je ostalo nedorečeno u ovom izvoru i pomoći vam da provjerite informacije sadržane u ovom izvoru ili piščevo tumačenje događaja?

Tabela 5. Diplomatska prepiska princa Lichnowskog

Šalje: Lichnowsky
Prima: Jagow
Telegram 151
D.D. 157

London, 24. 07. 1914.
Upućeno: 21.12.
Primljeno: 25. 07. 01.16

Ovo bi bilo poželjno. To nije nacija u evropskom smislu, nego pljačkaška banda

U redu.

Ser E. Grey me maločas zamolio da dodem kod njega. Ministar je očigledno bio pod velikim dojmom austrijske note koja, prema njemu, prevazilazi sve što je ikada prije vidio. Kaže da nema nikakvih vijesti iz St. Petersburga, pa tako i ne zna njihovo mišljenje. Ali, uveliko sumnja da je moguće da ruska vlada preporučí srbijanskoj da bezuvjetno prihvati austrijske zahtjeve. Svaka nacija koja prihvati takve zahtjeve bi zaista prestala biti neovisna nacija. Za njega, ser E. Greya, je bilo vrlo teško da ponudi bilo kakav savjet St. Petersburgu. Jedino se nada da će preovladati umjereno i mirno rješenje. Sve dok pitanje ostaje svada lokalnog karaktera između Austrije i Srbije, kao što je Vaša ekscelencija istaknula u depeši 1055 na koju sam se pozvao u razgovoru sa ser E. Greyom, on, ser E. Grey, nema ništa s tim; ali bi sve bilo drugačije ako javno mnijenje u Rusiji primora vladu da krene protiv Austrije.

(nastavlja se)

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

Tabela 5. Diplomatska prepiska princa Lichnowskog

I jesu.	Na moju opasku da nije moguće mjeriti balkanske narode istim standardom kao civilizirane nacije u Evropi, te da je stoga potrebno koristiti s njima drugi jezik koji je dokazan njihovim varvarskim načinom ratovanja za razliku od jezika koji se koristi sa, recimo, Britancima ili Nijemcima, ministar je odgovorio da čak i da se slaže sa mnom, ipak, misli da Rusija to neće prihvatiti. Opasnost od evropskog rata, ako Austrija izvrši invaziju na Srbiju, bi se javila odmah. Ishod rata između četiri nacije izričit je bio u pominjanju broja četiri, čime je podrazumijevao Rusiju, Austro-Ugarsku, Njemačku i Francusku bi bio apsolutno nemjerljiv. Bez obzira kako će se sve to završiti, jedna stvar je sigurna: to bi bilo potpuno iscrpljivanje i osiromašenje; industrija i trgovina bi bile uništene, a moćkapitala uništena. Revolucionarni pokreti, kao oni 1848. godine, uslijed kolapsa industrijskih aktivnosti, bili bi ishod svega. Ono što ser Edward Grey najviše žali, osim tona note, jeste kratak vremenski rok, koji rat čini gotovo neizbježnim. Rekao mi je da bi bio voljan da se priključi nama u zahtjevu za produženjem roka u Beču, jer bi se na taj način možda mogao naći izlaz. Od mene je tražio da taj prijedlog prenesem Vašoj ekscelenciji. Dalje je sugerirao da u slučaju opasnih tenzija između Rusije i Austrije, četiri zemlje, koje još uvijek nisu direktno involvirane Engleska, Njemačka, Francuska i Italija - bi trebale posredovati između Rusije i Austrije. Zamolio me da Vašoj ekscelenciji prenesem i ovaj prijedlog.
Tako je.	
Onda ni Rusi nisu ništa bolji. Što će se sigurno dogoditi.	
Zaboravio Italiju.	
Beskorisno.	Ministar očigledno nastoji uraditi sve da bi se izbjegle komplikacije u Evropi i ne krije žaljenje zbog izazivačkog tona austrijske note i kratkog roka.
Ovo je suvišno, jer je Austrija već sve jasno rekla Rusiji i Grey nema više ništa da predloži. Ja se neću pridružiti, osim ukoliko to Austrija ne bude od mene izričito tražila, što najvjerovatnije neće. Konsultacije se ne vrše po krupnim pitanjima i pitanjima časti.	U drugom dijelu Ministarstva vanjskih poslova sam doznao da postoji razlog za pretpostavku da Austrija u velikoj mjeri pocjenjuje srbijansku moćsamoodbrane. U svakom slučaju to bi bila duga, očajna borba u kojoj bi Austrija bila uveliko oslabljena i ostavljena bez posljednje pare. Također tvrde da znaju da je rumunski stav više nego nesiguran i da je Bukurešt rekao da će biti protiv svakoga ko izvrši napad.
Glupost.	
Možda će Perziju dati Engleskoj.	

Izvor: Dio dokumentacije (1914) sa web-stranice o Prvom svjetskom ratu:
<http://www/lib-byu.edu/~idh/wwi>

Tabela 6. Izvori o odgovornost za izbijanje Prvog svjetskog rata

Izvor 1. kada je Wilhelm II vidio srbijanski odgovor na austrijski ultimatum Srbiji u julu 1914, prokomentarisao je: "Veliki moralni uspjeh za Beč, ali time svi razlozi za rat nestaju."

(L.C.F. Turner, *Porijeklo Prvog svjetskog rata*, Arnold 1970, str. 103)

Izvor 2. dio iz Kaiserovih memoara (napisanih nakon rata)

Po dolasku u Potsdam shvatio sam da su Kancelar i Ministarstvo vanjskih poslova u sukobu sa komandantom generalštaba, jer general Von Moltke smatra da će rat sigurno izbiti, dok su se ova dvojica čvrsto držala svojih mišljenja da stvari ipak neće tako loše završiti, da će se na neki način rat izbjeći, pod uvjetom da ne naredjem mobilizaciju. Spor se nastavio. Sve dok general Von Moltke nije najvio da su Rusi otvorili vatru na pozicijama na granici, da su uništili vagone na granici i objavili opću mobilizaciju, diplomate u Wilhelmstrasse nisu ništa shvatali, što je dovelo do njihovog kolapsa, kao i kolapsa njihovog otpora. Oni nisu željeli vjerovati u rat. Ovo jasno pokazuje kako smo malo očekivali kako smo daleko manje bili spremni za rat u julu 1914....Naša cjelokupna diplomatska mašinerija je podbacila. Prijetnja ratom je ostala nepredvidiva jer je Ministarstvo vanjskih poslova bilo tako hipnotisanosvojim vjerovanjem u mit po svaku cijenu, i potpuno je eliminiralo rat kao moguće sredstvo odnosa među državicima, te stoga i nisu ispravno procijenili značaj ratnog signala.

Izvor 3. Izvodi iz memoara princa Lichnowskog

Sve zvanične publikacije pokazuju, što ne negira ni naša Bijela knjiga, koja nas, zahvaljujući siromaštvu sadržaja i propustima, ozbiljno optužuje da smo

1. Podstakli grofa Berchtolda da napadne Srbiju, iako nije bilo nikakvog njemačkog interesa, a opasnost svjetskog rata nam je morala biti poznata...

2. U periodu između 23-30. jula 1914....odbili smo britanski prijedlog posredovanja, iako je Srbija, pod ruskim i britanskim pritiskom prihvatila gotovo cijeli ultimatum i iako je dogovor o dvije tačke bio lako moguć i grof Berchtold je bio čak spreman da prihvati srbijanski odgovor.

3. 30. jula, kada je grof Berchtold pokazao spremnost da promijeni kurs, poslali smo ultimatum St. Petersburgu samo zbog ruske mobilizacije, iako Austrija nije bila napadnuta; 31. jula smo Rusima objavili rat, iako je car obećao da neće dozvoliti nijednom muškarcu da krene u rat sve dok traju pregovori. Tako smo namjerno uništili mogućnost mirnog rješenja.

S obzirom na ove nesporne činjenice, nema sumnje da je cjelokupan civilizirani svijet izvan Njemačke stavio odgovornost za svjetski rat na naša pleća.

POGLAVLJE 17

TELEVIZIJA KAO IZVOR

Iako je u Evropi televizija zadobila masovnu gledanost tek kasnih pedesetih i početkom šezdesetih godina, dok je arhiviranje televizijskog programa bilo poprilično neplanski radeno, televizija, ipak, može ponuditi nastavniku historije bogatstvo materijala za nastavu iz političke, društvene, kulturološke i ekonomske historije Evrope 20. vijeka.

Telepriče

'History channel' se danas gleda u sve većem broju evropskih zemalja. Neke škole ga aktivno koriste u nastavi, posebno kada se radi o savremenoj Evropi i svjetskoj historiji. Neki javni televizijski kanali školama pružaju edukativne usluge koje uključuju i emisije o savremenoj historiji. Ali danas se kao tri glavna izvora telepriča smatraju:

- igrani program o posebnim događajima i pitanjima koje nastavnici često snimaju na videotrake i koriste ih u učionici;
- rekonstrukcija historijskih događaja. To se češće koristi u TV emisijama o prvih nekoliko vijekova. Ali, što se više odmičemo od nekih ključnih historijskih događaja 20. vijeka, postaje vjerovatnije da će se događaji prikazivati na takav način. Iz ugla nastave, te emisije vrijede iz više aspekata: one prenose smisao odluka koje su donesene pod pritiskom, često nude više vizija o jednom te istom događaju i dijalog je često autentičan, baziran na primarnom izvoru koji se može provjeriti;
- najveće televizijske serije koje su proizvedene u namjeri da se njihovo emitiranje poklapa sa značajnim godišnjicama, da bi se na kraju prodavale i na videotrakama.

Veći dio igranog programa proizvode manje TV kompanije: njihova produkcija je relativno jeftina; u velikoj mjeri se oslanjaju na fotografije, kao i na stare filmske žurnale i puno koriste "živog sagovornika" (usmeno svjedočenje očevidaca ili ključnih aktera koji su izravno sudjelovali u nekom događaju). Mnoge emisije su uradene u odgovoru na sve veću potražnju jeftinog programa nakon što su RTV kuće sedamdesetih i

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

početkom osamdesetih produžile dnevno emitiranje programa. Ipak, nastavnici historije koji preduzimaju korake u pravcu snimanja nekih od tih emisija imaju bogat materijal za nastavu iz historije 20. vijeka.

Možda su dvije najambicioznije i najskuplje serije u zadnjih dvadeset pet godina bile *Svijet u ratu*, emitirana na Thames televiziji (na temu Drugog svjetskog rata), koja je po prvi put emitirana 1973. godine. Videokasete se još uvijek mogu naći u prodaji. Druga serija je nedavno emitirana na BBC-ju pod nazivom *Narodno stoljeće*, koja je po prvi put emitirana 1996. godine. Nema sumnje da će kraj vijeka i jednog milenija proizvesti veliki broj retrospektivnih emisija iz historije na osnovu starih žurnala i arhiva televizijskih kompanija.

Dokumentarni program

Neki historičari počinju uvidati da su mnoge dokumentarne serije i emisije o aktuelnim događanjima izvor sasvim novih dokaza. U nekim slučajevima razlog je taj što su producenti dokumentarnog programa uspjeli nagovoriti političare i upravitelje da progovore o određenim događajima ili bitnim odlukama. U drugim slučajevima razlog je taj što producenti danas imaju slobodan pristup nekonvencionalnim izvorima dokaza koji nisu uvijek dio pisanih arhiva. Izbjeglice, imigranti koji se suočavaju sa problemima rasizma, žrtve terorizma, teroristi i borci za slobodu, žrtve zloupotreba ljudskih prava, itd., postoje samo kao statistički podaci. Neke dokumentarne emisije su se s pravom pokazale bitnim društvenim i političkim dokumentima.

Informativni program

Teoretski, vijesti bi za nastavnike trebale biti glavni izvor historijskih dokaza 20. vijeka. U praksi, televizija arhivira jako malo vijesti koje emitira i uglavnom čuva onaj materijal za kojeg smatra da ima dugoročnu relevantnost. Tako, učenici društvenih nauka i nastavnici historije koji žele koristiti vijesti u nastavi se trebaju uglavnom oslanjati na materijal koji su sami snimili. Stoga i nije nikakvo iznenađenje što nastavnici radije koriste materijal iz informativnog programa kao sredstvo kojim omogućavaju učenicima da analiziraju taj medij, umjesto same poruke: efekat koji tehnika produkcije i njene vrijednosti mogu ostaviti na sadržaj

i prezentaciju informativnog progama. Iako predavači društvenih nauka, žurnalistike i u manjoj mjeri jezika analiziraju TV program sa vlastitog aspekta, on je, ustvari, zanemaren od nastavnika historije, osim vrlo skućene sfere “pokretne slike kao propagande”.

