

ROBERT STRADLING
NASTAVA EUROPSKE POVIJESTI 20. STOLJEĆA

Za izdavača
Damir Agičić

Naslov izvornika:
Robert Stradling, *Teaching 20th-century European history*

Copyright © Council of Europe, Strasbourg, 2001 (englesko i francusko izdanje)
Copyright © za hrvatsko izdanje: Srednja Europa, Zagreb, 2002.
Objavljuje se uz dopuštenje Vijeća Europe

Uredile
Snježana Koren
Magdalena Najbar-Agičić

Recenzenti hrvatskog prijevoda
Suzana Leček
Zdenko Radelić

Korektura
Julijana Jahn

Priprema za tisak / Tisak
Ibis-grafika, IV. Ravnice 25, Zagreb

Dizajn naslovne stranice
Ideo-dizajn, Drenovačka 2, Zagreb

CIP - Katalogizacija u publikaciji
Nacionalna i sveučilišna knjižnica - Zagreb
UDK 371.3:94>(4)
STRADLING, Robert
Nastava europske povijesti 20. stoljeća
/ Robert Stradling ; preveli Silvije Devald...
<et al.>. – Zagreb : Srednja Europa, 2003.

Prijevod djela: Teaching 20th-century
European history.
ISBN 953-6979-10-11.
Nastava povijesti -- Europa
430620031

Zahvaljujemo Vijeću Europe za financijsku pomoć u objavljivanju knjige

ROBERT STRADLING
NASTAVA EUROPSKE POVIJESTI 20. STOLJEĆA

Preveli
Silvije Devald
Draženka Kešić



Srednja Europa
Zagreb 2003.

Pogled na 20. stoljeće.*

*Kad bih morao ukratko opisati dvadeseto stoljeće, rekao bih
da je potaklo najveće nade koje je čovječanstvo ikada imalo,
a uništilo sve iluzije i ideale*

Yehudi Menuhin (glazbenik)

*Povjesničari ne mogu odgovoriti na ovo pitanje.
Za mene je dvadeseto stoljeće samo
stalni napor da ga se razumije.*

Franco Venturi (povjesničar)

* Citirao Eric Hobsbawm u: *Age of extremes: the short twentieth century*, Abacus, London, str. 2. Izvorno citirano u: Paulo Agosti i Giovanna Borgese, *Ritratti e parole di centosei protagonisti del Novecento*, Turin 1992., str. 2, 160.

Vijeće Europe osnovano je 1949. godine kako bi se postigla bolja suradnja među europskim parlamentarnim demokracijama. Vijeće Europe najstarija je europska politička institucija i ima 45 zemalja članica,* uključujući i petnaest članica Europske Unije. To je najveća međuvladina i međuparlamentarna organizacija u Europi, a njezino je sjedište u Strasbourgu u Francuskoj.

Iz djelokruga rada Vijeća Europe isključena su samo pitanja nacionalne obrane. Organizacija djeluje na sljedećim područjima: demokracija, ljudska prava i temeljne slobode; mediji i komunikacija; društveni i gospodarski problemi; obrazovanje, kultura, kulturna baština i sport; zdravlje; okoliš i regionalno planiranje; lokalna demokracija; te pravna suradnja.

Europska kulturna konvencija počela se potpisivati 1954. godine. Taj je međunarodni sporazum otvoren i europskim državama koje nisu članice Vijeća Europe, a omogućuje im sudjelovanje u programima Vijeća Europe na području obrazovanja, kulture, sporta i mladeži. Dosada je 48 država potpisalo Europsku kulturnu konvenciju: sve članice Vijeća Europe te Bjelorusija, Sveta Stolica i Monako.

Vijeće za kulturnu suradnju (Council for Cultural Co-operation) odgovorno je za rad Vijeća Europe na području obrazovanja i kulture. Četiri specijalizirana odbora – Odbor za obrazovanje, Odbor za visoko obrazovanje i znanost, Odbor za kulturu i Odbor za kulturnu baštinu pomažu Vijeću za kulturnu suradnju u provedbi svojih zadataka unutar Europske kulturne konvencije. Vijeće za kulturnu suradnju učinkovito surađuje i sa stalnim konferencijama europskih ministara za obrazovanje, kulturu i kulturno nasljeđe.

Programi Vijeća za kulturnu suradnju sastavni su dio rada Vijeća Europe te – kao i programi drugih sektora – pridonose trima glavnim ciljevima cijele organizacije:

- zaštita, jačanje i promicanje ljudskih prava i temeljnih sloboda, te pluralističke demokracije;
- promicanje svijesti o europskom identitetu;
- potraga za zajedničkim odgovorima na velike izazove koji se pojavljuju u europskim društvima.

* Albanija, Andora, Armenija, Austrija, Azerbejdžan, Belgija, Bosna i Hercegovina, Bugarska, Cipar, Češka Republika, Danska, Estonija, Finska, Francuska, Gruzija, Grčka, Hrvatska, Mađarska, Irska, Island, Italija, Letonija, Lihtenštajn, Litva, Luksemburg, Malta, Moldavija, Nizozemska, Norveška, Njemačka, Poljska, Portugal, Rumunjska, Rusija, San Marino, Slovačka, Slovenija, Srbija i Crna Gora, Španjolska, Švedska, Švicarska, "bivša jugoslavenska republika Makedonija", Turska, Ujedinjeno Kraljevstvo, Ukrajina.

Obrazovni program Vijeća za kulturnu suradnju obuhvaća osnovno, srednje i visoko obrazovanje. Trenutno djeluju sljedeći projekti: projekt obrazovanja za demokratsko građanstvo, projekt povijesti, projekt modernih jezika, projekt međuškolskih veza i razmjena, projekt obrazovne politike, projekt stručnog usavršavanja nastavnika, projekt reformi zakona o visokom školstvu u srednjoj i istočnoj Europi, projekt priznavanja kvalifikacija, projekt cjeloživotnog učenja za jednakost i socijalnu koheziju, projekt europskih studija za demokratsko građanstvo, te projekti društvenih znanosti i izazova tranzicije.

UPUTE ČITATELJU

Autor je uključio fotografije i brojne tekstualne okvire za uporabu u nastavi. Ovisno o njihovoj duljini, neki su sastavni dio glavnog teksta pojedinog poglavlja, a ostali se nalaze na kraju. Svrha ovih uputa jest pomoći čitatelju u njihovom brzom snalaženju u knjizi prema naslovu poglavlja.

Poglavlje III. – Pristup pojedinim užim temama

- Okvir 1 Britanska vojna sila u 20. stoljeću, str. 35
- Okvir 2 Kronološka tablica europske povijesti u razdoblju od 1918.-1939., str. 45-49
- Okvir 3 Komparativni pristup nastavi o fašizmu, str. 50-51
- Okvir 4 Raspad Sovjetskog Saveza: obrnuta kronologija, str. 52-55
- Okvir 5 Raspad ratnog savezništva Sovjetskog Saveza, Sjedinjenih Američkih Država i Velike Britanije te pojava Hladnog rata, str. 57-58
- Okvir 6 Primarni izvori o rastućem nepovjerenju među bivšim saveznicima u poratnom razdoblju, str. 59
- Okvir 7 Silazna spirala ekonomske recesije, str. 60
- Okvir 8 Dijagram povezanosti na primjeru Velike gospodarske krize 1930-ih, str. 61

Poglavlje IV. – Pristup odabranom gradivu

- Okvir 1 Tipovi nacionalnih pokreta 1800. – 2000., str. 69
- Okvir 2 Dinamika kretanja ekonomskih migranata u Europi 20. stoljeća, str. 72
- Okvir 3 Valovi europskih migracija u 20. stoljeću, str. 78-80

Poglavlje VII. – Kontroverzna i osjetljiva pitanja

- Okvir 1 Sjeverna Irska i "Nevolje" – primjer kontroverznog pitanja, str. 101-103
- Okvir 2 Holokaust – primjer osjetljivog pitanja, str. 104-105

Poglavlje VIII. – "Čitanje" slikovnih arhivskih materijala

- Okvir 1 Primjeri fotografija koje su utjecale na oblikovanje naše slike o Europi u 20. stoljeću, str. 110
- Okvir 2 Predložak za analizu povijesnih fotografija, str. 115-116
- Fotografije: Slike Prvog svjetskog rata, str. 117
- Okvir 3 Predložak za analizu povijesnih karikatura, str. 120-122

Poglavlje X. – Multiperspektivnost u nastavi povijesti

- Okvir 1 Židovi u Pragu, str. 142
- Okvir 2 Podsjetnik za učenike o vrednovanju načina na koji je u udžbenicima prikazan povijesni događaj, str. 144
- Okvir 3 Alžirski odgovor francuskoj kolonijalnoj politici (1936.-1939.), str. 150-151
- Okvir 4 Reakcije medija na pojačavanje napetosti na Cipru 1997. godine, str. 151-152
- Okvir 5 Kako to izgleda s tuđeg gledišta?, str. 153

Poglavlje XI. – Izvanškolske mogućnosti učenja

- Okvir 1 Talijani u Škotskoj, str. 158
- Okvir 2 Posjet komemorativnim grobljima žrtava Drugog svjetskog rata, str. 160
- Okvir 3 Kuća Blockmaker, str. 162
- Okvir 4 Rad obrazovnog odjela Muzeja znanosti i industrije u Manchesteru, str. 163
- Okvir 5 Školski muzeji i nastava povijesti, str. 165-168

Poglavlje XII. – Uporaba novih tehnologija: povijest na Internetu

- Okvir 1 Pozadina uzroka krize na Balkanu, str. 176
- Okvir 2 Promidžbeni plakati u Prvom svjetskom ratu, str. 179
- Okvir 3 Ruska revolucija na Internetu, str. 180

Poglavlje XV. – Usmena povijest

- Okvir 1 Slučaj krivo zapamćenog usmenog svjedočanstva, str. 216
- Okvir 2 Povijesna je stvarnost složena i višestrana, str. 218
- Okvir 3 Vrednovanje snimljenog intervjua ili transkripta, str. 223

Poglavlje XVI. – Uporaba suvremenih pisanih izvora

- Okvir 1 Svjedočenje Hermanna Göringa, str. 236
- Okvir 2 Sekundarni izvori o njemačko-sovjetskom paktu iz kolovoza 1939. godine, str. 240
- Okvir 3 Politički slogani kao povijesni izvor, str. 240
- Okvir 4 Predložak za analizu pisanih izvora, str. 241-243
- Okvir 5 Diplomatska depeša kneza Lichnowskog, str. 243-244
- Okvir 6 Izvori o odgovornosti za izbijanje Prvog svjetskog rata, str. 245

PREDGOVOR

Novija dostignuća u nastavi europske povijesti 20. stoljeća

Tijekom posljednjih 25 godina u većini se europskih škola u školskom kurikulumu znatno promijenila zastupljenost povijesti 20. stoljeća općenito, a posebice europske povijesti. Promijenjen je omjer nastave moderne i starije povijesti. Većina nastavnih planova i programa povijesti tijekom pedesetih godina završavala je s 1914. ili 1918. godinom. Do sedamdesetih većina nastavnih planova i programa povijesti u zapadnoj Europi pokrivala je Prvi svjetski rat, ključne događaje i procese u međuratnim godinama, Drugi svjetski rat, poratnu obnovu i pojavu ere Hladnog rata. Danas se u brojnim državama gotovo polovica programa povijesti u školama odnosi na 19. i 20. stoljeće. Neki od najnovijih nastavnih planova i programa, kao i udžbenika koji su se pojavili u današnjoj, proširenoj Europi uključuju i raspad Sovjetskog Saveza, njegove posljedice za zemlje Srednje i Istočne Europe te šire europske i svjetske implikacije.

U okviru moderne povijesti sve se više poučava novija i suvremena povijest – povijest otprilike posljednjih četvrt stoljeća. Osobe koje su na službenoj razini zadužene za razvoj nastavnih planova i programa povijesti te autori uputstava u prosvjetnim ministarstvima tradicionalno su neskloni uključivanju suvremenih događanja u nastavu. Obično se dokazivalo da interpretacije i zaključci o novijim događajima mogu biti samo privremeni zbog nedostatka vremenskog odmaka, nedovršenosti svih procesa, manjkavosti i nejednake kvalitete dostupnih izvora te poteškoća koje mogu imati nastavnici i učenici u nepristranom promatranju recentnih događaja zbog osobne uključenosti u zbivanja, te obveza i odanosti. Danas se sve više prihvaća mišljenje da se iste primjedbe mogu uputiti poučavanju bilo kojeg razdoblja ljudske povijesti.

Sve je veće zanimanje – ali zasada još ne diljem cijele Europe – za zasebnu nastavu europske i svjetske povijesti radi nje same, a ne samo kao sredstvo rasvjetljavanja pojedinih dijelova nacionalne povijesti. Bivše sovjetske republike, kao i većina zemalja Srednje i Istočne Europe koje su bile pod sovjetskim utjecajem, svjetsku su povijest tradicionalno obrađivale kao zasebno područje školskog kurikuluma. Iako su te zemlje mijenjale obrazovne programe od stjecanja neovisnosti

1991. godine, mnoge su odlučile zadržati odvojeno poučavanje nacionalne povijesti i svjetske ili opće povijesti.

Na zapadu takav model nije uobičajen, ali potreba da se mladim ljudima pomogne da shvate Hladni rat i razvoj Europske Unije te ostale oblike europske suradnje dovela je barem do šireg regionalnog gledišta u nastavi povijesti 20. stoljeća. Prerano je reći hoće li raspad Sovjetskog Saveza i kasnije restrukturiranje Europe ohrabriti zapadnoeuropske države na proširenje razumijevanja Europe i uključivanje Srednje i Istočne Europe u svoje kurikulume povijesti, ali nadamo se da će ovaj priručnik potaknuti razgovore o izvedivosti i eventualnom načinu takvog uključivanja.

Pristupi poučavanju povijesti u školama slijedili su trendove historiografije. Tako je došlo do promjena u većini europskih obrazovnih sustava. Programi su prošireni kako bi uz političku i diplomatsku povijest uključili i socijalnu, ekonomsku, kulturnu, pa čak i intelektualnu povijest.

To je također imalo za posljedicu preusmjerenje na povijest grupa koje su ranije zanemarivane: žena, nacionalnih manjina, djece, obitelji, migranata. Takav je razvoj sa sobom donio nove izazove za nastavnike povijesti. Nastavnici se često susreću s temama kao što su kulturni pokreti ili razvoj znanosti i tehnologije, i povijesnim izvorima kao što su usmena povijest, film i filmski žurnali, koji su bili zanemarivani tijekom njihove vlastite povijesne edukacije. Oni također dolaze do zaključka da neke teme nije lako uvesti u nastavni plan i program koji je sastavljen na konvencionalan način kao slijed relativno kratkih povijesnih razdoblja.

Još jedna stvar ima veliku važnost. Iako se još uvijek priznaje važna uloga nastave povijesti u procesu učeničkog usvajanja povijesnog znanja, sve se više prihvaća činjenica da učenici trebaju usvojiti kritički stav prema povijesnim činjenicama i svjedočanstvima, te razviti i primjenjivati misaone procese bitne za povijesnu svijest i interpretaciju povijesti. Među takve stavove i procese ubrajamo:

- shvaćanje da povjesničari, autori udžbenika povijesti, novinari i producenti dokumentarnih filmova o događajima iz nedavne prošlosti ne samo izvještavaju o činjenicama, već pokušavaju interpretirati dostupne informacije te uočavati veze među različitim činjenicama kako bi shvatili i objasnili događaje i procese,

- shvaćanje da kroz ovaj proces povjesničar, autor, novinar ili televizijski producent pretvara svoje odabrane činjenice u dokaze (tj. činjenice koje se koriste kako bi potkrijepile određeni argument ili interpretaciju onoga što se dogodilo),
- shvaćanje da na taj način različiti ljudi mogu iste povijesne činjenice koristiti u različite svrhe ili ih upotrijebiti kako bi potkrijepili različite interpretacije istog događaja ili fenomena,
- prepoznavanje da se svaki povijesni događaj ili proces može promatrati s više gledišta, a te različite perspektive odražavaju raznovrsnost iskustava, pretpostavki i vjerovanja (često jednako vrijednih),
- razlikovanje činjenica od mišljenja i uočavanje predrasuda i stereotipa u tekstualnim izvješćima i slikovnim prikazima određenog događaja,
- učenje kako analizirati i koristiti materijale iz primarnih i sekundarnih izvora,
- shvaćanje i primjenu ključnih koncepata vezanih uz proučavanje povijesti, kao što su kronologija, promjena, kontinuitet, uzročno-posljedične veze, važnost i osjećaj za razdoblje,
- uočavanje da prisustvovanje povijesnom događaju (primjerice, u slučaju iskaza očevica) ne znači nužno da je iskaz točniji ili manje pristran,
- uočavanje da je svaki povijesni opis provizoran i podložan ponovnoj procjeni u svjetlu novih izvora ili novih interpretacija postojećih izvora.

Rasprava o ovoj promjeni naglasaka nastave povijesti tijekom posljednjih dvadesetak godina često se prikazuje kao spor između onih koji zagovaraju poučavanje o važnim događajima nacionalne, europske ili svjetske povijesti kao glavni cilj nastave i onih koji smatraju da je glavni smisao u poučavanju povjesničarskih vještina i razumijevanja te kako je sadržaj nastavnog plana i programa samo sredstvo u ostvarivanju tog cilja. U praksi je takva rasprava prilično neplodna jer mnogi nastavnici povijesti, autori školskog programa i autori udžbenika pokušavaju uravnotežiti ta dva različita pristupa. Glavni problemi nastali iz većeg zalaganja za razvoj kritičkih vještina i povijesnih interpretacija odnose se na kreiranje udžbenika i ostalih nastavnih sredstava, kao i potrebu da nastavnici povijesti posvete više pozornosti tome kako učenici svladavaju te vještine i načine razmišljanja.

Kao što pokazuje jedna novija studija o udžbenicima povijesti, zamjetan je trend napuštanja konvencionalnog narativnog teksta u udžbenicima u korist radnog udžbenika koji učeniku pruža mnoštvo različitih izvora i materijala za analizu i interpretaciju (zemljovide, fotografije, statističke podatke, izvatke iz dokumenata, iskaze svjedoka). Odabir materijala ponekad potkrepljuje zaključke iz teksta, a ponekad se može koristiti i neovisno o tekstu, kako bi se učenik upoznao s procesom analize određene vrste izvora.* U početku je taj trend bio primjetan u udžbenicima u Zapadnoj Europi, ali već postoje naznake da neke izdavačke kuće u Srednjoj i Istočnoj Europi također počinju uključivati elemente radnog udžbenika u svoje školske udžbenike povijesti.

Implikacije takvog rada u nastavi značajne su. Teško je zamisliti kako se uopće mogu stjecati kritičke vještine i razumijevanje povijesti ako je učenik samo pasivan primatelj prerađenog znanja. Potreban je određeni stupanj učenja utemeljenog na istraživanju kombiniranog s aktivnim učenjem (primjerice, prikupljanje iskaza usmene povijesti, rasprave, sudjelovanje u simulacijama) i mogućnostima samostalnog učenja.

Još jedna relativno recentna promjena u nastavi povijesti koju treba uzeti u obzir jest rastuća spoznaja da nastavnici povijesti i udžbenici povijesti nisu jedini učenikov izvor podataka i mišljenja o europskoj povijesti 20. stoljeća. Prvo, što je noviji događaj, to je više izvora koji nude interpretacije i objašnjenja: političari, novinari, radijski i televizijski komentatori, autori dokumentarnih i igranih filmova. Drugo, možda učenici poznaju ljude iz svojih obitelji ili zajednica koji su sudjelovali u važnim povijesnim događajima dvadesetog stoljeća. Treće, sve veći broj učenika, posebice iz zapadne i sjeverne Europe, ima pristup povijesnim zapisima i interpretacijama putem novih komunikacijskih tehnologija (CD-I**, CD-ROM, Internet). Na ove izvore učenici moraju primijeniti iste kritičke vještine i razumijevanje povijesti kao što ih primjenjuju na one izvore koje susreću u formalnom okruženju nastave povijesti, ali se prijenos tih vještina iz učionice u nova okruženja ne događa automatski. To se mora naučiti, a kritičko "čitanje" igranog ili dokumentarnog filma zahtijeva dodatno znanje i vještine kojima učenike treba poučiti.

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

** Kompaktni disk za pohranjivanje tekstualnih, video, zvukovnih i slikovnih podataka, proizveden u tvrtki Philips i namijenjen otvorenom tržištu u sustavima sastavljenim od računala i televizora – op. prev. (preuzeto iz Kiš: *Informatički rječnik*, Naklada Ljevak, Zagreb 2000.)

Izazovi s kojima se suočava nastavnik povijesti

Da bi postigao svoj cilj, ovaj priručnik upućuje na inovativne ideje i analize pojedinih slučajeva uspješne prakse iz cijele Europe te pruža informacije o izvorima i korisnim institucijama. Međutim, u izradi priručnika shvatili smo također da se pred nastavnikom povijesti danas pojavljuju brojni novi izazovi te smo ih pokušali obraditi u pojedinim poglavljima ove knjige.

Neke izazove stvaraju okolnosti koje su izvan kontrole nastavnika povijesti. U većem dijelu Europe ministarstva obrazovanja objavljuju službene smjernice glede kurikuluma ili nastavnih planova i programa, a oni mogu ograničiti pojedinog nastavnika u uvođenju novih tema ili u temeljitijem proučavanju nekih općeeuropskih problema i procesa. Njihov je prostor za uvođenje dodatnih tema nadalje ograničen brojem nastavnih sati predmeta, rasponom i kvalitetom udžbenika te ostalih nastavnih sredstava koja su dostupna u školama.

Prostor za uvođenje inovativnih pristupa poučavanju i učenju također je ograničen i tradicijom i pedagoškim pristupima koji su prevladavali kada se većina nastavnika školovala i kada su stjecali vlastito povijesno obrazovanje. Kao što je ranije spomenuto, u proučavanju povijesti 20. stoljeća nastavnici i učenici mogu se poslužiti puno većim izborom izvora, nego li za bilo koje drugo povijesno razdoblje. Takvi izvori ne predstavljaju, niti pokušavaju interpretirati i objasniti događaje iz bliske prošlosti na isti način kao povjesničari. Oni su također nastali za zabavu; podliježu komercijalnim, menadžerskim i čak političkim ograničenjima. Njihove proizvode – čak i velike povijesne dokumentarne serije kao što su *Svijet u ratu* i *Stoljeće naroda* – očekuje relativno kratak "javni život" i nastali su u prvom redu prema načelima onoga "što čini dobru televiziju", a ne onoga "što čini dobru povijest". O pitanjima koje ovakvo stanje stvari postavlja pred nastavnika povijesti raspravlja se u jednom kasnijem poglavlju, no zasada je dovoljno naglasiti da je trenutno malo nastavnika povijesti u svojoj izobrazbi, bilo kroz fakultet, bilo kroz stručno usavršavanje, imalo prilike vidjeti kako "čitati uratke masmedija", niti kako poučiti svoje učenike da to čine.*

Danas sve veći broj škola koristi i nove komunikacijske tehnologije u gotovo svim predmetima i kurikularnim područjima – i koristit će ih sve više u sljedećem desetljeću. Međutim, rijetko se temeljito istražuju pedagoške implikacije uporabe CD-I-a, CD-ROM-a i Interneta u nastavi povijesti. Primjerice, korištenje hyperlinkova kako bi se Internet pre-

* Vidi: L. Masterman, *Teaching the Media*, London 1985.

traživaču naložilo da pronade što je dostupno o pojedinoj povijesnoj temi ili razdoblju može potpuno promijeniti iskustvo "čitanja teksta". Na neki način to može potaknuti učenika na proučavanje i istraživanje, ali može također dovesti i do nestrukturiranog, nesustavnog i konfuznog razmišljanja.

Iako u oba slučaja inovacije uvode uzbudljive i potencijalno plodne mogućnosti poučavanja i učenja europske povijesti 20. stoljeća, istovremeno nastavu povijesti čine složenijom, a pred nastavnika postavlja nove izazove.

Još jedan mogući izazov pred nastavnika koji poučava noviju i suvremenu povijest postavlja uloga koju povijest kao znanstvena disciplina igra u pobijanju mitova i kritičkom preispitivanju popularnih interpretacija, pretpostavki i stajališta koje promiču različiti dijelovi društva. Svaki nastavni plan i program europske ili nacionalne povijesti 20. stoljeća vjerojatno uključuje i teme, probleme i pitanja koji su još uvijek osjetljivi ili kontroverzni. To znači da neke teme, ako ih se poučava na objektivan način ili s različitih perspektiva, mogu uznemiriti i potaknuti kritike pojedinih grupa, uključujući i roditelje ili čak predstavnike vlasti.*

Konačno, kao što su brojni vodeći europski povjesničari zamijetili, naši učenici mogu shvatiti složenost svijeta u kojem danas žive samo proučavajući i razmišljajući o glavnim silama koje su oblikovale svijet tijekom prošlog stoljeća. Međutim, izazov koji se postavlja pred nastavnika povijesti – uzimajući u obzir mnoštvo tema koje se mogu proučavati i sâm opseg informacija trenutno dostupnih iz različitih izvora – jest pitanje kako pomoći učeniku da razvije cjelovit uvid u stoljeće. Učenik treba ne samo usvojiti općenit kronološki slijed događaja, već i uočiti kako su naizgled različite političke, društvene, ekonomske, kulturne i intelektualne pojave međusobno utjecale jedna na drugu i bile međusobno ovisne.

Svrha priručnika

Tri su glavna cilja ovog priručnika:

- potaknuti nastavnike povijesti diljem Europe da prošire poučavanje 20. stoljeća te posebice da uvedu širu europsku dimen-

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

ziju, koja uzima u obzir glavne sile, pokrete i događaje što su oblikovali cijeli kontinent tijekom posljednjih 100 godina,

- pružiti im širok izbor perspektiva, ideja za nastavu i popratnih materijala za ono gradivo, teme i događaje koji su posebice bitni za Europu kao cjelinu,
- ponuditi praktične savjete, utemeljene na iskustvima samih nastavnika, kako u nastavi učinkovito upotrijebiti neke inovativne nastavne aktivnosti, uključujući nove komunikacijske tehnologije.

Međutim, pripremajući ovaj priručnik posvetili smo pozornost i sljedećim problemima:

Prvo, svaka knjiga koja je namijenjena nastavnicima u cijeloj Europi mora uzeti u obzir da se obrazovni sustavi danas uvelike razlikuju glede izdvajanja za školstvo, izobrazbe i stručnog usavršavanja učitelja, ponude i kvalitete udžbenika i drugih nastavnih sredstava, te mogućnosti uporabe multimedijalne opreme i novih tehnologija. Određene pristupe i popratne materijale iz ove knjige neki će čitatelji prepoznati kao svoju svakodnevicu, neki kao krajnje inovativne, a nekima će čak djelovati nestvarno zbog praktičnih ograničenja s kojima su suočeni. Pokušali smo držati ravnotežu kako bismo odrazili različite okolnosti i iskustva.

Drugo, novija su istraživanja kurikuluma povijesti u Europi pokazala da ne postoji opći koncenzus oko načina kako bi trebalo ustrojiti ili poučavati povijest 20. stoljeća iako postoje naznake međusobnog približavanja različitih pristupa. Stoga smo pokušali prikazati trenutnu različitost, otvoreno priznajući da postoji nekoliko različitih načina kako se određeno gradivo može učinkovito obraditi te više različitih načina kako se mogu postići željeni nastavni ciljevi.

Treće, priručnik smo pokušali učiniti fleksibilnim i jednostavnim za uporabu. Netko će ga koristiti kao sredstvo za stručno usavršavanje, a neki će radije zaviriti u pojedina poglavlja nego čitati od korica do korica.

Struktura knjige

Knjiga je podijeljena u tri glavna dijela. Prvi se dio odnosi na teme iz povijesti 20. stoljeća koje se poučavaju diljem Europe. Čitateljima su ponuđeni popratni materijali i ideje za inovativni pristup koji uključuje masmedije, usmenu povijest, simulacije i izvanškolske mogućnosti učenja.

Drugi se dio odnosi na metodičke aspekte u poučavanju povijesti. U njemu se govori o ranije opisanim ključnim problemima, primjerice o:

- uključivanju učenja temeljenog na vještinama u okvire nastavnih planova i programa pretežno usredotočenih na faktografske podatke,
- obradi kontroverznih i osjetljivih tema
- poučavanju učenika kako učinkovito koristiti slikovne arhivske materijale o 20. stoljeću,
- uključivanju izvanškolskih mogućnosti učenja u nastavu,
- učinkovitoj uporabi novih tehnologija.

Treći se dio knjige odnosi na načine kako se različiti povijesni izvori i materijali mogu upotrijebiti u nastavi. Među takve izvore ubrajamo usmenu povijest, primarne pisane izvore i audiovizualne izvorne materijale. Ovaj dio također sadrži upute kako ocijeniti dostupna nastavna sredstva.

Dodaci na kraju knjige pružaju informacije o bilateralnim i multilateralnim projektima koji su bitni za nastavu europske povijesti 20. stoljeća, a pomaže ih Vijeće Europe. Tu se mogu pronaći i podaci o drugim aktivnostima diljem Europe te inicijativama koje bi mogle biti zanimljive nastavnicima koji poučavaju noviju i suvremenu povijest.

PRVI DIO

ŠIRE I UŽE POVIJESNE TEME

POGLAVLJE 1

UVOD

Trendovi u nastavi europske povijesti 20. stoljeća, primjerice naglasak na novijoj i suvremenoj povijesti, prijelaz na povijest u koju su uključene i druge znanosti, detaljnija obrada europske/svjetske povijesti i drugi trendovi spomenuti u Predgovoru ukazuju što je temeljno pitanje prilikom oblikovanja kurikuluma. Stalna europska konferencija Udruge nastavnika povijesti (Euroclio) došla je do zaključka: kada se govori o poučavanju povijesti 20. stoljeća "previše je povijesti po kvadratnom kilometru".* Kritično pitanje nije što uključiti u kurikulum povijesti, već što izostaviti. Primjerice, iako je većina nastavnika iz Istočne Europe pozdravila post-sovjetske reforme u nastavi povijesti, uobičajena je primjedba da je novi kurikulum pretrpan, posebice kada je riječ o povijesti 20. stoljeća. Slična su se pitanja postavljala u Zapadnoj Europi kada su krajem osamdesetih i početkom devedesetih uvedene znatnije promjene u kurikulumu povijesti.

Nijedan kurikulum povijesti ne može iscrpno pokriti nijedno povijesno razdoblje. Neizbježan je odabir. Prije nego nastavimo opisivati različite pristupe povijesnim temama – što je glavno obilježje prvog dijela ove knjige – korisno je detaljno i kritički preispitati kriterije koje koristimo pri odabiru gradiva i tema koje ćemo uključiti u kurikulum. Kriteriji odabira ne određuju samo *što* treba poučavati, već i *zašto* i *kako*. Sve su to temeljna pitanja za autore kurikuluma, izdavače udžbenika, nastavnike povijesti i one koji su odgovorni za izobrazbu nastavnika povijesti.

Nedavna istraživanja školskih kurikuluma povijesti u Europi** pokazala su da se određene teme vezane uz povijest 20. stoljeća poučavaju diljem Europe. Gradivo na koje najčešće nailazimo u kurikulumima jest:

- Prvi svjetski rat i njegovi uzroci,
- revolucija u Rusiji 1917. godine,
- nova podjela Europe 1918. godine,

* 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" – predstavljeno na seminaru Vijeća Europe *The reform of the curricula for teaching 20th century history in secondary schools* (Moldavija, lipanj 1998.)

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

- uspon totalitarizma: komunizma, nacionalsocijalizma i fašizma,
- gospodarska kriza,
- slom međunarodnog mira,
- Drugi svjetski rat: "rat nacija",
- nova podjela Europe 1945. godine,
- razdoblje Hladnog rata: NATO i Varšavski pakt,
- dekolonizacija,
- politička i gospodarska suradnja nakon 1945. godine,
- Europska zajednica,
- glasnost i perestrojka,
- raspad Sovjetskog Saveza,
- pojava neovisnih demokracija Srednje i Istočne Europe.

Ovaj će dio knjige istražiti različite pristupe nekima od ovih tema. No, istraživanja također pokazuju da se u sve većem broju kurikuluma povijesti može pronaći i jedna ili dvije šire teme vezane uz procese koji su se zbili u 20. stoljeća. Najčešće nailazimo na sljedeće takve teme:

- tehnološka i znanstvena postignuća u 20. stoljeću,
- društvene promjene, posebice u životu običnih ljudi,
- promijenjena uloga žena u društvu,
- pojava masovne kulture i kulture mladih,
- prepoznatljivi kulturni i umjetnički pokreti u 20. stoljeću,
- industrijalizacija i pojava postindustrijskih društava,
- urbanizacija,
- transport i komunikacije,
- migracije,
- promijenjeni položaj nacionalnih i drugih manjina u Europi,
- sukobi i suradnja,
- nacionalni pokreti,
- totalitarizam i liberalna demokracija,
- ljudska prava.