Informativno-zabavni program

Telehistorija i dokumentarni program se fokusiraju na događaje, važne osobe i konkretne vremenske periode. Međutim, kao što smo vidjeli u poglavlju 1 ovog priručnika, program za predmet historije za srednje škole u većini evropskih zemalja fokusira se na teme, kao i pitanja prilikom obrade nedavne prošlosti. U tom smislu, te takozvane informativno-zabavne emisije na temu kretanja u 20. vijeku, umjetnosti i kulture, razvoja nauke i promjena u životu i radu mogu bitno doprinijeti nastavi iz historije.

Drama, sapunice i komedije situacije

Drama, sapunice i komedije situacije mogu učenicima pomoći da shvate promjene u stavovima javnosti, društvenim pitanjima i problemima. Naprimjer, ako se ponovo pogleda isti dio sapunice od prije recimo deset ili dvadeset godina, primijetit ćemo promjene u društvenim stavovima prema porodićnom životu, pitanjima u vezi sa spolom, nezaposlenošću, zloupotrebi droga, obrazovanju, kriminalu, policiji, zvanićnicima vlasti općenito. Osim toga, te emisije su dostupne i na videokasetama jer za njih postoji veće tržište nego, naprimjer, za dokumentarne emisije na temu historije ili rekonstrukcije. Međutim, s obzirom da se ne mogu koristiti kao direktna alternativa udžbenicima, one zaista zahtijevaju veće pripreme koje obavlja nastavnik historije.

Svakako da televizija nije jedini izvor pokretnih slika koje su relevantne za naše razumijevanje historije ovog vijeka. Televizijski komentari bez tona, sa opisom slika, su se prikazivali u kinima i na drugim javnim mjestima još prije Prvog svjetskog rata. Za njih se vjerovalo da imaju toliki društveni efekat da su neke vlade, posebno vlade velikih sila, u toku rata imale svoje filmske žurnale.

Međutim, njihov pravi znaćaj se javio tek kada je Fox News uveo sinhronizirani ton u Sjedinjenim Amerićkim Državama 1927. godine.

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

Izbijanjem Drugog svjetskog rata oko jedna trećina, čak i polovina cjelokupne populacije u većini evropskih zemalja, odlazila je u kino barem jednom sedmično. Tiraž najčitanijih dnevnih listova se s odlaskom u kino nije mogao porediti. Osim toga, filmski žurnali su dopirali do prosječnih građana. Po prvi put je masovno stanovništvo bilo u prilici da vidi šta se događa u svijetu izvan grada, sela ili regije u kojoj žive i da stvore vlastito mišljenje o svemu. Istovremeno, dok su se urednici filmskih žurnala vidjeli u konkurentskom položaju sa visokotiražnim novinama, filmski žurnali su se prikazivali kao dio kinematografije, te su stoga trebali biti i zabavni i informativni program. To je često značilo da su urednici nastojali da ne uvrijede vlasnike kina i moćne filmske kompanije. Također su nastojali izbjeći i vrijeđanje političkih vlasti, kao i mogućnost rigoroznije političke kontrole i cenzure.

Oko šezdesetih godina filmski žurnali nisu više bitno utjecali na formiranje javnog mnijenja, iako su se neki nastavili emitirati i u narednom desetljeću. Ali su zato imali utjecaj na TV informativnu produkciju koja je još uvijek bila očigledna i sedamdesetih kada su nove tehnologije, tehnike i veća konkurencija izmijenile način prikupljanja vijesti i njihovo predstavljanje.

Kao i svaki drugi historijski izvor, filmski žurnal, a nakon njega i televizija, treba da se podvrgne istoj vrsti stroge i detaljne analize i verifikacije kao i svaki drugi primarni ili sekundarni izvor. Naprimjer, u prve dvije dekade novog vijeka neki beskrupulozni producenti filmskih žurnala i navodnih naučnih filmova proizveli su izmišljenu scenu raznih bitki, katastrofa, ljudskih tragedija, krunidbe i političkih ubistava, i sve to snimili u studiju.

Vodič koji je izradilo Vijeće Evrope za korištenje filmova sa izmišljenim sadržajem kao historijske dokumentacije je već u pripremi. Vodič će ponuditi listu filmova sa idejama o tome kako se mogu koristiti u nastavi iz historije. Nastavnici koji su zainteresirani za načine korištenja filma, posebno onih sa fiktivnim sadržajem, u nastavi bi se trebali koristiti tim vodičem. Filmski režiseri i producenti su od samog početka stvaranja komercijalnih filmova bili zainteresirani za predstavljanje važnih historijskih događaja i života velikih historijskih ličnosti. Tu se može naći sve, od potpunih izmišljotina do relativno autentičnih zapisa. Isto tako, filmovi su često imali važnu ulogu u veličanju historije jedne nacije, minimizirajući ili pravdajući sramotna i nečasna djela ili su čak vršili reviziju historije u ideološke svrhe.

Ali je možda najbolje za nastavnika historije koji razmišlja o korištenju filma kao izvora za izučavanje 20. vijeka da pogleda kako su filmovi identificirali i odrazili gotovo sve bitne društvene, ekonomske i tehnološke promjene koje su utjecale na ljudski život: rat, ekonomska kriza, promjena uloge žene, promjene porodičnog života, promjene radnog mjesta, migracije, urbanizacija, promijenjena uloga religije, pojava tinejdžera i tinejdžerske tjeskobe i nemira i promjene percepcije onoga što je ispravno, a što je pogrešno. U tom smislu uvijek su žanrovski filmovi na temu kriminala, horora, rata, zatim western filmovi i naučna fantastika u velikoj mjeri isticali te teme.

Zašto se treba koristiti televizija kao izvor u nastavi iz historije

Sa aspekta obrazovanja, televizijskim emisijama i isječcima se može dosta toga postići:

- mogu predstaviti historiju na visoko stimulirajući način često kroz korištenje tehnika prezentacije koji su učenicima poznati iz drugih programskih žanrova;
- gledaoca direktno i konkretno približavaju događaju koji se davno dogodio ili mjestima i zemljama o kojima učenici znaju vrlo malo;
- kroz stare filmske žurnale ili rekonstrukciju događaja učenike približavaju mjestu događanja i periodu dešavanja;
- pružaju uvid u iskustva, razmišljanja, osjećanja i stavove ljudi koji su bili direktno uključeni u neki događaj ili historijski proces;
- i, kao što smo već naveli, TV emisije su, također, izvor primarnih historijskih dokaza u vezi sa 20. vijekom.

Pod uvjetom da nastavnici historije pažljivo ocijene televizijske izvore prije nego što ih koriste u razredu, i ako imaju jasnu predstavu o namjeni određene emisije ili isječka i kako je to povezano sa generalnim ciljem predavanja, i ako planiraju aktivnosti učenja kroz emisiju ili isječak iz programa kako bi optimizirali obrazovnu vrijednost programa, tada TV izvori mogu biti vrlo korisno i efikasno obrazovno sredstvo u nastavi iz historije.

Medutim, nastavnik historije, također, treba uzeti u obzir i potencijalni efekat televizije van razreda. U toku sedmice većina učenika provodi

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

jednako vrijeme gledajući televiziju koliko provede i u školi. Iako emisije na teme iz historije, dokumentarne emisije i informativni program možda nisu emisije za koje su naročito zainteresirani, televizija je ipak bitan dio svakodnevnog života i neformalnog učenja. Stoga je važno, kao što je rekao jedan pedagog, pokušati oblikovati i formalizirati takvu vrstu učenja tako što će se učenicima pružiti informacije o televiziji kao mediju i strukturi ili okviru pitanja i koncepata za analizu onoga što vide.⁴⁵ Učenici naročito treba da shvate da televizija nije neutralna, objektivna i transparentna kao što izgleda. Ona jednostavno nije “prozor u svijet”, nego su slike koje se na njoj vide odabrane i montirane kako bi se uklopile u određene kriterije “onoga što čini televiziju dobrom”, i u nekim slučajevima da bi se uklopile u političke kriterije vlasti o onome što je odgovarajuća i ideološki prihvatljiva televizija. Ovo su pitanja na koja ćemo se kasnije u okviru istog poglavlja vratiti.

Ključna stvar koju treba naglasiti je da trebamo pomoći učenicima da shvate da, kada koriste emisije, filmske žurnale i filmove kao historijski dokaz, posebno je da se izdignu iznad slika koje vide na ekranu i sadržaja zvučnih kometarata, te da preispitaju:

- kontekst u kojem su informativne emisije i filmovi napravljeni;
- organizacije koje su ih napravile;
- ciljno gledateljstvo;
- svrhu u koju su napravljene;
- procesi kroz koje su dokazi prikupljeni, verificirani, montirani i upoređeni sa drugim dokazima;
- efekat tehnike i tehnologije koja je korištena;
- i percepcije producenata i urednika o tome šta čini emisiju kvalitetnom.

Sirovi materijal može biti uveliko drugačiji od vrsta primarnih i sekundarnih dokaza koji se koriste u udžbenicima, zvaničnim dokumentima, dnevnicima, pismima, razglednicama, posterima, crtežima, fotografijama i mapama, ali analitičke procedure koji se trebaju primijeniti i pitanja koja se trebaju postavljati ne razlikuju se od onih koja se postavljaju kada se obrađuje bilo koji drugi historijski izvor.

⁴⁵ Len Masterman, *Teaching about television*, London, Macmillan 1980.

Problemi i potencijalna ograničenja

Prvo, pristup odgovarajućem materijalu predstavlja problem. Nestao je veliki dio materijala koji je nastao prije više od pedeset godina jer je čuvan u nitratu koji je brzo ispario. U muzejskim i filmskim arhivama nastojao se sačuvati veliki dio onoga što je ostalo nakon što je pretvoreno u trajne i stabilne formate, s tim što čak i novije zalihe bazirane na acetatu, također, isparavaju. Danas niko više nije siguran koliki je period trajanja videokaseta ili CD romova. Kompanije koje su proizvodile filmske žurnale i televizijske kuće, uz nekoliko izuzetaka, nisu smatrale da njihovi proizvodi kao historijski artefakt trebaju biti arhivirani kako bi iste koristili budući historičari i nastavnici. Generalno, komercijalni kriteriji određuju da li će emisija ili serija preživjeti. Za ostale, sa jednim ili dva izuzetka, preživljavanje je često zavisilo od slučajnosti. Stoga, dosta toga ovisi o motivaciji nastavnika historije da snimi na video odgovarajuće emisije, da izvrši njihovu evaluaciju za svoj edukativni potencijal, utvrdi koje isječke bi trebao koristiti i na osnovu toga utvrdi i aktivnost učenja.

Drugo, pokretna slika nije najlakše edukativno sredstvo koje se može efikasno koristiti u razredu. Realno govoreći, ako će učenici kritički analizirati TV materijal (umjesto da ga tretiraju kao nominalnu vrijednost i prihvataju zdravo za gotovo kao zamjenu za udžbenik), nastavnik se suočava sa dvije opcije. Učenicima je dato vrijeme za gledanje emisije, pravljenje zabilješki, vraćanje na bitne segmente, diskusiju i tumačenje, ili nastavnik treba da pretoči film ili emisiju, ili, što bi bilo još realnije, isječke u neku vrstu pisanog teksta, opisujući pojedine scene, reproducirajući komentare, dijalog, pitanja i odgovore, i opisujući sve druge bitne zvukove, kao što je popratna muzika.

Treće, stručnjaci za medije (uključujući i sve veći broj producenata) uviđaju da se emisije iz historije i većina dokumentarnih emisija i emisija na aktuelne teme, kao instrumenti za obrazovanje iz historije i izvori historijskih dokaza, suočavaju sa slijedećim ograničenjima:

– obično ne prenose efikasno hronologiju događaja, niti nude detaljan opis zašto se nešto dogodilo. To je možda drugi način da se kaže da je obrada glavnih historijskih događaja i kriza u zadnjih pedeset godina kroz informativne emisije, te one koje se bave aktuelnim temama često bila ahistorična, fokusirajući se na trenutačne uzroke (“iskra koja je sve to pokrenula”) ili nudeći simplističko objašnjenje koje se nikad ne dovodi

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

u pitanje, niti se analizira. Odnosom zapadnih elektronskih medija prema razvoju situacije na Balkanu devedesetih često je nepobitno naglašavana pretpostavka da je “u tom regionu uvijek vladao etnički nemir i nasilje”;

– često ne dovode u vezu događaje i procese na jednom mjestu sa onim što se događa negdje drugdje u određenom vremenskom periodu, niti paralelna događanja na drugom mjestu ili u neko drugo vrijeme;

– ne navode izvore, niti objašnjavaju kako su provjerili informacije;

– izbor izvora se često utvrđuje na osnovu produkcionih vrijednosti umjesto edukativnih vrijednosti; spiker koji je zabavan umjesto informativnog, ali dosadnog; scena radnje, uzbuđenja, pritiska, panike, konflikta ili nasilja čak i ako drugi izvori koji se mogu provjeriti govore da to nisu tipične scene, niti pravi odraz onoga što se, ustvari, desilo;

– sa kontekstom se ne postupa uvijek na efikasan način. Materijalu je dozvoljeno da “govori sam za sebe”.