Neke od navedenih širih i užih tema mogu se, a često je to i slučaj, poučavati iz pretežno nacionalne, a ne europske perspektive; ostalo se često poučava iz regionalne, a ne iz općeeuropske perspektive. Većinu navedenih tema uglavnom se poučava iz perspektive političke i, u manjoj mjeri, ekonomske povijesti, a ne socijalne, kulturne ili intelektualne povijesti. Usporedno s tim, navedene se šire teme uglavnom obrađuju multidimenzionalno. Šire su teme većinom dijakronijske i promatra ih se razvojno kroz cijelo stoljeće ili barem veći dio stoljeća, dok se uže teme uglavnom poučava na prilično krut, sekvencijalan (ili kronološki) način. Ako tako gledamo, dvadeseto je stoljeće najčešće podijeljeno na zasebne vremenske periode od otprilike 10 ili 20 godina.

Ipak, u svakoj od ovih tema ima prostora za uvođenje šire europske perspektive, za istraživanje političkih, ekonomskih, društvenih i kulturnih dimenzija u većem obimu te za sagledavanje stoljeća iz različitih vremenskih perspektiva (dijakronično i sinkronično), mnogo više nego što je to za sada slučaj.

U vezi s time, naravno, ističe se problem kriterija odabira. Sagledavanje gradiva u općeeuropskoj perspektivi, dijakronijsko i sinkronijsko istraživanje ili višedimenzionalno istraživanje zahtijeva mnogo vremena. Odluke treba donijeti na temelju nekoliko kriterija, a ne samo na temelju kriterija potrebe da se učenicima predstavi glavnina znanja o ključnim događajima i procesima u 20. stoljeću.

Izjave o ciljevima u službenim napucima i kurikulumima povijesti prečesto se doimaju previše ambicioznima. Od nastavnika povijesti očekuje se da pomogne učenicima razumjeti sadašnjost, da pobudi njihov interes za prošlost i pridonese razvoju njihova osjećaja nacionalnog identiteta te da ih pripremi za demokratsko građanstvo – sve to u otprilike dva sata tjedno, često u samo četiri godine njihova školovanja. Još jedan, možda realniji, način sagledavanja problema jest tražiti odgovore na pitanje: koji bismo dio znanja, usvojen kroz nastavu povijesti, željeli da učenici pamte pet ili deset godina nakon završetka školovanja?

Ovo se pitanje neprestano pojavljuje u raspravama među povjesničarima i stručnjacima tijekom proteklog desetljeća, posebno stoga što studije pokazuju da mnogi bivši učenici u kasnijem životu zadržavaju vrlo malo znanja iz nastave povijesti. Glavni zaključci koji su izašli na vidjelo tijekom ovih diskusija upućuju da bi učenici trebali razvijati:

- stvaranje općeg uvida u stoljeće, dijelom kronološkog, dijelom tematskog. Na ovaj način poznavanje fragmenata povijesti može poslužiti kao osnova za stvaranje cjelovitog uvida, te nije bitno ako se s vremenom "faktografija" zaboravi. Kasnije učenici uvijek mogu provjeriti podatke koje su zaboravili,

- određeno razumijevanje sila koje su oblikovale stoljeće: modeli koji se ponavljaju, dinamika promjene, veze onoga što se dogodilo na jednom mjestu s događajima na drugim mjestima ili u različitim vremenskim razdobljima. Na taj se način stvara pregledna slika koja podrazumijeva poznavanje načina primjene ključnih povijesnih koncepata kao što su kronologija, kauzalitet, promjena i kontinuitet, primarni i sekundarni izvori, multiperspektivnost, duh vremena. Stoljeće možemo promatrati kroz različite vremenske okvire – kratkoročne, srednjoročne i dugoročne, a događaje ili procese komparativno proučavati iz različitih perspektiva i dimenzija,
- određeno razumijevanje čimbenika koji su utjecali i oblikovali njihov vlastiti život i identitet, što znači razumijevanje da se u povijesti ne radi samo o ratovima, supersilama, diplomaciji i ekonomiji. Povijest su i promjene koje su promijenile život običnih ljudi i sile koje su te promjene uvjetovale, poput znatnosti, tehnologije, industrijalizacije, urbanizacije, promjena društvenog i obiteljskog života, masovnih komunikacije,
- korisne kritičke vještine potrebne za razumijevanje interpretacija koje povjesničari, pisci, političari, novinari i općenito masmediji nude o nedavnoj prošlosti. U takve se vještine ubraja određeno razumijevanje procesa povijesnog istraživanja: posebice kako činjenice, kada ih jednom odaberemo, postaju izvori za stvaranje opisa, objašnjenja ili argumenata. Zahtijeva se također određeno razumijevanje procesa kojim masmediji odabiru, interpretiraju i uređuju informacije prije nego ih ponude javnosti,
- pozitivne stavove i vrijednosti u koje ubrajamo toleranciju, poštivanje različitosti, nepristranost, uvjerenje da prosudbe, mišljenja i zaključke treba opravdati pozivanjem na racionalne izvore. Kao i kritičke vještine, stavove i vrijednosti poput ovih treba razvijati kroz praksu. Ovo također utječe na izbor tema i pristupa za koje će se nastavnici i učenici odlučiti.

Glavna je posljedica gore navedenoga da odabir tema iz europske povijesti 20. stoljeća predstavlja tek početak procesa promjena. Svaka tema može se poučavati na različite načine i s različitim ciljem. Na kraju možemo zaključiti da je bit procesa odabira ono što mi mislimo da bi učenici trebali naučiti i što je razumno od njih očekivati da nauče te koliko je širok jaz između tih očekivanja.

POGLAVLJE 2

EUROPSKA DIMENZIJA U NASTAVI POVIJESTI

Proširivanje europske dimenzije kurikuluma povijesti*

Na mnoga novija promišljanja poučavanja europske povijesti utjecala je rasprava o tome što bolje definira Europu: njezino zajedničko kulturno nasljeđe ili pak različitosti.

Oni koji drže da se europski identitet može definirati kroz zajedničku povijest i kulturnu baštinu, obično se pozivaju na grčko-rimsku filozofsku tradiciju, judeo-kršćanska vjerovanja i etiku, zajedničku umjetničku baštinu, zajedničku arhitektonsku baštinu, pojavu nacionalnih država diljem Europe i zajednička povijesna iskustva kao što su feudalizam, križarski ratovi, renesansa, industrijska revolucija itd.

Pristup nastavi europske povijesti koji se usredotočuje na zajedničku povijest i kulturnu baštinu do sada uglavnom nastoji prikazati europsku povijest kao "neprekinutu priču koja se razvija" od najranijih vremena do danas. Ovakav pristup ima dvije osnovne implikacije na oblikovanje kurikuluma. Prvo, zagovornici ovog pristupa zagovaraju nastavni plan i program ili kurs koji daje okvirni pregled jednog duljeg vremenskog razdoblja. S druge strane, fokusiraju kronološke preglede na linearnom razvoju, sugerirajući da se najvažniji elementi suvremene europske civilizacije mogu direktno pratiti kroz vrijeme od njihovih korijena u starom vijeku preko razdoblja prosvjetiteljstva i renesanse.

Nastavni planovi i programi koji su rezultat tog pristupa imaju brojne nedostatke. Oni izostavljaju one dijelove Europe koji, u stanovitom razdoblju svoje povijesti nisu bili dotaknuti utjecajima koji se smatraju ključnima za europsku tradiciju. Oni također zanemaruju ona razdoblja europske povijesti kada je glavna struja kulturne tradicije gotovo nestala u velikom dijelu Europe te se povratila na prilično neizravan način, primjerice prevođenjem djela Aristotela, Euklida i drugih grčkih filozofa na latinski preko prijevoda arapskih učenjaka, čiji je rad postupno ušao u zapadnu Europu preko maurske Španjolske i normanske Sicilije. Također, ovaj pristup podcjenjuje vanjski utjecaj na europsku kulturnu, filozofsku i znanstvenu povijest, kao što su zamjena rimskih brojeva arapskima, ili utjecaj i učinak

* Ovaj se dio zasniva na izvješću autora. Vidi: R. Stradling, *European content of the school history curriculum*, n. dj.

koji su na Europu imala arapska djela o teoriji i praksi navigacije, trajan utjecaj Osmanskog Carstva na dijelove Istočne i Jugoistočne Europe ili utjecaj kolonijalnog iskustva na društveni i kulturni život Zapadne Europe. Konačno, ovaj pristup stavlja značajan naglasak na kulturnu i političku povijest te na povijest ideja. Društvena i ekonomska povijest pomalo su zanemarene, možda stoga što bi fokus na ove dimenzije naglasio raznolikost prije nego zajedništvo.

U osamdesetima i ranim devedesetima ova je "ideja Europe" dominirala u mnogim promišljanjima o mogućnosti sastavljanja europskog povijesnog udžbenika. Jedna takva knjiga, koju je uredio Frederic Delouche, predstavlja kronološki pregled europske povijesti od prehistorijskih vremena do današnjice, a napisala ga je međunarodna grupa sastavljena od 12 povjesničara.* Tri su principa uvjetovala odabir sadržaja: elementi sličnosti, jedna civilizacija s različitim kulturama i zajedničkim europskim pojavnostima. Svako poglavlje predstavlja vremensko razdoblje, a kako se istraživanje približava modernim vremenima opisana se razdoblja skraćuju. Tako primjerice, pretposljednje poglavlje pokriva razdoblje 1900.-1945., dok se posljednje poglavlje usredotočuje na razdoblje nakon 1945. godine. Neka od ranije spomenutih ograničenja mogu se primijetiti i ovdje. Vrlo se malo spominje povijest Rusije i istočne Europe, multikulturalna priroda Europe, povijest žena ili utjecaj znanosti i tehnologije tijekom protekla dva stoljeća.

Nasuprot tomu, neki drže da je ono što karakterizira Europu – njezina jedinstvena posebnost – njezina različitost, a ne njeno zajedništvo: različite etničke skupine i nacionalnosti, mnoštvo jezika i dijalekata, raznoliki načini življenja i raznolikost lokalnih i regionalnih pripadnosti. Ova perspektiva možda stavlja veći naglasak na "tamnu stranu europske povijesti" – plemenske sukobe, nacionalizam, ksenofobiju, netoleranciju, genocid i etničko "čišćenje" – nego perspektiva koja se usredotočuje na sile ujedinjenja u europskoj povijesti. Ipak, ona također naglašava političku i ekonomsku dinamiku, kreativnost i kulturnu plodnost koja kao da cvjeta dok postoje napetosti između crkve i države, religioznog odnosno svjetovnog razmišljanja, ili kada je vlast rascjepkana a ne centralizirana, ili kada sile ujedinjenja povezane sa zajedničkom kulturnom baštinom nisu samo asimilirane nego se stapaju s lokalnim tradicijama i okolnostima.

Dosada su rijetki sastavljači kurikulumu uspjeli pretvoriti ovakvo stajalište u nastavni plan i program. No, dvoje njemačkih znanstvenika, Hagen Schulze i Ina Ulrike Paul, pozabavili su se nekima ograničenjima "velike

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

europske pripovijesti” u svojoj zbirci izvora o europskoj povijesti.* Pristup je tematski te pokriva rat i mir, slobodu i despotizam, hegemoniju i ravnotežu između sila, jedinstva i raznolikosti itd. Kao što ovaj popis sugerira, urednici su se prvenstveno usredotočili na političke teme i povijest ideja. Glavni je cilj dati nastavnicima povijesti i učenicima zbirku izvora i materijala koji će se naglaskom na usporedbe i kontraste moći koristiti prilikom smještanja događaja i trendova u njihovoj nacionalnoj povijesti u okviru šire europske perspektive te prilikom pronalaženja sličnosti i razlika među nacionalnim pojavama i europskim modelima. Analitički pristup također zahtijeva duži vremenski raspon nego je to slučaj s konvencionalnijim, kronološkim istraživanjem.

Ako bi se ovakav pristup istinski i sustavno integrirao u kurikulum povijesti, posebno za učenike u srednjim školama, mogao bi pomoći učenicima pri razumijevanju dinamičkih sila koje su utjecale na, i oblikovale povijest njihove vlastite zemlje kao i povijest cijele Europe, (ili nekog njezinog dijela) te bi im mogao pomoći da bolje razumiju kako se povijesni fenomeni, koji se čine zajedničkim cijeloj Europi ili njezinom većem dijelu, mogu oblikovati ili biti oblikovani lokalnim i nacionalnim tradicijama. Istovremeno, postoji rizik da će učenici ovakvim pristupom dobiti atomiziranu i rascjepkanu sliku europske povijesti prije nego njezin pregled. Kod komparativnog pristupa također postoji potencijalni rizik da će posebnosti u nacionalnoj ili regionalnoj povijesti biti izjednačene potrebom da se usredotoči na modele koji se mogu više generalizirati. Treba naglasiti da su ovo potencijalni rizici koji se mogu izbjeći. Kasnije će se govoriti da je potreba pružanja mogućnosti usporedbe i kontrasta od ključne važnosti za razvoj učeničkog razumijevanja povijesti dvadesetog stoljeća.

Analize smjernica kurikuluma i nastavnih planova i programa, koji su se pojavili u proteklih dvadesetak godina, pokazuju da je prostor za širok komparativni pristup koji su predlagali Schulze i Paul prilično ograničen, kao što je ograničen i prostor za longitudinalne perspektive kroz jedno produženo vremensko razdoblje.** Ipak, postoje brojni primjeri nastavnih planova i programa te smjernica za nastavu povijesti diljem Europe koji od nastavnika i učenika zahtijevaju ili ih potiču da neke povijesne događaje i procese sagledavaju usporedno, da istražuju međunarodne odnose ili prekogranične sukobe i razdoblja suradnje ili da provode longitudinalna istraživanja suvremenih pitanja ili problema.

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

** Vidi: R. Stradling, *The European content of the school history curriculum*, n. dj., i F. Pingel, n. dj.

Prvi problem sastavljačima kurikuluma predstavlja pitanje treba li naglašavati različitosti ili zajednička iskustva i kulturu koju dijelimo, te treba li se usmjeravati na tematski pristup ili kronološko prepričavanje. Drugi problem sastavljača kurikuluma, a i samih nastavnika povijesti u onim obrazovnim sustavima koji su relativno decentralizirani jest: koliko se postojeći nastavni plan i program povijesti može proširiti kako bi se uključila šira europska dimenzija? Ponekad se radi o proširenju nastavnog plana i programa nacionalne povijesti, ponekad je problem kako regionalnu perspektivu proširiti u kontinentalnu, a ponekad je problem, posebice u Istočnoj Europi, gdje uključiti europsku dimenziju: u program svjetske ili nacionalne povijesti.

U većini obrazovnih sustava, inovacije kurikuluma bit će ograničene samo na najnaprednije nastavnike, sve dok većina nastavnika ne prihvatiti uvođenje više europske povijesti u svoju nastavu kao prihvatljivo i ostvarivo načelo.

Danas bi većina nastavnika povijesti u Europi prigovorila da je prostor za uvođenje opsežnih promjena u tom smjeru ograničen kombinacijom sljedećih čimbenika.

Prvo, sadašnji okvirni kurikulum povijesti propisuju državne ili lokalne prosvjetne vlasti. On može ograničiti promjene na dva načina. Sadržajno bogat nastavni plan i program koji se uglavnom bavi nacionalnom poviješću, što je slučaj većine kronoloških pregleda, ostavlja malo prostora za bavljenje drugim događajima u Europi. Ako je kurikulum povijesti sastavljen po određenim načelima (kronološkom, tematskom, interdisciplinarnom itd.), svako dodavanje sadržaja iz europske povijesti bit će napravljeno po istom načelu.

Drugo, stupanj autonomije nastavnika povijesti razlikuje se od jedne europske države do druge. Neke službene upute samo navode teme koje treba obraditi, a učitelju se ostavlja prostor za odabir aspekata teme na koje će se usredotočiti. Druge detaljnije određuju sadržaj, ali i tada pravila kurikuluma dopuštaju učitelju mogućnost odabira između ponuđenih tema. Teoretski, gotovo bi svi zapadnoeuropski obrazovni sustavi tvrdili da čak i tamo gdje je sadržaj kurikuluma službeno određen, svaki nastavnik može samostalno odlučiti koje će metode primijeniti. Međutim, "sadržajno bogati" nastavni planovi i programi mogu uvelike ograničiti raspon stilova poučavanja i učenja koje pojedini nastavnik koristi. Nedostatak odgovarajućih udžbenika i odgovarajućeg stručnog usavršavanja mogu također ograničiti slobodu nastavnika u odabiru sadržaja i načina poučavanja.

Treće, ograničena su financijska sredstva za prosvjetu. Ako promjene u kurikulumu ili nastavnom planu i programu povijesti zahtijevaju nove

udžbenike te organizirani program stručnog usavršavanja, bit će teško brzo i posvuda provesti opsežne promjene. Takav je slučaj u zemljama Srednje i Istočne Europe zbog njihovog ekonomskog stanja, ali to je donekle problem i u ostatku Europe.

Konačno, ograničenje jest i broj sati nastave povijesti koje učenik pohađa. U nekim obrazovnim sustavima obvezatno srednjoškolsko obrazovanje traje 3 godine, u većini traje 5 godina, a u nekoliko država traje 7 ili 8 godina.* U nekim sustavima povijest je obvezatan predmet kroz sve razrede srednje škole, dok je u nekim sustavima obvezno u prva tri razreda, a onda postaje izborni. Očito, manje je prostora za proširenje kurikuluma povijesti ili dublje proučavanje nekih općeeuropskih tema ako obvezatno srednjoškolsko obrazovanje traje 3, a ne 5 godina. Prosječan učenik srednje škole pohađa 2 sata nastave povijesti tjedno, što čini otprilike 80 sati godišnje. To je ukupno 240 sati u škola gdje je srednjoškolsko obrazovanje ograničeno na 3 godine, a 400 sati u sustavima gdje obvezatno srednjoškolsko obrazovanje počinje u jedanaestoj, a završava u šesnaestoj godini života. Što je ograničeniji broj sati povijesti koje učenik pohađa i što je postojeći kurikulum pretrpaniji sadržajima, manje će biti mogućnosti za proširenje kurikuluma.

Neki nastavnici povijesti pročitat će ovaj priručnik i moći će ozbiljno razmisliti o načinima uvođenja novog gradiva i novih tema u svoje nastavne planove i programe koji već imaju snažnu regionalnu ili općeeuropsku dimenziju. Za brojne druge nastavnike promjena o kojoj će morati razmisliti neće biti *kvantitativna*; ona će biti *kvalitativna*. Drugim riječima, manje će ih zabrinjavati dodavanje sadržaja već pretrpanom nastavnom planu i programu, a više će ih zanimati uvođenje kvalitativnih promjena u pristupu temama koje već poučavaju.

Sljedeći odlomak razmatra koje bi to bile kvalitativne promjene, a u narednim dijelovima istražuje se kako ih se može provesti u poučavanju raznih tema i gradiva.

* U međunarodnoj terminologiji srednjoškolsko obrazovanje podrazumijeva onaj dio školovanja u kojem se izvodi predmetna nastava. U većini slučajeva to obrazovanje učenici započinju u dobi od 11 ili 12 godina, a traje do 18 ili 19 godina. Dijeli se u dvije faze: niža i viša srednja škola. Obično je samo prva faza obvezna za sve učenike. (op. ur.)

Neka načela kurikuluma i kriteriji odabira gradiva

Tijekom posljednja tri desetljeća na povijesnim radionicama i konferencijama puno se raspravljalo o kriterijima odabira sadržaja programa povijesti, a velik dio tih rasprava odnosio se na poučavanje povijesti 20. stoljeća.

Jasno je da će svaki odabir gradiva i tema iz suvremene europske povijesti biti samo djelomice zasnovan na obrazovnim kriterijima. Školska povijest javno je dobro. Drži se da ona ima političku i društvenu svrhu, kao i obrazovne ciljeve. Ako pogledate popise ciljeva koji prethode mnogim kurikulumima i nastavnim planovima i programima povijesti, vidjet ćete kako se od nastave povijesti često očekuje promicanje raznih društvenih ciljeva pomažući učenicima da razviju svijest o nacionalnom identitetu i prošire svijest o kulturnoj baštini, te da priprema učenike za sudjelovanje u demokratskim procesima, razvija poštivanje i toleranciju prema različitostima među ljudima različitog kulturnog i etničkog podrijetla, itd. Ti popisi ujedno sadrže i obrazovne ciljeve svojstvene predmetu, primjerice: pomoći učenicima pri shvaćanju sadašnjosti, uključujući i korijene suvremenih problema, razviti smisao za povijest i povijesnu svijest, uvesti učenike u specifičnu povijesnu metodologiju što omogućava razumijevanje i interpretiranje prošlosti, te potaknuti zanimanje za prošlost.

Također je jasno da će kriteriji za odabir sadržaja kurikuluma, posebice novih ili dodatnih sadržaja, u većini slučajeva morati uzeti u obzir i razna ograničenja inovacija koje smo raniji opisali.

Postoje li smjernice koje se mogu slijediti bez obzira ima li u zadanom nastavnom planu i programu prostora za potpunu promjenu pristupa poučavanju 20. stoljeća ili prostora ima samo za manje promjene u načinu kako nastavnici i učenici pristupaju jednoj ili dvjema temama? Ono što slijedi jest pokušaj da se barem potakne rasprava o tom pitanju.

Ako razmišljamo kako uvesti više europskog sadržaja u nastavu povijesti 20. stoljeća, čini mi se da smo suočeni s tri načela kurikuluma koje treba uzeti u obzir, uz ostala načela koja prožimaju svaki pojedini nastavni plan i program.

Prvo načelo govori o potrebi stvaranja ravnoteže između onoga što je povijesno bitno i onoga što je prikladno za uključivanje u pojedini nastavni plan i program za poučavanje određene grupe učenika. Pod "povijesno bitnim" ovdje držim one pojave i događaje koji su bitno utjecali na veći dio Europe u ovom stoljeću, ili su imali dalekosežne posljedice, ili ih se može nazvati prekretnicama stoljeća, te one uvjete i procese koji su oblikovali stoljeće. Nasuprot tome, "prikladnost uključiti-

vanja" podrazumijeva dostupnost prikladnih nastavnih sredstava i pomagala, vrijeme dostupno u rasporedu za daljnje razvijanje europske dimenzije o nekoj određenoj temi bez obzira koliko povijesno bila bitna, te nastavnikovo viđenje učeničkih reakcija na takvu promjenu.

Primjerice, vrlo je lako moguće da će europsko iskustvo kolonijalizma i dekolonizacije u proteklom stoljeću imati odjeka na učenike i njihove nastavnike u Zapadnoj Europi jer oni već proučavaju utjecaj ovog procesa na svoju nacionalnu povijest. Ovdje postoji potencijal za širenje područja proučavanja kako bi se naglasile sličnosti i razlike među procesima dekolonizacije u nekoliko europskih zemalja. Nasuprot tomu, može se dogoditi da nastavnik povijesti negdje u Istočnoj Europi drži da ova tema nije posebice relevantna niti će imati nekog odjeka kod njegovih učenika. Možda će neki drugi nastavnik u istoj situaciji smatrati da postoje zanimljive paralele i kontrasti koji se mogu povući među odnosima između zapadnoeuropskih kolonijalnih sila i njihovih kolonija, te na drugoj strani između povijesnih odnosa njihovih vlastitih nacija s Osmanskim Carstvom ili s bivšim Sovjetskim Savezom.

Drugi je princip potreba da se uspostavi ravnoteža između "posebnog" i "općeg". Brzi razvoj disciplina poput socijalne povijesti, gospodarske povijesti, kulturne povijesti te povijesti ideja u drugoj polovici dvadesetog stoljeća znači da je sada više povjesničara i nastavnika povijesti bolje upoznato s vrstama podataka i konceptualnih okvira koji se koriste u društvenim znanostima. Oni su također spremniji upotrijebiti komparativne tehnike i generalizirati o širim razvojnim trendovima i oblicima u društvu i među različitim društvima. Ipak, ovakav stupanj međusobnog približavanja povijesti i društvenih znanosti ne znači da povjesničar nije više zainteresiran detaljno opisivati što se dogodilo u određenoj situaciji ili događaju, ili da ga više ne zanima davanje povijesnog značaja posebnom, jedinstvenom, različitom i neočekivanom u razumijevanju pojedine situacije. U tom smislu, uvođenje šire europske dimenzije u nastavu povijesti doista uključuje stvaranje mogućnosti za učenike da uspoređuju i razlikuju procese u različitim zemljama ili regijama te prepoznaju trendove i modele, sličnosti i razlike. No, još uvijek postoji prostor za dubinsku analizu pojedinog slučaja i detaljnu povijesnu rekonstrukciju.

Treće programsko načelo u nastavi europske povijesti odnosi se na potrebu uspostavljanja ravnoteže između *vertikalne* povijesne perspektive i *horizontalne* povijesne perspektive.

Vertikalna perspektiva odnosi se na proučavanje promjene i kontinuiteta kroz vrijeme. U kontekstu europske povijesti 20. stoljeća ona učenika uključuje u:

- stvaranje šireg pregleda specifičnih tema, razdoblja, te stoljeća kao cjeline, kao što su važni sljedovi događaja i procesa, glavne pokretačke sile koje su oblikovale događaje i ključne prekretnice,
- razumijevanje nekih ključnih razvojnih linija kroz duže vremensko razdoblje, posebno faza kroz koje su prošle, primjerice promjena uloge i statusa žena u 20. stoljeću, različite faze u procesu dekolonizacije itd.,
- razumijevanje nekih važnijih dijakroničnih ili razvojnih trendova i modela, kao što su pojačana urbanizacija, globalizacija, demografske promjene itd.,
- razumijevanje uzroka (dugoročnih, srednjoročnih i "pokretača") nekih važnijih povijesnih događaja i procesa,
- mogućnost praćenja razvoja važnih suvremenih događaja europskog ili regionalnog problema do njihovih korijena (čak i ako ti korijeni leže izvan razdoblja koje se poučava),
- mogućnost prepoznavanja posljedica i važnosti određenih povijesnih događaja ili procesa.

Horizontalna perspektiva odnosi se na stavljanje pojedinih događaja, procesa i trendova u širi europski kontekst. Moderna nacionalna povijest, posebno unutar nastavnih planova i programa koji nastoje pružiti učenicima okvirni kronološki pregled od starog vijeka do novijih vremena, često se poučava tako kao da se povijest može reducirati na jednostavnu linearnu priču. Naravno, nacionalne, lokalne ili regionalne pojave u praksi mogu biti dio šireg pokreta ili trenda, ili reakcija na događaje koji su se dogodili drugdje. Jednako tako, promatranje paralelnih situacija te sličnosti i razlika može pomoći razumijevanju onoga što se dogodilo bliže domu.

Dobar primjer takvog pristupa može biti knjiga Garretta Mattinglyja *The defeat of the Spanish Armada*.^{*} Želeći izbjeći tendenciju britanskih povjesničara da ovaj događaj opisuju iz isključivo britanske perspektive, autor – inače američki povjesničar – ponudio je različite isprepletene priče koje predstavljaju perspektive svih različitih sudionika, bili oni na otvorenom moru, u Londonu, Madridu, Antwerpenu ili drugdje. Nije nam namjera preporučiti da učenici vrše sofisticirane analize nekog događaja kao što je to učinio povjesničar Mattingly. Naša je sugestija da učenike ponekad valja poticati da proučavaju ključne događaje i tre-

^{*} Garrett Mattingly, *The defeat of the Spanish Armada*, Jonathan Cape, London 1959.

nutke iz vlastite nacionalne povijesti iz različitih perspektiva, dijelom kako bi provjerili, usporedili ili potvrdili verziju iz svojih udžbenika, dijelom kako bi shvatili povezanost s događajima drugdje, a dijelom i kako bi shvatili da se iste činjenice i djelići izvora mogu različito interpretirati ako ih se promatra s različitih gledišta.

U kontekstu europske povijesti 20. stoljeća horizontalna perspektiva uključuje učenika u:

- uspoređivanje i uočavanje suprotnosti događaja i procesa iz vlastite nacionalne povijesti s njihovim ekvivalentima u drugim europskim državama ili regijama,
- uspoređivanje i uočavanje suprotnosti načina života (urbani život, život na selu, trgovina, komunikacije, običaji) u različitim dijelovima Europe i različitim razdobljima tijekom 20. stoljeća,
- promatranje kako su događaji i procesi iz vlastite nacionalne povijesti utjecali ili bili pod utjecajem događaja drugdje u Europi,
- pokazivanje kako su susjedne kulture utjecale jedna na drugu, dok su na njih utjecali kulturni procesi izvan regije ili čak izvan Europe,
- promatranje kako su drugdje u Europi, u nekom trenutku, vidjeli i shvatili određene nacionalne ili lokalne događaje i procese,
- proučavanje kako su europska suparništva, sukobi i podjele (ekonomske, političke ili vjerske) utjecale na noviju nacionalnu povijest,
- proučavanje kako su diljem Europe shvaćeni međunarodni procesi i institucije (primjerice, Pariška mirovna konferencija 1919. godine, Liga naroda, Ujedinjeni narodi, NATO i Varšavski pakt).

Ponovno treba naglasiti da svrha ovih smjernica nije da postanu nacrt za razvoj novog europskog kurikuluma povijesti niti novog udžbenika europske povijesti. One su zamišljene kao razvojni okvir koji bi mogao pomoći uvođenju europske dimenzije u poučavanje jedne ili dviju tema u nastavnom planu i programu ili opsežnijih promjena.

Sljedeće stranice govore o tome kako bi se neke od ovih ideja i načela mogla primijeniti u poučavanju pojedinih odabranih užih i širih tema.

POGLAVLJE 3

PRISTUP POJEDINIM UŽIM TEMAMA

Stvaranje pregledne slike

Možda je ponešto neobično razgovor o užim temama u nastavi povijesti započeti onime što naizgled nije zasnovano na njima. Ipak, načelo se, može jednako primijeniti na temu, događaj, razvojni proces i razdoblje kao što su međuratne godine ili godine Hladnog rata, ili stoljeće kao cjelinu.

Proces stvaranja pregledne slike podrazumijeva pomoć učeniku pri smještanju pojedinih događaja ili promjena u vremenski i prostorni kontekst. Radi se o:

- slaganju događaja ili serije događaja u širi kronološki slijed (pritom se više zahtijeva osjećaj za redoslijed događaja negoli točno prisjećanje datuma),
- prepoznavanju ključnih čimbenika koji povezuju događaje (općenito poznavanje uvjeta i uzroka koji su mu prethodili, te kakve je posljedice izazvao),
- smještanju slijeda događaja u širi europski ili globalni kontekst. Kako se na ove događaje utjecalo negdje drugdje? Jesu li utjecaji bili izravni ili neizravni? Jesu li ljudi bili svjesni što se drugdje događalo i je li to utjecalo na njihove odluke i djelovanje? Jesu li se u isto vrijeme drugdje događale slične pojave? Jesu li i na njih utjecali isti čimbenici?
- smještanju određenog slijeda događaja ili pojava, ako je moguće, u širi povijesni kontekst. Primjerice, u većini zapadnoeuropskih kurikulumata povijesti dekolonizacija se promatra kroz nacionalno iskustvo, ali se ne obraća pažnja na činjenicu da su i druge europske države prolazile kroz iste procese, u približno isto vrijeme i zbog prilično sličnih razloga. Sâm se proces najčešće promatra kao politička pojava, a polazna točka za proučavanje obično je kraj četrdesetih godina dvadesetog stoljeća. Ako dekolonizaciju postavimo u šire povijesno okruženje, pristup bi trebao obuhvaćati prijeratni rast nacionalnih pokreta u mnogim kolonijama, utjecaj ekonomske krize tri-

desetih godina na kolonijalne privrede i njihovu trgovinu s imperijalnim državama, te velik poremećaj koji je izazvao Drugi svjetski rat.

Koja je obrazovna vrijednost pomaganja učeniku pri stvaranju pregledne slike? Nije mi namjera predložiti da učenici detaljno ne proučavaju aspekte lokalne, nacionalne, regionalne, europske ili svjetske povijesti. To će uvijek biti važan dio njihovog povijesnog obrazovanja, bez obzira li po nastavnom planu i programu koji se zasniva na općem pregledu ili po planu u kojem su za proučavanje odabrana određena razdoblja i faze. Međutim, čim učenici prestanu učiti neki predmet u školi (ako ne i prije), zaboravit će većinu detalja koje su učili. U ovom se poglavlju govori da pri stvaranju kurikuluma povijesti trebamo voditi računa o ovom preostatku znanja (i razumijevanja) koji bismo željeli da naši učenici pamte deset ili petnaest godina nakon završetka školovanja. Širok, interpretativan pregled 20. stoljeća činio bi važan dio tog znanja. Još dok proučavaju povijest, takav bi uvid učenicima pokazao kako se sitni detalji – određeni događaji, zbivanja, odluke, sudionici i njihova djela – uklapaju u širu sliku i pomogao im da lakše shvate međusobne veze.

Važan je dio – posebice ako se proučavaju teme i razdoblja – kronološka tablica. Sve ih se više koristi u nastavi povijesti. Izdavači udžbenika sve ih češće uvrstavaju u svoj popratni materijal. Neke opsežnije kronološke tablice možemo pronaći u raznim priručnicima. Brojni su i websiteovi povijesti na Internetu, poput Hyperhistory (<http://www.hyperhistory.com>) koji pokriva posljednjih 3000 godina, koji nude korisne kronološke tablice. (Za druge primjere pogledajte poglavlje "Uporaba novih tehnologija: povijest na Internetu".) Većina kronoloških tablica koje su napravljene za udžbenike nastoji ocrtati razdoblja nacionalne povijesti i gotovo se isključivo bavi političkom dimenzijom povijesti, vjerojatno stoga što je lakše prepoznati određene datume i događaje, nego li onim povijesnim dimenzijama koje se više bave širim problemskim temama, modelima ili trendovima.

Kronološke tablice ne moraju nužno biti veoma detaljne kako bi postigle svoju svrhu. Kratka tablica važnih statističkih podataka često može sažeti neke složene modele i trendove na veoma učinkovit način. Primjerice, dramatično smanjenje britanske vojne sile tijekom 20. stoljeća kao posljedica promjena u naoružanju, načina vođenja bitaka i ratova, prijelaza od novačene vojske na profesionalnu, tehnički moderniziranu vojsku, razvoja zračnih snaga i ukupne promjene međunarodnog položaja Velike Britanije sažeto je u brojkama u **Okviru 1**.

Okvir 1: Britanska vojna sila u 20. stoljeću

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.

Sa stajališta razvoja učenikovog razumijevanja europske dimenzije povijesti 20. stoljeća, također je korisno uvesti komparativnu dimenziju kako bi učenici – dok proučavaju događaje i pojave u svojoj nacionalnoj povijesti – također mogli vidjeti što se u isto vrijeme događalo u drugim dijelovima Europe. Ovakav pristup nije samo prilika za prepoznavanje sličnosti i različitosti te isticanje veza, već uvodi element sinkronije (to jest, usporedne pojave koje izravno nisu uzročno povezane). Primjer u **Okviru 2** (na kraju ovog poglavlja) jednostavno je pokušaj pojedinca da načini europsku kronološku tablicu za određeno razdoblje: međuratne godine (1918.-1939.) koje objedinjuju tri različite dimenzije: socio-ekonomsku, znanstvenu i tehnološku. Neizbježno je da su kronološke tablice, kao i nastavni planovi i programi i udžbenici, rezultat procesa odabira, te odražavaju perspektivu onih koji su ih sastavili. Može se dogoditi, primjerice, da europska kronološka tablica sastavljena iz perspektive Srednje Europe, ili Skandinavije, ili Ruske Federacije ispušta neke točke, a sadrži druge te različito naglašava pojedine od njih.

Kronološka tablica iz **Okvira 2** uključena je prvenstveno radi ilustracije. Može se uporabiti na različite načine. Prvo, svaki se stupac može promatrati iz vertikalne perspektive kako bi se stekao dojam o tempu promjena i pojava tijekom razdoblja. Drugo, ako se promatra usporedno sa sličnom, no vjerojatno detaljnijom kronološkom tablicom nacionalne povijesti za isto razdoblje, tada pruža i mogućnost horizontalne perspektive. Učenik može smjestiti domaće događaje ili procese u kontekst događaja koji su se zbivali u drugim dijelovima Europe. Kako bi se taj zadatak olakšao, bilo je neophodno uključiti neke događaje i procese izvan Europe, posebice iz Sjedinjenih Američkih Država, koji odražavaju sve veću globalizaciju gospodarstva tijekom opisanog razdoblja. Treće, postoji prostor za prepoznavanje veza među stupcima. To se odnosi posebno na veze između političke i socio-ekonomske dimenzije, primjerice, rastuća politička nestabilnost, posebice u novim

demokracijama gdje su privrede bile pogođene padom cijena, povećanjem nezaposlenosti, a građani gubitkom svojih ušteđevina. U tim su državama stoga uvedene socijalne mjere kako bi se ublažile političke i ekonomske posljedice pada industrijske proizvodnje i dugotrajne nezaposlenosti tijekom opisanog razdoblja.

To je primjer koji možemo nazvati eksterno napravljena kronološka tablica: uradak nastavnika, pisca udžbenika, povjesničara ili sastavljača websitea povijesnih sadržaja. Međutim, ukoliko učenici imaju pristup odgovarajućim priručnicima, a nastavni plan i program i raspored su dovoljno fleksibilni, tada postoje dobri uvjeti za uključivanje samih učenika u stvaranje ovakvih europskih kronoloških tablica. Takav bi proces razvio i poboljšao učenikovo poimanje širokog kronološkog pregleda zbivanja.

Učenicima bi bilo korisno napraviti ovakvu vježbu na kraju svake teme, razdoblja i stoljeća. U cilju pomoći učenicima u njihovom shvaćanja 20. stoljeća kao cjeline, moglo bi biti korisno zadati im da retrospektivno prepoznaju glavne promjene koje su se dogodile unutar svake povijesne dimenzije (političke, društvene, ekonomske, kulturne, tehnološke i dr.) preko usporedbe Europe 1900. godine s Europom 1999. godine. Takva bi se vježba mogla zasnivati na "velikim pitanjima": Jesu li danas vlade odgovornije građanima? Je li danas bogatstvo ravnomjernije raspoređeno negoli je bilo prije? Jesu li ljudski životi sigurniji sada negoli 1900. godine? Jesu li ljudi sada obrazovaniji? Je li danas priroda posla i zapošljavanja različita negoli je bila tada? Postoji li više ravnopravnosti među spolovima? Kako su, ako uopće jesu, promijenjeni odnosi sjevera i juga, istoka i zapada?

Uoči suprotnosti

Cijeli ovaj dio priručnika bavi se procesima uspoređivanja i suprotstavljanja događaja u različitim dijelovima Europe tijekom 20. stoljeća. Međutim, zbog raznih zapreka koje smo ranije opisali, mogućnosti primjene takvog pristupa bit će ograničene u mnogim učionicama povijesti. Stoga se ovdje navode razlozi zbog kojih nastavnici povijesti moraju strateški razmisliti o primjerima koje će koristiti.

Jasno, strateško će se promišljanje oslanjati na dostupne nastavne materijale. Vjerojatno će u mnogim slučajevima osnovica za usporedbu biti nacionalna povijest, to jest uspoređivanje i uočavanje suprotnosti između događanja iz jedne zemlje u određenom trenutku s događanjima u drugoj zemlji ili diljem određene europske regije, kao što su Balkan, Baltik, Srednja Europa i tako dalje. Međutim, također bih

predložio da dodatni "strateški" značaj bude metodička važnost. Nit koja se provlači kroz cijeli ovaj priručnik jest potreba da se učeniku pomogne naučiti kako kritički vrednovati izvore (primarne i sekundarne), kako prepoznati perspektive i pretpostavke, te kako shvatiti da povjesničari interpretiraju izvore, a ne otkrivaju povijesne istine. Usporedba je važan alat za razvijanje takvog načina povijesnog razumijevanja i razmišljanja. Stoga bih predložio da se pri odabiru tema za komparativni pristup prednost daje onima koje potiču učenike na preispitivanje vlastitih pretpostavki, a možda i pretpostavki koje prožimaju njihove udžbenike, te na prepoznavanje "tamne strane" vlastite nacionalne povijesti.

Primjerice, mnogi udžbenici povijesti koji govore o 20. stoljeću sadrže i poglavlje o fašizmu. Obično se fašizam predstavlja kao fenomen koji se pojavio u Italiji nakon Prvog svjetskog rata, a zatim se proširio, u pomalo promijenjenom obliku, kao nacionalsocijalizam u Njemačkoj. Obrada ove teme može uključivati usporedbu razvoja u Italiji i Njemačkoj, kako bi se istaknule razlike koje se odnose na vođe i različite okolnosti u dvjema državama. Rijetki su udžbenici ili nastavni planovi i programi koji pružaju mogućnosti učenicima da:

- usporede fašističke diktature u Europi s drugim diktaturama (autoritarnim, konzervativnim, marksističkim, monarhističkim, militarističkim) koje su se pojavile drugdje u Europi tijekom međuratnih godina,
- ispituju pojavu fašističkih pokreta i stranaka drugdje u Europi, čak i u zrelijim demokracijama, te vrednuju njihovu ulogu tijekom njemačke okupacije za vrijeme Drugog svjetskog rata,
- istraže zašto slični uvjeti u nekim državama nisu doveli do pojave fašističkih pokreta ili zašto fašistički pokreti u nastajanju nisu dobili dovoljnu potporu da bi preuzeli vlast,
- ispituju zašto su se političke stranke kojima su zajednički neki fašistički ciljevi iznova pojavile krajem 20. stoljeća.

Primjer primjene ovakvog pristupa primijenjenog na temi fašizma u Europi pojavljuje se u **Okviru 3** na kraju ovog poglavlja. Postoji još nekoliko drugih tema koje se obrađuju u brojnim udžbenicima kojima bi također dobro došao sličan komparativni pristup:

- holokaust i odnos prema Židovima, Romima/Ciganima, muslimanima i etničkim, nacionalnim i vjerskim manjinama diljem Europe,
- kolaboracija za vrijeme rata,

- ratni zločini,
- odnos prema koloniziranim i okupiranim narodima,
- emigracija i imigracija,
- politička emancipacija žena i dr.,
- razni problemi vezani uz ljudska prava.

Sve su ovo teme koji učenicima mogu pružiti priliku za proučavanje glavnog pitanja: je li pojava fašizma bila jedinstvena za tu državu u tom trenutku ili je to bio primjer jedne raširenije pojave koja se u različitim oblicima može pronaći diljem Europe u tom trenutku i kasnije?

Praćenje razvoja jedne velike europske teme

Većina učenika naviknuta je na nastavni plan i program 20. stoljeća koji počinje 1900. godine (ili 1914. godine ako je fokus nastavnog plana i programa ono što ponekad nazivamo "kratko 20. stoljeće") i postupno se primiče sadašnjosti tijekom razdoblja od jedne ili dvije godine u višim razredima srednje škole. Ponekad uče o povijesti 20. stoljeća u početnim razredima srednje škole,* a potom je dublje i šire ponovno proučavaju kasnije. U svakom slučaju, kronološki je pristup najuočljiviji.

Ovaj se pristup donekle temelji na pretpostavci da će učenici kada se susretnu s događajima u "zemlji x", recimo 1989. godine, povezati ih s događajima koji su se odvijali u "zemlji x" (također i u drugim zemljama) 1918., 1878. i sve do kasnog 16. stoljeća. U praksi, neki će učenici uspjeti stvoriti te veze, no većini će trebati pomoć njihovih nastavnika povijesti.

Kod mnogih suvremenih problema, bilo domaćih, europskih ili globalnih, učenici će na nastavu doći s informacijama koje su prikupili iz masovnih medija, posebice televizije. Medijsko izvještavanje radija i televizije često je nepovijesno. Većina izvjestitelja, prilikom analize nastanka suvremenog pitanja ili problema rijetko će pokušati povezati ovaj problem s događajima ili pojavama u dalekoj prošlosti, čak i ako je kolektivno sjećanje o tim događajima oblikovalo suvremena shvaćanja i djelovanje ljudi, te čak i ako su odluke u prošlosti uvjetovale nastanak današnjeg problema. Njihov vremenski okvir za objašnjavanje događaja obuhvatit će šest mjeseci, godinu ili najviše dvije.

* U hrvatskom slučaju to se odnosi na više razrede osnovne škole.

Sugovornike koji pokušaju ponuditi povijesnu perspektivu sadašnjeg događaja često se prekida i brzo vraća na sadašnjost.

Budući da je takav kontekst u kojem većina mladih ljudi počinje učiti o suvremenim pitanjima i događajima, postoji snažan razlog da se odaberu neka od ovih pitanja i da se učenicima pomogne istražiti njihova prošlost prateći događaje od sadašnjosti prema prošlosti kako bi, na neki način, "razmršili zaplet". Uz brojna suvremena europska pitanja i probleme važno je da takav proces povede računa o paralelnim procesima i okolnostima koji su možda oblikovali i utjecali na smjer kojim je problem zapravo krenuo.

Okvir 4 na kraju ovog poglavlja nudi primjer takvog pristupa zasnovan na raspadu Sovjetskog Saveza. Odabran je zbog dva glavna razloga. Prvo, stoga što je to prilično dobar primjer kako kriza može sama stvoriti svoj vlastiti zamah, i drugo, stoga što pokazuje kako teško može biti prepoznati i svrstati specifične uzroke nekih suvremenih događaja. Umjesto toga, čini se da uzroci nastaju zbog mnoštva okolnosti koje različito utječu na situaciju "logikom" koju možemo razumjeti tek s vremenskim odmakom. Ovo je dobro poznato današnjim povjesničarima, ali se u udžbenicima povijesti često zanemaruje i prešućuje.

Proučavanje "ključnih" povijesnih pitanja i zagonetki

Ranije u ovom poglavlju, dok smo promatrali načine kako pomoći učenicima da steknu uvid u stoljeće, predložili smo mogućnost poticanja učenika da prepoznaju neke glavne promjene koje su se dogodile tijekom posljednjih 100 godina. Predložili smo fokusiranje na ključna pitanja kontinuiteta i promjene. Primjerice: je li se jaz između bogatih i siromašnih proširio ili suzio tijekom stoljeća? Imaju li ljudi sada više kontrole nad svojim životima negoli su je imali prije? Postupa li se prema političkim izbjeglicama bolje sada nego 1900. godine? To možemo nazvati ključnim pitanjima jer se ona odnose na kvalitetu ljudskih života: njihovog životnog standarda, njihovih građanskih prava, njihovih životnih prilika, odnosa ljudi na vlasti prema njima. Jasno je da ovakva pitanja pružaju priliku za šire usporedbe kroz vrijeme i usporedbe diljem Europe (vertikalna i horizontalna perspektiva). Dok su ova pitanja postavljena na takav način da potaknu učenike na proučavanje općih trendova i modela diljem Europe ili unutar određene regije, također je moguće istraživati "posebno" jednako kao i "opće", primjerice kroz studije pojedinih slučajeva u lokalnim zajednicama ili čak obiteljima učenika putem manje zahtjevnih projekata usmene povijesti.

Ovaj fokus na ključna pitanja ne treba se ograničavati na proučavanje trendova i modela. On se također može primijeniti na specifična razdoblja, događaje i teme. Jedna vrsta pitanja koje ovdje može biti posebno plodonosno, usredotočuje se na povijesne zagonetke ili anomalije. Primjerice:

- zašto je lokalni konflikt između Austrije i Srbije 1914. godine brzo prerastao u rat koji je obuhvatio velik dio Europe, zatim se proširio na Tursku i Srednji Istok te dijelove Afrike i konačno doveo do sudjelovanja Japana i Sjedinjenih Država?
- zašto su se dvadesetih i tridesetih urušile brojne europske demokracije?
- zašto francuska vlada nije upotrijebila svoju brojčano nadmoćnu vojnu silu kako bi spriječila remilitarizaciju Rajnske oblasti 1936. godine?
- zašto je Sovjetski Savez potpisao sporazum o nenapadanju s Njemačkom u kolovozu 1939. godine kada su Hitlerove agresivne namjere prema Sovjetskom Savezu bile dobro poznate iz njegove knjige *Mein Kampf* i njegovih govora tijekom tridesetih?
- zašto je Hitler vjerovao da njegov napad na Poljsku neće dovesti do rata s Velikom Britanijom i Francuskom?
- zašto je Hitler nakon brzog pada Nizozemske, Belgije i Francuske u svibnju 1940. godine pokrenuo "Operaciju Barbarossa" protiv Sovjetskog Saveza, umjesto da učvrsti svoju vlast u Zapadnoj Europi invazijom na Veliku Britaniju?
- zašto se uspješno ratno savezništvo Sjedinjenih Država, Velike Britanije i Sovjetskog Saveza tako brzo raspalo i dovelo do događaja poznatih kao Hladni rat?
- zašto je tako mnogo europskih država donijelo zakone o pravu glasa za žene tijekom dvaju kratkih razdoblja 20. stoljeća: 1918.-1921. i 1944.-1952.?
- zašto su se sve europske kolonijalne sile suočile sa zahtjevima za neovisnošću svojih kolonija otprilike u isto vrijeme?
- zašto je tako mnogo komunističkih vlada u Srednjoj i Istočnoj Europi brzo propalo 1989. godine?

Sva ova pitanja imaju nešto zajedničko. Usredotočuju se na akcije i odluke koje su, izgleda, bilo tada bilo kasnije (s prednošću vremenskog odmaka), iznenadile ljude: bilo zbog brzine s kojom su se događaji

odvijali ili zato što su ih prethodni događaji naveli da očekuju drukčiji odgovor, bilo zbog neočekivanog značaja i dalekosežnosti posljedica. U drugim slučajevima pitanja poput ovih fokusiraju se na nekarakteristično, neobično ili zagonetno ponašanje.

Zagonetke, problemi, neodgovorena pitanja, anomalije i pitalice često su srž rada povjesničara, posebice kada proučava dobro dokumentirane događaje i procese. Dok mi ne preporučamo da učenici prepoznaju i istražuju nove zagonetke i anomalije (iako to ponekad može biti učinkovito za projekte lokalne i usmene povijesti), postoji dobar razlog za nadopunjavanje standardnih pristupa temama i događajima 20. stoljeća proučavanjem nekih bolje dokumentiranih "zagonetki". Zašto?

Prvo, zagonetke ove vrste su zanimljive, izazovne i stimulativne. One se često odnose na ključne "prekretnice" u povijesti određenog događaja ili procesa. Također, one ponekad predstavljaju onu vrstu pitanja na koja bi učenici željeli znati odgovore, no ne usude se pitati zbog straha da ne ispadnu glupi.

Drugo, one stavljaju učenike u ulogu povijesnih detektiva. To znači da:

- moraju tragati za motivima ljudi koji su uključeni,
- moraju tražiti dodatne dokaze iz drugih izvora,
- moraju procijeniti jesu li te indikacije u skladu sa svim ostalim informacijama koje su im dostupne,
- traže odlučujuće trenutke, akcije ili događaje koji su pokrenuli događaje što slijede.

Ovo učenicima pruža priliku za primjenu vještina i demonstraciju njihova razumijevanja povijesti. Pod ovim podrazumijevam da kroz jedno ili drugo sredstvo većina učenika može proučavati temu, pamtiti kronološke sljedove događaja i pobrojiti glavne uzroke i posljedice. Razumijevanje povijesti, međutim, također uključuje shvaćanje onoga što se proučava, a to za sobom povlači ispitivanje značenja koje je neka određena radnja ili odluka imala za ljude koji su bili uključeni (one koji su bili subjekti i objekti tih radnji).

Treće, povijesne zagonetke su koristan način pomaganja učenicima pri preispitivanju prividne neizbježnosti slijeda događaja što se često implicira u opisima u udžbenicima koji su napisani uz pogodnost vremenskog odmaka. Učenici imaju mogućnost vidjeti da su ljudi u vrijeme kada su donosili odluke i odabirali opcije s ograničenim i čak netočnim informacijama, pokušavali pogoditi postupke i odluke drugih, te su ponekad samo pokušavali "kupiti vrijeme" dok ne budu u boljem položaju odluči-

ti što im je najbolje činiti. Oni također mogu vidjeti da su se odluke ponekad donosile više zbog emocionalnih nego logičnih razloga.

Četvrto, ako nastavnik ima ograničen prostor za uvođenje europske dimenzije u proučavanje određene teme, u tom slučaju zagonetke mogu biti vrlo korisno sredstvo. Kao primjer uzmimo obradu Drugog svjetskog rata u mnogim nacionalnim nastavnim planovima i programima i udžbenicima. Neki kurikulumi i udžbenici vode se uglavnom kronološkim pristupom; počinju sredinom tridesetih godina s remilitarizacijom Porajnja i Anschlussom, a završavaju bacanjem atomske bombe na Hirošimu i Nagasaki u kolovozu 1945. godine nakon čega je slijedila bezuvjetna predaja Japana. Ovakva vrsta pristupa obično uključuje rasprave o uzrocima rata i njegovim posljedicama.

Još jedan prilično čest pristup usredotočuje se na niz širih tema (svaka od njih može se, a i ne mora proučavati kronološki): rat u Zapadnoj Europi, istočno bojište, sjevernoafrička kampanja, nacionalno iskustvo rata, holokaust, totalni rat i njegove posljedice na civilno stanovništvo, žene i rat, mir i obnova Europe. Istinski europski pristup Drugom svjetskom ratu vjerojatno nadilazi okvir mnogih nastavnih planova i programa i udžbenika. Oni prečesto nude pretežno nacionalnu perspektivu rata uz ograničenu količinu popratnih materijala o ostalim glavnim sudionicima. Tamo gdje je ograničen prostor za razvoj europske dimenzije, četiri ranije spomenute zagonetke ili ključna pitanja o ratu (i druga slična njima) mogu biti važni elementi na koje se možemo usredotočiti jer su po svojoj prirodi prekretnice u tijeku Drugog svjetskog rata.

Kao popratni materijal uključio sam neke materijale o uzrocima Hladnog rata koji se, uz udžbenik i ostale dostupne izvore dostupne učeniku, mogu koristiti u potrazi za odgovorom na pitanje: zašto se tako brzo raspalo ratno savezništvo između Sjedinjenih Država, Velike Britanije i Sovjetskog Saveza? (Vidi **Okvire 5 i 6** na kraju ovog poglavlja). Materijal je sastavljen kako bi se pokazalo sljedeće:

- da je međusobno nepovjerenje među bivšim saveznicima, koje je nakon 1945. godine bilo toliko očito, imalo svoje korijene u događajima i procesima što su se dogodili znatno prije izbijanja rata 1939. godine,
- da je to međusobno nepovjerenje postojalo tijekom cijelog rata,
- da su međusobni odnosi saveznika često odražavali njihovu nesposobnost (ili nespremnost) da razlikuju djelovanja kojima je upravljala njihova ideologija od djelovanja o kojima su odlučivali trenutni problemi, posebice opstanak i potreba da se porazi zajednički neprijatelj,

- dok su i Sovjetski Savez i Sjedinjene Države poduzimali mjere koje bi osigurale da ih se neće moći uvući u nekakav treći svjetski rat koji bi izbio u Srednjoj Europi; poraz Njemačke značio je da su oba saveznika vidjela onog drugog kao mogućeg neprijatelja u slučaju izbivanja takvog sukoba,
- američki monopol nad atomskom bombom u razdoblju od 1945. do 1949. godine bitno je utjecao na odnose među bivšim saveznicima,
- ključne ličnosti i vrijeme njihovih smjena na vlasti (posebice Trumanov dolazak na mjesto Roosevelta) također su utjecali na ishod.

Neka pitanja koja odražavaju ove točke uključena su kako bi ih učenici istraživali i raspravili.

Međutim, prije nego učenici počnu analizirati ključna pitanja i povijesne zagonetke možda je potrebno uvesti neke nove nastavne aktivnosti koje će im događaje i pitanja učiniti jasnijima i manje apstraktnima. Neka poglavlja u drugim dijelovima ovog priručnika nude različite mogućnosti, posebno uporabu fragmenata televizijskih dokumentarnih emisija, novinskih članaka, karikatura i plakata. U slučaju Hladnog rata korisno polazište moglo bi biti ispitivanje predodžbi koje su obje strane imale jedna o drugoj prije, tijekom i nakon Drugog svjetskog rata preko analize propagandnih plakata i karikatura; primjerice američko i britansko predstavljanje Staljina: kao diktatora poput Hitlera ili Mussolinija u vrijeme sklapanja sporazuma Molotov-Ribbentrop, kao "Ujaka Joea" tijekom rata, te kao čovjeka iza "željezne zavjese" 1946. godine.

Svijest o međunarodnoj povezanosti

Svijest o međunarodnoj povezanosti važan je dio poučavanja europske povijesti bilo kojeg razdoblja, ali posebice kada se poučava moderna povijest. Neke teme iz europske i svjetske povijesti 20 stoljeća naročito su pogodne za ovakav pristup. Primjerice, Velika ekonomska kriza tridesetih godina, pojava nacionalističkih pokreta u Europi dvadesetih i ponovno osamdesetih godina, pojava terorizma iza kojeg stoje države tijekom šezdesetih godina, svjetska naftna kriza početkom sedamdesetih, niz revolucija u Srednjoj i Istočnoj Europi koji je započeo 1989. godine i dr.

U svakom od ovih slučajeva vidimo kako dobro utemeljene političke i ekonomske veze (politički savezi, trgovina, gospodarska suradnja, finan-

cije) postaju kanali kojima se problem ili kriza u jednoj zemlji ili regiji širi, jača, uzima zamah te stvara nove probleme i krize. No, u isto vrijeme vidimo i kako su lokalni uvjeti doprinijeli oblikovanju odgovora na tu krizu u svakoj pojedinoj zemlji ili regiji. Iako se svaki od gore nabrojanih događaja i procesa može promatrati (i često se promatra) iz pretežno nacionalne perspektive, učenicima ipak može biti teško – ako se ne izlože komparativnoj, međunacionalnoj perspektivi – razumjeti način na koji su sloboda odlučivanja i prostor za manevriranje nacionalne vlade bili ograničeni događajima i pojavama izvan njihova utjecaja.

S druge strane učenicima je često teško prepoznati i pratiti različite veze i shvatiti njihovu relativnu važnost, posebno kada se ne radi o jasno linearnim, uzročnim vezama. Međuovisnost je često prilično apstraktan koncept koji je teško shvatiti čak i kada se na djelu promatra njezin specifičan primjer, a posebice ako je primjer izvučen iz ekonomske povijesti. Kao što je slučaj kod pristupa istraživanju ključnih pitanja i povijesnih zagonetki, važno je započeti na način da tema bude shvatljiva učenicima. To se može provesti kroz studiju pojedinog slučaja koji se u to vrijeme dogodio u učenikovoj zemlji, gradu ili okolici. Drugi je način da se uzme neka posebno živa slika koja sažima iskustva ljudi iz vremena političke ili ekonomske krize. Primjerice, tema poput Velike ekonomske krize prepuna je snažnih slika: redovi nezaposlenih, pučke kuhinje, zatvaranje banaka i tvornica, priče o ljudima koji su izgubili svu svoju ušteđevinu nakon sloma burze, prerije Srednjeg zapada Amerike koje su se pretvorile u pustare, politički prosvjedi i ulični marševi. Međutim, teme poput ovih stavljaju nastavnika povijesti pred barem dva druga metodička problema.

Prvo, kako pomoći učenicima razumjeti procese zbog kojih se problem ili kriza pojavljuje u određenom vremenskom trenutku. Ovo može biti posebno teško kada se proučavaju ekonomski problemi s obzirom da oni uglavnom imaju svoju vlastitu logiku koju je potrebno razumjeti. Isti je slučaj i s nekim političkim krizama. To uključuje pronalaženje načina uključivanja učenika u proces dijagnosticanja. Jedan od načina za to jest usredotočiti se na jednu stvarnu ili hipotetičku postavku ili slučaj. Primjerice, **Okvir 7** prikazuje što bi se dogodilo u određenoj tvornici (koja proizvodi radio aparate) kasnih dvadesetih ili ranih tridesetih kada je ekonomska recesija u Sjedinjenim Državama počela utjecati na živote ljudi.

Drugi je metodički problem kako pomoći učenicima razumjeti način na koji lokalni ili nacionalni problem može prerasti u globalni. Jedna je mogućnost stvoriti mrežni prikaz ili dijagram povezanosti poput onoga prikazanog u **Okviru 8**, koji slijedi veze i povezanosti kroz koje može nastati globalna kriza. Isti bismo pristup mogli upotrijebiti i na regionalne, nacionalne ili lokalne probleme.

Okvir 2: Kronološka tablica europske povijesti u razdoblju od 1918. – 1939.