Na kraju, također postoji problem da čak kada TV ekipa snimi određeni događaj u nekoj drugoj evropskoj zemlji ili neko pitanje međunarodne dimenzije ili krizu, reporteri i urednici ili i jedni i drugi naglašavaju interese i probleme vlastite nacije, umjesto da analiziraju situaciju iz nepristrasnog evropskog ugla. Ovakva situacija se mijenja, djelimično zbog pojave novih tehnologija, uključujući i nosive kamkordere, satelitske prijenosnike i satelitske telefone, a djelimično i zbog informativnih kanala koji emitiraju vijesti 24 sata dnevno, kao što je CNN koji pruža prijenos događaja uživo uz minimalnu umiješanost urednika. U tom pogledu televizijsko pokriće rata u Zaljevu i pokušaja državnog udara u Ruskoj Federaciji 1991. godine, te nakon toga događanja u Bosni i Hercegovini i na Kosovu počeli su mijenjati ovakvu tendenciju nametanja nacionalnih stavova prilikom komentaranja “vijesti iz inostranstva”.

Korištenje televizije kao izvora u učionici

Historija televizije

Teško bi bilo analizirati kako je kulturološka historija 20. vijeka mogla adekvatno biti zastupljena u programu za predmet historije bez analize razvoja televizije u medij masovnih komunikacija, organizacione

strukture javnih i komercijalnih televizija, njihove uloge u prikazivanju društva, informiranju i oblikovanju javnog mnijenja, stavova, ponašanja i ukusa. Svakako da učenici mogu tragati i za nekim aspektima masovnih komunikacija i drugdje u nastavnom programu, u društvenim naukama i medijima. Međutim, postoji jedna značajna historijska dimenzija koja često ostaje neprimijećena:

Historija televizije prihvata tematski pristup koji se fokusira na određeni broj razvojnih elemenata, kao što su:

– tehnološki razvoj: konverzija svjetlosti u električne impulse, korištenje katodnih zračnih cijevi za prijenos i reprodukciju slike, eksperimenti Johna Logiea Bairda 1930. godine, pojava prvog javnog televizijskog servisa 1936. godine, preuzimanje televizije u Sjevernoj Americi i Evropi, uvođenje reprodukcije u boji u Sjedinjenim Državama 1953. godine, pojava raznih sistema prijenosa signala za boje (SECAM u Francuskoj i Sovjetskom savezu i PAL u preostalom dijelu Evrope), daleko jasnija slika na ekranu sa većim brojem skenirajućih linija, sve veći utjecaj Japana na tehnologiju, pojava univerzalnog evropskog sistema 1991. godine, razvoj novih, lakih nosivih kamera, video, pojava nosivih satelitskih prijenosnika, digitalizacija tehnologije koja se koristi i u proizvodnji programa, a danas i u prijenosu programa.

– Pojava masovne publike: porast broja TV aparata u privatnom vlasništvu, povećan broj sati gledanja televizije, promjene i razvoj u spektru programskih žanrova, reklamni program na televiziji, brzi porast broja TV kanala, rast kablovskih TV mreža za koje se plaća naknada za korištenje, uvođenje satelitske televizije, razvoj interaktivne televizije.

– Organizacioni razvoj: rana konkurencija (i utjecaj) filmskih žurnala i radija, javnih RTV servisa, pojava RTV kompanija u komercijalnom vlasništvu, sve veći broj evropskih i regulativa nacionalnih vlada za radio i televiziju, internacionalizacija televizijskog programa, pojava globalnih televizijskih kompanija.

– Društveni i kulturološki utjecaj: utjecaj na politiku i političare, utjecaj na glasače, televizija u toku rata, utjecaj televizije na djecu, utjecaj televizije na ponašanje ljudi (naprimjer, da li je televizija učinila ljude agresivnijim ili je na njih utjecala da se pomire sa nasiljem?)

Ustvari, cilj je da se utvrde aktivnosti učenja u okviru kojih će učenici koristiti primarne i sekundarne dokaze iz telehistorije i iz dokumentarnih

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

emisija kako bi ustanovili da li se poklapaju ili su suprotni dokazima do kojih su došli u drugim izvorima (uključujući i udžbenike, tematske knjige, tumačenja raznih historičara, fotografski zapisi). Tako će se staviti u ulogu nekog historijskog detektiva koji prolazi kroz slijedeće faze:

- Faza 1: učenici gledaju film (ili isječak iz filma) i prave sistematske zabilješke u vezi sa ključnim momentima iz komentara, vrstama dokaza koji se u filmu koriste (usmeno svjedočenje, arhivirani film, poziv na zvanične dokumente, izjave vještaka, itd.), naglaskom koji se stavlja na razne vrste dokaza i zaključcima koji se izvode;
- Faza 2: razgovaraju o sažecima koje su napisali u manjim grupama i utvrđuju usaglašeni sažetak materijala;
- Faza 3: porede televizijsku verziju ili zapis sa drugim izvorom, kao što je, naprimjer, udžbenik, i identificiraju sličnosti i razlike dva izvora;
- Faza 4: na kraju učenici razgovaraju zašto eventualno dolazi do razlika, naprimjer, da li se radi o novim dokazima, različitim tumačenjima ili starim dokazima, različitim naglascima, ili se razlike javljaju uglavnom zbog akcenta koji je stavljen u televizijskoj emisiji na potrebu da se koristi vizuelni materijal (odnosno, da li je medij utjecao na način na koji je određeni historijski događaj ili situacija obrađena)?

Pregled dokaza iz filmske arhive

Uzmite isječak iz filmskog žurnala ili dokumentarne emisije novijeg datuma na temu nekog historijskog događaja ili situacije. Učenike podijelite u manje grupe u kojima trebaju utvrditi odgovore na slijedeća pitanja:

- Ko je napravio film?
- Zašto je film napravljen? Da li se radi o filmskom žurnalu namijenjenom za kino? Da li je to emisija namijenjena u edukativne svrhe? Da li je to dio serije? Da li je to za jednokratnu upotrebu u vijestima ili emisija koja obrađuje aktuelne teme?
- Šta mislite ko je ciljana publika filma?
- Koja je vrsta dokaza korištena: primarni, odnosno sekundarni dokazi? Izjave očevidaca? Usmena svjedočenja osoba koje su bile direktno uključene? Novinari? Političari? Vizuelni dokazi?

– Koja je namjena filma? Da li se filmom nastoji utjecati na javno mnijenje ili na stajališta onih koji donose odluke? Da li se filmom nastoji objasniti šta se dogodilo, odnosno da li se filmom nastoje informirati ljudi o tome ko je šta uradio kome i kada? Da li se filmom pokušava dati glas onima koji su bili ignorirani ili se pokušava ispraviti historijski zapis?

– Da li je film u tome uspješan?

– Postoji li ikakva popratna muzika? Kakvo raspoloženje prenosi?

– Koje poruke slike prenose?

– Da li se vizuelne poruke podudaraju sa porukama sadržanim u komentarima?

– Kakav je ton komentara? Da li je pristrasan ili jednostran, a ako jeste, na koji način? Da li postoji namjera da se pruži izbalansirana slika onoga što se dogodilo? Da li je neutralan ili kritičan?

Na koji način se koriste intervjui i usmena svjedočenja? Da li se od sagovornika traži da opišu ono što se dogodilo i kada? Da li se od njih traži da daju ličnu ocjenu o drugima? Da li se od njih traži vlastito mišljenje? Da li se od njih tražilo da kažu zašto misle da se nešto dogodilo? Da li vam se čini da su upravo ti sagovornici odabrani jer se međusobno slažu ili ne slažu?

– Na osnovu onoga što ste pročitali u vezi s tim događajem ili pitanjem, možete li identificirati bilo koji dokaz ili gledište koje je izostavljeno?

POGLAVLJE 18

EVALUACIJA UD • BENIKA IZ HISTORIJE

Historija koja se uči u školi nije jedini rezervat kojim se koriste historičari, nastavnici, autori udžbenika i izdavači. Postoji uvriježeno mišljenje da je to javna svojina. Političari, utjecajne grupe, etničke i jezičke manjine i roditelji generalno često smatraju da imaju pravo pokušati i izvršiti utjecaj na sadržaj programa za predmet historije, kao i na način na koji se historija predaje u daleko većoj mjeri nego što bi ikada pokušali utjecati na program iz matematike, prirodnih nauka ili geografije. U tom pogledu, udžbenici iz historije su, također, javna svojina i sve vrste grupa iz iste ili susjednih zemalja, možda, imaju iste dileme u vezi sa sadržajem tih knjiga, eksplicitnim i implicitnim porukama i pretpostavkama koje se prenose kroz tekst, ilustracijama i izvornim materijalom, kao i u vezi sa onim što je obuhvaćeno, ali i ispušteno, adekvatnošću stila predavanja i učenja kojim se koriste autori, kao i sa praktičnim problemima u vezi sa cijenom, dostupnošću i vrijednošću u odnosu na cijenu.

Koja je pitanja potrebno postaviti da bi se izvršila ocjena udžbenika prije nego što donesete odluku da li ćete ga kupiti i koristiti? Namjera ovog kratkog poglavlja je da posluži kao stimulans za dalju diskusiju. Ovo poglavlje nije napisano u namjeri da ponudi definitivan odgovor na pitanje “Šta je to dobar udžbenik iz historije?” I zaista, jedna od pretpostavki koja se krije iza ovog poglavlja je da odgovor na to pitanje najvjerovatnije varira od jednog obrazovnog sistema do drugog, te se stoga svaki pokušaj da se ponudi definitivan odgovor obično završava tek malo širom, poprilično floskularnom generalizacijom. Svakako da postoje određeni pedagoški principi i karakteristike koje se mogu primijeniti na svaki udžbenik iz historije, iako oni najvjerovatnije nisu dovoljni da bi dati udžbenik bio odgovarajući i adekvatan za sve okolnosti. Kontekst u kojem je udžbenik napisan, objavljen, plasiran u prodaju, kupljen, te korišten u razredu također je od velike važnosti. Stoga, pitanja koja se postavljaju da bi se izvršila ocjena, svrstana su u tri osnovne kategorije: prvo, pitanja koja za cilj imaju da se izvrši ocjena sadržaja i pedagogije udžbenika iz historije; drugo, pitanja koja se fokusiraju na unutrašnje kvalitete udžbenika (koja najvjerovatnije važe bez obzira na zemlju u kojoj je udžbenik objavljen i u kojoj je u upotrebi, sadržaj, ili starosna dob i sposobnost učenika za koje je

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

udžbenik napisan); i na kraju, pitanja koja se fokusiraju na vanjske faktore u odnosu na procese pisanja, izdavanja i korištenja udžbenika i koja se kose sa tim procesima, ili na njih vrše utjecaj.

Ocjena sadržaja i pedagogije udžbenika iz historije

Nastavnici historije i komisije koje odobravaju upotrebu udžbenika sigurno neće detaljno analizirati određene udžbenike prije nego što utvrde koji su udžbenici najadekvatniji. Drugi bi mogli doći do daleko više dokaza ako odgovore na niže navedena pitanja kroz letimično čitanje, detaljnije razmatranje načina na koji su obrađena dva ili tri pitanja, pregled nekih zadataka i vježbi bez selektivnog odabiranja i stvaranje jednostavnih lista (naprimjer, lista obrađenih tema koja se poredi sa temama koje su navedene u programu za predmet historije, broj strana posvećenih različitim pitanjima, itd.).