Politička perspektiva	Socioekonomska perspektiva	Znanost i tehnologija
<p>1918. Mir u Brest-Litovsku, Rusija priznaje Finsku, Letoniju, Litvu, Estoniju i Ukrajinu kao neovisne države. Građanski rat u Rusiji. Revolucije u Münchenu, Berlinu i Beču. Nezavisnost Čehoslovačke i Mađarske; nezavisno Kraljevstvo Srba, Hrvata i Slovenaca (kasnije Jugoslavija). Primirje na zapadnom bojištu.</p> <p>1919. Proglašena samostalna Republika Poljska. Pariška mirovna konferencija utvrđuje ratne reparacije i nove nacionalne granice. Mir u Versaillesu (s Njemačkom), Saint Germainu (s Austrijom) i Neuillyju (s Bugarskom). Osnovana Talijanska fašistička stranka.</p> <p>1920. Mir u Trianonu (s Mađarskom). Mir u Sèvresu (s Turskom). Kraj građanskog rata u Rusiji. Pobjeda boljševika. Osnovana Liga naroda. Rat između Grčke i Turske.</p> <p>1921. Određene granice između Rusije i Poljske. Hitler postaje vođa Nacionalsocijalističke stranke u Njemačkoj.</p>	<p>1918.-21. Svjetska epidemija gripe odnijela milijune života. Broj iseljenika iz Europe u Sjedinjene Države pada znatno ispod prijeratnih razina. Migracije se događaju više unutar Europe nego izvan nje. Neke europske države donose zakone o zapošljavanju i uvjetima rada; primjerice Francuska, Nizozemska i Španjolska uvode osmosatni radni dan. Nakon rata uvode se velike promjene demokratskog procesa. Od 1920. godine pravo glasa daje se svim muškarcima u većini zemalja i nekim ženama. Izborna su tijela sada veća i političari moraju povesti računa o radnicima.</p> <p>Svjetski je rat potaknuo tešku industriju – proizvodnja naoružanja, motornih vozila, uvođenje novih proizvodnih tehnika i tehnologija. Većina industrijaliziranih zemalja proizvodi mini-ekonomski procvat. Sjedinjene Države vodeća su industrijska zemlja u svijetu. Mini-ekonomski procvat doživljava propast 1920. godine. Konačan dogovor o iznosu njemačkih reparacija za svjetski rat (1921. godine).</p>	<p>1919. Prvi neprekinuti let preko Atlantskog oceana, Alcock i Brown.</p> <p>1920. Edwin Hubble otkriva da se svemir širi. Nastala kromosomska teorija o nasljeđivanju.</p>

Okvir 2: Kronološka tablica europske povijesti u razdoblju od 1918. – 1939.		
Politička perspektiva	Socioekonomska perspektiva	Znanost i tehnologija
<p>1922. Pohod talijanskih fašista na Rim. Mussolini pozvan da sastavi vladu. Službeno proglašen SSSR. Turska vojska kod Smirne porazila Grke.</p> <p>1923. Belgija i Francuska okupiraju Ruhr, industrijsko središte Njemačke jer Njemačka nije platila reparaciju. Politički nemiri u Njemačkoj. Štrajkovi u Ruhru kao protest protiv okupacije. Neuspješna francusko-belgijska akcija. Hitlerov neuspješan pokušaj puča u Münchenu. Kemal Atatürk i turski nacionalisti zbacuju osmanski režim i zamjenjuju ga modernom, svjetovnom republikom. Dogovaraju nove uvjete mira sa savezničkim silama (Sporazum u Lausannei). General Primo de Rivera utemeljuje vojnu diktaturu u Španjolskoj.</p> <p>1924. Staljin postaje generalni sekretar Komunističke partije za vrijeme Lenjinove bolesti. Preuzima potpunu kontrolu nakon Lenjinove smrti. Albanija i Grčka postaju republike.</p>	<p>1921. – 24. Cijene živežnih namirnica i sirovina drastično padaju u ranim dvadesetima. Seljaci i zemljoradnici diljem Europe direktno su time pogođeni. Najgore su pogođeni u zemljama Srednje i Istočne Europe sa Sovjetskim Savezom na jednoj strani, koji zatvara svoje granice trgovini, i Njemačkom na drugoj strani, koja pati zbog naglog rasta inflacije i zbog ekonomske paralize, na drugoj strani. Do ranih dvadesetih većina europskih gospodarstava doživljava ekonomsku recesiju s povećanim stupnjem nezaposlenosti. Njemačka doživljava hiperinflaciju, valute Srednje Europe također doživljavaju ovakav razvoj. Ekonomska se situacija stabilizira u većem dijelu Europe nakon 1924. iako je nezaposlenost u prosjeku 15%; najgore je u Skandinaviji.</p>	<p>1922. Počinju radijski prijenosi. Herbert Kalmus izumio tehnicolor film.</p> <p>1923. Juan de la Ciega leti prvim autožiroom s rotacijskim kri-lom. Vladimir Zvorykin izumio prvu elektronsku cijev za kameru.</p> <p>1924. Leitz proizveo prvi 35mm fotoaparati, Leica.</p>

Okvir 2: Kronološka tablica europske povijesti u razdoblju od 1918. – 1939.		
Politička perspektiva	Socioekonomska perspektiva	Znanost i tehnologija
<p>1925. Sporazum u Locarnu: Njemačka, Francuska i Belgija priznaju postojeće granice, garantiraju ih Velika Britanija i Italija. Francuska obećava braniti Belgiju, Poljsku i Čehoslovačku ako ih Njemačka napadne.</p> <p>1926. Državni udar u Poljskoj označava kraj demokratske vlade. Maršal Piłsudski preuzima vlast. Vojni udar u Portugalu. Opći štrajk u Velikoj Britaniji.</p>	<p>1925.-28. Ponovno uvođenje zlatnog standarda u Britaniji i Njemačkoj 1925. godine.</p> <p>Staljin uvodi prvu Petoljetku u Sovjetskom Savezu 1928. godine.</p>	<p>1926. Počinje se prikazivati <i>Don Juan</i>, prvi nijemi film kojem je sinhronizirana glazbena podloga. John Logie Baird pokazuje prvi uspješni televizijski sustav.</p> <p>1927. Načelo nepouzdanosti atomske fizike Wernera Heisenberga. Počinje se prikazivati prvi zvučni film <i>Pjevač jazza</i>. Georges Lemaître formuirao teoriju velikog praska o postanku svemira.</p> <p>1928. Erwin Schrödinger predstavlja valnu mehaniku. Alexander Fleming otkriva antibiotska svojstva plijesni penicilina. Zvorykin patentirao prvi televizijski sustav u boji.</p>

Okvir 2: Kronološka tablica europske povijesti u razdoblju od 1918. – 1939.		
Politička perspektiva	Socioekonomska perspektiva	Znanost i tehnologija
<p>1929. Kraljevina Srba, Hrvata i Slovenaca postaje Jugoslavija. Kraj uveo diktaturu. Francuzi počinju graditi Maginotovu liniju.</p> <p>1930. Kralj Karlo II. vraća se u Rumunjsku. Prisilna kolektivizacija seljačkih posjeda u Rusiji.</p> <p>1931. Osnovan britanski Commonwealth. U Španjolskoj proglašena republika.</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. Diktature uspostavljene u Estoniji i Letoniji. Hitlerova čista Nacističke stranke. Počinju političke čistke u Sovjetskom Savezu.</p>	<p>1929.-39. Slom na burzi u Wall Streetu ("Crni utorak", 29. listopada 1929. godine). Američka je ekonomija dvadesetih godina veoma brzo rasla. Do 1929. godine SAD je daleko najveći svjetski industrijski proizvođač, npr. proizvodi 4,5 milijuna automobila godišnje dok Njemačka, Velika Britanija i Francuska zajedno proizvode samo pola milijuna. Zemlja doživljava potrošački procvat zasnovan na kreditima.</p> <p>U isto vrijeme europske države koje su sudjelovale u svjetskom ratu posuđuju od američkih banaka kako bi obnovile svoje privrede nakon rata. Nakon sloma burze ukinuti su američki zajmovi europskim poduzetnicima, poduzeća propadaju, nezaposlenost brzo raste.</p> <p>Do 1932. godine njemačke tvornice postižu samo 60% proizvodnje 1928. godine. Do 1933. godine 44% radno sposobnog stanovništva je nezaposleno. Kada potroše uštedevine i više ne mogu dobiti kredit u lokalnim trgovinama, ljudi postaju očajni. Situacija u ostatku Europe je tek malo bolja. Otrpilike svaki treći radnik u Skandinaviji je nezaposlen, otprilike svaki peti u Zapadnoj Europi. Situacija je još lošija u Srednjoj i istočnoj Europi.</p>	<p>1930. Frank Whittle patentirao mlazni motor. Otkriven planet Pluton.</p> <p>1931. Započelo bavljenje radio astronomijom.</p> <p>1932. Nizozemci dovršili isušivanje jezera Zutterder.</p> <p>1934. F. i I. Joliot-Curie razvili umjetnu radioaktivnost.</p>

Okvir 2: Kronološka tablica europske povijesti u razdoblju od 1918. – 1939.		
Politička perspektiva	Socioekonomska perspektiva	Znanost i tehnologija
<p>1935. Mussolini osvaja Libiju. Sarska oblast vraćena Njemačkoj nakon plebiscita. Izglasani antižidovski Nirnberški zakoni.</p> <p>1936. Njemačka vojska ulazi u demilitarizirano Porajnje. General Metaxis postaje diktator u Grčkoj. Počinje Španjolski građanski rat.</p> <p>1937. Njemačka i talijanska vojna pomoć Francu.</p> <p>1938. Njemačka vojska ulazi u Austriju. Anschluss. Njemačka pripojila Sudetsku oblast. Kristalna noć u Njemačkoj, napad na židovske trgovine i poduzeća.</p> <p>1939. Sporazum Ribbentrop-Molotov između Njemačke i Sovjetskog Saveza. Dogovor o podjeli Poljske. Njemačka okupirala ostatak Čehoslovačke; pripojen Memel u Litvi. Nacionalističke snage zauzimaju Barcelonu i Madrid. Kraj Španjolskog građanskog rata. Italija izvršila invaziju Albanije. Hitler i Mussolini potpisuju "čelični pakt". Njemačka napada Poljsku. Velika Britanija i Francuska objavljuju rat. Rusija napada Poljsku i Poljska je podijeljena. Ruska vojska ulazi u Finsku.</p>	<p>1930.-39. Velika Britanija, Skandinavija i SAD napuštaju zlatni standard. Ostale europske zemlje čine to također početkom tridesetih.</p> <p>Tijekom ovog razdoblja u Sovjetskom Savezu raste industrijska proizvodnja u usporedbi s ostatkom Europe. Socijaldemokratske vlade u Europi uvode ekonomsko planiranje.</p> <p>Sredinom tridesetih neke europske privrede bilježe rast, npr. Njemačka, Švedska.</p> <p>Zbog iskustava prethodnih pet godina većina država stvara sustav socijalne skrbi: osnovne mirovine za starije, programe osiguranja nezaposlenih, programa naknada u slučaju nezgoda na poslu. Neki su programi dobrovoljni, a neke pomaže država. Ipak, privatne dobrotvorne potpore za radnike i starije premašuju državna izdavanja za socijalnu skrb sve do šezdesetih.</p> <p>Tijekom ovog desetljeća stabiliziraju se migracije sa sela u grad (od 1918. godine u industrijaliziranim zemljama većina stanovništva živi u gradovima), ali se tridesetih godina gradovi počinju širiti, grade se predgrađa i povezuje ih gradska željeznica.</p>	<p>1935. Konstruiran prvi radarski sustav za prepoznavanje zrakoplova. Charles Richter sastavlja ljestvicu za mjerenje jačine potresa.</p> <p>1936. Alan Turing razvio matematičku teoriju računanja. Izgrađen prvi prototip helikoptera.</p> <p>1937. Whittle napravio i testirao prvi mlazni motor. Izumljen najlon.</p> <p>1938. Mađarski izumitelj L. Biro proizveo prvu kemijsku olovku.</p> <p>1939. Hahn i Strassman otkrili atomsku fiziju. U Njemačkoj poletio prvi mlazni zrakoplov.</p>

Okvir 3: Komparativni pristup nastavi o fašizmu

Fašizam: Što je to?

Ideologija 20. stoljeća koja nije postojala prije 1914. godine. Zagovara novu, agresivno nacionalnu, autoritarnu državu i "preporod" nacije. Nudi korporativna gospodarska rješenja. Ističu se romantični, mistični aspekti povijesti. Cilj je bila masovna mobilizacija društva. Ulazi u gotovo sve aspekte života. Karizmatско vodstvo.

Tko ga je prihvatio?

Ljudi koji su se osjećali marginalizirano i nemoćno pred bezličnim gospodarskim snagama i velikim poduzećima, koji su se osjećali izdanim od vlade, koji su osjećali da se moraju sami organizirati, koji su držali da je nasilje opravdano sredstvo kako bi se postigao taj cilj i koji su željeli novu generaciju vođa koji ne bi potjecali iz stare elite.

Ponovna pojava fašizma u modernoj Europi:

Zašto su se u nekim zemljama krajem 20. stoljeća pojavile desničarske, neofašističke i neonacističke stranke i pokreti? Sličnosti i različitosti.

Koliko je fašizam bio raširen?

Osim Italije i Njemačke, fašističke su se stranke pojavile u Rumunjskoj, Velikoj Britaniji, Čehoslovačkoj, Poljskoj, Nizozemskoj, Belgiji, Francuskoj. Većina je postigla slabe izborne rezultate. Neke su stranke kolaborirale s okupacijskim snagama u vrijeme Drugog svjetskog rata.

Fašističke države ili diktature?

Tridesetih godina na vlast su došli neki drugi diktatori koji su prihvatili pojedine odlike fašističkih režima, poput Franca u Španjolskoj, Salazara u Portugalu, Horthyja u Mađarskoj, Metaxisa u Grčkoj, ali su se klonili masovnog mobiliziranja društva.

Italija

Korijeni političke nestabilnosti i protuparlamentarnog osjećaja postojali su prije 1914. godine. Masovno nezadovoljstvo mirovnim sporazumom iz 1919. godine.

1919.-21.: Gospodarski problemi (velika nezaposlenost, nema posla za bivše vojnike, rastuća inflacija, bijes prema ratnom profiterstvu). **Politički i društveni nemiri.** Štrajkovi i Biennio Rosso («dvije crvene godine»). **Političke slabosti sustava:** Korupcija, samozadovoljstvo elite, podjela sjever-jug, porast brojnih novih malih stranaka. Teško je stvoriti stabilne vlade. Fašistička stranka osnovana 1919. godine na ljevičarskim načelima. Na izborima ne osvaja niti jedan mandat.

1921.-25.: Na izborima 1921. godine fašisti osvajaju 35 mandata. Okreću se desnici. Liberalni demokrati ne mogu stvoriti stabilnu vladu. Italija bez vlade. Socijalisti proglašavaju opći štrajk. Fašistički "pohod na Rim". Kralj odbija proglasiti izvanredno stanje, vlada podnosi ostavku, kralj traži od Mussolinija da sastavi novu vladu. Fašisti uvode promjene izbornog sustava. Osvajaju 65% glasova i veliku većinu u parlamentu 1924. godine.

1925.-39.: Ostale stranke zabranjene. Jednostranačka država. Ukinuti sindikati. Nova "korporativna" država. Nakon početnog rasta gospodarstvo slabi, pogođeno burzovnim slomom 1929. godine. Sredinom tridesetih plaće u Italiji među najnižima u Europi. Osvajanje Etiopije 1935. godine. Vojna podrška Francu 1936.-1939. godine.

Okvir 3: Komparativni pristup nastavi o fašizmu

Njemačka

Kada je poraz 1918. godine postao neizbježan, a car je abdicirao, osnovana je civilna vlada i dogovoreno primirje. Kasnije su mnogi Nijemci uvjete mirovnog sporazuma držali veoma strogim kriveći za to i za poraz u ratu civilnu vladu, a ne stari režim. "Nož u leđa" (*Dolchstuss*).

1919.-24.: Vajmarska republika. **Gospodarski problemi:** hiperinflacija, propast njemačke marke. Ljudi s fiksnim primanjima, penzijama, bivši vojnici i srednja klasa, teško pogođeni. Ljevičarski i desničarski **politički nemiri** u Münchenu i Berlinu. **Politički sustav nema potporu cijelog društva.** Nacistička stranka osnovana 1919. godine u Münchenu. Propao Pivnički puč u Münchenu u studenom 1923. godine.

1924.-29.: Ponovno uspostavljena gospodarska stabilnost. Tijekom ovog razdoblja Nacistička stranka ostaje prilično nevažna. Na izborima 1928. godine osvojili manje od 3% glasova.

1929.-39.: Nacistička stranka brzo stječe pristaše kako se produbljuje kriza koju je izazvao burzovni slom 1929. godine. Šest milijuna nezaposlenih do 1932. godine i strah od komunističke revolucije. U srpnju 1932. godine Nacistička stranka postaje najbrojnija stranka u Reichstagu. Hitler je pobijedio na izborima 1933. s programom prema kojem je radi obnove stabilnosti zemlje potrebno suspendirati rad parlamenta na 4 godine. Uspostava jednostranačke države. Preuzimanje kontrole nad sindikatima 1933. godine. Hitler preuzeo i predsjedničke ovlasti 1934. godine. Vojska mu polaže prisegu.

Cenzura i čistke među stručnjacima. Kontrola organizacija mladeži, rasni progoni Židova, izgradnja koncentracijskih logora.

Ponovna pojava fašizma u modernoj Europi: Zašto su se u nekim zemljama krajem 20. stoljeća pojavile desničarske, neofašističke i neonacističke stranke i pokreti? Sličnosti i različitosti.

Okvir 4: Raspad Sovjetskog Saveza – obrnuta kronologija	
Događaji u Srednjoj i Istočnoj Europi	Događanja u Sovjetskom Savezu (1991.-1985.)
<p>svibanj 1991.: Vođe 15 republike dogovaraju se o formiranju nove unije.</p> <p>travanj 1991.: Gruzija proglašava neovisnost.</p>	<p>Anatomija propalog puča:</p> <p>prosincac 1991.: Sovjetski Savez prestaje postojati. Rusija, Bjelorusija i Ukrajina formiraju Zajednicu nezavisnih država (ZND).</p> <p>25. prosinca 1991.: Gorbačov odstupa s položaja predsjednika Sovjetskog Saveza.</p> <p>24. kolovoza 1991.: Gorbačov odstupa s položaja generalnog sekretara i predlaže da se Centralni komitet Komunističke partije SSSR-a raspusti.</p> <p>22. kolovoza 1991.: Gorbačov se vraća u Moskvu.</p> <p>21. kolovoza 1991.: Puč propada. Organizatori uhićeni.</p> <p>20. kolovoza 1991.: Tisuće ljudi okupljaju se kako bi zaštitili Bijelu kuću i podigli barikade. Neke postrojbe dezertiraju i pridružuju se braniteljima.</p> <p>19. kolovoza 1991.: Pokušaj puča samoproglāšenog komiteta koji proglašava izvanredno stanje. Objavljaju da je Gorbačov bolestan. Grupa se sastoji od donedavnih ministara i pomoćnika u Gorbačovljevoj vladi. Tenkovi i vojska pojavljuju se na ulicama. Jeljcin jedva uspijeva izbjeći uhićenje i odlazi u ruski parlament (Bijelu kuću). Denuncira puč i poziva pučanstvo na generalni štrajk i javnu potporu.</p> <p>18. kolovoza 1991.: Gorbačovu za vrijeme godišnjeg odmora na Krimu u vilu dolazi grupa koja zahtijeva da proglasi izvanredno stanje. On odbija, te ga pučisti stavljaju u pritvor.</p> <p>Reforma i kriza</p> <p>prosincac 1990.: Sovjetski ministar vanjskih poslova daje ostavku žaleći se na "porast diktature".</p>

Okvir 4: Raspad Sovjetskog Saveza – obrnuta kronologija

Događaji u Srednjoj i Istočnoj Europi	Događanja u Sovjetskom Savezu (1991.-1985.)
<p>kraj 1990.: Pregovori između Gorbačova i baltičkih vođa staju na mrtvoj točki.</p> <p>3. listopada 1990.: Ujedinjenje Njemačke</p> <p>ljetno 1990.: Vojska intervenirala protiv nacionalista u baltičkim republikama kako bi se zaustavilo raspadanje SSSR-a.</p> <p>23. kolovoza 1990.: Istočnonjemački parlament (<i>Volkskammer</i>) glasuje za ujedinenje Njemačke.</p> <p>18. ožujka 1990.: Izbore u Istočnoj Njemačkoj dobila Kršćansko-demokratska unija (CDU).</p> <p>11. ožujka 1990.: Litvanski parlament proglašava neovisnost. Moskva tu odluku proglašava nevažećom.</p> <p>proljeće 1990.: Parlamentarni izbori u svim republikama SSSR-a jačaju položaj nacionalista.</p> <p>početak 1990.: Različiti narodi u Sovjetskom Savezu traže neovisnost. Najglasniji su zahtjevi baltičkih republika.</p> <p>25. prosinca 1989.: U Rumunjskoj pogubljen bračni par Ceausescu.</p> <p>prosinao 1989.: Pad komunističke vlade u Čehoslovačkoj.</p> <p>studeni 1989.: Veliki protukomunistički prosvjedi u Čehoslovačkoj. Istočnonjemački vođa Erich Honecker podnosi ostavku. Reformisti preuzimaju kontrolu u Politburo bugarske Komunističke partije.</p>	<p>jesen 1990.: Gorbačov odustaje od gospodarskih reformi. Raspuštanjem Predsjedničkog vijeća u Vijeće državne sigurnosti natrag dovodi tvrdokorne konzervativce (KGB, vojsku i policiju).</p> <p>ljetno 1990.: Gorbačov i Jeljcin surađuju na "Planu 500 dana" za uvođenje tržišne privrede.</p> <p>srpanj 1990.: Jeljcin izlazi iz Komunističke partije. Sastaju se Helmut Kohl i Gorbačov. Kohl pristaje smanjiti broj njemačkih vojnika. Gorbačov pristaje povući ruske postrojbe iz Istočne Njemačke.</p> <p>svibanj 1990.: Jeljcin izabran za predsjednika Ruske Federacije.</p> <p>ožujak 1990.: Gorbačov izabran za predsjednika Sovjetskog Saveza.</p> <p>veljača 1990.: 250.000 ljudi u Moskvi prosvjeduju protiv komunizma.</p> <p>listopad 1989.: Gorbačov posjećuje Istočnu Njemačku povodom 40. godišnjice proglašenja Njemačke Demokratske Republike. Govori istočnonjemačkim vođama da se sovjetska vojska neće moći koristiti protiv reformi.</p> <p>Američki i sovjetski predsjednik službeno proglašavaju kraj Hladnog rata.</p>

Okvir 4: Raspad Sovjetskog Saveza: obrnuta kronologija	
Događaji u Srednjoj i Istočnoj Europi	Događanja u Sovjetskom Savezu (1991.-1985.)
<p>10. studenoga 1989.: Srušen Berlinski zid.</p> <p>jesen 1989.: Mnogi mladi stanovnici Istočne Njemačke odlaze u Zapadnu Njemačku preko Mađarske i Austrije.</p> <p>kolovoz 1989.: Nekomunistička vlada preuzima vlast u Poljskoj.</p> <p>kolovoz 1989.: Na godišnjicu potpisivanja sporazuma Molotov-Ribbentrop koji je baltičke zemlje prepustio SSSR-u, ljudski lanac povezuje tri republike.</p> <p>lipanj 1989.: Slobodni izbori održani u Poljskoj. Uspjeh sindikata «Solidarnost».</p> <p>svibanj 1989.: Mađarska vlada otvara granicu prema Austriji.</p> <p>travanj 1989.: Nacionalni prosvjedi u Tbilisiju, glavnom gradu Gruzije.</p> <p>proljeće 1989.: Neovisni sindikat «Solidarnost» i poljska vlada postižu sporazum. «Solidarnost» ponovno ozakonjena.</p> <p>jesen 1988.: Estonija proglasila suverenitet kao autonomna republika (prva koja je to učinila u SSSR-u).</p> <p>jesen 1987.: Masovni prosvjedi u baltičkim zemljama. Sukob na Kavkazu između kršćana Armenaca i muslimana Azerbejdžanaca.</p>	<p>svibanj 1989.: Prosvjedi u Moskvi kao podrška Jeljcinu i radikalima.</p> <p>25. svibnja 1989.: Prva sjednica Kongresa narodnih deputata. Izabran Vrhovni sovjet. Uglavnom konzervativci. Isključeni Jeljcin i radikali.</p> <p>svibanj 1989.: Sovjetskoj vojsci naredeno da podrži komunističko vodstvo u Gruziji.</p> <p>veljača 1989.: Posljednje sovjetske postrojbe napuštaju Afganistan.</p> <p>prosina 1988.: Sovjetski Savez napušta Brežnjevljevu doktrinu. Gorbačov govori u Ujedinjenim narodima. Proglašava velika smanjenja u sovjetskoj vojsci.</p> <p>svibanj 1988.: Sovjetska se vojska počinje povlačiti iz Afganistana.</p> <p>prosina 1987.: Dogovor Washingtona i Moskve o uništavanju nuklearnih projektila srednjeg i kratkog dometa.</p> <p>listopad 1987.: Otvoreni sukob Jeljcina i Gorbačova nakon Jeljcinove namjere da podnese ostavku na mjesto u Politbironu.</p> <p>Gospodarski problemi tijekom cijele 1987. godinu. Inflacija raste, neuspjele mjere za veću učinkovitost državnih poduzeća.</p>

Okvir 4: Raspad Sovjetskog Saveza: obrnuta kronologija	
Događaji u Srednjoj i Istočnoj Europi	Događanja u Sovjetskom Savezu (1991.-1985.)
	<p>listopad 1986.: Summit u Reykjaviku. Gorbačov predlaže potpuno nuklearno razoružanje ako Reagan odustane od nastavka programa Zvezdanih ratova. Reagan ne pristaje.</p> <p>travanj 1986.: Eksplozija u nuklearnom reaktoru u Černobilu. Radioaktivna prašina u Sovjetskom Savezu, Skandinaviji i Zapadnoj Europi. Nazadovanje sovjetskog gospodarstva. Gorbačov smjenjuje dvije trećine ključnih vođa Komunističke partije i uvodi druge političke reforme.</p> <p>travanj 1985.: Gorbačov Centralnom komitetu predstavlja svoj prijedlog <i>perestrojke</i> (restrukturiranja ili reformi gospodarstva) i <i>glasnosti</i> (veće političke otvorenosti).</p> <p>ožujak 1985.: Mihail Gorbačov izabran za generalnog sekretara Komunističke partije SSSR-a.</p> <p>Što je "naslijedio"?</p> <ul style="list-style-type: none"> • sovjetsko gospodarstvo u krizi, • Sovjetski Savez upleten u katastrofalni rat u Afganistanu, • predsjednik SAD Ronald Reagan napušta politiku detanta i započinje novu utrku u naoružavanju sa Sovjetskim Savezom, • rastuće nezadovoljstvo komunizmom u Srednjoj i Istočnoj Europi.

Okvir 5: Raspad ratnog savezništva Sovjetskog Saveza, Sjedinjenih Američkih Država i Velike Britanije te pojava Hladnog rata

I. Korijeni međusobne sumnje

Nakon primirja 1918. godine saveznici su dopustili ostanak njemačke vojske u okupiranim istočnim i baltičkim područjima.

Intervencija Zapada na strani bijelih u građanskom ratu 1919. godine.

Lenjinova predanost svjetskoj revoluciji. Ideološke razlike i zajedničko nepovjerenje u dvadesetim i tridesetim godinama.

Nacističko-sovjetski sporazum o nenapadanju 1939. godine.

Staljinovo uvjerenje da su njegovi saveznici odgađali otvaranje druge zapadne bojišnice nadajući se da će se Treći Reich i Sovjetski Savez međusobno uništiti.

II. Sovjetska shvaćanja

Sovjetsko je vodstvo zabrinuto za buduću sigurnost SSSR-a.

Željeli su osigurati da susjednim zemljama upravljaju vlade koje su prijateljske ili nisu pod utjecajem SAD-a.

Predvidjeli su da bi novi mogući napad na Sovjetski Savez došao kroz Poljsku ili druge srednjo- ili istočnoeuropske zemlje.

Sovjetski je Savez američka djelovanja nakon 1945. godine držao agresivnima, potencijalnom prijetnjom, te pokušajem da se učvrsti svjetska politička i gospodarska dominacija.

III. Shvaćanja Zapada

Nakon 1945. godine mnogi su u SAD-u i Zapadnoj Europi na širenje komunizma i sovjetskog utjecaja u Srednjoj i Istočnoj Europi, te aktivnosti lokalnih komunističkih stranaka u Zapadnoj Europi gledali kao na dokaz ekspanzionističke vanjske politike SSSR-a i istrajne predanosti svjetskoj revoluciji. Kao odgovor na to Sjedinjene su se Države priklonile politici zaprečavanja sovjetskog utjecaja, što je ostala američka politika do kasnih osamdesetih.

Globalno širenje komunizma shvaćano je također kao prijetnja američkim gospodarskim interesima, primjerice njihovoj potrebi da osiguraju siguran izvor sirovina, potrebi da strana tržišta ostanu otvorena za američku robu, te potrebi da se izbjegne gospodarska kriza slična onoj u međuratnim godinama.

Činjenica da su Sovjeti razvili atomsku bombu utjecala je na američka shvaćanja. Amerikanci su pretpostavili da će SSSR-u trebati 20, a ne samo 5 godina kako bi dostigao SAD.

Okvir 5: Raspad ratnog savezništva Sovjetskog Saveza, Sjedinjenih Američkih Država i Velike Britanije te pojava Hladnog rata

IV.: Slijed ključnih događaja 1943.-1945.

1943. Napete rasprave između SSSR-a i zapadnih saveznika oko budućnosti Poljske i okupacije Njemačke.
1944. Nijemci u Varšavskom ustanku pobili oko 200.000 Poljaka, a sovjetska vojska koja je već bila na području Poljske nije učinila ništa.
- 1944.-1945. SSSR isključen iz sudjelovanja u okupaciji Italije i razbijanju njezinog imperijalnog carstva.
- veljača 1945. Saveznički pregovori u Jalti. Dogovor o okupacijskim zonama u poraženoj Njemačkoj. Na pregovorima dominira pitanje budućnosti Poljske. Dogovoreno da se u oslobođenim državama osnuju privremene vlade koje će predstavljati sve demokratske elemente.
- kolovoz 1945. Konferencija u Potsdamu. Novoizabrani američki predsjednik Truman izvještava saveznike da SAD posjeduju atomsku bombu. SSSR želi biti uključen u upravljanje industrijaliziranom Rurskom oblašću u Njemačkoj, te želi biti uključen u okupaciju Japana. SAD odbija oba zahtjeva. Zapadni saveznici žele veći utjecaj u Istočnoj Europi. Staljin odbija.
1945. Nakon poraza Japana američka i sovjetska vojska okupiraju Koreju i dijele ju po 38. paraleli.
- 1946.-1949. Građanski rat u Grčkoj između monarhista, koje podržava Zapad, i grčkih komunista, koje podržavaju SSSR, Jugoslavija i Bugarska.
- 1945.-1948. Pojava komunističke vlasti diljem Srednje i Istočne Europe putem izbora ili nasilnog preuzimanja vlasti.
- ožujak 1946. Sovjetska vojska još uvijek u sjevernoj Perziji (Iranu). Sjedinjene se Države žale Ujedinjenim narodima. Staljin povlači vojsku.
- kolovoz 1946. Sovjetska mornarica želi mornaričke baze u crnomorskim tjesnacima. Turska se osjeća ugroženom. SAD šalje ratne brodove i prijeti silom ako SSSR ustraje u svojim zahtjevima.
- siječanj 1947. Britanska i američka vlada spajaju svoje dvije okupacijske zone u Njemačkoj u jednu administrativnu cjelinu.
- 1946.-1947. Gospodarska kriza u većem dijelu Europe: nestašica hrane, milijuni izbjeglica, visoka nezaposlenost. Politički i društveni nemiri.
- ožujak 1947. Američki predsjednik objavljuje Trumanovu doktrinu. Američka vlada predstavlja Marshallov plan gospodarske pomoći europskim državama. Poljska i Čehoslovačka prijavljuju se za pomoć iz Marshallovog plana. SSSR im naredio da povuku molbu.

Okvir 5: Raspad ratnog savezništva Sovjetskog Saveza, Sjedinjenih Američkih Država i Velike Britanije te pojava Hladnog rata

- lipanj 1948. Zapad uvodi novu valutu u Zapadnoj Njemačkoj. Staljin to shvaća kao još jedan korak prema podjeli Njemačke.
23. lipnja 1948. Sovjetske vlasti blokiraju sve cestovne i željezničke veze s Berlinom.
- srpanj 1948. Zapadni saveznici počinju Berlin opskrbljivati zračnim putem.
- travanj 1949. Osnovan NATO.
- svibanj 1949. SSSR prekida blokadu Berlina. Na zapadu osnovana nova država – Savezna Republika Njemačka.
1949. SSSR organizira Comecon (SEV – Savez za uzajamnu ekonomsku pomoć za komunističke zemlje) kao alternativu Marshallovom planu.
- rujan 1949. SSSR objavljuje da ima atomsku bombu.
- listopad 1949. Druga država osnovana na istoku – Demokratska Republika Njemačka.
- lipanj 1950. Sjeverna Koreja napada Južnu. Snage Ujedinjenih naroda (uglavnom američka vojska) odbacuju ih natrag preko granice. Slijedi protunapad kineskih komunističkih snaga.
- lipanj 1951. Počinju pregovori o Koreji.
- studen 1952. SAD obavio prvu eksploziju hidrogenske bombe.
- kolovoz 1953. SSSR obavio prvu eksploziju svoje hidrogenske bombe.
1953. Ponovno uspostavljena stara granica između Sjeverne i Južne Koreje.
1955. Zapadna Njemačka pristupa NATO-u. Sovjetski Savez organizira Varšavski pakt.

Ključna pitanja za raspravu

- Zašto je budućnost Poljske bila tako bitna u pregovorima između triju savezničkih sila potkraj rata?
- Je li vanjska politika Sovjetskog Saveza u razdoblju 1943.-1955. godine bila obrambena ili usmjerena prema komunističkoj dominaciji u svijetu?
- U kojoj se mjeri američka vanjska politika temeljila na zaprečavanju utjecaja Sovjetskog Saveza, a u kojoj je mjeri bila određena širenjem vlastite sfere utjecaja?
- Na osnovu ovdje pruženih informacija i drugih materijala koje ste pročitali, opišite kako su ključne ličnosti, posebice Staljin i Truman, utjecali na razvoj odnosa između SSSR-a i Zapada?

Okvir 6: Primarni izvori o rastućem nepovjerenju među bivšim saveznicima u poratnom razdoblju

Brzozjav Winstona Churchilla predsjedniku Trumanu 12. svibnja 1945. godine.

Oduvijek sam se zalagao za prijateljstvo s Rusijom, ali ja, kao i Vi, osjećam veliku tjeskobu zbog njihovog krivog tumačenja odluka s Jalte, njihovih stavova glede Poljske, njihovog nadmoćnog utjecaja na Balkanu, osim u Grčkoj, poteškoća koje stvaraju glede Beča, kombinacije ruske sile i teritorija pod njihovom kontrolom ili okupacijom, nadopunjene komunističkim metodama u mnogim državama, a ponajviše njihove mogućnosti da na terenu drže veliku vojsku kroz duže vremensko razdoblje. Kakva će situacija biti za godinu ili dvije, kada se britanska i američka vojska raspuste, a Rusija odluči zadržati dvije ili tri stotine divizija u aktivnoj službi?

Staljinovo opravdanje vanjske politike Sovjetskog Saveza – ožujak 1946. godine

Ne treba zaboraviti da su Nijemci napali SSSR kroz Finsku, Poljsku, Rumunjsku, Bugarsku i Mađarsku. Nijemci su mogli izvršiti taj napad jer su u tim zemljama postojale vlade neprijateljski nastrojene prema Sovjetskom Savezu. Kao rezultat toga Sovjetski je Savez imao ljudske žrtve nekoliko puta veće od onih u Britaniji i Sjedinjenim Državama zajedno. Neki ljudi možda mogu zaboraviti ogromne žrtve sovjetskog naroda, ali Sovjetski Savez ih ne može zaboraviti. I stoga, što je iznenađujuće u činjenici da Sovjetski Savez, zabrinut za svoju buduću sigurnost, pokušava osigurati postojanje vlada lojalnih Sovjetskom Savezu u tim zemljama. Kako bilo tko, tko nije posve bez pameti može opisati kao ekspanzionističke tendencije ove miroljubive želje Sovjetskog Saveza?

Predsjednik SAD-a najavljuje "Trumanovu doktrinu" u američkom Kongresu 12.3.1947.

U ovom trenutku u svjetskoj povijesti gotovo svaka nacija mora birati između dvaju različitih načina života. Jedan način života temelji se na volji većine i razlikuje se po slobodnim institucijama, predstavničkoj vladi, slobodnim izborima, jamstvima individualne slobode, slobodi govora i vjeroispovijesti te slobodi od političkog progona. Drugi način života temelji se na volji manjine koja se nasilno nametnula većini. Ona se oslanja na teror i progone, kontrolu tiska i radija, namještene izbore i potiskivanje osobnih sloboda. Vjerujem da politika Sjedinjenih Država mora djelovati u cilju potpore ljudi koji se odupiru podjarmljivanju od strane naoružanih manjina ili vanjskim pritiscima. Vjerujem da mi moramo pomoći slobodnim narodima da sami odluče o svojoj sudbini.

Andrej Ždanov, predstavnik Sovjetskog Saveza, na konferenciji Informbiroa napao vanjsku politiku SAD-a – rujna 1947.

Trumanova doktrina i Marshallov plan dio su američkog plana za porobljavanje Europe. Sjedinjene su Države lansirale napad na principe svake nacije koja upravlja vlastitim poslovima. Suprotno tomu, Sovjetski Savez neumoran je u svojim nastojanjima da održi načela stvarne jednakosti i neovisnosti među nacijama bez obzira na njihovu veličinu. Sovjetski Savez učinit će svaki napor kako bi osigurao da Marshallov plan bude osuđen na propast. Komunističke partije Francuske, Italije, Velike Britanije i drugih zemalja moraju u tome odigrati svoju ulogu.

Okvir 7: Silazna spirala ekonomske recesije

Sredinom dvadesetih godina radio je još uvijek predstavljao novost i svi su ga željeli imati. Dva američka inženjera elektrotehnike pokrenuli su vlastitu tvrtku kako bi proizvodili radio-aparate. Uzeli su zajam od banke kako bi pokrenuli posao.

Bili su vrlo uspješni. Nisu mogli proizvesti dovoljnu količinu radio-aparata kako bi zadovoljili potražnju. Zaposlili su više radnika i trebalo im je više kapitala kako bi sagradili veću tvornicu. Proširili su zajam u banci. Također su prodali dionice svoje tvrtke na Njujorškoj burzi (Wall Streetu).

Mnogo je ljudi kupilo dionice. Proizvodnja radio-aparata povećala se, profiti tvrtke porasli su i dioničari su dobivali dobar povrat svojih investicija. Ostale tvrtke koje su proizvodile radio-aparate također su vrlo dobro poslovale.

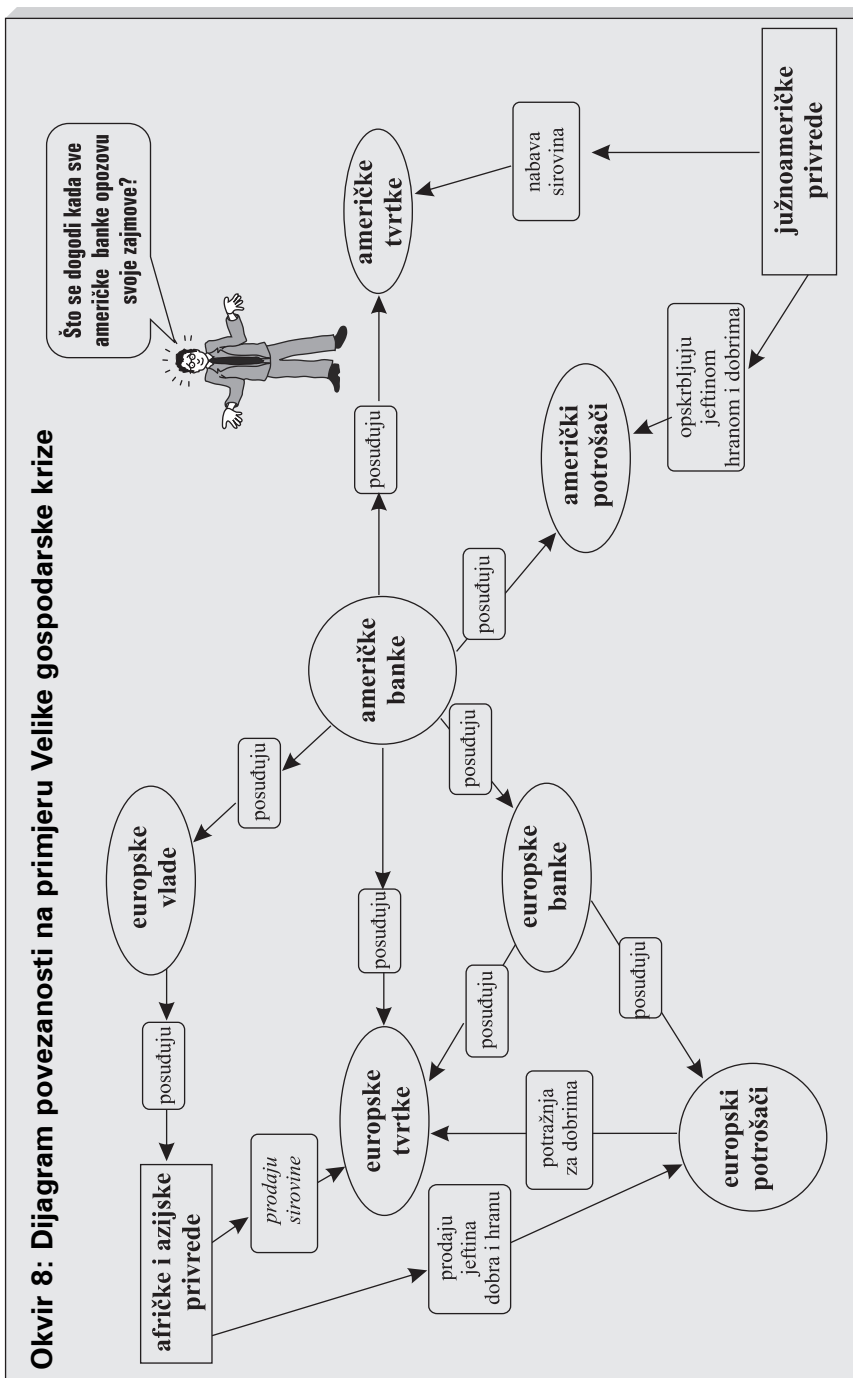
Nakon nekog vremena tvrtka je počela uviđati da prodaja novih radio-aparata više nije u porastu. Većina ljudi željela je samo jedan radio-aparat. Tvrtka je uvela nove modele kako bi ljude privukla da kupuju drugi ili treći radio.

Prodaja se ponovno povećala za neko vrijeme, ali onda je opet počela padati. Vremena su postajala teška i ljudi su kupovali samo neophodne stvari, a ne "luksuznu" robu. Tvrtka je smanjila broj radnika.

Profiti su padali, vrijednost dionica tvrtke također je počela padati, pa su neki dioničari počeli prodavati svoje dionice prije nego što su izgubili mnogo novca. To je stvorilo paniku, još više je dioničara prodavalo dionice, a njihove su cijene padale i padale.

Banka koja je vlasnicima posudila novac za pokretanje tvrtke sada je povukla zajam. Tvrtka nije mogla podmiriti svoje dugove i proglasila je bankrot. Svi su radnici izgubili posao. Dioničari koji su posudili novac kako bi uložili u tvrtku također su bili financijski uništeni.

Sada zamislite da se ovo događalo u isto vrijeme od 1928. do 1931. godine u tisućama tvrtki koje su proizvodile različite proizvode diljem Sjedinjenih Država i Europe.



POGLAVLJE 4

PRISTUP POJEDINIM ŠIRIM (PROBLEMSKIM) TEMAMA

Neki kurikulumi povijesti organizirani su u šire tematske (problemske) okvire.* Ovo je uvjetovano kombinacijom nekih od sljedećih razloga:

- teme, probleme i procese možemo analizirati kroz određeni broj studija pojedinih slučajeva i na taj način omogućavati razvoj dubinskog povijesnog istraživanja,
- tematski (problemski) pristup pruža komparativnom pristupu u poučavanju povijesti određeni stupanj koherentnosti. Drugim riječima, fokus na teme ili probleme dozvoljava nastavniku povijesti i njegovim učenicima lakše prepoznavanje zajedničkih ili suprotnih modela nego što bi to bilo moguće da se cijelom razdoblju pristupa komparativno.
- ovakav pristup može biti koristan okvir ako je jedan od glavnih ciljeva kurikuluma povijesti pomoći učenicima u razumijevanju sadašnjosti. Time se nastavniku osigurava prostor za obradu dužeg vremenskog razdoblja nego što je to obično moguće u konvencionalnom kronološkom nastavnom planu i programu. Time se omogućava potraga za uzrocima današnjih događaja kroz nekoliko stoljeća, te bolje razumijevanje procesa kontinuiteta i promjena,
- takav okvir može biti pogodniji za upoznavanje učenika sa znanstvenim povijesnim metodama nego što je to u slučaju konvencionalnog kronološkog pregleda. Ostaje više vremena za uporabu različitih izvornih dokumenata, za proučavanje alternativnih povijesnih interpretacija, za skupljanje, klasificiranje, strukturiranje i proučavanje povijesnih izvora, te za primjenu ključnih analitičkih koncepata kojima se koriste povjesničari.

Potencijalna je prednost ovakvog sustava što može ponuditi dinamičan uvid u povijesne procese – čimbenike koji pridonose promjeni i kontinuitetu te njihove međusobne napetosti u svakom vremenskom razdoblju – kao i dugotrajne razvojne modele koji nadilaze umjetnu periodizaciju što

* Prvi dio ovog poglavlja zasniva se na jednom drugom objavljenom radu istog autora. Vidi: R. Stradling, *The European content of the school history curriculum*, Council of Europe, Strasbourg 1995., str. 28-30.

čini osnovu kronološkog pregleda. Nudi se dubina, a ne širina. Kritičari ovakvog pristupa izražavaju bojazan da on možda ne pridonosi dovoljno razvoju učenikovog snalaženja u vremenu i razvoju povijesne perspektive, a kod učenika može stvoriti nepovezano viđenje prošlosti. Drugim riječima, to je skakanje s teme na temu bez neke uočljive veze. Mnogo ovisi o načinu kako nastavnik i nastavni materijali međusobno povezuju teme da bi izbjegli takvu nepovezanost.

Ovaj priručnik nije jedini proizvod projekta Vijeća Europe "Učenje i poučavanje o povijesti Europe u 20. stoljeću". Napravljeno je i nekoliko nastavnih paketa, a svaki se od njih usredotočuje na određenu povijesnu širu temu: nacionalizam, migracije, žene u Europi, holokaust te kino u 20. stoljeću.

Ti paketi ne nude samo izvorne materijale, razradu satova, moguće nastavne aktivnosti i ideje o vrednovanju naučenog, već ih nastavnici povijesti mogu koristiti kao predloške za kreiranje vlastitog pristupa drugim povijesnim temama. U ovom sam priručniku prvenstveno isticao ono što učenici mogu naučiti o povijesti 20. stoljeća kroz proučavanje nekih problemskih tema, te pronalaženjem načina kako bi se nešto od tih tema moglo uključiti u kurikulume koji su organizirani oko užih tema odabranih za poučavanje kronološkim slijedom.

Tematsko (problemsko) poučavanje 20. stoljeća može na najmanje četiri načina unaprijediti učenikovo razumijevanje povijesti. Prvo, problemske teme pomažu učeniku prepoznati trendove i modele kroz vrijeme i diljem Europe u određenom vremenskom trenutku. Na taj način problemske teme pomažu učeniku da ode dalje od opisa kako bi analizirao, uspoređivao i uočavao suprotnosti.

Drugo, problemske teme često obuhvaćaju važne ideje koje su pomogle oblikovati određeno razdoblje. Jasno je da se ni za koga ne može reći kako razumije povijest stoljeća kao cjeline bez određenog znanja o glavnim ideologijama stoljeća: liberalizmu, socijalizmu, komunizmu, slobodnom tržištu kapitalizma i njihovu utjecaju na događaje 20. stoljeća. Međutim, možemo također razlučiti utjecaj drugih fundamentalnih ideja na političke, ekonomske, socijalne i kulturne sfere. Primjerice, ideja samoodređenja naroda imala je velik utjecaj na cijelo stoljeće. Ona je pronašla svoj izričaj u mirovnim nagodbama i vanjskoj politici nekih velesila i bila je u temelju osnivanja međunarodnih organizacija poput Lige naroda i Ujedinjenih naroda. Istovremeno, uvjerenje da je samoodređenje neotuđivo pravo svih naroda bilo je najvažniji izvor sukoba tijekom stoljeća, kako u Europi tako i u cijelom svijetu. Ostale ideje koje su pomogle oblikovati stoljeće uključuju modernizaciju, političku i ekonomsku suradnju, ideju da država mora svojim

građanima pružiti osnovnu skrb, ideju da postoje određena univerzalna ljudska prava koja treba štititi kroz nacionalno zakonodavstvo i ako je potrebno provoditi putem međunarodnih aktivnosti, ideju da je napredak nerazrješivo vezan uz tehnološki razvoj i drugo.

Osim toga, problemske teme, kao što ističe jedna povjesničarka, "pružaju jedinstvo razdoblju".* Ova nam je predodžba najbliža kada se bavimo poviješću ranijih razdoblja. Pored nizova kraljeva, careva, invazija, ratova i dinastičkih sukoba, također proučavamo i opsežnije teme kao što je feudalizam, renesansa, reformacija, prosvjetiteljstvo i doba revolucija. Problemske teme obuhvaćaju svako razdoblje. Dvadeseto stoljeće čini se razdobljem velikih promjena, pa ga ljudi zaduženi za kreiranje nastavnih planova i programa i kurikuluma, ili pisanje udžbenika, često dijele u relativno kratka razdoblja i koncentriraju se na ključne događaje i pojave unutar tog razdoblja. No postoje i shvaćanja prema kojima teme, koje 20. stoljeće čine doista čvrsto povezanim, jesu upravo one problemske teme koje se usredotočuju na promjenu, nesigurnost, privremenost struktura i granica, brzinu kojom su nestali tradicionalni načini života.

Konačno, proučavanje problemskih tema pomaže lakšem isticanju sila koje su oblikovale stoljeće, što nije nemoguće učiniti, ali je zacijelo teže ako se koncentrira isključivo na proučavanje kronološkog slijeda tema i događaja.

Sve to utječe na način kako organiziramo nastavu i nastavne aktivnosti o glavnim problemskim temama 20. stoljeća. Treba pronaći način da učenici:

- uoče glavne promjene koje su se dogodile tijekom nekog duljeg vremenskog razdoblja,
- prouče koliko su ti trendovi bili opći ili su bili specifični za pojedine zemlje ili regije,
- prepoznaju modele i trendove, te različite tipove nacionalističkih pokreta, migracija, političke suradnje i dr.,
- istražuju političke, socijalne, ekonomske i kulturne čimbenike i uvjete iz kojih su nastali takvi modeli i trendovi,
- prouče neposredne i posredne posljedice za ljudske živote,
- prouče kako su se ljudska shvaćanja i ideje o tim pojavama promijenile tijekom vremena, te da istraže što nam ove teme govore o životu u 20. stoljeću.

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

Uzmimo, primjerice, temu koja se čini posebno bitnom za proučavanje suvremene europske povijesti ili današnjih događanja – nacionalizam. U posljednjoj četvrtini 20. stoljeća nacionalizam i problemi nacionalnog identiteta ponovno su se pojavili u različitim oblicima.

Prvo, u nekim regijama Zapadne Europe dogodio se kulturni preporod (u jeziku, glazbi, književnosti, tradiciji i kulturnoj baštini) među malim nacijama i narodima koji su dugo vremena bili apsorbirani u veće nacionalne države, kao što su Francuska, Španjolska, Velika Britanija i Italija. U većini su slučajeva kulturni pokreti prerasli su u političke koji zahtijevaju određeni stupanj političke autonomije i samoodređenje. U nekim su slučajevima takvi politički pokreti bili pluralistički i odražavali su cijeli spektar političkih pozicija i ideologija. U nekim regijama nastale su i nacionalističke stranke, kao što je Plaid Cymru u Walesu ili Škotska nacionalna stranka u Škotskoj. Takve stranke obično zagovaraju građanski, a ne etnički nacionalizam, gdje je državljanstvo nove neovisne države odraz mjesta stanovanja i lojalnosti, a ne podrijetla i krvne povezanosti, što je često posljedica činjenice da je stanovništvo tih područja etnički, jezično i u vjerskom smislu raznoliko. Neki su se politički pokreti podijelili na one koji autonomiju žele ostvariti političkim djelovanjem i one, poput ETA u Baskiji ili IRA u Sjevernoj Irskoj, koje su se odlučile za izravno djelovanje i nasilje.

Drugo, svjedoci smo nastanka nacionalističkih stranaka i neonacionalističkih organizacija u nekim zapadnoeuropskim državama, poput Austrije, Belgije, Francuske, Njemačke, Italije i Velike Britanije, koje potiču rasističke i ksenofobične stavove među stanovništvom kao reakciju na priljev stranih radnika, izbjeglica i doseljenika iz bivših kolonija.

Treće, u nekim bivšim europskim kolonijama u Sjevernoj Africi i na Bliskom istoku nakon 1945. godine vidjeli smo složene situacije višestrukih identiteta, gdje – ovisno o uzroku i okolnostima – politički vođe pozivaju na različite identitete kako bi mobilizirali pučanstvo za, primjerice, etnički nacionalizam, svjetovni i državni nacionalizam, islam, panarabizam ili panafrikanizam.

Četvrti oblik nacionalizma kasnog 20. stoljeća možemo pronaći u većini postkomunističkih država Srednje i Istočne Europe. Zapadni promatrači brzo su zaključili da se koncepti nacionalizma koji su se primjenjivali na različite pojave i socijalne pokrete u 20. stoljeću na Zapadu, ne mogu se lako primijeniti na složene etno-političke mješavine kakve postoje u Istočnoj Europe, gdje se međusobno suprotstavljeni oblici nacionalizma natječu za podršku unutar jedne teritorije. Građanski ili državni nacionalizam koji ima za cilj ujedinjenje naroda koji živi na jednom području u svrhu podrške novom neovisnom demokratskom

režimu često se sukobljava, s jedne strane, s oblikom nacionalizma koji se zasniva na nezadovoljstvu onih koji nisu odobravali smjer ili brzinu političkih promjena, i – s druge strane – s različitim etničkim nacionalizmima koji se zasnivaju na željama, strahovima i lojalnostima nacionalnih, jezičnih i vjerskih manjina koje žive na istom području.

Ako je jedan od ciljeva nastave povijesti u školi pomoći mladim ljudima razumjeti sadašnjost, tada postoji jak razlog za prijedlog kako bi proučavanje nacionalizama kasnog 20. stoljeća trebalo biti važan element kurikuluma moderne povijesti. Ipak, također bi bilo važno pronaći načine kako učenicima pomoći u razumijevanju:

- složenosti situacije (bez obzira proučavaju li ponovnu pojavu nacionalizma u Zapadnoj ili Istočnoj Europi),
- različitih oblika koje je nacionalizam kasnog 20. stoljeća poprimio kao odgovor na lokalne okolnosti i trendove,
- razloga popularnosti različitih nacionalističkih pokreta među određenim segmentima populacije,
- širih društvenih i političkih faktora koji su stvorili uvjete u kojima nacionalistički pokreti mogu dobivati potporu.

Detaljan opis slijeda događaja (primjerice, od Titove smrti 1980. do trenutne situacije na području bivše Jugoslavije) može biti neophodan, no nije dostatan ako želimo da učenici razumiju što se tamo događalo. Za to je potrebna analiza jednako kao i sâm opis događanja. Koncepti poput nacionalizma (ili revolucije, demokracije, ekonomskog razvoja i sl.) moćna su analitička pomagala. Oni nam pomažu odrediti vrstu informacije koju moramo tražiti i organizirati izvore nakon što ih prikupimo, te nam pomažu generalizirati i testirati granice naših generalizacija. No, da bismo to učinili, moramo praviti usporedbe. Moramo raditi usporedno kroz vrijeme i kroz prostor (ranije smo o tome govorili kao o horizontalnim i vertikalnim dimenzijama). U Zapadnoj Europi predodžbe ljudi o nacionalizmu pod snažnim su utjecajem manifestacija fašizma i nacionalsocijalizma za vrijeme međuratnog razdoblja. Dok se neki aspekti ovakvog shvaćanja mogu primijeniti, primjerice etnički sukobi i "etničko čišćenje", to sigurno ne pomaže shvatiti druge aspekte razvoja koji se sada odvijaju u najvećem dijelu Istočne Europe.

Kako poticati ovu vrstu komparativne analize kada je vrijeme ograničeno a nastavnik povijesti je pod teretom zahtjeva preopterećenih nastavnih planova i programa strukturiranih u obliku kronološkog pregleda. U najmanju ruku nastavnik mora biti dovoljno upućen u europsku i svjetsku povijest kako bi mogao uvesti neke komparativne materijale u rasprave o

pojedininim događajima i razvoju. Primjerice, ono što se dogodilo u zemlji X imalo je sličnosti s onim što se u isto vrijeme događalo u zemljama Y i Z, no postojale su i neke važne razlike. Ili, iako nacionalistički pokret koji se pojavio u zemlji X 1992. godine površno gledano nalikuje nacionalističkom pokretu koji se u toj zemlji pojavio 1936. godine, pritisci i sile koji su ga stvorili vrlo su različiti od onih tridesetih godina.

Drugi sistematičniji pristup bilo bi poticanje učenika da sami rade usporedbe. Tijekom jedne ili možda dvije godine nastave povijesti većina će se učenika susresti s brojnim primjerima različitih oblika nacionalizma (popis u **Okviru 1** uključuje one oblike koji se susreću u većini nastavnih planova i programa i udžbenika u europskim školama). Ne možemo pretpostaviti da će učenici tijekom jednog dužeg razdoblja proučavanja uvijek biti u mogućnosti sami vršiti usporedbe. Treba osigurati uvjete koji će ih potaknuti da propitkuju i traže odgovore na komparativna pitanja u tekstu koji čitaju (primjerice, potaknuti ih da ponovno pročitaju bitne dijelove u udžbeniku o ranim pojavama nacionalizma na nacionalnoj ili europskoj razini), u pojedinačnim ili grupnim radovima, te u vježbama vrednovanja.

Ako je nacionalizam tema i općeniti koncept za svakoga (povjesničara, nastavnika i učenika) tko proučava 20. stoljeće, tada ga treba smisleno primijeniti. Osim što treba pokušati opisati i objasniti njegovu pojavu i popularnost određenog nacionalističkog pokreta u određeno vrijeme, a potom istražiti njegove posljedice i povijesni značaj, također se trebamo upitati: Kakav je to bio nacionalistički pokret? Ili: U kojem smislu je to bio nacionalistički pokret? Je li mu cilj bio stvoriti jedinstvenu naciju od različitih manjina? Je li političku potporu tražio u svrhu političke neovisnosti nacije ili naroda bez države? Je li htio gurnuti naciju u rat? Je li htio demonizirati jednu manjinu i okriviti je za probleme s kojima se nacija suočavala?

Druga je mogućnost navesti učenike da se osvrnu na promjene značenja nacionalizma tijekom nekog duljeg vremenskog razdoblja. Kada smo ranije istraživali načine kako pomoći učeniku pri stjecanju uvida, predloženo je da, kada učenici dođu do kraja nekog razdoblja ili stoljeća, ponove glavne promjene tijekom tog razdoblja ili cijelog stoljeća. Što je vremensko razdoblje dulje, vjerojatnije je da će se učenici usredotočiti na opće trendove i modele koji se pojavljuju u temi kao što je nacionalizam, demokracija, gospodarski razvoj, politička suradnja, tehnološki razvoj.

Većina onoga što je rečeno o nacionalizmu kao povijesnoj temi, može se primijeniti i na migracije. Prvo, nedavni događaji i trenutne pojavnosti u dijelovima Istočne Europe učinili su migracije, u svim njihovim

Okvir 1: Tipovi nacionalnih pokreta 1800. – 2000.

Potkraj 18. i na početku 19. stoljeća u nacionalnim državama poput Engleske, Francuske, Nizozemske i Sjedinjenih Država sve se više naglašava potreba za stvaranjem nacionalnog identiteta gdje bi lojalnost državi bila važnija od drugih lojalnosti.

Val revolucionarnih ustanaka koji se dogodio diljem većeg dijela Zapadne i Srednje Europe 1848. godine, posebice na području Habsburške Monarhije, gdje su liberalni nacionalni pokreti, nastali uglavnom među intelektualnom elitom, odigrao je takvu važnu ulogu.

“Nacionalizirajući” ili ujedinjujući nacionalizam koji se pojavio u Italiji i Njemačkoj u vrijeme ujedinjenja 1860-ih možda je najbolje opisao Massimo d’Azeglio na prvoj sjednici parlamenta novoujedinjenog talijanskog kraljevstva: “Stvorili smo Italiju, a sada moramo stvoriti Talijane.”*

Standardizacija jezika, uporaba nacionalne ikonografije i simbola, te stvaranje nacionalnog identiteta kroz masovno obrazovanje u državama koje su krajem 19. i početkom 20. stoljeća prolazile kroz proces modernizacije.

Kratkotrajni nacionalni pokreti koji su se pojavili potkraj Prvog svjetskog rata kada su stara carstva Srednje i Istočne Europe razbili mirovni sporazumi i ruska revolucija. Stvorene su neke nove nacionalne države.

Fašizam i nacionalsocijalizam u Italiji i Njemačkoj te kasnija pojava autoritarnih nacionalističkih pokreta drugdje u Europi tijekom međuratnih godina.

Rast različitih oslobodilačkih nacionalizama u kolonijama tijekom dvadesetih i tridesetih te ponovno u razdoblju između 1945. godine i kasnih šezdesetih.

Pojava neonacionalističkih pokreta u nekim zapadnoeuropskim državama odražava rastuće zahtjeve za određenim stupnjem političke autonomije za male nacije bez države i jezične manjine.

Rast ekstremno desničarskih nacionalističkih stranaka koje u političke svrhe nastoje iskoristiti strahove, frustracije i rastuće nezadovoljstvo nekih dijelova pučanstva potaknuto ekonomskom recesijom, krizom socijalne države i nesklonošću prema imigrantskim zajednicama.

Pojava nacionalističkih pokreta u postkomunističkim državama Srednje i Istočne Europe.

* Citirao Eric Hobsbawm u: *Nations and nationalism since 1780*, Cambridge, Cambridge University Press 1990., str. 44., hrvatski prijevod: *Nacije i nacionalizam*, Novi Liber, Zagreb 1993., str. 50.

suvremenim oblicima, "vrućom" temom u mnogim europskim zemljama. Drugo, u nastavnim planovima i programima, te udžbenicima, uobičajeno je da se različite migracije tijekom 20. stoljeća promatraju kao odvojene teme, a ne kao obimna, cjelovita problemska tema koja je obilježila stoljeće. Čak i kada postoji samo ograničeni prostor za proučavanje teme migracija, učenicima se može dati prilika da saznaju ne samo odakle su se ljudi iseljavali, u koje su države selili i u kojem broju, već i da analiziraju dinamiku unutar društava koja dovodi do povećanja ili smanjenja migracija.

Na sličan je način moguće proučavati i posebne slučajeve migracija političkih izbjeglica unutar kurikuluma koji je zasnovan na kronološkom slijedu događaja a ne na tematskom pristupu. Moglo bi se, primjerice, reći da je bijeg istočnoeuropskih Židova, političkih revolucionara i aktivista iz carske Rusije i ostalih dijelova Istočne Europe između 1890. i 1917. godine bio u prvom redu uvjetovan pritiscima i napetostima unutar samih tih društava u to vrijeme, a ne općim procesima koji su se događali diljem cijele Europe. Isto tako, veliki problem izbjeglica uzrokovan posljedicama balkanskih ratova može se proučavati kao problem isključivo tog razdoblja, a priljev radnika iz južnih dijelova Europe i iz bivših kolonija može se također jednostavno proučavati kao fenomen tridesetogodišnjeg gospodarskog rasta u Zapadnoj Europi od 1945. do 1975. godine.

Međutim, dok ove različite primjere migracija u Europi u 20. stoljeću možemo proučavati izolirano kada obrađujemo pojedina razdoblja ili desetljeća, njihove su socijalne, političke i gospodarske posljedice po Europu bile dugotrajne. Neke se još uvijek osjećaju. Bilo bi korisno založiti se da se nađe vremena, čak i u kurikulumu prepunom sadržaja izrađenom po kronološkom principu, i omogućiti učenicima proučavanje dugotrajnih učinaka koje su uzastopni valovi migracija imali na različite regije Europe.

Postoji barem jedan oblik migracija koji se može promatrati tijekom duljeg vremenskog razdoblja jer je i dijakronijski i razvojni. To su unutarnje migracije iz sela u grad koje su se odvijale različitim intenzitetom u doslovno svakoj europskoj zemlji. Utjecaj tog procesa na život ljudi (fundamentalne promjene obiteljskog života, radnih navika, politike, zagađenja, sve većeg jaza između središta i geografske provincije unutar i širom Europe itd.) čini ga važnim, "živim" problemom za većinu učenika koji proučavaju povijest 20. stoljeća: to su pitanja koja se danas mogu lakše razumjeti nego rat koji je počeo prije 60 godina ili međunarodni sporazum potpisan prije četrdeset godina.

Ako u okviru kurikuluma postoji prostor da se detaljno obradi neka tema iz povijesti 20. stoljeća, sugerirao bih upravo migracije kao jednu od njih (kao i tehnologiju, predstavničku demokraciju ili pojavu masovne kulture) jer je to tema pogodna za pristup preko metafore valova kako bi se opisali trendovi i modeli tijekom duljeg vremenskog razdoblja (vidi **Okvir 3** na kraju ovog poglavlja). Da bi učenici mogli shvatiti pojam “valova”, valja ih upoznati s glavnim tipovima migracija koje su bile karakteristične za 20. stoljeće:

- prekooceanska ekonomska migracija,
- ekonomska migracija unutar Europe,
- politički izbjeglice,
- prisilna migracija grupa ili zajednica (primjerice unutar Sovjetskog Saveza pod Staljinovom vlašću),
- migracije sa sela u gradove,
- imigracija iz bivših kolonija u ekonomski razvijenije europske zemlje.*

Učenici bi također trebali razumjeti da su se različiti tipovi migracija pojavili kao odgovor na različite čimbenike i uvjete te da su njihove političke, socijalne i ekonomske posljedice bile različite.

Ovdje predloženi pristup treba pomoći učenicima da razrade populacijska kretanja tijekom stoljeća, analiziraju sile koje su regulirale migracijske tokove te sagledaju društvene, političke i ekonomske posljedice za Europu općenito, ali isto tako i za učenikovu zemlju, regiju ili naselje posebice (vidi **Okvir 2**).

* Za opširniju raspravu o tipovima migracija u 20. stoljeću, koja uključuje neke korisne ideje o pristupima poučavanju, vidi izvješće Danielle Leclerc, *Migration flows in 20th century Europe and their impact on school life*, Doc. Decs/edu/inset/donau (98), Council of Europe.

Okvir 2: Dinamika kretanja ekonomskih migranata u Europi 20. stoljeća

Prenapučenost i siromaštvo u ruralnim područjima i regijama koje gospodarski nazaduju tjeraju ljude na razmišljanje o emigraciji ili migraciji u urbana područja.



Ekonomski rast u drugim regijama ili zemljama dovodi do potražnje za radnom snagom koja nadmašuje ponudu.



Prilike za pronalaženje zaposlenja i bolji život u ekonomski razvijenim regijama i zemljama, često u kombinaciji sa službenim poticajima na migraciju, potiču i privlače ekonomske migrante.



Tijek migracije povećava se sve dok je priljev radne snage jednak ili nadmašuje potražnju za njom.



Zemlje ili regije koje su privlačile ekonomske migrante uvode imigracijske kvote i ostale restriktivne mjere.

P. S. Za vrijeme ekonomske recesije radnike koji su se netom doselili često se otkriva da su upravo oni "uzrokovali" nezaposlenost i ekonomske poteškoće.

Međutim, kao što je u ovom poglavlju već ranije naglašeno, neke su teme relativno apstraktne, zamršene i pomalo suhoparne. Proučavanje migracijskih tijekova, primjerice, vrlo se lako može svesti na gledanje statističkih tablica i zemljovida s mnogo strelica. Kada se radi s učenicima, važno je također pronaći jedan humani kut gledanja. To bi moglo uključiti:

- svjedočanstva emigranata o njihovim iskustvima kada su prelazili Atlantik ili o njihovoj prvoj godini u novoj zemlji,
- svjedočanstva o životu ljudi koji su se doselili iz sela u grad i koji su prešli put od rada na farmi do rada u tvornici,
- svjedočanstva o iskustvima imigranata kada su prvi put došli u Europu,
- rad na projektu usmene povijesti gdje bi se prikupljale informacije o populacijskim promjenama koje su se dogodile u određenoj zajednici. Ovo bi mogla biti krajnje osjetljiva tema koja od nastavnika zahtijeva pažljivo planiranje. U nekim situacijama, primjerice, gdje postoji društvena netrpeljivost unutar

zajednice između ljudi koji su rođeni u zajednici i onih koji su se naselili kasnije, možda bi bilo bolje ili izbjeći ovakav projekt ili se usredotočiti na emigraciju iz zajednice radije nego na imigraciju u zajednicu (vidi poglavlje o usmenoj povijesti).