Sadržaj

1. Koji je historijski period (ili periodi) obrađen/i? Da li se ti periodi tačno podudaraju sa onim koji se pominju u nastavnom planu i programu ili programu za predmet historije? Da li postoje ikakve praznine koje je potrebno popuniti iz drugih udžbenika ili nastavnog materijala?
2. Kako je sadržaj organiziran u smislu strukture i redoslijeda? Da li udžbenik predstavlja poprilično sveobuhvatan hronološki pregled dužeg vremenskog perioda? Ili selektivniji pregled? Ili, fokus na nekoliko bitnih perioda u državnoj, regionalnoj, evropskoj ili svjetskoj historiji (naprimjer, antičko doba, srednji vijek, istraživanja, Evropa 19. vijeka, hladni rat?) ili, da li se fokusira na široke historijske teme i situacije (naprimjer, uvođenje kršćanskih principa u Evropu, pojava nacije-države, industrijalizacija, imperijalizam i kolonijalizam, itd.)?
3. Da li je struktura sadržaja udžbenika u skladu sa strukturom ili okvirom koji se koristi u programu za predmet historije?
4. Koliko je stranica posvećeno svakom periodu koji je obrađen u udžbeniku i da li je dužina u skladu sa onim što je potrebno prema programu iz predmeta historije?
5. Koliki je naglasak stavljen na političku, diplomatsku, ekonomsku, socijalnu i kulturološku historiju unutar sadržaja udžbenika? Da li akcenat

ili balans između različitih dimenzija znatno varira od perioda do perioda? Da li se naglasak u udžbeniku podudara ili dopunjava naglasak koji je stavljen u zvaničnom programu za predmet historije?

6. Da li se udžbenik prvenstveno fokusira na nacionalnu historiju, regionalnu, evropsku ili svjetsku historiju ili predstavlja kombinaciju svih tih historija? Da li se fokus podudara ili dopunjava naglasak koji je dat u zvaničnom programu za historiju?

7. Ako udžbenik donekle sadrži materiju iz oblasti regionalne, evropske ili svjetske historije, kakva je vizija? Naprimjer, da li udžbenik nudi nacionalnu perspektivu evropske ili regionalne historije? Da li uglavnom nudi eurocentričnu viziju svjetske historije? Da li predstavlja zapadnu perspektivu događaja i situacija u istočnoj Evropi, ili obratno?

8. Da li obrada nacionalne historije obuhvata i osvrt na gledišta drugih zemalja i naroda na događaje i procese u domovini?

9. Ako udžbenik uglavnom obrađuje evropsku historiju, kako je onda Evropa eksplicitno ili implicitno definirana u tekstu? Da li obuhvata zapadnu, centralnu, istočnu Evropu ili samo jedan region? Da li se fokusira na zajedničko kulturološko naslijeđe ili na faktore koji odlikavaju raznolikost?

10. Da li je moguće otkriti bilo koju shemu u tim temama, događajima, grupama, dimenzijama i perspektivama koja je ispuštena iz teksta, ilustracije, izvornog materijala ili zadatka koji traži ocjenu? Da li u takvim propustima postoje implicitne poruke?

Pedagoški pristupi

11. Koje je predznanje potrebno, ako je uopće potrebno, da učenik ima kako bi se efikasno mogao služiti i tim udžbenikom?

12. Koje su sposobnosti i shvatanja potrebni, ako su uopće potrebni, da bi učenici bili u stanju da tumače izvorni materijal i izvode bilo koju aktivnost i zadatak provjere sadržan u uvodnim dijelovima udžbenika?

13. Da li se radi o vježbanci koliko i o knjizi “sa tekstom”? (da li je u njoj sadržan i izvorni materijal, aktivnosti i zadaci, kao i narativni tekstovi?) Ako je sadržan, gdje su locirani drugi elementi i kako su u knjizi organizirani? Naprimjer, da li postoji izvorni materijal, odnosno druge

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

aktivnosti za učenje na kraju svakog poglavlja ili se nalaze na kraju knjige? (položaj raznih elemenata može utjecati na način na koji će učenici i nastavnici koristiti udžbenik.)

14. Ako su u udžbeniku postavljeni zadaci, pitanja i vježbe, koja im je svrha? Da li im je glavna svrha da se učenici prisjete informacija iz tekstova udžbenika ili učenicima pružaju mogućnost da se kritički osvrnu na historijske dokaze, da uvide kako se isti dokaz može tumačiti na više načina, da procijene pristrasna stajališta raznih izvora historijskih dokaza, da pruže instrumente i podstaknu učenike da shvate neka neovisna historijska istraživanja, i tako dalje?

15. Da li su učenicima pružene šanse da sagledaju načine na koje izbor dokaza, dostupni izvori i vrijednosti historičara pojedinačno mogu utjecati na tumačenje prošlosti?

16. Kako se bilo koja ilustracija, fotografija, mapa i dijagram dovode u vezu sa tekstom? Da li osvijetljavaju ili daju primjer za ono što je sadržano u tekstu? Da li pružaju veze između podataka datih u jednom poglavlju i onoga što je učenik pročitao u prethodnom poglavlju? Ili je njihova osnovna funkcija da se tekst “razbije” i da stranica izgleda interesantnija?

17. Da li udžbenik ima na početku svakog poglavlja “naprednog organizatora”? Ako ima, koja mu je funkcija? Da li je to samo kraći prikaz onoga što poglavlje obrađuje ili se pruža veza sa drugim poglavljima i identificiraju ključne ideje, koncepti i metode koje će se istraživati u tom poglavlju?

18. Da li se udžbenikom nastoji učenik uvesti u ključne historijske koncepte, naprimjer, nastavak i promjene, centralizaciju i fragmentaciju, razvoj i raspad, evoluciju i revoluciju, itd.?

19. Da li udžbenik uvodi učenike u historijske događaje, pitanja i razvoj situacije koje obrađuje? Naprimjer, da li se udžbenikom nastoji pokazati kako ljudi vide ne samo događaje i stanje u kojem su živjeli, nego i mišljenja i alternative koje su im otvorene u svako doba i kako ih je oblikovala vlastita prošlost?

20. Kako su u udžbeniku predstavljeni historijski procesi?

21. Kako se udžbenikom naglašava učenikov osjećaj za hronološko vrijeme, posebno kada teme i periodi obrađeni u udžbeniku nisu uvijek hronološki poredani?

22. Da li udžbenik pruža mogućnosti da se kod učenika razvije komparativna perspektiva putem, naprimjer, kontrastivne analize događaja i razvoja situacija u dvije ili više zemalja ili regija? Ili, pokazivanjem sličnosti u historijskim razvojem dvije ili više zemalja ili regiona? Ili, pokazivanje kako je na događaje na nacionalnom nivou utjecao neki događaj negdje drugdje? Ili, kako su razne kulture utjecale jedna na drugu?

Unutrašnje kvalitete udžbenika iz historije

Do većeg dijela dokaza se može doći kombinacijom letimičnog čitanja i izborom nekoliko paragrafa koje ćete detaljnije analizirati.

23. Da li balans između teksta i drugih elemenata (ilustracije, mape, statističke tabele, isječci iz zvaničnih dokumenata, pisma, slike ruktvorina, zadaci, pitanja, vježbe, itd.) odgovara starosnoj dobi i nivou sposobnosti onih za koje je udžbenik napisan? Kao što je sigurno da mladi i manje sposobni učenici preferiraju udžbenike sa manje tekstova, a više ilustracija, također je sigurno da će za njih biti teže ako se od njih traži prekomjerno korištenje izvornog materijala.

24. Ima li primjera jednostranog, pretjerano pojednostavljenog ili redukcionističkog objašnjenja historijskih događaja i situacija?

25. Da li udžbenik nudi pluralnost tumačenja prošlosti (naprimjer, više perspektiva)?

26. Da li je tekst pristrasan? Pregledajte dijelove na temu međunarodnih odnosa, odnosa sa susjednim zemljama, ratova ili kolonijalne historije; zatim izaberite nekoliko karikatura, slika i fotografija i pogledajte kako su tretirani nacionalni heroji i heroine, a zatim pokušajte ustanoviti da li postoje konzistentni dokazi u vezi sa:

- pristrasnim tretmanom događaja;
- nacionalističkim tumačenjima prošlosti;
- rasističkim tumačenjima historije nekih etničkih zajednica;
- ideološkim tumačenjima (političkim, religijskim i kulturološkim) za koja nema dokaza ili koja nisu izbalansirana sa nekim drugim vizijama;
- etnocentrizmom;

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

- eurocentrizmom;
- stereotipnim stavovima i slikama (to jeste, previše pojednostavljenim generaliziranjem, obično derogativne prirode, određenih nacija, grupa, rasa ili spola);
- uvrštavanjem proizvoljnog i standardiziranog ilustrativnog materijala koji je vrlo malo povezan sa tekstom.

27. Kako je prikazana prošlost? Da li se na sadašnjost gleda kao na neizbježan ishod prošlog događanja? Da li je historija prikazana kao “trijumfalni progres”?

28. Da li će učenika navesti na razmišljanje o historiji kao o disciplini?

29. Da li očekujete da će udžbenik izazvati kod učenika interesovanje za predmet i za prošlost?

30. Da li materijal iz udžbenika odražava nedavno provedeno istraživanje ili sadašnji trend razmišljanja historičara?

31. Da li je tekst napisan u stilu koji odgovara starosnoj dobi i nivou sposobnosti učenika za koji je i napisan? Uzmite nekoliko paragrafa i provjerite dužinu rečenica, korištenje stručnih riječi i žargona bez objašnjenja, da li u tekstu prevladava pasiv ili aktiv, itd. Tekst ne treba biti ni previše pojednostavljen, niti nerazumljiv učenicima. Tekst treba biti čitljiv, ali bi također učenicima trebao pomoći da kod sebe razviju stil pisanja koji odgovara disciplini historije.

Vanjski faktori u procesu ocjene udžbenika iz historije

Veći dio informacija se može dobiti kroz posmatranje korica knjige, uvoda i predgovora, kroz letimičan pregled stranica. Materijal kojeg izdavač izda u svrhu publiciteta, također, može pomoći.

Kada je udžbenik po prvi put objavljen? To vam daje neke indikacije političkog konteksta u kojem je udžbenik napisan i odobren za upotrebu. Također daje neke

32. indikacije o tome u kojoj mjeri su pristup i sadržaj savremeni (oduzmite do dvije godine od datuma izdavanja kako biste utvrdili kad je napisan). Ovo može biti naročito važno ako se udžbenik odnosi na nedavna nacionalna i regionalna dešavanja.

33. Da li autor daje jasne dokaze da je svjestan sadašnje prakse u razredu? Obratite pažnju da se ne radi o sasvim istoj stvari kao kad pitate da li je autor sada ili je bio nastavnik historije. Neki akademski historičari su uz pomoć svog izdavača uradili domaći zadatak i idu ukorak sa savremenim praksama u učionici; neki nastavnici historije koji pišu udžbenike mogu zaostajati za sadašnjom praksom.
34. Da li je knjiga (ili dijelovi knjige) bila testirana u praksi ili isprobana sa nastavnicima i učenicima?
35. Da li se navodi ciljno čitateljstvo (naprimjer, određena starosna grupa, nivo sposobnosti, vrsta škole, vrsta kursa ili analize za koju je knjiga napisana)?
36. Da li predgovor ili uvod ukazuje na piščev pristup, kratkoročne ili dugoročne ciljeve?
37. Da li je potreban obiman dodatni materijal (kojeg objavljuje, odnosno piše nastavnik) da bi se ispunilo ono što traži program za predmet historije ili nastavni plan i program za koji je udžbenik izrađen?
38. Da li je kvalitet dizajna (plan, shema boja, tipografija, itd.) konzistentan kroz cijeli udžbenik?
39. Da li će preživjeti svakodnevnu upotrebu u razredu tokom razumnog perioda?
40. Da li udžbenik ima kvalitetan dizajn s obzirom na cijenu? Da li se može porediti sa udžbenicima koji se na tržištu prodaju za otprilike istu cijenu? Da li njegova vrijednost odgovara cijeni?

POGLAVLJE 19

OCJENA NOVIH TEHNOLOGIJA

U vrijeme pisanja ovog priručnika, u mnogim srednjim školama u Evropi udžbenik je i dalje korišten kao glavno nastavno sredstvo u nastavi iz historije. U većem dijelu Istočne Evrope to je i dalje jedino sredstvo. Kratkoročno, razvoj novih sredstava u većem dijelu Evrope će vjerovatno postati dodatni materijali za konkretne teme i pitanja i knjige izvora (publikacije sa isječcima iz primarnih i sekundarnih izvora). Međutim, kao što poglavlje o korištenju novih tehnologija treba da pokaže, puno potencijalno korisnog materijala za nastavu iz historije se danas može naći na Internetu i sve veći broj izdavača, nevladinih organizacija (NVO) i drugih obrazovnih organizacija, također, proizvode CD romove za upotrebu u učionici. Možda je sve to nastalo i prije nego što su svi nastavnici historije u Evropi u mogućnosti da redovno koriste nove tehnologije u učionici, ali će možda postojati neka prijelazna faza u kojoj će imati pristup kompjuterima u ograničenom vremenskom periodu kako bi sa Interneta skidali materijal kojeg u učionici mogu koristiti na konvencionalniji način.