- izrada kratkog scenarija za televizijski dokumentarni film o, primjerice, političkim izbjeglicama s Kosova, ili o službenim stavovima u nekoj zapadnoeuropskoj zemlji prema ekonomskim migrantima,
- pisanje kritike o stvarnom televizijskom dokumentarnom filmu o jednoj od ovih tema (kako biste dobili neke ideje, pogledajte poglavlje o televiziji kao izvoru za nastavu povijesti).
- analiziranje karikatura koje su nastale u vrijeme intenzivnih migracija u Europi.

Ovakve nastavne aktivnosti pružaju korisne polazne točke u kompleksnu temu na "humanizirajući" način, odnosno na način koji ima za cilj naglasiti ljudska iskustva i društvene posljedice za žrtve rata, političkih represija, progonstava i ekonomske recesije. One također učenicima daju primarne i sekundarne izvore preko kojih mogu "testirati" sve generalizacije nastale iz proučavanja općenitih trendova i modela.

Neke su teme dijakronijske. To znači da je moguće kroz dulje vremensko razdoblje utvrditi razvojni model. Dobar bi primjer takve teme bila tehnologija u 20. stoljeću. I ovdje dobro funkcionira metafora "valova" da bi se opisali trendovi i modeli. U ovom slučaju, iako pojedine tehnološke promjene koje su se dogodile mogu biti veoma različite, dinamika procesa razvojne promjene djeluje slično. Primjerice:

- pojavljuju se nove tehnologije i tehnike,
- počinje ih se prihvaćati,
- stvara se novo tržište i dolazi do naglog rasta,
- razvijaju se nove primjene iste tehnologije,
- iscrpljuje se potencijal za nove primjene,
- dolazi do zasićenosti tržišta,
- usporava se rast,
- počinje novi val tehnološkog razvoja.

Dijakronijska priroda teme utječe na mogući pristup u učionici. Prvo, to nije tema koja se lako uklapa u umjetne granice povijesnih kurikuluma koji su organizirani po razdobljima. Ne može se mnogo dobiti (a može

se izgubiti puno od učeničkog razumijevanja teme) ako proučavanje tehnologije mora započeti 1900. godine samo zato što učenici sada proučavaju 20. stoljeće.

Drugo, valja istražiti sam pojam promjene. U kojoj mjeri tehnološka promjena bila revolucijska, a koliko evolucijska? Neki udžbenici i priručnici predstavljaju 20. stoljeće kao doba revolucije u životima običnih ljudi. Nude i dokaze koji potkrjepljuju takav stav: promjene očekivane životne dobi uslijed poboljšane zdravstvene skrbi i higijenskih uvjeta, velike promjene standarda i kvalitete života mnogih ljudi (posebice onih u gospodarski razvijenim zemljama), velike promjene u prometu kopnom, morem i zrakom, telekomunikacije, automatizacija, svemirsko doba i tako dalje. S druge strane, mnoge promjene koje su se dogodile čine se više evolucijske negoli revolucijske. Velik dio tehnoloških inovacija bio je posljedica postupnog rasta. Izumitelji automobila, televizije, fotoaparata i telefona bili bi impresionirani modernim razvojnim postignućima, ali bi u današnjim proizvodima još uvijek mogli prepoznati mnoge osnovne elemente svojih izuma.

Treće, tehnološka promjena ne događa se unutar vakuuma. Ona ima društvene i ekonomske posljedice, ali stupanj koji dosežu nove tehnologije i mjesto gdje su one u potpunosti iskorištene u velikoj mjeri ovisi o drugim promjenama koje se istovremeno događaju u društvu: uvođenje javnog školstva, izobrazba za pojedina zanimanja, pojava masovnog opismenjivanja, organizacija rada i radne prakse, urbanizacija i dr. Tehnološki se napredak stoga mora staviti u svoj politički, ekonomski i društveni kontekst, a odnos između te četiri dimenzije mora se istražiti.

Posljednja tema o kojoj ovdje želim raspravljati jesu žene u Europi 20. stoljeća. Postoje brojni razlozi za to. Prvo, povijesna iskustva žena predugo su zanemarivana u velikom broju školskih nastavnih planova i programa kao i udžbenika (a doista i u velikom broju historiografskih tekstova). Prečesto se o njima govorilo samo preko nekoliko usputnih napomena koje su se odnosile na dobivanje prava glasa, koje su govorile o čuvenim ženama modernih vremena i o doprinosu žena u ratovima 1914.-1918. i 1939.-1945.

Drugo, iako su neke zemlje zakonom propisale da povijest žena mora biti dio školskog kurikulumu, u većini europskih zemalja nedostaje dobrih nastavnih sredstava prilagođenih uporabi u nastavi povijesti, koji se odnose na povijest žena. To je ironija jer, u usporedbi s bilo kojim drugim stoljećem, postoji pravo bogatstvo dobrih primarnih i sekundarnih izvora o životu žena u 20. stoljeću koji samo čekaju povjesničare i nastavnike povijesti da ih upotrijebe: biografije, dnevnički,

oporuke, usmena povijest, audio-vizualni materijali, dokumenti, statistike i fotografije.

Treće, Ruth Tudor napravila je odličan paket nastavnih materijala koji pruža nove temelje za pristup poučavanju povijesti žena u školama.*

Konačno, ovo je problemska tema koja, u jednom važnom smislu, uopće nije posebna tema. Prikazati povijest žena kao posebnu temu ili problem značilo bi suočiti se s rizikom njezina daljnjeg marginaliziranja. Umjesto toga, bilo bi primjerenije razmišljati o povijesnim iskustvima žena kao o dimenziji cjelokupne nastave povijesti koja bi se u potpunosti trebala integrirati u kurikulum povijesti kao cjelinu. Međutim, za ovako veliku promjenu kurikulumu, udžbenika i prakse u učionicama treba vremena. U međuvremenu bi trebalo krenuti s nekim praktičnim koracima kako bi se započeo proces uravnoteživanja.

Ruth Tudor se u svojim drugim radovima zalaže za: "pomak od proučavanja javne, često političke, domene povijesti prema proučavanju privatne domene, koji je zbog dominacije muškaraca u javnom životu u Europi neophodan ako se želi poučavati povijest žena." Ovo je samo dopuna brojnim drugim zalaganjima za boljom ravnotežom između političkih, ekonomskih, društvenih i kulturnih dimenzija u poučavanju povijesti 20. stoljeća. U svom nastavnom paketu ona predlaže načine kako se povijest žena može integrirati u pet širokih tematskih područja:

- rad (uključujući gospodarski život, proizvodnju, školstvo, izobrazbu),
- obitelj (uključujući majčinstvo, reprodukciju i potrošačko društvo),
- politički život (uključujući pravo glasa, lokalnu politiku, nacionalnu politiku, zastupanje, prava i obveze, te aktivizam),
- kulturni život (uključujući seksualnost, spolni identitet, samoizražavanje, umjetnost, književnost, glazbu, religiju i moral),
- rat i sukob (uključujući otpor, preživljavanje, holokaust, rat i rad, rat i obitelj).

Paket također sadrži i prijedlog nastavnih aktivnosti te izvorne materijale koji se mogu integrirati u svih pet tematskih područja.

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

Predloženi pristup poučavanju povijesti žena s naglaskom na privatnoj, jednako kao i javnoj, domeni ima dvije posebne pedagoške implikacije. Prvo, nastavnici će morati koristiti široki raspon izvora (od kojih će brojni biti prikupljeni u lokalnoj sredini), uključujući pisma, dnevnike, fotografije, arhivske dokumente i, nadasve, sjećanja ljudi; a učenici će morati naučiti kako analizirati i interpretirati ovu vrstu izvornih materijala (za prijedloge vidi drugi dio ovog priručnika). Drugo, nastavnici će morati pronaći načine uvođenja višestruke perspektive u svoj pristup povijesti žena. Ovo je očigledna točka – iako se ona često zaboravlja u školskim udžbenicima – žene nisu jednoobrazna skupina, one dolaze iz različitih socio-ekonomskih zajednica, različitih etničkih, vjerskih i kulturnih grupa te različitih generacija. Nemogućnost prepoznavanja ove činjenice u našem poučavanju jednostavno pojačava tendenciju marginalizacije povijesti žena.

Konačno, imajući na umu da su mnogi nastavnici povijesti suočeni s već pretrpanim nastavnim planovima i programima i kurikulumima te da imaju ograničeni prostor za uvođenje novih tema, postoji li uopće minimalna opcija? Postoje li nastavne aktivnosti koje bi, makar malo, pomogle učenicima u proučavanju 20. stoljeća iz perspektive životnih iskustava žena? Ranije smo spominjali kako učenicima treba pomoći u stvaranju uvida u europsku povijest 20. stoljeća te da je jedan od načina pružanje prilike na kraju jedne veće teme, razdoblja ili čak obrade cijelog stoljeća da prouče "velika pitanja" vezana uz promjene tijekom stoljeća. U tom smislu može se reći da postoje dva povezana "velika pitanja" koja mogu pomoći učenicima stvoriti uvidu žensku povijest proteklog stoljeća:

- prvo, kako se promijenio položaj žena tijekom stoljeća i koliko su te promjene bile univerzalne ili vezane uz određene regije Europe ili određene društvene kategorije žena?
- drugo, u kojem su smislu žene ostvarile veću kontrolu nad svojim životima i koliko su te promjene bile univerzalne?

Ruth Tudor predlaže pristup zasnovan na istraživanju koje se fokusira na promjene tijekom cijelog stoljeća, ili između dva određena razdoblja, ili kroz tri ili četiri desetljeća; raspon ovisi o dobi, sposobnosti i predznanju učenika (vidi dio "Općenita slika – žene i promjene"). Radom u malim skupinama i uporabom banke izvornih materijala učenici bi istraživali različite aspekte stoljeća. Kao moguća područja istraživanja R. Tudor predlaže međunarodne događaje, rad, tehnologiju, zabavu, nacionalnu politiku, demografiju i migracije, obiteljski život, zdravstvo, obrazovanje, da nabrojimo samo neke. Nakon što

svaka grupa učenika predstavi svoje rezultate, moglo bi se učenike pitati da procijene značaj promjena s obzirom na:

- kako se, ako uopće jest, položaj žena popravio?
- kako su žene profitirale promjenom?
- je li bilo štetnih posljedica za položaj žena?
- koje su društvene kategorije žena profitirale, a koje nisu?

Epilog

Svrha ovog poglavlja nije bila predložiti određeni popis tema koje bi trebalo obraditi u svim kurikulumima povijesti. Budući da me posebno zanima moderna europska povijest, ja bih zacijelo pozdravio veći naglasak na europskoj dimenziji u školskim kurikulumima, bilo u programima koji se uglavnom bave nacionalnom bilo u onima koje se bave svjetskom poviješću, držeći se modela kurikuluma s dvostrukim ciklusom poučavanja povijesti kakvi postoje u mnogim zemljama Istočne Europe. Međutim, takva se promjena ne može provesti objavljivanjem jednog priručnika o nastavi povijesti. Naglasak je stoga na načinima bavljenja temama, a ne na predstavljanju alternativnog kurikuluma povijesti s većim naglaskom na europsku povijest.

Okvir 3: Valovi europskih migracija u 20. stoljeću		
	Ekonomska migracija	Izbjegllice
Prije 1914.	<p>Prekooceanska migracija u SAD, Kanadu, Australiju, Argentinu i Brazil.</p> <p>Između 1891. i 1920. godine emigriralo je više od 27 milijuna Europljana pretežno iz ruralnih dijelova Irske, Italije, Španjolske i Istočne Europe.</p> <p>Migracija se događala i unutar Europe iz siromašnijih ruralnih područja u ekonomski naprednije zemlje poput Britanije, Francuske i Njemačke, često zamjenjujući Britance, Francuze i Nijemce koji su migrirali preko Atlantika.</p>	<p>Židovi su bježali pred antisemitskim pogromima u carskoj Rusiji i Istočnoj Europi.</p> <p>Politički aktivisti koji su se opirali carskom režimu napuštaju Rusiju i odlaze pretežno u Zapadnu Europu.</p>
Dvadesete godine	<p>Emigracija iz Europe opala je za više od trećine u odnosu na prijeratnu stopu. SAD i Kanada ograničavaju useljavanje.</p> <p>Učinak ekonomske krize nakon 1929. doveo je do povratka mnogih emigranata u Europu. Do 1930. broj ljudi koji su se vraćali u Njemačku premašio je broj onih koji su je napuštali.</p>	<p>Balkanski ratovi stvorili su veliki izbjeglički problem. Muslimanski izbjeglice bježali su u Tursku dok su se grčki izbjeglice iselili iz zapadne i sjeverne Turske.</p> <p>Posljedice Prvog svjetskog rata i promjena koje su uvedene mirovnim ugovorom 1919. također su stvorili izbjeglice u Srednjoj Europi. To je uključivalo i nešto židovske emigracije u Palestinu (tada pod britanskim mandatom).</p> <p>Izbjegllice iz Rusije migrirali su u velikom broju zbog revolucije. Do 1921. bilo je više od 800.000 ruskih emigranata u Europi. Problem je bio toliko velik da je Liga naroda ustanovila Visoko povjerenstvo s posebnim odgovornostima za ruske izbjeglice.</p>

Okvir 3: Valovi europskih migracija u 20. stoljeću		
	Ekonomska migracija	Izbjeglice
Tridesete godine	<p>Samo je Francuska poticala imigraciju u ovo vrijeme jer je potražnja za radnom snagom premašivala ponudu. No, do sredine tridesetih Francuska je počela poticati neke od svojih radnika imigranata da se vrate u zemlje svog podrijetla.</p>	<p>Politički i rasni progoni u Trećem Reichu doveli su do valova izbjeglica koji su odlazili u susjedne europske zemlje, a mnogi od njih potom su emigrirali u Sjedinjene Države.</p> <p>U ovo su vrijeme neki europski Židovi otišli u Palestinu.</p> <p>Broj španjolskih republikanaca koji su emigrirali iz Španjolske povećao se kasnih tridesetih.</p> <p>Prisilna migracija čitavih zajednica u Sovjetskom Savezu za vrijeme ere kolektivizma i Staljinove vladavine terora.</p> <p>Do 1938. francuska vlada stvarala je posebne kampove za političke izbjeglice.</p>
Od četrdesetih do šezdesetih godina	<p>S ekonomskim rastom u naprednijim gospodarstvima poslijeratne Zapadne Europe, ponovno se povećala ekonomska migracija, gdje su radnici iz Južne Europe (posebice Portugala, Grčke i južne Italije) tražili posao u industrijskim i urbanim centrima sjeverne Italije, Francuske i Njemačke. Neke su europske zemlje uvele posebne programe "gostujućih radnika" kako bi privukle nekvalificiranu i polukvalificiranu radnu snagu iz siromašnijih zemalja Europe. Najopsežnije programe imale su Francuska, Njemačka i Švicarska. Primjerice, u Njemačkoj broj gostiju-radnika porastao je s devet tisuća 1956. godine na 2,6 milijuna 1973. godine.</p>	<p>Godine 1945. milijuni ljudi su bili raseljeni, uključujući one koji su bili oslobođeni iz logora te brojne Nijemce koji su iz Srednje i Istočne Europe odlazili u Zapadnu Njemačku.</p> <p>Nešto interne migracije događa se unutar SSSR-a.</p> <p>Od pedesetih fokus izbjegličkih problema prebacuje se s Europe na Afriku i Aziju gdje je kraj britanskog imperija doveo do etničkih i ideoloških sukoba.</p> <p>Emigracija europskih Židova koja je započela kasnih tridesetih povećala se nakon osnivanja Izraela 1948. godine. Te je godine gotovo 800.000 Arapa istjerano s teritorija nove države Izraela.</p>

Okvir 3: Valovi europskih migracija u 20. stoljeću		
Ekonomska migracija		Izbjegllice
Od četrdesetih do šezdesetih godina	<p>Od pedesetih godina stope imigracije iz kolonija i bivših kolonija u Africi, Aziji i Karibima povećale su se, posebice u Britaniju i Francusku. Između 1945. i 1970. više od 30 milijuna imigranata došlo je u Zapadnu Europu na ovaj način.</p> <p>Emigracija iz Europe također se udvostručila u odnosu na stopu u vrijeme međuratnih godina. Između 1945.-1965. oko 10 milijuna ljudi emigriralo je u Australaziju, Argentinu i Brazil.</p> <p>Njemačka Demokratska Republika (Istočna Njemačka) počela je uzimati radnike migrante iz nekih siromašnijih komunističkih zemalja, uključujući Vijetnam.</p>	
1975. - 2000.	<p>Gospodarska kriza osamdesetih godina smanjila je potrebu za radnom snagom. Većina programa "gostujućih radnika" zaustavljena je a neki su radnici deportirani.</p> <p>Ekonomski migranti iz najsiromašnijih zemalja u svijetu počeli su tražiti posao na Srednjem Istoku, u Japanu, Singapuru, Tajvanu, Južnoj Koreji, a ne više u Europi.</p>	<p>Građanski ratovi u Africi i dalje stvaraju milijune izbjeglica (oko 5 milijuna ljudi trenutno živi u kampovima koje potpomažu međunarodne agencije za pomoć).</p> <p>Događaji u Rusiji i Istočnoj Europi od 1989. također dovode do unutrašnjih migracija i migracija između zemalja te regije.</p> <p>Događaji u Bosni i Hercegovini te na Kosovu također su stvorili izbjeglički problem. Za vrijeme kosovske krize više od 700.000 Albanaca pobjeglo je u kampove u susjednim zemljama, a neki su zatim otišli u zemlje Zapadne Europe.</p>

DRUGI DIO

METODE I PRISTUPI

POGLAVLJE 5

UVOD

Drugi je dio ove knjige podijeljen u devet poglavlja, od kojih se svako usredotočuje na različito metodičko pitanje ili probleme vezane uz poučavanje europske povijesti 20. stoljeća u školama. U svakom je poglavlju kratak komentar o specifičnom pitanju ili problemu koji se obrađuje, te različitim pristupima koji su objašnjeni. Pitanja o kojima se govori jesu:

- integriranje učenja utemeljenog na vještinama u okvire nastavnog plana i programa ili kurikuluma koji se pretežno temelji na znanju. Nastavni plan i program koji je pretrpan sadržajem često se ističe kao glavni krivac zašto nastavnici nisu u mogućnosti usredotočiti se na razvijanje povjesničarskih vještina kod učenika. Ovdje govorimo o različitim načinima preko kojih su nastavnici, unutar postojećih ograničenja, uveli rad temeljen na vještinama,
- obrada kontroverznih i osjetljivih pitanja, posebice onih koja se odnose na nacionalni ili grupni identitet; odnosi s drugim državama (posebice susjednim); odnos prema manjinama; iskustva rata i vojne okupacije,
- pomoć učenicima pri "čitanju" slikovnih arhivskih materijala o 20. stoljeću (uključujući promidžbeni materijal). Fotografije suvremenih vijesti ili povijesnih događaja nisu neutralno predstavljanje stvarnosti. Isto tako, televizijske i radijske vijesti te dokumentarni filmovi nisu samo izvori koji koje se mogu usporediti s drugim izvorima. Njihovi autori donekle odabiru, uređuju i predstavljaju dokaze u skladu sa svojim kriterijima, koji se razlikuju od profesionalnih vrijednosti povjesničara ili novinara. Ti kriteriji odnose se na ono što se drži "dobrim" televizijskim ili radijskim programom ili filmom. Učenici moraju razumjeti te kriterije i prioritete kako bi mogli kritički "čitati" takav materijal,
- uporaba simulacija i igrokaza u nastavi povijesti. Takvo aktivno učenje često može kod učenika učinkovito iskristalizirati motive, okolnosti, pritiske i prioritete koji su potakli ljude da djeluju na način kako su to učinili. Međutim, da bi se postigla učinkovitost, mora postojati priprema i praćenje uspješnosti rada,

- pomoć učenicima pri analizi i interpretaciji različitih perspektiva gledanja na isti događaj ili povijesnu pojavu usporedbom perspektivâ različitih povjesničara; usporedbe iskaza očevidaca s iskazima onih koji su imali prednost vremenskog odmaka; uspoređivanje kako različite nacije (ili različite grupe unutar iste nacije) gledaju ili interpretiraju isti događaj i dr.,
- učinkovita uporaba izvanškolskih mogućnosti učenja, kao što su muzeji, arhivi i izložbe te njihovo integriranje u nastavu,
- integriranje novih tehnologija u nastavu povijesti. Bez obzira koliko korisnih websiteova o određenoj povijesnoj temi postoji, učenik (i nastavnik) treba imati učinkovitu strategiju istraživanja. Jedno od pitanja o kojima se ovdje govori jest kako stvoriti takvu strategiju i kako razviti istraživačke vještine učenika,
- konačno, ranije opisane metode i pristupi utječu i na ulogu nastavnika i na način kako oni prepoznaju ostvaruju li se ciljevi i zadaci koje ove metode pretpostavljaju. Iz tog razloga drugi dio knjige završava raspravom o tim pitanjima i njihovom značenju za izobrazbu nastavnika.

POGLAVLJE 6

RAZVIJANJE VJEŠTINA I KONCEPATA

Ključno pitanje onima koji su zaduženi za stvaranje novih kurikuluma povijesti i onima koji su zaduženi za poučavanje povijesti glasi: "koji dio povijesnog znanja i razumijevanja želimo da naši učenici zadrže deset ili petnaest godina nakon što završe školu?"

Od 1989. godine nacionalni i pokrajinski ministri obrazovanja u Srednjoj i Istočnoj Europi mijenjaju kurikulume povijesti. U mnogima od tih država, a posebice onima koje su više stoljeća proživjele pod aneksijom ili okupacijom, podrazumijeva se odgovor da kurikulum povijesti treba stvoriti osjećaj nacionalnog identiteta. To je razumljiv, iako pomalo ambiciozan cilj budući da malo učenika u tim zemljama pohađa više od dva sata nastave povijesti tjedno. Mnoge od promijenjenih kurikuluma stvarali su znanstvenici povjesničari bez ikakva iskustva poučavanja svoje discipline u školama. Često su napravili pretrpane nastavne planove i programe s naglaskom na sadržaj predstavljen kao kronološko prepričavanje povijesti nacije. U nekim se državama danas radi na "drugoj generaciji" nastavnih planova i programa povijesti, a nastavlja se i rasprava o tome što je osnovno povijesno znanje, te kako treba poučavati povijest u školama. U drugim istočnoeuropskim državama, posebice ondje gdje su obrazovni sustavi decentralizirani, nastavnici još uvijek nisu sigurni što i kako predavati.

Od sredine osamdesetih uvedene su znatne promjene u kurikulume povijesti u većini zapadno- i sjevernoeuropskih država. Ponekad su rezultat toga bili nastavni planovi i programi prenatrpani sadržajima, ponekad je nastavnicima ostavljena veća sloboda da sami odlučuju što će poučavati unutar ponuđenih široko postavljenih kurikularnih smjernica. U većini slučajeva nastavnici su ipak dobili slobodu odlučiti kako poučavati svoje učenike, a ne što im predavati. Moj je dojam da se rasprava udaljila od pojednostavljene razlike između nastavnih sadržaja i nastavnih vještina te prerasla u raspravu kako integrirati učenje temeljeno na vještinama u nastavne planove i programe uglavnom temeljene na znanju.

Međutim, pitanje što želimo da naši učenici zadrže nakon deset godina ostaje sastavni dio bilo koje rasprave o nastavnim metodama i pristupima. U kontekstu nastave europske povijesti 20. stoljeća (iako držim da bi se isto moglo primijeniti i za nastavu nacionalne ili svjetske povijesti) zalažem se da taj upamćeni dio uključuje:

- kontinuirano zanimanje za povijest koje nije ograničeno samo na povijest vlastite nacije ili etničke zajednice,
- širok, interpretativan pregled povijesti 20. stoljeća, dijelom kronološki, dijelom tematski. Ono što su učenici učili služi kao elementi izgradnje takve pregledne slike ili okvira i tada možda nije važno ako s vremenom zaborave pojedine činjenice. Učenici će znati gdje te podatke potražiti, ali – što je još važnije – znat će razumjeti i povezati naizgled nepovezane povijesne podatke,
- svijest o modelima koji se ponavljaju i dinamici promjena koje su oblikovale stoljeće,
- svijest o glavnim trendovima i procesima zajedničkim za većinu Europe ili njezinih regija, te o trendovima koji odražavaju nacionalne i regionalne različitosti,
- pogled na suvremeni svijet koji vodi računa o vremenskoj dimenziji, koji prepoznaje da današnji događaji i procesi imaju korijene u prošlosti (često dalekoj prošlosti) i da nisu rezultat samo nedavnih zbivanja,
- prenosive analitičke i interpretativne vještine koje će ubuduće koristiti za razumijevanje svijeta u kojem žive i promjena koje proživljavaju, te koje će im pomoći da vrednuju informacije u masovnim medijima ili nekim drugim izvorima.

Da bismo postigli ove opsežne ciljeve, moramo razmisliti kako kroz nastavu povijesti najbolje pomoći učenicima da steknu te vještine i načine mišljenja, te da shvate ključne povijesne koncepte što će im dati analitički i interpretativni okvir.

Ključni koncepti

Koncepti su opće ideje. Oni omogućuju:

- organiziranje povijesnih znanja,
- organiziranje ideja o povijesti,
- stvaranje generalizacija (primjerice, ovo je primjer ...),
- prepoznavanje sličnosti i razlika,
- pronalaženje modela,
- uspostavljanje veza.

Važno je prepoznati da pomoć učenicima u razumijevanju i primjeni ključnih koncepata zahtijeva drukčiji pristup poučavanju povijesti od onoga koji se fokusira na "veliko prepričavanje" s naglaskom na kronološkom slijedu. Da bi učenici mogli primijeniti koncepte, moraju raditi usporedbe, moraju generalizirati i u isto vrijeme prepoznati ograničenja tih generalizacija, moraju ići naprijed i natrag kroz vrijeme, prepoznajući da se različiti povijesni fenomeni odvijaju u različitim vremenskim okvirima (to znači da neke fenomene možemo proučavati kao događaje ili događanja, ali neke možemo shvatiti samo ako ih proučavamo kroz dulje vremensko razdoblje).

Ponekad nastavnici povijesti koji su školovani da koriste narativni pristup (a i neki koji nisu) prosvjeduju protiv koncepata i konceptualnih okvira smatrajući da su za njihove učenike previše apstraktni i složeni. Nema sumnje da će biti učenika, posebice u grupama različitih sposobnosti, koji će teže razumijevati i koristiti koncepte i osjećat će se sigurnije u pristupu povijesti koji ističe usvajanje znanja. No, to nije smetalo nastavnike drugih disciplina da poučavaju apstraktne ideje i koncepte, bilo da su vezani uz teoriju relativnosti ili kvantnu mehaniku u fizici, račun u matematici ili sofisticirane prostorne modele koji se danas često koriste u fizičkoj ili društvenoj geografiji.

Općenito govoreći, postoje dvije vrste koncepata koje su ovdje važne. Prvi tip ponekad se opisuje kao suštinski koncepti ili "koncepti prvog reda". Popis tipičnih primjera iz europske povijesti 20. stoljeća vjerojatno bi uključivao: totalni rat, građanski rat, revoluciju i kontrarevoluciju, imperijalizam, emancipaciju, neovisnost, ovisnost i međuovisnost, kapitalizam, nacionalizam, socijalizam, fašizam, komunizam, konzervativizam, liberalnu demokraciju, diktaturu, totalitarizam, kolonijalizam, dekolonizaciju, otpor, terorizam, hladni rat, socijalnu državu, *glasnost* i *perestrojku*, suradnju. To su koncepti pomoću kojih razumijemo povijesne trendove i modele, kao i pojedine događaje. Neki, možda većina, posuđeni su iz drugih disciplina; proces koji se intenzivirao u 20. stoljeću kako se proučavanje i poučavanje povijesti širilo i obuhvaćalo ekonomsku, socijalnu i kulturnu povijest.

Koriste li povjesničari suštinske koncepte na isti način kao i specijalisti u drugim znanstvenim disciplinama? Povijest je, kao i politička znanost (s kojom dijeli mnoge suštinske koncepte) eklektična disciplina. Bilo bi iznenađujuće da nema dokaza o njihovoj zajedničkoj uporabi. No, postoji i svijest da povjesničari koriste svoje koncepte na konkretniji način od politologa ili sociologa. Kako je to Peter Lee rekao, za povje-

sničara "dio onoga što komunizam jest, mora se pronaći u onome što su komunisti napravili".* To je povijesna dimenzija koncepta.

Iako se takvi koncepti najčešće primjenjuju na pojedine povijesne događaje ili pojave, naše razumijevanje (i njihova vrijednost za naše razumijevanje povijesti) ovisi o njihovoj primjeni: za ilustriranje različitosti povijesnih okolnosti, za usmjeravanje naše pozornosti na ono što se može generalizirati i ono što je jedinstveno za pojedini događaj, za rasvjetljavanje konteksta u kojem se određeni niz događaja zbivao.

Koncepti prvog reda razlikuju se od specifičnih značajki ne samo zbog svog svojstva generaliziranja, već i stoga što se odnose na procese.

Uzmimo, primjerice, koncept revolucije na način kako ga koriste povjesničari u kontekstu događaja u Rusiji između 1900. i 1918. godine. Zapadni povjesničari pojam revolucije uglavnom koriste za promjene u ožujku i listopadu 1917. godine, također i za događaje 1905. godine koji su počeli "krvavom nedjeljom" 22. siječnja 1905. godine kada su policija i konjica napale nenaoružane i mirne prosvjednike, što je kulminiralo zabranom rada Moskovskog sovjeta u prosincu iste godine. Dok revolucija u socijalnom i političkom smislu označava pokušaj radikalne promjene režima i političke, socijalne i ekonomske strukture društva, jasno je da postoje bitne razlike između te tri revolucije. Događaji 1905. godine liče na politički ustanak, ali je oporba bila krajnje razjedinjena i nije jasno je li htjela promijeniti ili reformirati sustav. Carska je vlada, donekle i samo privremeno, iz toga izašla snažnija nego prije. Čini se da je Veljačka revolucija 1917. godine uspjela uvelike zbog pada carskog režima. Većina povjesničara i suvremenih promatrača slaže se da je revolucija većim dijelom bila spontana, neplanirana, neorganizirana i da je naišla na slab otpor. Samo su boljševički povjesničari tvrdili da su događaji iz veljače i listopada dvije faze iste proleterске revolucije. Listopadska revolucija 1917. godine ima mnoge osobine državnog udara iako je jasno da su kasnije političke, socijalne i ekonomske promjene bile revolucionarne.

Primjena koncepta revolucije na ove događaje (a ne samo naziva) usredotočuje našu pozornost na procese u pozadini, kao i na slijed događaja i prepoznatljivije neposredne i srednjoročne uzroke. Ti su procesi započeli mnogo prije 1905. godine (kao reakcija na represivnu politiku uvedenu osamdesetih godina 19. stoljeća), a nastavili se i dugo nakon 1917. godine. Također nas upućuje da promatramo kako su ljudi interpretirali slijed događaja kroz dulje vremensko razdoblje. Zašto su,

* Peter Lee, "Why learn history" u: A. Dickinson, P. J. Lee i P. Rogers (eds) Learning history, Heinemann, London 1984., str. 1.

primjerice, revolucionari bili iznenađeni brzinom odvijanja događaja 1905. i ponovno u ožujku 1917. godine? Zašto se carski generali, političari i konzervativni elementi nisu željeli boriti kako bi spasili sustav u veljači 1917. godine? Zašto su ostale revolucionarne stranke, osim boljševika, bile spremne surađivati s Privremenom vladom između veljače i listopada 1917. godine?

Povjesničari i nastavnici povijesti koriste i tehničke koncepte ili "koncepte drugog reda". Kao ni koncepti prvog reda, niti ovi ne "pripadaju" isključivo povijesti. Pomoću njih razumijemo kako povjesničari rade, što ih zanima, te kako se stvara i konstruira povijesno znanje i razumijevanje. Među koncepte drugog reda ubrajamo: kontinuitet, promjenu, kronologiju, kauzalnost, usporedbu i izvore.

Kontinuitet i promjena

Da bismo razvili povijesno razumijevanje kod učenika, treba poticati da se na kraju proučavanja određene uže teme ili razdoblja ili dijakronijske šire teme (kao što je stanovništvo, tehnologija ili kulturni pokreti) osvrnu na izvore o kontinuitetu i promjenama. U tom postupku trebaju znati sljedeće.

Prvo, kontinuitet nije isto što i zastoj. Bilo bi točnije reći da tražeći izvore kontinuiteta tražimo znakove neprekinutog ili rastućeg evolucijskog razvoja. Nasuprot, u ovom bi kontekstu izvori promjena bili znakovi prekida s prošlošću. Tako su, primjerice, promjene u odnosima između zapadnoeuropskih država i njihovih kolonija nakon Drugog svjetskog rata predstavljale prekid s imperijalnom prošlošću, iako su tragovi ranijih odnosa ostali u trgovačkim vezama, diplomatskim kontaktima, imigraciji i dr. Isto je tako režim koji je nastao nakon ruske revolucije predstavljao prekid s prošlošću iako su povjesničari ponovno mogli prepoznati tragove prošlosti u stavovima novog režima prema susjedima, prema nacionalnim i etničkim manjinama i dr. Suprotno tome, mnoge pojave u životima ljudi tijekom stoljeća odražavaju prije rastući, evolucijski proces, nego dramatične promjene. Proces urbanizacije stalan je i predvidiv. Godine 1900. svaki deseti čovjek živio je u gradu. Potkraj stoljeća živjela ih je većina. Iako se ponekad čini revolucionarnim, tehnološki napredak je često u praksi bio postupan. Svemirsko putovanje možda predstavlja značajnu tehnološku promjenu, ali automobil s benzinskim motorom upotrebljava se već cijelo stoljeće.

Drugo, učenici moraju razumjeti da promjene ne znače uvijek i napredak. Koncept napretka nosi sa sobom određeno vrednovanje, vezano

uz vrijednosti koje se od jednog do drugog društva ili kulture mogu razlikovati.

Treće, učenici također moraju razumjeti da stupnjevi promjena variraju ovisno o tome promatramo li političke, ekonomske, društvene ili kulturne sfere. Bivši britanski premijer rekao je jednom da je "tjedan dana dugo razdoblje u politici". Suprotno tomu, promjene u običajima ljudi, pravilima ponašanja i vjerovanjima traju mnogo duže, a rezultat jest taj da se određene tradicije zadržavaju dugo nakon što je razlog za njihovu pojavu nestao.

Istraživanje koncepata kontinuiteta i promjena ne uklapa se lako u konvencionalne sekvencijalne strukture tradicionalnih nastavnih planova i programa povijesti osim kada se primjenjuje na određene događaje. Ipak, kraj 20. stoljeća i milenija potaknuo je nastanak velikog broja knjiga, časopisa i televizijskih emisija koji su ponudili retrospektivu stoljeća. Možda po prvi puta sada postoji mnoštvo materijala koji bi se mogli koristiti kako bi se učenicima pomoglo ispitati izvore kontinuiteta i promjena tijekom cijelog stoljeća u političkoj, ekonomskoj, društvenoj, kulturnoj, vjerskoj i intelektualnoj sferi. Što se značajno promijenilo ako pogledamo svijet u 1900. godini i onda opet u 2000. godini? Što se neznatno promijenilo? Koje su promjene predstavljale dramatičan raskid s prošlošću, a koje pokazuju proces postupnog razvoja?

Kronologija i pripovijedanje

O historijskoj smo prošlosti navikli razmišljati kao o pripovijedanju, sekvencama, datumima i kronologijama. To je rašireno u tolikoj mjeri da često mislimo kako su to doista atributi same prošlosti. U stvarnosti, naravno, oni to nisu. Kada pokušavamo dokučiti smisao događaja te dati oblik i formu kompleksnim pojavama, nastojimo ih poredati, interpretirati, odlučiti što jest, a što nije važno i satkati ih u priču. Povjesničari to čine, a čine to i očevici zločina kada ih ispituje policija. No, u stvarnom životu mi nismo doživjeli događaje i procese na takav način, kao dio priče. Uglavnom smo doživjeli niz odvojenih događaja od kojih smo počeli stvarati smislenu cjelinu tek kada smo činjenice sagledali s vremenskim odmakom. Povjesničari često rade isto tako. Kronološko je pripovijedanje njihovo sredstvo za rad, kao što je to i proces razdvajanja prošlosti na nizove segmenata kako bi joj dali oblik i formu.

Općenito govoreći, većina onih koji rade na razvijanju kurikuluma, kao i većina autora udžbenika rade isto. Ipak, dok je relativno lako dodijeliti datume, postaviti nizove i odrediti uzroke i posljedice kada proučavamo kraljeve, ratove, osvajanja i političke krize, mnogo je teže to ura-

diti kada proučavamo društvenu i kulturnu povijest. Kulturni modeli i pojave ne mogu se tako jednostavno razdvojiti u događaje i situacije. Oni su procesi i upravo zbog toga nije tako jednostavno odrediti redoslijed i nizove stvari kao niti odrediti im datume. Kulturni su procesi često ciklički, a procesi promjena spori su i duboki kao oceanske struje, kao što je to jednom rekao povjesničar Marc Bloch. U političkoj povijesti određeni su protagonisti često važni. Vjerujemo ili pretpostavljamo, točno ili netočno, da su lik i misli Hitlera ili Staljina važni za razumijevanje odluka donesenih u to vrijeme. No, u kulturnoj i društvenoj povijesti često je slučaj da nisu važni stvarni protagonisti nego pozornica na kojoj oni nastupaju.

U kulturnoj povijesti često nas više zanima pokušaj stavljanja pojava u kontekst, negoli pokušaj otkrivanja što se zbilo prije, a što poslije, ili pokušaj pronalaženja uzroka i posljedica. Ponajviše često pokušavamo doznati što su određene kulturne i društvene pojave značile ljudima u to vrijeme.

Neki su povijesni kurikulumi nastojali uzeti to u obzir, posebice u proučavanju povijesti 20. stoljeća. Ipak, daleko najuobičajenija struktura modernih nastavnih planova i programa povijesti na školskoj razini i dalje ostaje ona segmentirana, u kojoj je 20. stoljeće podijeljeno u blokove po 10-20 godina. To je princip koji je primjereniji političkoj nego kulturnoj ili ekonomskoj povijesti.

Jaki su razlozi za nastojanje da jedan od ciljeva nastave povijesti bude pomoći učenicima u razvijanju "smisla za kronologiju". Međutim, da bismo to učinili važno je da i oni razumiju kako su kronologija, redoslijed i pripovijedanje oblici koji su nametnuti prošlosti, te da su segmenti na koje je kurikulum podijeljen do neke mjere proizvoljni.

U planiranju kurikuluma snažno je prisutna ideja da je najbolji način poučavanja povijesti početi od početka ili od prapovijesti te zatim postupno ići prema modernim vremenima. Kao rezultat toga u gotovo svim obrazovnim sustavima u Europi dvadeseto se stoljeće predaje najstarijim učenicima. Ipak, ne postoji niti jedan pedagoški razlog za to. Kao što primjećuje John Slater: "Povijest 20. stoljeća istinski nije nimalo teža od povijesti 14. stoljeća ili od povijesti Rimskog carstva".*

Doista, mogu se navesti snažni pedagoški razlozi da se mlađe učenike poučava novijoj povijesti, jer im je ona bliža i konkretnija, dok bi se povijest klasičnog Rima i Grčke ili prapovijest trebala predavati starijim učenicima. S obzirom da se to čini vrlo rijetko, nedostaju nam dokazi da

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

bismo bili sigurni bi li učenici usvojili osjećaj kronologije jednako lako kada bi slijedili događaje unatrag, kao što je to slučaj kada se kreće “od početka” i ide naprijed u vremenu. Mogli bismo argumentirati da će učenici lakše kronološki razmišljati (što znači primijeniti koncept, a ne samo zapamtiti datume) ako se poput vremenskih putnika «mogu kretati natrag ili naprijed u prošlosti, preskačući neka razdoblja, vraćajući se na neka druga [radije] nego neumorno mukotrpno koračajući od davne prošlosti do one točke gdje nam zvono ili raspored dopuste otići”.*

Smisao navedenoga za proučavanje europske povijesti 20. stoljeća bio bi taj da – želimo li da učenici razumiju suvremena zbivanja u raznim dijelovima Europe – oni moraju biti u mogućnosti ne samo ispitivati suvremene doprinose i uzročne čimbenike nego vratiti se u prošlost do njihovih korijena. Tradicionalna segmentirana struktura kurikuluma pretpostavlja da će učenici moći uspostaviti veze između onoga što su učili prije šest mjeseci ili godinu, dvije s onim što uče sada. Dokazi koji podupiru ovu pretpostavku nisu previše jaki. Veze se moraju ponovno uspostaviti prilikom učenja nedavne prošlosti.

Kauzalnost

Kada pokušava objasniti pojedini događaj ili situaciju povjesničar se bavi s tri međusobno povezana pitanja: Zašto se to dogodilo? Zašto se to dogodilo tada kada se dogodilo? Koji su uzročni čimbenici bili najznačajniji?

Kako na ovaj način možemo pomoći učeniku primijeniti koncept kauzalnosti? Gary Howells, i sâm nastavnik povijesti, predlaže sljedeće: ako je cilj pomoći učeniku razmišljati historijski, a ne samo upamtiti nazive kao što su “dugoročni” ili “kratkoročni uzroci”, tada bi se nastavnik trebao odlučiti za ono što naziva “velikim pitanjima”. Primjerice: zašto je Prvi svjetski rat izbio 1914. godine? Ili: Zašto je Staljin prihvatio sporazum Ribbentrop-Molotov kada je znao za Hitlerove namjere prema Sovjetskom Savezu? Ili Zašto su se odnosi među ratnim saveznicima nakon 1945. godine tako brzo pogoršali da su doveli do Hladnog rata?

Howells opisuje svoj pristup kao slaganje slojeva razumijevanja. On za početak predlaže razvijanje mentalne slike ili uvida u događaj koji se obrađuje.** Snažno se zalaže za uporabu vizualnih i audio-vizualnih izvora i materijala za povijest 20. stoljeća. Sljedeći je korak stvoriti sloj

* Isto, str. 123.

** Gary Howells, “Being ambitious with the causes of the first world war”, Teaching History, August 1998., Issue 92, str. 16-19.

razumijevanja konteksta, posebice dugoročnih uzroka. Ti uzroci, tvrdi Howells, mogu najbolje poslužiti u svrhu objašnjavanja, što pitanja može učiniti shvatljivijima za učenike. Zatim učenici trebaju poredati dugoročne uzroke prema njihovom značaju, objašnjavajući svoje odluke. Nakon toga istražuju povode ili određene događaje koji su ih pokrenuli. Tako traže odgovor na pitanje "zašto se to dogodilo tada kada se dogodilo?" Na kraju učenici istražuju neizbježnost događaja i postavljaju pitanja tipa "kada se to već dogodilo je li bilo neizbježno sve ono što je uslijedilo?" To im pomaže da shvate dvije stvari. Prvo, u raznim su trenucima osobe koje su donosile odluke imale su različite mogućnosti i često su se odlučivali na temelju ograničenih ili čak netočnih informacija. Drugo, i slučajnost je tu odigrala određenu ulogu.

Učenici završavaju istraživanje prijenosom sakupljenih podataka u analitičku mrežu.

Kod nekih povijesnih događaja možda će biti neophodno razlučiti dugoročne i kratkoročne uzroka, te povode, dok će se kod studija razvoja i procesa možda morati dodati kategorija "skrivenih faktora". Uzmimo kao primjer Hladni rat. Za razliku od «vrućeg» rata poput Prvog svjetskog rata, on se ne uklapa u jasan, završen vremenski okvir. Postoje dugoročni uzroci koji sežu u prošlost do 1919. godine kada su Amerika, Britanija i Francuska iskrcale svoje trupe u Murmansk, Vladivostok i na Krim kako bi poduprle jedinice ruske Bijele armije. Možda ćemo poželjeti ovdje dodati i ideološke razlike, Lenjinovu predanost svjetskoj revoluciji, te obostrano nepovjerenje koje je eskaliralo kroz tridesete i četrdesete.

Kratkoročni bi uzroci vjerojatno uključili različite interpretacije Sporazuma u Jalti, poslijeratne svađe oko budućnosti Njemačke i Poljske, razvoj atomske bombe, sovjetsku politiku u Iranu, nevoljkost zapadnih saveznika da dopuste Sovjetskom Savezu bilo kakvu ulogu u okupaciji Japana ili oblasti Ruhra, nevoljkost Sovjetskog Saveza da dopusti bilo kakvo uplitanje zapada u Istočnu Europu.

Povodi bi nedvojbeno uključivali: dolazak komunista na vlast u Poljskoj, Bugarskoj, Rumunjskoj i Čehoslovačkoj između 1945. i 1948., Marshallov plan i usvajanje Trumanove doktrine, blokadu Berlina i osnivanje NATO-a.

No, da bismo objasnili odnose između dvaju blokova u sljedećih 40 godina potrebna je i određena analiza skrivenih faktora: pojava sfera utjecaja ne samo u Europi već i u svijetu, obostrano nepovjerenje temeljeno na potpuno suprotnim percepcijama namjera druge strane, ideološke razlike, promjene koje su se događale u privredama dviju svjetskih supersila, utrka u naoružavanju i dr.

Povijesni izvori

Kada se jednom odmaknemo od očitih i banalnih činjenica o godini u kojoj se dogodila bitka ili u kojoj je izglasan zakon ili u kojoj je umro vođa, otkrivamo da se povjesničari uglavnom ne bave povijesnom istinom nego povijesnim izvorima. Čest je slučaj da su ti izvori nepotpuni, provizorni, a jednako tako historiografska interpretacija skupine dostupnih izvora također je provizorna i može se doista dogoditi da je ospore drugi povjesničari koji koriste istu skupinu izvora.

Važno je da učenici ovo shvate, posebice u vremenu kada neke političke grupacije u nekim zemljama žele koristiti i zloupotrijebiti povijest u nacionalističke svrhe. Čak i da to nije slučaj, također je važno – ako namjeravamo kod učenika razviti razumijevanje – da oni dobiju jasnu sliku rada povjesničara. Učenici trebaju shvatiti da proučavajući neki događaj povjesničar:

- odabire činjenice prema vlastitom osjećaju onoga što je važno (no to ne znači izostavljanje onih činjenica koje se ne uklapaju u njegove ideje i teorije),
- zatim ispituje veze između tih činjenica,
- organizira te činjenice u suvislo izvješće ili argumentaciju,
- ako postoje praznine u činjeničnim podacima, tada povjesničar može nagađati ili izvući zaključke iz podataka koji su mu dostupni. Povjesničari to često čine kada pokušavaju “prodrijeti u um” neke povijesne ličnosti. Da bi to napravili, oni mogu tražiti modele ponašanja ili mogu usporediti reakciju te osobe s reakcijom neke druge osobe u sličnoj situaciji i dr.

Kroz ovaj postupak povjesničar pretvara svoje odabrane činjenice u izvore (odnosno, činjenice koje se koriste kako bi poduprle određeni argument ili teoriju ili interpretaciju onoga što se dogodilo).

Temeljne vještine

Mnogo je više prostora u ovom poglavlju posvećeno konceptima nego što će to biti s vještinama. To nije zato što se prvi smatraju važnijima od potonjih. Dva su razloga za to. Prvo, nigdje se drugdje u ovom priručniku ključni koncepti povijesti ne ispituju eksplicitno iako se nadam da će čitatelju postati jasno da je potreba za razvijanjem učeničkog konceptualnog razumijevanja tema koja se provlači kroz cijelu knjigu. Drugo, ostatak drugog dijela i velik dio trećeg dijela posvećeni su u

velikoj mjeri razvoju analitičkih i interpretativnih vještina i povijesnog načina razmišljanja kod učenika.

Stoga ću se ograničiti na neke opće točke o razvoju povjesničarskih vještina kod učenika. Prvo, iako su se godinama odvijale rasprave o poželjnosti i izvedivosti nastave koja bi se temeljila na vještinama u povijesnom kurikulumu, te o njegovim implikacijama na poučavanje i učenje povijesnog znanja, to nije – niti je ikada bilo – pitanje «ili-ili». Pitanje je uvijek bilo kako pogoditi prikladnu i korisnu ravnotežu između razvijanja učenikova povijesnog znanja, razvijanja njegove sposobnosti kritičke analize, interpretiranja i evaluacije povijesnih izvora te razvijanja smisla za povijest (uključujući i shvaćanje kako se stvara povijesno znanje).

Drugo, kada razmišljamo kako učenicima pomoći razviti bitne vještine i načine razmišljanja, važno je uzeti u obzir da učiti razmišljati na povijesni način nije isto kao učiti svirati pianino ili rješavati matematičke probleme, gdje usvajanje višeg nivoa vještina ovisi o prethodno naučenim nižim nivoima vještina i operacija. Nije uopće jasno koja su to prethodno naučena znanja i vještine koje će učenik trebati usvojiti prije nego li će, primjerice procijeniti pouzdanost određenog izvora ili odrediti perspektivu autora određenog dokumenta.

Treće, također je jasno da različite povijesne izvore treba analizirati i procijeniti na različite načine. Povjesničar postavlja različita pitanja kada pristupa fotografiji ili slici nego li kada pristupa dokumentu ili filmskom žurnalu koji je uzeo iz filmske arhive.

Četvrto, povijesni izvori (primarni i sekundarni, uključujući udžbenike) mogu se analizirati s dvije prilično različite perspektive. S jedne strane, bitna se pitanja mogu postavljati o specifičnom sadržaju u izvoru i o njegovu odnosu s događajem ili situacijom koju istražujemo. S druge strane, proceduralna ili opća pitanja također se mogu pitati o gotovo svakom izvoru: tko ga je proizveo, kada, zašto, za koga, s koje točke gledišta, koliko je pouzdan, na koje načine može biti pristran, s kojim ga drugim izvorima možemo usporediti i provjeriti.

Međutim, unatoč ovim opažanjima, je li još uvijek moguće identificirati određene temeljne vještine koje bi mogle poduprijeti pristup poučavanju i učenju povijesti koji bi sadržavali vještine i načine razmišljanja? Sugerirao bih da pristup nastavi povijesti preko kojeg se kod učenika nastoji razviti analitičke vještine i njegovo povijesno znanje treba za cilj imati pomaganje učenicima pri razvoju sljedećih sposobnosti i kvaliteta:

- sposobnosti formuliranja relevantnih pitanja,
- ispitivanja povijesnih problema ili pitanja i predlaganja mogućih linija istraživanja,

- sposobnosti ispitivanja potencijalnih izvora informacija i razlikovanja primarnih i sekundarnih izvora,
- sposobnosti ocjenjivanja tih izvora u smislu perspektive, pristranosti, točnosti, pouzdanosti,
- prepoznavanja njihove vlastite perspektive, pristranosti, predrasuda, uzimajući sve to u obzir prilikom interpretacije dostupnih izvora,
- korištenja tih izvora prilikom pronalaženja važnih informacija koje će im pomoći odgovoriti na njihova pitanja,
- strukturiranja informacija o određenom događaju ili situaciji u vremenski slijed (što se najprije dogodilo, što je slijedilo nakon toga, što se događalo u isto vrijeme i dr.),
- stavljanja informacije u kontekst tako da se je stavi u odnos s informacijama koje učenici već imaju o određenom razdoblju, paralelnim događajima, itd.,
- pomnog ispitivanja dostupnih izvornih materijala da bi se pronašli razlozi i uzroci te da bi se mogli posložiti po rangu važnosti,
- donošenja zaključaka o onomu što se dogodilo i zašto se dogodilo, te iznošenja razloga za te zaključke,
- davanja jasnog i logičnog pismenog ili usmenog prikaza, koji bi se temeljio na ovoj analizi.

Jasno je da razvijanje takvih vještina ima implikacije na način na koji nastavnik predaje i na njegovu percepciju vlastite uloge u učionici. To implicira, primjerice, naglasak na aktivnom a ne samo pasivnom učenju, na učenju kroz istraživanje i otkrivanje, na pružanju mogućnosti za rad u grupama i za individualno učenje, kao i frontalnom predavanju i diskusijama u razredu, ili omogućavanju pristupa različitim izvorima materijala uvijek kada je to moguće. O primjerima ovakvih pristupa govori se u poglavljima koja slijede.

POGLAVLJE 7

KONTROVERZNA I OSJETLJIVA PITANJA

Ako je jedan od ciljeva poučavanja povijesti 20. stoljeća, zapravo poučavanja povijesti uopće, pomoći učeniku da razumije sadašnjost i kako smo došli tu gdje jesmo, onda se poučavanje kontroverznih i osjetljivih pitanja ne može izbjeći. Pitanje nije trebamo li ih poučavati, pitanje jest kako ćemo ih poučavati.

Dvadeseto stoljeće pružilo nam je brojna kontroverzna i osjetljiva pitanja za razmatranje: holokaust, etničko čišćenje, pogromi, ratni zločini, kolaboracija s okupatorom, kršenja sporazuma, građanski ratovi, deportacije, odnos prema Romima/Ciganima, doseljenim radnicima i izbjeglicama, vojne okupacije, kršenja ljudskih prava, vjerski progoni i sektaški sukobi, kolonijalizam i dr. Svaka zemlja u Europi ima svoja kontroverzna i osjetljiva pitanja.

Ovo poglavlje obrađuje odnos prema odabranim kontroverznim i osjetljivim pitanjima, te način kako se njima baviti u razredu. Prije nego promotrimo pristupe u nastavi, korisno je pozabaviti se nekim općim pitanjima.

Što su kontroverzna i osjetljiva pitanja?

Na neki je način puno onoga što se kroz povijest poučava kontroverzno; postoje različita tumačenja događaja, njihovih uzroka i važnosti. Ponekad su neslaganja čiste akademske kontroverze: dva povjesničara ili dvije historiografske škole razmišljanja različito interpretiraju iste izvore. Ponekad takva pitanja podijele grupe ili cijela društva ili susjedne države. Nesuglasice mogu biti o sljedećem:

- što se dogodilo,
- zašto se dogodilo,
- tko je započeo,
- tko je bio u pravu,
- tko ima bolje argumente,
- tko je pažljivije birao izvore.

Kontroverzna pitanja koja uzrokuju podjele u društvu ili među nacijama obično su i osjetljiva: ona uznemiruju ili smetaju ljudskim osjećajima; dotiču se njihove lojalnosti; potiču njihove predrasude. U takvim okolnostima postaju osjetljiva i za nastavnika budući da neki roditelji i njihova djeca, te neki političari ili skupine koje vrše pritisak počinju preispitivati treba li to pitanje poučavati ili čak treba li pojedinom nastavniku dopustiti da ga poučava.

Nisu sva osjetljiva pitanja ujedno i kontroverzna u smislu odražavanja suvremenih socijalnih i političkih podjela u društvu ili među nacijama. Neka su pitanja osjetljiva jer se tiču posebno bolnih, tragičnih, ponižavajućih vremena ili vremena podjela u povijesti neke države, a postoji i strah ili zabrinutost da bi njihovo spominjanje u nastavi povijesti moglo otvoriti stare rane i podjele te dozvati mnoge bolne uspomene.

Zašto poučavati o kontroverznim i osjetljivim pitanjima u povijesti?

Počeli smo s prijedlogom da učenici trebaju proučavati kontroverzna i osjetljiva pitanja kako bi bolje razumjeli svijet u kojem žive. To je, sam po sebi, veoma vrijedan obrazovni cilj poučavanja povijesti.

Također, učenici moraju proučavati takva pitanja s obzirom da postoji samo nekoliko aspekata europske povijesti 20. stoljeća o kojima se svi povjesničari slažu. Stoga su kontroverzna pitanja korisno sredstvo pomoći učenicima kako bi razumjeli temeljnu prirodu povijesti kao discipline: da je gotovo svaki povijesni događaj ili razvoj otvoren za različite interpretacije. Proces se ne odvija tako da se sakupe sve činjenice i tada će istina biti otkrivena. Činjenice se moraju objediniti u opis ili zaključak. Iste činjenice često mogu podupirati različite interpretacije i često su informacije ili izvori dostupni povjesničaru daleki od cjelovitosti, što ostavlja još više mogućnosti za različite interpretacije. Osigurati učenicima razumijevanje ovoga, još je jedan vrijedan nastavni cilj.

Međutim, također je moguće poučiti učenike određenim vještinama procesuiranja i načinima sagledavanja povijesne kontroverze koje će moći primijeniti na različite probleme. U osnovi, to se sastoji od kritičnog analiziranja izvora i načina na koji je interpretiran, postavljanja niza analitičkih pitanja i analiziranja jezika koji su ljudi upotrijebili baveći se tim pitanjem.

Prvo, **kritička analiza povijesnih izvora** i način njihove interpretacije sastoji se od:

- shvaćanja složenosti pitanja (što ne znači reducirati pitanje na jednostavne dihotomije, crno-bijele termine i sl.),
- razvrstavanja argumenata različitih pojedinaca i grupa (ili različitih povjesničara),
- razlikovanja između važnih i nevažnih pozadinskih informacija,
- identificiranja potencijalnih izvora informacija,
- prepoznavanja rupa u iznesenim informacijama,
- prepoznavanja ograničenosti tih informacija,
- procjene moguće pristranosti osoba koje pružaju informacije,
- sortiranja sličnosti ili razlika u raznim opisima problema,
- sagledavanja suprotstavljenih izvora ili opisa onoga što se dogodilo.

Prilikom **postavljanja analitičkih pitanja** o javnim izjavama, novinskim člancima, filmovima i emitiranim komentarima političara, novinara i ostalih interesnih skupina koje su uključene u interpretaciju nekog problema, mogu se dotaknuti sljedeći problemi:

- koje bi motive mogli imati ti ljudi za podupiranje određenog stajališta?
- na koje bi načine mogli profitirati određenim rješenjem, politikom ili argumentom koji se usvaja?
- koje uzroke pripisuju situaciji ili sukobu?
- koje su važne informacije ispuštene ili se čini da su bile ispuštene iz izjave, članka, filma i dr.?
- koji su im mogući motivi, ako oni postoje, za namjerno ispuštanje tih informacija?
- ističu li neke točke dok druge zanemaruju u svojim argumentima? zašto to rade?
- koje su stavove, rješenja ili preporuke predložili kako bi riješili to pitanje?
- koje su pretpostavke u pozadini njihovih argumenta?
- koliko su opravdane te pretpostavke?

U obrazovnom smislu, postavljanje ovih pitanja može biti važnije od mogućnosti da se uvijek pronađu odgovori.

Prilikom **analize jezika** koji se upotrebljava u odnosu na određena pitanja, trebalo bi ispitati sljedeće:

- uporabu lažnih analogija,
- uporabu stereotipa,
- ograničenja pozivanja na «pouke povijesti»,
- uporabu emotivnog jezika,
- pozivanje na predrasude čitatelja, slušatelja ili gledatelja.

Određeni broj strategija pojavljuje se u primjerima koji su navedeni u daljnjem tekstu. Oni se mogu sažeti kako slijedi:

- pružiti mogućnosti učenicima da kritički procijene različite izvorne materijale koji nude različite perspektive o istim događajima,
- promatrati načine na koje su razdoblje i kultura u kojem je određen povjesničar živio utjecali na njegove povijesne interpretacije i prikaze,
- uspoređivati i suprotstavljati paralelne situacije u drugim zemljama i zajednicama,
- koristiti igrokaze i simulacije kako bi se učenicima pomoglo da se stave na mjesto onih koji imaju drugačija iskustva i perspektive,
- koristiti osobne iskaze ljudi koji su proživjeli događaje i uspoređivati te iskaze s interpretacijama koje su ponudili povjesničari,
- tražiti učenike da provjere svoja očekivanja nasuprot dostupnim izvorima (vrlo prosvjetljujuće iskustvo kada oni sami otkriju informacije koje su suprotne njihovim prethodno stvorenim idejama i očekivanjima).

Obrada osjetljivih pitanja u učionici

Konačno, evo nekih strategija rješavanja osjetljivih pitanja u učionici:

Strategija udaljavanja: kada se neko pitanje pokaže vrlo osjetljivim unutar zajednice u kojoj nastavnik poučava, kada neko pitanje potakne različite osjećaje ili kada se razred polarizira, napetost se može ublažiti tako da se ispitaju analogije i paralele ili da se vrati dalje u prošlost kako bi se istražila pozadina problema o kojem se raspravlja.

Strategija nadomještanja: ova se strategija može upotrijebiti kada učenici izražavaju čvrste stavove koji se temelje na neznanju, ili kada veći-

na ugnjetava ili diskriminira manjinu, ili kada u razredu postoji neupitan konsenzus u korist samo jedne interpretacije događaja. U takvim okolnostima neki nastavnici zauzimaju direktniju ulogu – igrajući “advokata đavola” ili naglašavajući proturječnosti u učeničkim odgovorima ili demistifikacijom masovno uvriježenog mišljenja. Neki drugi nastavnici učenicima prepuste odgovornost da sami razmisle o točkama gledišta koje su drugačije od njihovih tako da sastave listu “za i protiv” ili da zamijene uloge (radeći u grupama kako bi konstruirali alternativne argumente u odnosu na poziciju koju sami drže).

Strategija uživljanja: njoj se možemo okrenuti kada neko pitanje uključuje grupu ili naciju koja nije popularna kod nekih ili svih učenika, ili kada neki problem uključuje prikrivenu diskriminaciju određene grupe (nacionalne manjine, vjerske skupine ili čak čitavog segmenta društva, primjerice žena) ili kada neko pitanje nije blisko učenicima i njihovim životima. Ovdje možemo uključiti metode o kojima smo već govorili, zamjenu uloga, liste «za i protiv», ali i igrokaze i simulacije, te uporabu indirektnih iskustava kroz istraživanje filmova, romana, dokumentaraca.

Strategija istraživanja: ta se strategija najučinkovitije može koristiti kada neko pitanje nije dovoljno jasno definirano ili kada cilj nastavnika nije samo razviti razumijevanje problema nego također i koristiti ga kao sredstvo za razvoj analitičkih vještina. U ovim slučajevima uporaba projektnog rada, istraživanje osobnih dnevnika i memoara, projekti usmene povijesti mogu pomoći učenicima istražiti šire implikacije kontroverznih i osjetljivih pitanja tijekom vremena.

Okvir 1: Sjeverna Irska i “Nevolje” – primjer kontroverznog pitanja

Pozadina

Englesko osvajanje Irske započelo je 1169. godine (no, da bismo bili potpuno točni, valja imati na umu da su ljudi koji su pokrenuli invaziju bili normanskog podrijetla prije negoli engleskog). Ono što je slijedilo nije toliko bila planirana kolonizacija jedne zemlje od strane druge, već dugi niz vojnih pohoda koje su predvodili pojedini normanski baruni u potrazi za teritorijem, moći i bogatstvom koje su željeli za sebe. Engleska je kruna imala više nego dovoljno problema hrvajući se s unutrašnjim nemirima i sa svojim ostalim susjedima, Velšanima, Škotima i Francuzima. Situacija se dramatično promijenila u vrijeme reformacije. Tijekom 16. stoljeća dogodio se niz pobuna koje su kulminirale velikom pobunom 1595. godine koju je predvodio Hugh O’Neill, gaelski poglavica Ulstera (sjeverne provincije u Irskoj). Ova je pobuna konačno ugušena 1603. godine te je kralj Jakov I. protjerao domaće irske katolike s njihovih teritorija u Ulsteru i zamijenio ih mnoštvom protestantskih doseljenika, uglavnom iz Škotske. Nakon nekoliko pokušaja istjerivanja doseljenika posljednju su irsku pobunu ugušile trupe Vilima Oranskog, sada engleskog kralja Vilima III., u bici kod Boyne 1690. godine. Takozvana “Plantacija Ulstera” postala je trajna i stvorila dvije međusobno netrpeljive zajednice unutar jedne provincije.

Potkraj 19. stoljeća započela je nacionalistička kampanja u cilju uvjeravanja britanske vlade da Irskoj odobri ograničen oblik neovisnosti poznat pod nazivom "samouprava". Ulsterski su se protestanti protivili tomu, bojeći se da će izgubiti svoje vjerske i građanske slobode u državi u kojoj dominira Rimokatolička crkva. Godine 1920. britanska je vlada podijelila Irsku, dajući samoupravu pretežno katoličkim područjima na jugu i sjeverozapadu te posebni parlament i vladu za ono područje Ulstera koje je bilo većinski protestantsko (dvije trećine) i koje je postalo poznato kao Sjeverna Irsko. Tijekom sljedećih pola stoljeća protestantska je većina gotovo isključila katoličku manjinu iz njenog udjela u vladi Sjeverne Irske, čak i u onim područjima i gradovima gdje su katolici činili većinu birača. Godine 1968., inspirirani pokretima za ljudska prava u Sjedinjenim Državama, katolici su započeli vlastiti pokret za građanska prava u Sjevernoj Irskoj. Izbila su otvorena neprijateljstva između dviju zajednica. Isprva je britanska vojska razmještena kako bi štitila katoličku manjinu, no s vremenom se na njih počelo gledati kao na neprijateljsku okupatorsku silu. Paravojne organizacije formirane su na obje strane. Od tog je vremena u sukobima poginulo više je od tri tisuće ljudi.