Neki materijali koji su već na raspolaganju na CD romu i na pouzdanim i autentičnim web-stranicama su odlični. Ovo posebno važi za sredstva koja su posvećena historiji 20. vijeka jednostavno zato što se oslanjaju na veliki broj izvora, kako audiovizuelnih, tako i dokumentiranih. Međutim, svako ko je po Internetu tragao za informacijama u vezi sa temama relevantnim za izučavanje prošlog vijeka zna da ima mnogo bezvrijednog materijala, kao i sadržaja iz sasvim nesigurnih izvora, uglavnom zbog brze ekspanzije World Wide Weba, razvoja softvera sa HTML programskim jezikom i besplatnog pristupa naslovnoj stranici (home page) za sve one koji imaju Internet account.

Stoga je bitno izvršiti ocjenu svake web-stranice i CD roma prije nego što učenici uđu u te stranice. Kao što važi i za udžbenike, također je bitno ne samo izvršiti ocjenu sadržaja tih resursa, nego i njihove pedagoške vrijednosti. Stoga je i u ovom poglavlju primijenjena ista shema kao i prethodnom: data su pitanja koja se mogu postaviti u vezi sa bilo kojom web-stranicom ili CD romom prilikom ocjene njene obrazovne vrijednosti.

Ocjena web-stranica

U suštini, postoji šest opsežnih područja koje je potrebno imati na umu kada se analizira adekvatnost neke web-stranice. To su: namjera, izvor, pristup, mogućnost navigacije, dizajn i sadržaj.

Pitanja u vezi sa svakom od ovih oblasti nastala su iz određenog konteksta ovog priručnika u vezi sa nastavom iz historije 20. vijeka za učenike stare od 14 do 18 godina. Međutim, ako im se nešto oduzme i doda, oni bi, također, mogli biti adekvatni i za nastavu za mlade učenike, kao i u nastavi iz drugih predmeta.

Namjera

1. Da li je namjera stranice jasno navedena na prvoj stranici (ili na narednoj stranici)?
2. Da li autor/kreator stranice ima ciljnu grupu posjetilaca?
3. Koji elementi stranice, ukoliko ih ima, odgovaraju nastavnom planu i programu iz historije u smislu sadržaja i ciljeva, to jeste, razvoju određenih sposobnosti i razumijevanja historije?
4. Da li web-site odgovara starosnoj dobi, predznanju i nivou sposobnosti vaših učenika?
5. Da li ste u dovoljnoj mjeri zadovoljni količinom korisnih informacija koje web-stranica nudi, kako biste nastavili sa detaljnijom ocjenom?

Izvor

6. Ko je kreirao web-stranicu?
7. Da li autor/kreator pruža bilo kakve informacije u vezi sa svojim obrazovanjem i stručnošću iz oblasti historije i nastave iz historije? Da li je autor autoritet u oblasti koja je obrađena na web-stranici ili predstavnik organizacije sa autoritetom u toj oblasti?
8. Da li je jasno sa prve stranice da je autor/kreator pridruženi član ili na drugi način povezan sa relevantnom organizacijom? Ako jeste, da li vas ta informacija razuvjerava?
9. Da li vam domen web-stranice pomaže da ocijenite izvor? Osim nacionalnih kodova na nekim, ali ne svim stranicama, naziv domena, također, vam može dati indikacije vezane za izvor. Naprimjer:

- ac: akademski (Ujedinjeno Kraljevstvo);
- edu: obrazovna institucija;
- gov: dio vlade
- int: međunarodna organizacija;
- org: neprofitna organizacija;
- com: komercijalna organizacija
- co: komercijalna organizacija (Ujedinjeno Kraljevstvo);
- net: internet gateway ili administrativni host program.

10. Da li stranicu sponzorira neka grupa, institucija, kompanija ili vladino tijelo? Da li joj to oduzima ili povećava vrijednost?

11. Da li na stranici postoji reklamiranje? Ako postoji, da li ono negativno utječe na kredibilitet stranice? Da li će to skrenuti pažnju učenika?

12. Da li je tu stranicu pregledao on-line kontrolor? Da li je kontrola bila pozitivna?

Pristup

Prije nego što odlučite da li ćete koristiti određenu web-stranicu, potrebno je da joj pokušate pristupiti nekoliko puta.

13. Da li je moguće da uspostavite konekciju sa stranicom kad god je želite koristiti, ili je toliko preopterećena da morate čekati?

14. Da li morate instalirati software da biste stranicu koristili, naprimjer, software za slušanje zvučnih isječaka ili za gledanje filmskih isječaka? Koliko vam je za instaliranje potrebno vremena?

15. Da li se stranice otvaraju dovoljno brzo da bi ih mogli koristiti na času historije i držati učenike u radnoj atmosferi kada rade samostalno ili u manjim grupama?

16. Možete li pristupiti web-stranici putem pretraživanja koja obično koristite?

17. Da li stranicu možete koristiti besplatno ili je potrebno da se pretplatite da biste imali pristup nekim njenim dijelovima?

Nakon što stranicu koristite neko vrijeme, možda biste željeli provjeriti da li joj ponovo možete pristupiti, naročito ako autor/kreator nije riješio

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

stalne probleme ili se URL (ili adresa web-stranice) stalno mijenja, tako da imate problema prilikom njenog pronalaska.

Navigacija

18. Možete li na osnovu naslovnice (home page) ili index-stranice kazati kako je web-stranica organizirana i koje su opcije korisniku na raspolaganju?

19. Da li je lako pronaći veze sa drugim stranicama?

Izvori i resursi

20. Da li su linkovi poredani logično, tako da ih vaši učenici mogu razumjeti? Ili moraju koristiti intuiciju za navigaciju kroz sajt?

21. Da li je metod navigacije jednostavno slijediti, naprimjer, oznakama kao što su “Nazad”, “Sljedeći”, “Početak”, “Idi na vrh”?

22. Da li će se učenici moći snaći na sajtu? Možete li vi?

23. Da li linkovi sa drugim sajtovima funkcioniraju? Da li su veze dovoljno brze da učenici ne odustanu od zadatka?

24. Ima li sajt svoj pretraživač? Da li je učenicima jednostavan za upotrebu?

25. Ima li sajt mogućnost *bookmark* i *highlight* obilježavanja?

Dizajn

26. Da li sajt izgleda kao da je jednostavan za upotrebu?

27. Može li ga korisnik koristiti na različite načine? Da li interaktivni elementi omogućavaju učenicima da vježbaju svoje istraživačke i interpretativne sposobnosti?

28. Da li je jezik primjeren uzrastu i sposobnostima vaših učenika?

29. Ima li sajt bilo kakve tonske ili video snimke? Ima li oprema koju učenici koriste zvučnike, da mogu koristiti i takav materijal?

30. Da li će korištenje multimedijalnog materijala (grafika, fotografija, video i audio snimak) pomoći učeniku da bolje razumije sadržaj, ili će mu samo odvlačiti pažnju?

31. Provjerite veličinu i vrstu slova, kontrast teksta i podloge, itd. Da li čine stranice jednostavnijim ili težim za čitanje?
32. Da li je sajt samo na jednom jeziku, ili ima opciju korištenja i na drugim?
33. Ako kliknete na link i odete na sasvim drugi sajt, da li je to očigledno, ili izgleda kao da ste na drugoj stranici originalnog sajta? Možete li utvrditi izvor tog sajta, na isti način kako ste mogli za originalni?
34. Da li je lako izaći sa sajta ako se zaglavite na nekoj stranici, ili na prijelazu između dvije stranice?

Sadržaj

35. Da li ste zadovoljni koliko sadržaj ide u dubinu, ili mislite da je uglavnom površan?
36. Ima li naznak bilo kakvih predrasuda? Kada se iznose mišljenja, da li su jasno odvojena od opisa?
37. Kada se razmatraju događaji značajni za Evropu, da li je ugao koji sajt nudi nacionalni, regionalni, evropski, zapadni, istočni, itd?
38. Da li je činjenično tačan? Provjerite neke činjenice i u drugim izvorima. Ima li očiglednih grešaka? Ima li očigledno izostavljenih stvari, koje bi mogle učenika odvesti u pogrešnom smjeru? Da li su informacije na sajtu kontradiktorne u odnosu na druge izvore? Ako ima kontradikcija, da li mislite da su alternativno gledište ili objašnjenje validni (naprimjer, možda nudi gledište neke manjinske grupe, koja je u nekom udžbeniku bila izostavljena iz prikaza događaja)
39. Da li sajt sadrži nešto što učenici ne mogu naći u udžbenicima, široj literaturi ili drugim izvorima?

Ocjena CD-romova

Instaliranje

1. Da li ga je lako instalirati?
2. Da li pruža detaljne informacije o hardwareu i softwareu potrebnom za korištenje CD-roma?

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

3. Da li su pisane upute jasne, razumljive i detaljne?
4. Sadrži li broj telefona i/ili e-mail adresu za pomoć?

Prateća dokumentacija

5. Postoji li sažetak sadržaja, koji možete pogledati prije kupovine?
6. Postoji li vodič za nastavnike ili druge ciljne grupe za koje je CD-rom napravljen, o tome kako se povezuje sa nastavnim planovima i programima tih ciljnih grupa, i kako se može koristiti u učionici?
7. Ima li bilo kakvih dodatnih materijala, naprimjer, razrade časa, nastavnih aktivnosti, radnih listova, itd.?

Mogućnost navigacije

8. Postoje li meniji, ikone i prompt komande koje su jasne, logične i jednostavne?
9. Da li su komande za navigaciju kroz CD-rom jednostavne i konzistentne?
10. Može li korisnik lako izaći iz određene slike i ući u drugu?
11. Može li se korisnik istim koracima vraćati na početak?
12. Postoji li dobra i jednostavna funkcija pretraživanja?
13. Postoje li različiti nivoi pretraživanja (od pretraživanja, do traženja u naprednijem programu)?
14. Mogu li se rezultati pretraživanja štampati?
15. Može li korisnik dobiti pregled svega što je tražio?
16. Da li su linkovi i unakrsne provjere lako dostupni?
17. Postoje li *bookmark* i *highlight* opcije?

Sadržaj

18. Da li ste zadovoljni koliko sadržaj ide u dubinu, ili mislite da je uglavnom površan?
19. Ima li naznak bilo kakvih predrasuda? Kada se iznose mišljenja, da li su jasno odvojena od opisa?

20. Kada se razmatraju događaji značajni za Evropu, da li je ugao koji CD-rom nudi nacionalni, regionalni, evropski, zapadni, istočni, itd?

21. Da li je činjenično tačan? Provjerite neke činjenice i u drugim izvorima. Ima li očiglednih grešaka? Ima li očigledno izostavljenih stvari, koje bi mogle učenika odvesti u pogrešnom smjeru? Da li su informacije na CD-romu kontradiktorne u odnosu na druge izvore? Ako ima kontradikcija, da li mislite da su alternativno gledište ili objašnjenje validni (naprimjer, možda nudi gledište neke manjinske grupe, koja je u nekom udžbeniku bila izostavljena iz prikaza događaja)

22. Da li CD-rom sadrži nešto što učenici ne mogu naći u udžbenicima, široj literaturi ili drugim izvorima?

Dizajn

23. Da li su slike jednostavne i nepretrpane?

24. Da li je proizvod primjeren vašim učenicima u pogledu teksta, audiovizuelnog materijala i intelektualnog nivoa?

25. Da li CD-rom sadrži bilo kakve tonske ili vide snimke? Ima li oprema koju učenici koriste zvučnike, da bi mogli koristiti ovaj materijal?

26. Da li će korištenje multimedijalnih materijala (grafika, fotografija, video i audio snimci) pomoći učenicima da bolje razumiju sadržaj, ili će im odvlačiti pažnju? Da li su multimedijalni dijelovi kvalitetnu?

27. Da li je CD-rom na jednom jeziku, ili se može koristiti i na drugim?

28. Da li je funkcija za pomoć jednostavna za upotrebu?

29. Može li korisnik koristiti CD-rom na različite načine, postoje li vježbe, istraživanja, i sl.? Hoće li interaktivni elementi učeniku dati priliku da koristi svoje istraživačke i interpretativne sposobnosti?

30. Da li su interaktivni elementi stimulativni i izazovni?

31. Daju li te aktivnosti učeniku korisne povratne informacije?

32. Da li su opcije za nastavak aktivnosti, kao recimo traženje informacija, unakrsna provjera, složenije od analiziranja i tumačenja istih izvora o istoj temi?

33. Mora li korisnik koristiti ono što već zna da bi efikasno koristio CD-rom?

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

Odlukla

34. Da li proizvođač daje probne verzije?
35. Da li je cijena razumna u odnosu na druge slične proizvode?
36. Da li će ovaj proizvod dodati novu dimenziju nastavi i učenju?
37. Koje aspekte nastavnog plana i programa podržava?
38. Može li se mrežno koristiti?
39. Hoćete li ga koristiti i nakon dvije godine?



PRILOZI



PRILOG I

KONTAKTI I INFORMACIJE

U ovakvoj knjizi, napisanoj za nastavnike historije, predavače historije na nastavničkim fakultetima i autore nastavnih planova i programa u cijeloj Evropi, bilo bi nemoguće prizvesti zaista sveobuhvatan vodič za sve državne i međunarodne organizacije i projekte koji podržavaju nastavu historije Evrpe 20. vijeka, Kao i sama nastava iz historije, i ovo je moralo biti selektivno. Osnovni kriteriji za izbor bili su, između ostalog:

- organizacije koje mogu omogućiti nastavniku historije da dođe do korisnih publikacija (mnoge se mogu dobiti besplatno), kopije biltena o razvoju nastave iz historije u cijeloj Evropi, ili kontakte sa mrežama koje bi im pomogle da stupe u kontakt sa nastavnicima historije u drugim zemljama, da bi organizirali zajedničke projekte ili razmjene nastavnika;
- projekti koji nastavniku historije mogu dati mogućnost da pribavi informacije o projektima koji su u toku, a koji mogu biti relevantni njegovim učenicima, ili informacije o historiji drugih zemalja;
- projekti koji možda nisu direktno relevantni za neki konkretan nastavni plan ili program ali mogu biti model za pravljenje sopstvenih projekata.

Međuvladine i supranacionalne institucije

Vijeće Evrope

The Council of Europe
Directorate of Education, Culture and Sport,
Council of Europe,
67075 Strasbourg Cedex,
France
Tel.: (33) 3 88 41 20 00
Fax: (33) 3 88 41 27 50
Web sajt o historiji: <http://culture.coe.fr/hist20>

Uz projekat “Učenje i nastava iz historije Evrope 20. vijeka”, Vijeće Evrope ima i dosta drugih inicijativa i projekata, koji bi nastavnicima

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

mogli biti interesantni. Među njima su “*Education for democratic citizenship*” [Obrazovanje za demokratsko građanstvo], the “*Black Sea initiative on history*” [Crnomorska inicijativa o historiji, *In-Service Training Programme for Educational Staff* [Stručno usavršavanje nastavnog osoblja], “*Reform of history teaching in the Commonwealth of Independent States*” [Reforma nastave iz historije u Savezu nezavisnih država] i “*Cultural routes*” [Putevi kulture]. (Ova druga prati razvoj puteva hodočasnika, trgovačkih ruta i kulturnih utjecaja u prošlom mileniju. Neke od ovih ruta posebno su relevantne za historiju 20. vijeka, npr. “*Gypsy routes*” [Putevi Roma], “*Routes of humanism*” [Putevi humanizma], “*Rural habitats*” [Ruralne naseobine]). Detaljne informacije mogu se dobiti od Direkcije za obrazovanje, kulturu i sport.

Evropska unija
European Union
European Commission
200 rue de la Loi,
B-1049 Brussels,
Belgium
Tel.: (32) 2 299 1111
Web sajt: <http://www.europa.eu.int>

Mada obrazovanje iz historije nije prioritet u razvoju i pomoći, postoje dva programa koje vrijedi istražiti, ovisno o tome gdje se u Evropi čitatelj nalazi, i šta ga posebno zanima u nastavi iz historije.

Program *Comenius* dio je programa *Socrates*, koji se bavi podrškom partnerstvima škola i evropskim obrazovnim projektima. Tu se mogu razvijati obrazovne aktivnosti na temu kulturnog naslijeđa.
Web sajt: <http://europa.eu.int/comm/education/socrates/comenius>

Program Phare glavni je kanal za aktivnosti Evropske unije u srednjoj i istočnoj Evropi. Među prioritetnim područjima su obrazovanje i obuka, mada je bilo i nekih programa vezanih za nastavu iz historije (uključujući i program u saradnji sa udruženjem *Euroclio*, mada to do sada nije bilo prioritet).

Web sajt: <http://europa.eu.int/comm/enlargement/pas/phare>

Unesco
7 Place de Fontenoy,
F-75732 Paris Cedex 15,
France
Tel.: (33) 1 45 68 10 89
Fax: (33) 1 40 65 94 05

Ovdje će nastavnicima historije vjerovatno biti najinteresantniji projekat "Associated schools" [Udružene škole], u sklopu Obrazovanja za evropsku saradnju i nastavu iz historije Evrope 20. vijeka *Peace* (ASP). Za detalje vidjeti odjeljak o projektima.

Web sajt: <http://www.unesco.org/education/educprog/asp>

Međunarodne nevladine organizacije (NVO)

Stalna evropska konferencija udruženja nastavnika historije

European Standing Conference of History Teachers Associations
(Euroclio)

Juliana van Stolberglaan 41,
2595 CA Den Haag,
Netherlands

Tel.: (31) 70 382 48 72

Fax: (31) 70 385 36 69

E-mail: bennetts@qca.or.uk

Euroclio je utemeljen 1992., sa ciljem da nastavnicima historije iz cijele Evrope stvori forum za kontakte, da ojača položaj historije u školskim programima u Evropi, da promovira evropsku dimenziju u nastavi iz historije, da pruža informacije i promovira razvoj udruženja nastavnika historije u zemljama gdje ih ranije nije bilo. Detaljne informacije o aktivnostima mogu se dobiti direktno iz glavnog izvršnog ureda u Hagu, ili kroz nacionalna udruženja nastavnika historije.

Evropsko udruženje škola za projekte saradnje

European Association for Schools for Coc/o OCCE

101 bis rue du Ranelagh,
F-75016 Paris,
France

Tel.: (33) 1 45 25 46 07

OCCE je državno tijelo u Francuskoj, zaduženo za iniciranje i podršku projekata saradnje na nivou škola. Osim historije, bave se i drugim područjima.

Evropska fondacija za kulturu

European Cultural Foundation

Jan van Goyenkade 5,

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

1075 HN Amsterdam,
The Netherlands
Tel.: (31) 20 67 60 222
Fax: (31) 20 67 52 231

Fondacija podržava širok raspon inicijativa u obrazovanju i obuci. Ne bavi se konkretno historijom, ali uz nekoliko drugih evropskih NVO-a, trenutno se aktivno zanima za razvoj obrazovanja u jugoistočnoj Evropi, uključujući i obrazovanje iz historije i građanskih prava .

Evropska grupacija izdavača u obrazovanju
European Educational Publishers' Group (EEPG)
Box 3095 750 03
Uppsala
Sweden
Tel.: (46) 18 123 114
Fax: (46) 18 125 533

EEPG bavi se izdavaštvom u obrazovanju na svim nivoima i u svim aspektima školskih programa. Udruženje je od 1990. aktivno i u radionicama za izdavače i autore udžbenika historije u cijeloj Evropi. Imali su predstavnika u grupi za razvoj projekta Vijeća Evrope "Učenje i nastava iz historije Evrope 20. vijeka "

Institut za međunarodna istraživanja za udžbenike
Georg Eckert Institute for International Textbook Research
Celler Strasse 3,
D-38114 Braunschweig,
Germany
Tel.: (49) 531 59 09 90
Fax: (49) 531 59 09 999

Od svog osnivanja 1951., Institut Georg Eckert, obavio je različita značajna istraživanja o sadržaju i tretmanu nacionalne, evropske i svjetske historije u školskim udžbenicima. Osoblje instituta vodi i internacionalne seminare o udžbenicima i analizi udžbenika. Detaljne informacije o najnovijim studijama evropskih udžbenika iz historije mogu se naći na web sajtu Vijeća Evrope o historiji.

Međunarodno udruženje za interkulturalno obrazovanje
International Association for Intercultural Education (IAIE)
Köpmangatan 7,

S-151-71 Södertälje,
Sweden
Tel.: (46) 8 550 100 81
Fax: (46) 8 550 100 81

IAIE organizira konferencije i radionice o interkulturalnom obrazovanju i izdaje Evropski list za interkulturalne studije. Vodi i jedna projekat u ovom području "Co-operative learning in intercultural education project" [Koooperativno učenje u interkulturalnom obrazovanju] (CLIP).

Medunarodno udruženje za didaktiku historije
International Society for History Didactics
Kirchplatz 2
D-88250 Weingarten,
Germany
Tel.: (49) 75 29 841
Fax: (49) 751 501 200

Ovo udruženje utemeljeno je 1980. i bavi se stipendijama i međunarodnom saradnom u nastavi iz historije. Izdaje list na tri jezika (engleski, francuski, njemački), koji se zove Informations /Mitteilungen/ Communications.

Medunarodno udruženje studenata historije
International Students of History Association (ISHA)
Justus Lipsiusstraat 44
B-3000 Leuven,
Belgium
Tel.: (32) 16 23 29 26
Fax: (32) 16 28 50 20

ISHA je utemeljena u Budimpešti 1990., sa ciljem da podrži saradnju istoka i zapada u izučavanju i nastavi iz historije. Organizira zajedničke projekte i programe razmjene.

Fondacija Körber
Körber Stiftung
Kurt-A- Körber-Chaussee 10
21033 Hamburg,
Germany
Tel.: (49) 40 7250 3921
Fax: (49) 40 7250 3922

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

Körber Stiftung pomaže istraživanja nastave iz historije, uključujući i dolje pomenuti projekat “*Youth and history*” [Mlad i historija], i u cijeloj Evropi vodi seminare za nastavnike historije i učenike koji pobjede na takmičenjima. Fondacija je pokrenula i koordinirala projekat *Eustory*, koji radi na uspostavi zajedničkih standarda za tretman historije, i za korištenje historije kao sredstva za interkulturalno razumijevanje. Dio projekta je i uspostava mreže takmičenja, koja od učenika traže da istražuju historiju svog kraja.

Kultur Kontakt

Spittelberggasse 3,
1070 Vienna,
Austria
Tel.: (43) 1 522 91 60 12
Fax: (43) 1 523 87 65 20

Već nekoliko godina Kulturkontakt pruža podršku i tehničku pomoć inicijalnoj i stručnoj obuci nastavnika historije, posebno u istočnoj Evropi i Ruskoj Federaciji. Vodi i Operativni ured Naprednog procesa iz Graca, koji direktno učestvuje u promoviranju mira, stabilnosti i demokracije u jugoistočnoj Evropi kroz obrazovnu saradnju

Tu spada i koordinacija inicijativa u obrazovanju iz historije i građanskih prava. Detaljnije informacije mogu se dobiti sa njihovog web sajta: (<http://www.seceducoop.net>) .

Odabrani projekti

Opet nije bilo moguće dati sveobuhvatan vodič kroz projekte koji se trenutno vode u različitim dijelovima Evrope. Naglasak je stavljen na projekte koji imaju širu evropsku ili regionalnu dimenziju, ili mogu poslužiti kao model za nove projekte.

“Associated schools” project

Projekat “Udružene škole”

Ovaj projekat je sredinom 1950.-tih pokrenuo UNESCO. Sada u njemu učestvuje 3.000 škola u 120 zemalja. Dosta evropskih projekata koji su proizašli iz ove inicijative, bave se i pitanjima zaštite čovjekove okoline. Neke od tema posebno su relevantne za izučavanje geografije i historije

Evrope 20. vijeka. Projekti nude korisne informacije za nastavnike historije koji rade u drugim dijelovima Evrope, i mogu poslužiti kao model za uspostavu sličnih regionalnih projekata u drugim zemljama.

The "Baltic Sea" project

Projekat "Baltičko more"

Ovaj projekat počeo je kao serija ekoloških istraživanja, u kojima su škole u svim baltičkim zemljama učestvovala u prikupljanju ekoloških podataka i razmjenjivali ih jedni sa drugima putem elektronskih mreža. Projekat se vremenom proširio, i sad uključuje i neke druge aspekte školskih programa, pogodna za ovu vrstu zajedničkog rada. Slične aktivnosti vode se u drugim regionima, uključujući Mediteran i Dunav. Projekat "Dunav" pokazuje kako način na koji je osmišljen projekat "Crno more" može biti primijenjen na druge dijelove Evrope. Obzirom na politički osjetljivu situaciju u regionu, bilo je teško razvijati historijsku dimenziju.

Kontakt: "Baltic Sea" project
Mr Siv Sellin,
National Agency for Education,
106, 20 Stockholm,
Sweden
Tel.: (46) 8 723 32 74
Fax: (46) 8 24 44 20

Kontakt: "Blue Danube River" project
Ms Yordanka Nenova,
ELS School "Geo Milev"
Rousse
Bulgaria
Tel.: (359) 82 623 820
Fax: (359) 82 226 379
Kontakt: The Mediterranean project

Mr Miguel Marti
Centre Unesco de Catalunya
Mallorca 285
08037 Barcelona,
Spain
Tel.: (34) 3 207 17 16
Fax: (34) 3 457 58 51

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

“Baltic states history textbook” project

Projekat “Udžbenik historije baltičkih zemalja”

Ovaj projekat za cilj ima unaprjeđenje uzajamnog razumijevanja u Estoniji, Latviji i Litvaniji, kroz izradu udžbenika koji će obrađivati historiju sve tri zemlje. U te svrhe, grupa koja radi na projektu organizirala je seriju radionica, na kojima su historičari i nastavnici zajedno radili na nacionalnim gledištima o historiji regiona. Cilj im je i da proizvedu jedan udžbenik, za škole u sve tri zemlje.

Kontakt: Ms Mare Oja
Ministry of Education,
Department of General Education,
Tõnismägi Str. 9/11,
EE-0100 Tallinn,
Estonia

“Black Sea initiative on history” project

Projekat “Crnomorska inicijativa za historiju”

Projekat Vijeća Evrope okupio je predavače historije iz sedam zemalja: iz Bugarske, Gruzije, Moldavije, Rumunije, Ruske Federacije, Turske i Ukrajine. Grupa je analizirala programe iz historije u svakoj zemlji, i onda pokušala identificirati minimalno zajedničko jezgro koje se može predavati o cijelom regionu. Ustanovljena je i mreža škola koje zajedno rade na bilateralnim i multilateralnim projektima iz historije.

Details are available from the Council of Europe.

“Chata” project

Projekat “Chata”

“Concepts of history and teaching approaches” Š Koncepti historije i nastavni pristupiĆ (Chata) vode Alaric Dickinson i Peter Lee sa Instituta za obrazovanje Univerziteta u Londonu. Prva faza projekta bavila se pitanjem kako djeca shvataju ključne historijske koncepte i kako ih istražuju. Druga faza više se fokusira na nastavu i radi po komparativnom pristupu, a učestvuju škole iz cijele Evrope.

Kontakt: Alaric Dickinson ili Peter Lee
Institute of Education,
University of London,
20 Bedford Way,

London WC1H 0AL
United Kingdom
Tel.: (44)71 612 6543
Fax: (44) 71 612 6555

Council of Europe's In-Service Training Programme for Educational Staff

Program Vijeća Evrope za stručno usavršavanje obrazovnog kadra

Ovaj program pomaže nastavnicima da prisustvuju kratkim stručnim kursevima u drugim evropskim zemljama, da tako proširuju svoja profesionalna iskustva. Svake godine ima i do 1.000 mjesta, a priorite se daje novim članicama Vijeća za kulturnu saradnju Vijeća Evrope. Seminari se organiziraju na teme koje su prioriteti Vijeća, kao što su građanstvo, interkulturalno obrazovanje i historija. Detaljne informacije mogu se dobiti od Vijeća Evrope.

"History and identity" project

Projekat "Historija i identitet"

Ovo je projekat u kojem saraduju škole u pet centralnoevropskih zemalja: Austrija, Mađarska, Slovačka, Češka i Slovenija. Projekat okuplja učenike i njihove nastavnike, na terenskim projektima u kojima istražuju historiju svojih susjeda, i na taj način ispituju i njihov osjećaj nacionalnog identiteta

Kontakt: Prof. Anton Pelinka,
Institut für Politikwissenschaft,
Universität Innsbruck,
A-6020 Innsbruck,
Austria
Tel.: (43) 512 507 2710
Fax: (43) 512 507 2849

"Joint history" project

Projekat "Zajednička historija"

Ovo je projekat koji se bavi nastavom iz historije u jugoistočnoj Evropi. Organizirao je seriju radionica za nastavnike, o osjetljivim i kontroverznim pitanjima, koja se spituju iz prekograničnog, bilateralnog ili multilateralnog ugla, kao npr. pitanje Kipra, Makedonije i osmanskog naslijeđa u jugoistočnoj Evropi

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

Kontakt: Center for Democracy and Reconciliation in South East Europe,
Krispou 9,
Ano Poli,
54634 Thessaloniki,
Greece
Tel.: (30) 31 960 820
Fax: (30) 31 960 822
E-mail: info@cdsee.org

“School twinning and local history” project

Projekat “Bratimljenje škola i lokalna historija”

Ovaj projekat promovira bratimljenje škola u različitim zemljama Evrope, posebno sa školama u zabačenim dijelovima, koje rijetko imaju takve prilike. Kroz projekte o lokalnoj historiji, naglasak je na historiji migracija u Evropi.

Kontakt: M Olivier Jehin,
1 rue de Palerme
Strasbourg,
France
Tel.: (33) 3 88 41 10 99

“Youth and history” project

Projekat “Historija i mladi”

Ovaj projekat, koji financira Körber Stiftung iz Njemačke, je sveevropski pregled svijesti o historiji i stavovima 32,000 srednjoškolaca starosti od 14 do 15 godina u 26 zemalja. Rezultati su 1997. objavljeni u dva toma, pod naslovom *Youth and History*, Magne Angvik i Bodo von Borries (ur.) Hamburg, Körber Stiftung, 1997. Detaljne informacije o projektu mogu se dobiti na adresi: http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Projekte/Youth_and_History/homepage.html

Za detalje o tome kako se uspostavljaju kolaborativni projekti iz historije, vidjeti : Sean Lang, *History without frontiers: a practical guide to international history projects in schools in Europe*, Council of Europe (Doc.CC-ED/HIST(96)2)

Školske veze i razmjene

Mada su veze i razmjene davno ustanovljena praksa u nastavi iz stranih jezika, u skorije vrijeme se koriste i za historiju. Trend je da se pomogne uspostava višestrukih veza između škola, tako da zajednički projekti, elektronske komunikacije i razmjena učenika i nastavnika pomognu u učenju stranih jezika, historije, geografije, društva, kulture i ekologije. Jasno je da se dosta može naučiti iz iskustava kolega nastavnika stranih jezika, ali je vjerovatno i da projekti iz historije, u kojima učestvuju škole iz različitih evropskih zemalja, mogu stvoriti mogućnosti ne samo za učenje historije, već i za učenje jezika. Tu je neophodna saradnja kolega nastavnika jezika, a mogućnosti učenja oba predmeta moraju se ugraditi u sve ovakve projekte.

Vijeće Evrope ima ključnu ulogu u omogućavanju stvaranja veza i organiziranja razmjena u Evropi, i svako koga ovo zanima, može pogledati sljedeće dokumente koje Vijeće može dati:

R. Savage, "The educational theory and practice of school links and exchanges", Council of Europe, 1992 (Doc. DECS/SE/BS/Donau (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

PRILOG II

PROJEKT “UČENJE I NASTAVA IZ HISTORIJE EVROPE 20. VIJEKA”

Historija 20. vijeka, koju historičari često smatraju najtežom temom i za nastavu i za izučavanje, tema je projekta “Učenje i nastava iz historije Evrope 20. vijeka”.¹ 1993. i 1997., dva samita šefova vlada i država članica Vijeća Evrope, tražili su od Vijeća da razvije aktivnosti i obrazovne metode vezane za ovaj period. Parlamentarna skupština izrazila je sličnu želju, u preporuci o historiji i učenju historije u Evropi, usvojenoj 1996.

Ovaj projekat predstavlja cjelovit nastavni paket i može se opisati kao “atom” u kojem “sateliti” gravitiraju istom “nukleusu”. Taj nukleus je upravo ovaj priručnik za nastavnike historije, koji se bavi metodama i različitim načinima predavljanja historije 20. vijeka učenicima. Robert Stradling, britanski historičar, pripremio je ovaj rad, u kojem su sadržana poglavlja o nastavi, i praktične vježbe sa konkretnim situacijama i temama. Koristeći i dodatno razrađujući preporuke Vijeća Evrope, koje su već usvojene za historiju, on ih je prilagodio problemima i teškoćama 20. vijeka, uzimajući u obzir intelektualne, političke i društvene promjene koje su ga obilježile. Pokušao je i identificirati sve što je izostavljeno ili falsificirano u načinu na koji se cijeli vijek predstavlja, i bavi se spornim pitanjima, izvorima sukoba, konfrontacijama i nesporazumima.

Sateliti su nastanvi paketi koji tretiraju historiju žena, kretanje stanovništva, kino, nastavu o holokaustu i nacionalizmu u Evropi u 20. vijeku. Uz njih su dati i izvještaji i prilozi o, recimo, korištenju savremene tehnologije u nastavi, o problemima izvora u savremenoj historiji i o zloupotrebi historije. Sve ove komponente čine nastavnički paket, koji svi nastavnici mogu koristiti i prilagođavati svojim potrebama i resursima.

Posebno razmatrano u nekoliko izvještaja i radiohonica, pitanje prikupljanja i korištenja materijala za historiju 20. vijeka je transverzalnim pristupom uključeno u projekat. Cilj mu je da potakne učenike da koriste arhive kao dokumentacijski osnov za diskusiju o nekoj temi. Ali, za razliku

¹ Ovaj tekst zasniva se na jednom poglavlju ranije objavljenom u *Lessons in history* (Council of Europe Publishing, 1999).

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

od ranijij perioda, 20. vijek može se izučavati i tumačiti putem novih medija kao što su film i televizija, odnosno, slike koje prate, a često i zamjenjuju pisane informacije. Ovi novi izvori moraju biti poznati i provjereni, dekodirani i ocjeneni. Snaga slike, bilo pokretne ili ne, povećava rizik manipulacije nad onim ko je gleda: propagandni filmovi koji su se snimali u totalitarnim režimima – možda su najtragičniji primjer za to, ali izostavljanje i pogrešno prikazivanje – uključujući i ono koje se postiže montažom i dobrom tehnikom snimanja – također su karakteristika i filmova i dokumentaraca koji tvrde da su objektivni. Otkrivanjem ovih tehnika, namjerno ili slučajno, učenici u ovom vremenu, koji žive u stalnom audiovizuelnom okruženju, mogu naučiti i kako da izgrade kritički stav kad gledaju vijesti na televiziji ili neki “savremeni” film.

Međutim, sasvim je jasno da, neovisno o propagandi i manipulaciji, postepeni prijelaz sa pisane riječi ka svijetu slika samo je po sebi fenomen koji vrijedi istraživati. U tom kontekstu, nastavni paket o filmu nastavnica nudi filmografiju najznačajnijih filmova 20. vijeka, koji se mogu koristiti za prikaz datog perioda, i historijski i kulturološki, i kao osnov za diskusiju.

Projekat također želi potaći korištenje izvora koji se u nastavi vrlo malo koriste, kao što je, recimo, usmena historija. Ponekad je to jedini izvor o nekom događaju ili okruženju, i može otvoriti sliku suprotnu zvaničnoj verziji. Sve se više pravi tzv. personalizirana historija, koja govorniku daje ulogu svjedoka. Neke škole već pozivaju bivše pripadnike pokreta otpora ili bivše logoraše da pričaju o svojim sjećanjima, i time slušaocima omogućavaju da dati period smjeste u kontekst. Slično tome, i život u tvornici može se ilustrirati razgovorom sa bivšim radnikom. Međutim, usmena historija mora biti iz više izvora, jer i ona, kao i bilo koji drugi pisani ili vizuelni izvor, može biti smanjene objektivnosti.

Najsavremenija tehnologija, posebno kompjuteri, mogu poslužiti kao novi izvori informacija, npr. CD-romovi i internet sajtovi, ali se mogu koristiti i kao nastavno sredstvo. I ovdje je bitno pomoći i nastavniku i učeniku da odaberu i ocjene cijelu poplavu dokumenata na internetu, i da provjere i njihov izvor, pouzdanost i rizike eventualnih izostavljanja. Za nastavnike, korištenje interneta znači, prvo, znati kako ga koristiti: ovisno o obuci i stavu prema takvim učilima, nastavnici mogu biti i za i protiv. Projekat pokušava da im pomogne da koriste takva sredstva, koja im daju i sliku i tekst. Ovakvim pristupom, CD-romovi i internet sajtovi mogu biti vrlo koristan dodatak udžbeniku i časovima.

Mada sva ova nova sredstva imaju veliki obrazovni potencijal, nastavnici koji prisustvuju seminarima naglašavaju činjenicu da se time ne mogu zamijeniti knjige i papiri i da, mada otvaraju nove vidike, neće unijeti baš revolucionarne promjene. Dosta nastavnika naglašava i da je njihov razvoj za školsku upotrebu još uvijek ograničen, obzirom na cijenu.

Paket o historiji žena uklapa se u želju Vijeća Evrope da ravnopravno predstavi oba pola u društvu, ali cilj ide i dalje od pukog popravljjanja ravnoteže. Uz naglašavanje uloge žene u društvu, koja je dugo bila zanemarena, želi i prikazati historiju iz ugla žena. U sklopu projekta je održano nekoliko seminara, sa konkretnim kolektivnim ili pojedinačnim primjerima. Recimo, uloga žena u Staljinovoj Rusiji ilustrira život, aktivnosti i imidž žena tog vremena, a kroz njih i cijeli period. Biografije slavni žena mogu poslužiti kao okvir za čas ili za neku temu, ali je bitno predstaviti i obične, nepoznate žene i njihovo gledanje na događaje i svijet oko njih. Tu se mora potaknuti korištenje usmene historije: nastavni paket daje primjere i metode intervjuiranja, koji se mogu koristiti sa ženama koje su proživjele historijske događaje, ili mogu govoriti o nekom periodu ili nekoj temi. Ovaj paket sadrži i opće teme koje treba obraditi na času, kao što su borba žena za pravo glasa, zaposlene žene ili kakva je slika o ženama uopće. Bavi se i predrasudama i stvarima koje su izostavljane iz historije žena, i rezultirale historijografijom koja potiče komentare, kritike i sudove.

Koncipiran na sličan način, paket o nacionalizmu ide dalje od pukih definicija pojave, i razmatra svakodnevne aspekte, uključujući i sport i valutu. Bavi se i najznačajnijim historijskim posljedicama nacionalizma, kao što su pomijeranje granica i raspad imperija (Austrougarska, Osmansko Carstvo, Sovjetski Savez) i razmatra odnose manjinskih i većinskih grupa u različitim zemljama. Bavi se i pitanjem suživota grupa i načina da se živi zajedno, recimo, kroz federalno uređenje.

Paket o migracijama razmatra kretanja stanovništva u Evropi u 20. vijeku, kao i pitanja zašto su se pojedinci i grupe selili iz jedne u drugu zemlju, i kakve su kulturne i društvene razmjene proizašle iz takvih kretanja. Ne ograničava se samo na velike talase migracija u posljednjih nekoliko decenija, već i se bavi i prekograničnim pomjeranjima koja su bila rezultat promjene granica ili ekonomskih uvjeta, npr. u slučaju radnika koji putuju preko granice. Pokušava ilustrirati situaciju i stavove migranata kao stanovnika zemlje domaćina, i otvara dijalog i razumijevanje za sve sličnije životne stavove i stilove.

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

Paket o nastavi o holokaustu se, pored činjenica, bavi i prikazom događaja iz ugla ličnih iskustava žrtava, npr. prije i za vrijeme holokausta. Petnaestogodišnjake će dirnuti priča o vršnjaku prije i u toku rata, prije nego pregled cijelog perioda, i razvit će dublje i konkretnije shvatanje obima tiranije i zločina. U vrijeme kada u nekim zemljama antisemitizam alarmantno raste, bitno je, uz činjenice, ukazati i na to da bi svako mogao postati žrtva takvog zločina, ali se mora i razgovarati o mehanizmima kojima se, u isto vrijeme, od normalne osobe može napraviti mučitelj i ubica. Projekat razmatra i način na koji se historija 20. vijeka obrađuje u Evropi, u udžbenicima, programima, i na časovima. Od nastavnika traži ne samo da iznosi činjenice, već i da se bavi praktičnim izrazom i sjećanjem koje takve činjenice impliciraju. Koncept “komemorativnog obilježja”, pogodan za diskusiju i posjetu, uvodi i ideju kulturnog nasljeđa, koje ne bi trebalo biti ograničeno na dvorac ili crkvu, već bi trebalo uključivati i mjesta koja evociraju sjećanja na najmračnije trenutke 20. vijeka, kao što su rovovi iz 1914. ili koncentracioni logori.

Tema “živog sjećanja” može se ilustrirati malo poznatim dokumentima, kao što su pisma vojnika porodicama u Prvom svjetskom ratu; time se i jednom kolektivnom iskustvu daje dimenzije pojedinačnog. Karte i fotografije, kao i filmski odlomci, mogu često učenicima govoriti puno efektnije nego samo hronološki pregled događaja, a predstavljanje spomeniak može pokazati i kako su sukobi utjecali na zemlju ili na regiju.

I na kraju, urađene su komparativne studije o školovanju nastavnika historije, koje su upotrijebljene kao osnov za preporuke. Ovisno o zemlji, budući nastavnici idu direktno sa univerziteta u školu, i njihove se akademske kvalifikacije nadopunjuju stručnom obukom, koja može biti različita, od kratkih kurseva do jednogodišnje pripreme za nastavnički rad. Ovaj projekat predstavlja i analizira različite modele obuke, mada samo sa namjerom da ih unaprijedi, a ne da ih učini jednoobraznima. Insistira se na potrebi da se razvije stručna obuka za nastavnike, i iz nastavnih tehnika i iz izbora tema koje bi mogli predstaviti učenicima.

Projekat za cilj ima da nastavnicima historije u cijeloj Evropi, neovisno o tome iz koje su zemlje, pomogne da razviju metode i teme koje će biti prilagođene posebnoj prirodi historije 20. vijeka. Želi im i pomoći da sve dokumentarne izvore i teme ugrade u svoju nastavu, i da svoj pristup prilagode savremenoj tehnologiji. Projekat naglašava posebnu prirodu nastave iz historije 20. vijeka, u odnosu na historiju uopće, i insistira na

Prilog II

tome da historiju 20. vijeka treba predstavljati na način koji je otvoreniji prema vanjskom svijetu, i koji učeniku omogućava da lakše shvati taj svijet. Dinamična i privlačna, takva nastava mora učenike, izvan učionice izložene raznim izvorima historijskih informacija, podsjetiti na to da je škola najprimjerenije mjesto da se uči i analizira historija Evrope 20. vijeka.

Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka

DRUGE PUBLIKACIJE IZ PROJEKTA "UČENJE I NASTAVA IZ HISTORIJE EVROPE 20. VIJEKA"

Lessons in history: the Council of Europe and the teaching of history (1999) ISBN 92- 871-3905-9

Towards a pluralist and tolerant approach to teaching history: a range of sources and new didactics (1999)
ISBN 92-871-4097-9

The challenges of the information and communication technologies facing history teaching (1999)
ISBN 92-871-3998-9

Teaching 20th century women's history: a classroom approach (2000)
ISBN 92-871-4304-8

The misuses of history (2000)
ISBN 92-871-4315-3

The European home: representations of 20th century Europe in history textbooks (2000)
ISBN 92-871-4347-1

(See <http://culture/coe.int/hist20>)

Distributeri publikacija Vijeća Evrope

AUSTRALIJA

Hunter Publications, 58A, Gipps Street
AUS-3066 COLLINGWOOD, Victoria
Tel.: (61) 3 9417 5361
Fax: (61) 3 9419 7154
E-mail: Sales@hunter-pubs.com.au
<http://www.hunter-pubs.com.au>

AUSTRIJA

Gerold und Co., Graben 31
A-1011 WIEN 1
Tel.: (43) 1 533 5014
Fax: (43) 1 533 5014 18
E-mail: buch@gerold.telecom.at
<http://www.gerold.at>

BELGIJA

La Librairie européenne SA
50, avenue A. Jonnart
B-1200 BRUXELLES 20
Tel.: (32) 2 734 0281
Fax: (32) 2 735 0860
E-mail: info@libeurop.be
<http://www.libeurop.be>

Jean de Lannoy
202, avenue du Roi
B-1190 BRUXELLES
Tel.: (32) 2 538 4308
Fax: (32) 2 538 0841
E-mail: jean.de.lannoy@euronet.be
<http://www.jean-de-lannoy.be>

KANADA

Renouf Publishing Company Limited
5369 Chemin Canotek Road
CDN-OTTAWA, Ontario, K1J 9J3
Tel.: (1) 613 745 2665
Fax: (1) 613 745 7660
E-mail: order.dept@renoufbooks.com
<http://www.renoufbooks.com>

REPUBLIKA ČEŠKA

USIS, Publication Service
Havelkova 22
CZ-130 00 PRAHA 3
Tel./Fax: (420) 2 2423 1114

DANSKA

Munksgaard
35 Norre Sogade, PO Box 173
DK-1005 KØBENHAVN K
Tel.: (45) 7 733 3333
Fax: (45) 7 733 3377
E-mail: direct@munksgaarddirect.dk
<http://www.munksgaarddirect.dk>

FINSKA

Akateeminen Kirjakauppa
Keskuskatu 1, PO Box 218
FIN-00381 HELSINKI
Tel.: (358) 9 121 41
Fax: (358) 9 121 4450
E-mail: akatilaus@stockmann.fi
<http://www.akatilaus.akateeminen.com>

NJEMAČKA

UNO Verlag
Proppelsdorfer Allee 55
D-53115 BONN
Tel.: (49) 2 28 94 90 231
Fax: (49) 2 28 21 74 92
E-mail: unoverlag@aol.com
<http://www.uno-verlag.de>

GRČKA

Librairie Kauffmann
Mavrokordatou 9
GR-ATHINAI 106 78
Tel.: (30) 1 38 29 283
Fax: (30) 1 38 33 967

MAĐARSKA

Euro Info Service
Hungexpo Europa Kozpont ter 1
H-1101 BUDAPEST
Tel.: (361) 264 8270
Fax: (361) 264 8271
E-mail: euroinfo@euroinfo.hu
<http://www.euroinfo.hu>

ITALIJA

Libreria Commissionaria Sansoni
Via Duca di Calabria 1/1, CP 552
I-50125 FIRENZE
Tel.: (39) 556 4831
Fax: (39) 556 41257
E-mail: licosa@licosa.com
<http://www.licosa.com>

HOLANDIJA

De Lindeboom Internationale Publikaties
PO Box 202, MA de Ruyterstraat 20 A
NL-7480 AE HAAKSBERGEN
Tel.: (31) 53 574 0004
Fax: (31) 53 572 9296
E-mail: lindeboo@worldonline.nl
<http://home-1-worldonline.nl/lindeboo/>

NORVEŠKA

Akademika, A/S Universitetsbokhandel
PO Box 84, Blindern
N-0314 OSLO
Tel.: (47) 22 85 30 30
Fax: (47) 23 12 24 20

POLJSKA

G/lowna Ksiegarnia Naukowa
im. B. Prusa
Krakowskie Przedmiescie 7
PL-00-068 WARSZAWA
Tel.: (48) 29 22 66
Fax: (48) 22 26 64 49
E-mail: inter@internews.com.pl
<http://www.internews.com.pl>

PORTUGAL

Livraria Portugal
Rua do Carmo, 70
P-1200 LISBOA
Tel.: (351) 13 47 49 82
Fax: (351) 13 47 02 64
E-mail: liv.portugal@mail.telepac.pt

ŠPANIJA

Mundi-Prensa Libros SA
Castelló 37
E-28001 MADRID
Tel.: (34) 914 36 37 00
Fax: (34) 915 75 39 98
E-mail: libreria@mundiprensa.es
<http://www.mundiprensa.com>

ŠVICARSKA

BERSY
Route d'Uvrier 15
CH-1958 LIVRIER/SION
Tel.: (41) 27 203 73 30
Fax: (41) 27 203 73 32
E-mail: bersy@freesurf.ch

UJEDINJENO KRALJEVSTVO

TSO (formerly HMSO)
51 Nine Elms Lane
GB-LONDON SW8 5DR
Tel.: (44) 171 873 8372
Fax: (44) 171 873 8200
E-mail: customer.services@theso.co.uk
<http://www.the-stationery-office.co.uk>
<http://www.itsofficial.net>

SJEDINJENE AMERIKE DR•AVE I

KANADA
Manhattan Publishing Company
468 Albany Post Road, PO Box 850
CROTON-ON-HUDSON,
NY 10520, USA
Tel.: (1) 914 271 5194
Fax: (1) 914 271 5856
E-mail: Info@manhattanpublishing.com
<http://www.manhattanpublishing.com>

STRASBOURG

Librairie Kléber, Palais de l'Europe
F-67075 STRASBOURG Cedex, Fax: (33) 03 88 52 91 21

Council of Europe Publishing/Éditions du Conseil de l'Europe

F-67075 Strasbourg Cedex Tel.: (33) 03 88 41 25 81 – Fax: (33) 03 88 41 39 10
E-mail: publishing@coe.int – Web site: <http://book.coe.int>