Pučavanje o Sjevernoj Irskoj

Ovo je pitanje kontroverzno iz više razloga. Prvo, većina učenika dolazi na nastavu povijesti s čvrstim, već formiranim stajalištima i lojalnostima. Ove dvije zajednice imaju vrlo razvijene i kontradiktorne interpretacije svoje povijesti. Svaka ima svoje određene događaje koji se komemoriraju kroz pjesme, slogane, marševe i zidne crteže. Životi mnogih od njih i životi članova njihovih obitelji direktno su bili dotaknuti pučjavama, bombardiranjima i ostalim aktivnostima paravojnih grupa. Informacije koje primaju o nedavnim i suvremenim događanjima često su pristrane, nepotpune i u dosta slučajeva kontradiktorne. Vrlo je vjerojatno da će obrada određenih događaja u nedavnoj prošlosti potaknuti jake emotivne odgovore nekih učenika. Konačno, neki nastavnici povijesti i školski inspektori zaključili su da "učenici koji imaju duboko usađena stajališta koja su naslijedili iz svojih zajednica često imaju poteškoća razdvojiti formalno akademsko učenje u učionici od onoga što drže stvarnim svijetom na ulici".*

Sjeverna Irsko ima razdvojen obrazovni sustav u kojemu većina protestantske djece pohađa jedan tip škole dok većina katoličke djece pohađa katoličke škole. Nastava povijesti u svakom od ovih tipova škole naginje odražavanju tradicije zajednice kojoj su te škole služile. Međutim, početkom devedesetih odlučeno je da se uvede zajednički nacionalni kurikulum za svu djecu. Povijest je za radnu grupu (u kojoj su bili predstavnici obaju zajednica i tradicija) koja je radila na kurikulumu predstavljala poseban problem. Kako se uopće moglo pokušati ponuditi učenicima zajedničku pripovjednu povijest provincije u situaciji u kojoj su postojale dvije sukobljene nacionalne povijesti i dva identiteta?

Umjesto toga odlučili su se za pristup koji bi se temeljio na istrazi kroz koju bi učenici mogli učiti kako primijeniti vještine i ključne koncepte discipline na interpretaciju izvornih materijala o situaciji u Sjevernoj Irskoj.

* Da biste doznali više detalja, pročitajte A. McCully, "The teaching of history in a divided community", Izvješće Vijeća Europe DESC/SE/BS/Sem (97) 8.

Time što su bili u mogućnosti proučiti izvore koji prethodno nisu bili interpretirani i strukturirani, učenici su također dobili uvid kako informacije, koje su im predstavili političari, interesne skupine, novinari i drugi s podijeljenim interesima, mogu biti krajnje selektivne, pojednostavljene i kreirane tako da uvjeravaju prije nego da objašnjavaju. Učenici na ovaj način uče kako "čitati između redova".

Ipak, neka od pitanja o kojima se govori emotivno su nabijena i nastavnici moraju biti vrlo pažljivi kada se radi o osjećajima učenika. U situaciji kada su političke antene uvijek uključene, ne samo u slučaju roditelja i političkih predstavnika nego i u slučaju starijih učenika, postojat će trenuci kada će učenicima biti teško analizirati izvorne materijale racionalno, na nepristran i objektivan način koji prepoznaje i uzima u obzir alternativne perspektive. U takvim okolnostima možda će biti neophodno uvesti nastavne aktivnosti koje od učenika zahtijevaju da suosjećaju ili da se užive u ulogu nekoga iz druge zajednice kako bi razumjeli način na koji bi ta druga osoba interpretirala određene događaje ili odluke. Ovo može imati različite oblike:

- rasprava o iskazima koji su uzeti od svih strana u sporu kako bi se istražilo što su oni mislili, kako su se osjećali, zašto su se ponašali na način na koji su se ponijeli. Neki od najzanimljivijih jesu iskazi onih ljudi koji su gledajući unatrag s velikim vremenskim odmakom razmišljali o tome kako su se i zašto njihova stajališta promijenila tijekom vremena.
- simulacija televizijskog studija (ili radijskog studija ili pak novinske redakcije) gdje učenici moraju donijeti odluke o tome kako izvještavati o određenom događaju na način da zadovolje kriterije uravnoteženosti: kako će novinar predstaviti temu, što će reporter reći, koja će pitanja postaviti, koga će intervjuirati, koje će slike uključiti a koje izostaviti?
- u jednom je projektu u Sjevernoj Irskoj napravljen igrokaz koji je uključivao fiktivno selo gdje su učenici mogli istraživati napetosti i sukobe koji su se pojavili među stanovnicima. Prisutne su bile paralele sa situacijom u Sjevernoj Irskoj bez posebnih referenci na «Nevolje».

Još je jedna mogućnost uvođenja europske dimenzije istraživanjem teme sukoba koji je podijelio zajednice i nacije tako da učenici mogu istražiti lokalni sukob u kontekstu istraživanja onoga što se dogodilo u drugim zajednicama, primjerice Cipru, Baskiji, Bosni i Hercegovini, Kosovu, Čečeniji.

Okvir 2: Holokaust – primjer osjetljivog pitanja

Pozadina

Izraz "holokaust" odnosi se na istrebljenje više od 16 milijuna ljudi od strane Trećeg Reicha u razdoblju od 1933.-1945. Gotovo 6 milijuna žrtava bili su Židovi, što su bile gotovo dvije trećine ukupne populacije europskih Židova; od toga su jedna četvrtina su bila djeca. Ostale su žrtve bili poljski, ruski i ukrajinski civili i ratni zatočnici, Romi, socijalisti, homoseksualci i ljudi s mentalnim i fizičkim manama. Formalno progonstvo Židova u Trećem Reichu započelo je 1935. godine s pojavom Nirnberških zakona koji su Židovima oduzeli građanska prava kakva su uživali ostali Nijemci. Židovima je oduzeto vlasništvo te su mnogi od njih emigrirali. Emigracija prestaje biti opcijom nakon što je objavljen rat, dijelom zbog blokade saveznika, a dijelom zbog toga što je invazija na Poljsku dovela milijune poljskih Židova pod njemačku kontrolu. U početku je prihvaćena politika izolacije, te su Židovi, Romi i ostali građani obilježeni kao "asocijalni", sakupljeni i poslani u određena geta.

S otvaranjem istočnog bojišta 1941. godine stvoreni su posebni SS odredi smrti, poznati kao Einsatzgruppen. Njih su slali u novookupirana područja kako bi ubijali Židove i komuniste, često uz pomoć lokalne policije i ostalih kolaboracionista. Ti su odredi djelovali u Poljskoj, baltičkim državama, Ukrajini, Bjelorusiji i Rumunjskoj. U prva dva mjeseca pohoda ubijeno je više tisuća ljudi. Hermann Göring je 31. lipnja 1941. godine naredio zapovjedniku Glavnog ureda državne sigurnosti da pripremi "Konačno rješenje". Zapovjednici SS-a, uključujući Adolfa Eichmanna, susreli su se u siječnju 1942. godine u Wannseeu, nedaleko od Berlina, kako bi dogovorili najučinkovitija sredstva masovnog istrebljenja. Odmah je započeo rad na pretvaranju koncentracijskih logora u logore za istrebljenje uporabom otrovnog plina. Nekoliko tjedana kasnije dovršen je prvi logor za istrebljenje nedaleko od poljskog grada Oświęcim, koji su Nijemci nazivali Auschwitz.

"Konačno rješenje" provodilo se sustavno tri godine; započelo je s tri milijuna Židova u okupiranoj Poljskoj i proširilo se na ostale okupirane zemlje i područja. Mlade i sposobne Židove koristili su kao robovsku radnu snagu, izrabljujući ih do smrti. Ostale su, uključujući milijun i pol djece, slali izravno u plinske komore i potom ih kremirali. Njihova kosa, cipele, naočale, čak i zlatne zubne ispune, sustavno su sakupljeni radi recikliranja. Operacija je zaustavljena tek kada su savezničke postrojbe oslobodile logore.

Poučavanje o holokaustu

Vijeće Europe priprema nastavni paket o holokaustu u kojem će biti pedeset dosjea o holokaustu u različitim europskim okruženjima, od njemačke povijesti do povijesti Židova. Specifična narav nacističkog i nacionalsocijalističkog uništenja europskog židovstva proučavat će se zajedno s drugim genocidima i zločinima protiv čovječnosti, kao što su oni protiv Roma, hendikepiranih osoba i homoseksualaca, kako bi se opravdao opći pojam "holokausta".

Neobično je važno da se napravi takav paket. Mnogi nastavni planovi i programi i udžbenici jedva da spominju tu temu. Rijetko se stavlja u širi povijesni i europski kontekst. Bitno jest i to da takav paket sadrži primarne i sekundarne izvorne materijale koje učenici mogu analizirati, evaluirati i interpretirati na isti način kako je predloženo u poučavanju kontroverznih pitanja poput "Nevolja" u Sjevernoj Irskoj. No, holokaust ima i dodatnu dimenziju. To je osjetljivo pitanje i to ima utjecaj na nastavnikov metodički pristup.

Prvo, u svakom razredu može biti učenika koji se snažno poistovjećuju s onim grupama koje su nacisti progonili, što će od nastavnika zahtijevati posebnu istančanost osjećaja. Drugo, kako je istaknula Carrie Supple, "kad poučavamo o holokaustu, lako je "paralizirati" učenika slikama i informacijama koje se ne mogu shvatiti uobičajenim načinom razmišljanja."** Treće, neke će učenike (obično dječake) morbidno fascinirati okrutnost i sadizam onih koji su upravljali logorima, provodili medicinske eksperimente na žrtvama ili bili članovi odreda smrti. Konačno, neki učenici ne mogu shvatiti što se dogodilo uslijed same naravi i obujma holokausta, dok su neki naizgled neosjetljivi na njegove strahote, bilo zbog neke vrste šoka, bilo zbog stalne izloženosti nasilnim djelima (stvarnim ili dramatiziranim) u masovnim medijima.

I autori izdanja Vijeća Europe o holokaustu i stručnjaci za obrazovanje pri Yad Vashemu, Upravi za spomen na holokaust u Izraelu, slažu se da je holokaust nastavnicima teška tema. Moraju biti pripravnici na reakcije učenika i vlastite reakcije, što znači da moraju unaprijed razmišljati kako će reagirati na različite reakcije učenika. Obje grupe stručnjaka slažu se da poučavanje na čistoj razini općenitosti – događaji, datumi, statistički podaci – što se može činiti "sigurnim" načinom, nužno ne pomaže učenicima u razumijevanju onoga što se dogodilo. Mnogi učenici jednostavno ne mogu pojmiti ogromne brojeve iz statistika ili fotografije plinskih komora i preživjelih i žrtava u trenutku oslobađanja logora. Razumijevanje dolazi kroz shvaćanje iskustava pojedinaca, kroz njihove iskaze, njihove biografije, pisma, dnevnike, pjesme i priče. Obrazovni stručnjaci iz Yad Vashema preporučuju nastavnicima da potiču učenike na proučavanje ljudskih dilema. Primjerice, Židovi koji su tridesetih godina vidjeli sebe kao sastavni dio društva u kojem su živjeli. Trebaju li ostati ili otići? Ako ostanu, kako će se nositi sa sve lošijim uvjetima za njihove obitelji? Ako odu, kamo će ići i što će učiniti ako netko iz obitelji odluči ostati? Ako žive u getu, kako će zadržati neki privid normalnog života, svoje ljudskosti i dostojanstva? Ako prežive logor, kako će se pomiriti s onim što se dogodilo i izgraditi novi život?

Na sličan se način mogu proučavati i dileme onih koji su pružili otpor, promatrača, onih koji su pokušali pomoći (ponekad ih se naziva spasiocima ili pravednicima), kolaboracionista i zločinaca. Postoji mnoštvo materijala o holokaustu, a velik će dio toga biti uključen u paket Vijeća Europe, što će ponuditi osnove za proučavanje ovakvih dilema.**

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

** Neke ideje iz ovog dijela preuzete su iz osobne korespondencije Shulamita Imbera, pedagoškog upravitelja, i Edwarda Jacobsa, asistenta za posebne projekte, na Yad Vashemu.

POGLAVLJE 8

“ČITANJE” SLIKOVNIH ARHIVSKIH MATERIJALA

Fotografije

Iako je Joseph Niepce 1826. godine izradio prvu fotografiju nakon osmosatne ekspozicije, a Louis Daguerre je 1839. godine počeo prodavati dagerotipije, potencijal fotografije kao povijesnog zapisa nije prepoznat sve do Krimskog (1854.-1856.) i Američkog građanskog rata (1861.-1865.). Većina prvih fotografa obrazovala se za umjetnike i djelovala je pod snažnim utjecajem umjetničkih konvencija svog doba. To se vidi na ranim ratnim dagerotipijama. Budući je za dagerotipiju bila potrebna tridesetominutna ekspozicija, za fotografije je valjalo pozirati i stoga su one rijetko odražavale ratnu stvarnost. No, kako se skraćivalo vrijeme ekspozicije, a foto-aparati postajali manji i jednostavniji za uporabu, reporter-fotograf postupno je zamjenjivao ratnog umjetnika.

Sljedeći veliki napredak u uporabi fotografije kao povijesnog zapisa dogodio se 1888. godine kada je George Eastman napravio Kodak foto-aparat. Skraćeno vrijeme ekspozicije i veća mobilnost Kodak aparata pridonijela je spontanosti fotografije, znatno je povećala broj motiva koji su zanimali fotografe i promijenila bit novinskih izvješća.

Tijekom 20. stoljeća slika je, bila to fotografija, karikatura ili film, pomogla stvaranju našeg dojma o sebi i svijetu oko nas i postala sredstvo prisjećanja na nedavnu prošlost. Jedan je iskusni novinski urednik izjavio da “naše dojmove velikih i složenih događaja može trajno oblikovati jedna jedina novinska fotografija.” Naravno da postoje brojne fotografije koje se pojavljuju u gotovo svakoj povijesnoj knjizi i većini školskih udžbenika o novijoj europskoj i svjetskoj povijesti. Većina će primjera iz **Okvira 1** biti poznata. Za neke se fotografije poziralo, neke su snimljene slučajno; netko s foto-aparatom (amater ili profesionalac) našao se na pravom mjestu u pravo vrijeme.

S jedne strane ove su fotografije tek slikovni tragovi događaja nedavne prošlosti. S druge pak strane, one često evociraju naše emocionalne reakcije na te događaje i daju značenje događaju, a da ga ne analiziraju. To znači da ih, kao i ostale povijesne izvore, treba interpretirati ili “čitati”. Malo je povijesno značajnih fotografija koje su neutralne. Odabir teme, izbor kuta fotografiranja, manipuliranje svjetlom, nijansama, kon-

trastom i površinom fotografije, svjesno i nesvjesno manipuliranje čitateljevim emocionalnim reakcijama, te popratni opis potiču nas da fotografije interpretiramo na poseban način.

To je možda razlog zašto mnogi povjesničari nerado koriste slikovne materijale kao primarni izvor, koristeći ih samo kao ilustracije, te ih rijetko kritički analiziraju kako bi to učinili s pisanim dokumentom. Učili su analizirati i interpretirati pisane izvore, a samo su rijetki obrazovani za analiziranje i interpretiranje fotografija, filma ili video-zapisa.

Dva su glavna cilja ovog poglavlja. Ono nastoji istražiti moguće načine kako se u poučavanju i učenju o političkoj, društvenoj, kulturnoj i gospodarskoj povijesti Europe 20. stoljeća može učinkovito upotrijebiti golema zbirka arhivskih fotografija koje se mogu pronaći u udžbenicima, muzejima, na Internetu i CD-ROM-ovima. Također predlaže neke načine kojima se učenicima može pomoći da nauče interpretirati ili «čitati» povijesno značajne fotografije.

Mogućnosti uporabe fotografije u poučavanju europske povijesti 20. stoljeća

Ovaj dio nije zamišljen kao opsežan popis mogućnosti. Svrha je ovog izbora ilustrirati ne samo kako se fotografije mogu koristiti u poučavanju određenih tema, već i kako mogu pomoći učenicima da nauče analizirati i interpretirati važne primarne izvore o događajima i pojavama 20. stoljeća. Iako je ovo zacijelo lakše ako imate pristup novinskim arhivima ili možete učitati povijesne ili novinske fotografije s odgovarajućih websiteova na Internetu, dosta se može učiniti i s lokalnim fotografijama koje se mogu nabaviti u muzejskim prodavaonicama, lokalnim novinskim arhivima ili čak turističkim agencijama. Također je moguće jednostavno koristiti fotografije iz udžbenika i pomoći učenicima da ih analiziraju, umjesto da ih promatraju samo kao ilustracije teksta. Evo nekoliko prijedloga kako analitički koristiti fotografije u nastavi povijesti:

- koristite fotografije iz različitih razdoblja kako biste proučavali društvene trendove, primjerice u modi, rekreaciji, obiteljskom životu, adolescenciji, radnom mjestu, promijenjenoj ulozi žena. Ovdje bi koristan izvor bile promidžbene fotografije iz različitih dijelova stoljeća. Što one govore o oglašivačevom viđenju društvenog života u to vrijeme? Tko je ciljani kupac? Koji su proizvodi bili luksuz, a koji potreba? Postoje li skrivene poruke? Kako su se oglasi za iste proizvode s vremenom promijenili i zašto?

- koristite fotografije kako biste ocrnali razvoj tijekom stoljeća, primjerice u tehnologiji, transportu, arhitekturi, umjetnosti, obrazovanju. Na taj način proučavanje niza fotografija snimljenih u različitim razdobljima može rasvijetliti neke od glavnih dijakronijskih tema novije povijesti;
- proučite zbirke fotografija određenog razdoblja (primjerice, ulične slike, tržnice, radna mjesta, pogrebi, unutrašnjosti domova) kako biste tragali za pokazateljima o različitim aspektima društvenog života tog vremena. Primjerice, kako su se ljudi odijevali za posao, a kako u slobodno vrijeme? Može li se u uličnim scenama prepoznati različiti socijalni status ljudi? Tko obavlja kupovinu? Koje trgovine postoje? I tako dalje;
- predočite učenicima fotografije (ili razglednice) iste pojave snimljene u različitim razdobljima i navedite ih da prepoznaju sličnosti i različitosti. Primarni je cilj u praksi istražiti ključne povijesne koncepte promjene i kontinuiteta. Takav pristup najčešće koristimo kada proučavamo kontinuitete i promjene u društvenoj povijesti. Primjerice, usporedba fotografija iste ulice snimljenih u različitim razdobljima 20. stoljeća ili fotografije različitih namjena iste građevine u različitim vremenima. Međutim, isti se pristup može primijeniti u proučavanju pojava koje se ponavljaju, kao što su izbjeglice, industrijski štrajkovi, diskriminacija manjina, masovni prosvjedi i izbori;
- odaberite jednu fotografiju bogatu detaljima (kao što je ulična scena, scena bitke, sastanak ili unutrašnjost neke tvornice) i sakrijte datum, potpis i izvor. Zamolite učenike da preko fotografije polože rešetku 3 x 3 na prozirnoj foliji i u detalje opišu što vide u svakom dijelu rešetke. Detaljan bi opis trebali iskoristiti kao odgovor na niz pitanja o fotografiji. Primjerice: Koje je to razdoblje? Koje je doba dana? Koje je godišnje doba? Gdje je fotografija snimljena? itd. Svakako bi trebali opisati indicije koje su koristili i objasniti svoje razloge za pojedini odgovor. Možda će trebati prikupiti dodatne materijale kao što je vremenska tablica, odgovarajući udžbenici ili popis websiteova korisnih za njihove upite. Na skali od 1 do 5 trebali bi također procijeniti koliko su sigurni u točnost svojih odgovora;
- dajte učenicima jednu od fotografija važnog povijesnog događaja koja je utjecala na oblikovanje svjetskog javnog mnijenja o tom događaju (fotografije poput onih koje su uključene u **Okvir 1**) i navedite ih da usporede različite potpise i komentare iz raznih novina tog vremena. Dobro bi bilo uzeti

fotografije iz novina koje reprezentiraju različite ideološke i političke stavove i/ili različite zemlje. U praksi je to lakše izvesti s nedavnim događajima, posebice ako imate pristup novinskom arhivu ili websiteovima različitih novina ili novinskih agencija. Rasprava se ne mora fokusirati samo na sličnosti i različitosti, već i na razlog zašto je određena fotografija postala tipična za neki događaj.

Okvir 1: Primjeri fotografija koje su utjecale na oblikovanje naše slike o Europi u 20. stoljeću

Uhićenje Gavrila Principa u Sarajevu 28. lipnja 1914. godine.

Lenjinovo obraćanje masi u Petrogradu s kamiona u studenom 1917. godine.

Nijemac s tačkama punim novčanica u vrijeme hiperinflacije dvadesetih godina.

Spaljene ruševine sinagoge u Königsbergu nakon Kristalne noći 10. studenoga 1938. godine.

Hitler u Parizu s Eiffelovim tornjem u pozadini 1940. godine.

Ulične borbe u predgrađima Staljingrada u prosincu 1942. godine.

Oslobađanje koncentracionog logora Buchenwald 1945. godine.

Staljin, Truman i Churchill na Potsdamskoj konferenciji 1945. godine.

Pogreb Jana Masaryka 1948. godine.

Rušenje golemog Staljinovog kipa u Budimpešti u studenom 1956. godine.

Hruščov u Ujedinjenim narodima u svibnju 1960. godine.

Istočnonjemački vojnik trči iz Istočnog u Zapadni Berlin 15. kolovoza 1961. godine.

Studenti dijele letke na Trgu sv. Vavla u Pragu 1968. godine.

Napad na izraelske sportaše u Olimpijskom selu u Münchenu 1972. godine.

Lech Wałęsa govori radnicima brodogradilišta u Gdanjsku u kolovozu 1980. godine.

Naoružani vojnici u Cortesu (španjolskom parlamentu) u Madridu za vrijeme pokušaja vojnog udara 1981. godine.

Rušenje Berlinskog zida u studenom 1989. godine.

Jeljcinov govor s tenka ispred Bijele kuće u Moskvi u kolovozu 1991. godine.

Tajno snimljena fotografija bosanskog Muslimana u srpskom zarobljeničkom logoru 1992. godine.

U slučajevima kada postoji mogućnost izbora prilikom selekcije povijesnih fotografija korisno bi bilo potražiti fotografije koje zadovoljavaju sljedeće kriterije:

- lako ih se može povezati s drugim izvornim materijalima i svjedočanstvima (primarnim i sekundarnim);
- suprotstavljaju se konvencionalnoj mudrosti, učeničkim očekivanjima i pretpostavkama koje se uzimaju zdravo za gotovo, stereotipnim percepcijama;
- prikazuju proturječja i dvosmislenosti koje valja objasniti ili istražiti;
- nameću pitanja na koja se može odgovoriti samo proučavanjem dodatnih izvora;
- pokazuju određeni uvid koji fotografija nudi u usporedbi s ostalim izvornim materijalom (primjerice, što je fotograf ili urednik smatrao zanimljivim za čitatelje; stavovi ili emocije koje bi fotografija trebala potaknuti itd.)

Kako "čitati" povijesne fotografije?

Fotografije su tek jedan od mnogih izvora koje možemo koristiti kako bismo analizirali i interpretirali određeni događaj, proces ili povijesnu pojavu. Samo ponekad će fotografija biti jedino dostupno svjedočanstvo (primjerice, tajno snimljene fotografije svakodnevnog života u varšavskom getu 1943. godine). Uglavnom su dostupni i drugi izvori i često ih treba konzultirati kako bi se fotografija razumjela u potpunosti.

Ovdje ne zagovaramo ideju da nastavnici povijesti trebaju osmisliti posebne nastavne jedinice zasnovane na povijesnim fotografijama. Samo ukoliko fotografije proučavamo u kontekstu, možemo ih u cijelosti analizirati i interpretirati. Međutim, zalažemo se da učenici trebaju usvojiti analitički model koji će im koristiti pri sustavnoj analizi i interpretaciji povijesnih fotografija. Treba im pružiti priliku da primijene taj model i u praksi vježbaju analitičke i interpretativne vještine.

Što učenici trebaju znati?

Prvo, fotografije koje su sačuvane kao povijesni zapis bile su podvrgnute intenzivnom procesu selekcije na nekoliko razina. Snimajući fotografiju, fotograf se odlučio za temu, kompoziciju slike, kut snimanja, pozadinu i prvi plan. Razvijajući negative fotograf je izabrao koje

će fotografije zadržati a koje odbaciti. Zatim je urednik odabrao fotografije na temelju toga jesu li ili nisu prikladne za novine, u kakvom su odnosu s određenom novinskom pričom, i kako se uklapaju u novina-rev stav o događaju ili pitanju. Konačno, arhivist je također napravio izbor glede fotografija koje treba zadržati za buduće naraštaje. Taj izbor može odražavati njegove ideje o tome koje fotografije jesu odnosno nisu povijesno važne ili, jednostavno, koje se najbolje uklapaju u postojeće arhivske zbirke.

Drugo, fotografije gotovo uvijek odražavaju konvencije i očekivanja razdoblja u kojem su snimljene. Primjerice, eminentni britanski fotograf Frank Sutcliffe prilikom snimanja fotografija na prijelazu stoljeća, žalio se kako mu je često bilo teško snimati ljude na poslu jer oni nisu željeli da ih se snima u radnoj odjeći. Htjeli su se presvući u svoje "najbolje nedjeljno odijelo" (tj. svoja najbolja odijela ili haljine) prije snimanja fotografije. Stoga je dobro upotrijebiti komparativni pristup u proučavanju povijesnih fotografija: usporedba niza fotografija iz istog razdoblja i usporedba fotografija sličnih aktivnosti iz različitih razdoblja može dati dobre rezultate.

Treće, fotografijama je lako manipulirati i obraditi ih. Povjesničar Norman Davies u svojoj knjizi o europskoj povijesti ide toliko daleko da tvrdi kako: "foto-aparat, poput povjesničara, uvijek laže".* Sam Davies upozorava na retuširanje službenih fotografija u vrijeme Staljina, posebno ističući kako je Trocki uklonjen sa svih službenih fotografija. Postoje dokazi da su Staljinovu sliku umetali u fotografije kako bi se pokazalo da je bio blizak Lenjinu i stoga njegov očiti nasljednik. Davies se poziva i na praksu uklanjanja biljega na Gorbačovljevu čelu sa službenih fotografija sve do 1985. godine. Kada učenici koriste fotografije kao povijesni izvor, trebaju razumjeti da su takvi politički motivirani primjeri samo vrh ledenog brijega. Praksa manipuliranja fotografijama izrezivanjem dijela slike, retuširanjem kako bi se nekoga ili nešto uklonilo ili nekoga učinilo privlačnijim, popravljanjem ili promjenom pozadine, manipuliranjem svjetlom i sjenom, staro je koliko i samo foto-novinarstvo. Danas pojava digitalne fotografije pruža fotografima i urednicima još više prostora za uređivanje i mijenjanje fotografskog zapisa.

Neki udžbenici nude korisne primjere koji mogu poslužiti kao osnova za raspravu u razredu. Ako nastavnik ima pristup Internetu, vrijedilo bi sakupiti fotografije iz nekih izvrsnih foto-arhiva trenutačno dostupnih na Mreži (Web). Neki websiteovi o ruskoj revoluciji nude fotografije na kojima je

* Norman Davies, *Europe, a history*, Oxford University Press, Oxford 1996. str. 770.

umetnuta Staljinova slika. Ako nastavnik ima pristup kompjutorskim programima koji omogućuju uređivanje fotografija (kao što je Microsoft Photo Editor), bilo bi korisno pronaći zanimljivu povijesnu fotografiju na Internetu, urediti je na različite načine odgovarajućim programom i tada koristiti različite inačice fotografije kao temelj za raspravu o implikacijama za povjesničara i konzumenta medijskih vijesti.

Još je bolje ukoliko učenici imaju pristup kompjutorskim programima za uređivanje fotografija, zadajte im da to učine te da opišu implikacije promijenjenih fotografija. Nameću se dvije ključne točke za raspravu. Prva jest koliko je jednostavno izmijeniti fotografiju. Druga, složenija, govori kako suptilne promjene fotografije (primjerice, izduživanje visine ili širine, izoštravanje ili zamućivanje fokusa, mijenjanje omjera svjetla i tame, zamaglivanje ili izoštravanje pozadine) mogu utjecati na način kako gledamo i interpretiramo slike.

Četvrto, učenici moraju shvatiti da fotograf može izravno utjecati na događaje koje snima. Izraz "foto-prilika" možda je novijeg datuma, ali sama pojava nije nova. Stoga je važno da učenici razmisle dok nastoje interpretirati fotografije zašto se fotograf našao na mjestu događaja. Postoje dokazi da su neke rane akcijske fotografije, zbog dugog vremena ekspozicije, bile rekonstrukcije događaja, a ne fotografije "prave stvari". U posljednjoj četvrtini stoljeća postali smo svjesni etičkih pitanja vezanih uz ulogu fotografa, televizijskih snimatelja i producenta. Primjerice, je li ponekad nazočnost fotografa potaknula političko nasilje? Dopuštaju li si ponekad fotografi na mjestu javne ili privatne tragedije da njihova želja za "dobrom slikom" ode ispod granica ljudskosti (primjerice, fotografiranje žrtava, a ne pomaganje žrtvama)? Zadiru li novinski fotografi i fotografi-slobodnjaci previše u privatnost ljudskih života zbog komercijalnog razloga? Ovdje je ključno pitanje da pri svakoj analizi povijesne fotografije ili grupe fotografija učenik treba proučiti fotografove motive i razloge zbog kojih je tamo bio i zašto je snimio baš te fotografije.

Stvaranje analitičkog predloška

Iako je svaka fotografija jedinstvena, ipak je moguće na doslovce svaku povijesnu fotografiju primijeniti opća pitanja, kako je prikazano u **Okviru 2**. Preporuča se da ta pitanja budu grupirana prema sljedećim analitičkim procesima:*

* Ovaj pristup koristi i dalje razvija smjernice foto-analize, nastale u National Digital Library Educators Institute, Washington, DC, za nastavničku radionicu "Touring turn-of-the-century America".

- opis;
- interpretacija i zaključci;
- veza s ranijim znanjem;
- prepoznavanje nedostataka u izvorima;
- prepoznavanje izvora daljnjih informacija.

Okvir 2: Predložak za analizu povijesnih fotografija

Opis: *Samo točno opišite što vidite. Zasada ne pokušavajte pogađati što gledate.*

Primjerice:

- opišite ljude i što oni rade i/ili predmete koji su prikazani.
- kako su ljudi i/ili predmeti grupirani?
- opišite što vidite u pozadini, prvom planu, središtu, lijevom i desnom dijelu fotografije. (Upotrijebite rešetku na prozirnoj foliji ako će pomoći).

Interpretacija	Dokazi Kako znaš?	Koliko si siguran/a?
<p>Što misliš da se događa na ovoj fotografiji?</p> <p>Tko su / što su ljudi (ili predmeti)?</p> <p>Što mislite kada je otprilike fotografija snimljena (godina, razdoblje, događaj)?</p> <p>Koje je godišnje doba?</p> <p>Je li ovo spontana fotografija ili se posebno poziralo za nju?</p>		

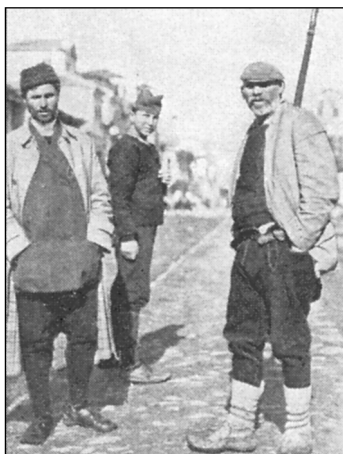
<p>Okvir 2: Predložak za analizu povijesnih fotografija</p>
<p>Navedi neke druge povijesne izvore gdje možeš provjeriti svoje zaključke o ovoj fotografiji?</p>
<p>Na osnovu onoga što si nedavno učio/učila iz povijesti, što već znaš o događajima vezanima uz prizor na fotografiji?</p>
<p>Je li fotografija potakla neka pitanja na koja bi htio/htjela dobiti odgovore?</p>

Ovdje su prikazane tri fotografije iz Prvog svjetskog rata (1914.-1918.) kako bi se čitateljima omogućilo da sami primijene ovaj predložak. Fotografije su odabrane zbog nekoliko razloga. Prvo, potiču iz tri različite međusobno sukobljene zemlje (Srbija, Njemačka i Rusija), a trebaju podsjetiti učenika da se Prvi svjetski rat vodio na nekoliko bojišta, a ne samo na zapadnom bojištu, u Belgiji i Francuskoj. Fotografije uspostavljaju i veze sa širim temama i pitanjima vezanima uz Prvi svjetski rat, te postavljaju izazove konvencionalnom ili stereotipnom percepcijama tog rata; primjerice, promjene u vojnoj tehnologiji (od konjice i postrojbi na biciklima na počeku rata do tenkova, oklopnih vozila i zrakoplova); novačenje žena u Rusiji; činjenica da sukob na nekim bojištima (primjerice na Balkanu) nije bio samo sukob dviju pješakačkih vojski u rovovima.

Konačno, fotografije navode na indicije i daljnja pitanja koje učenici mogu slijediti koristeći druge izvore.

Prizori iz Prvog svjetskog rata

Izvor: Fotoarhiv Prvog svjetskog rata,
Sveučilište u Kansasu
Uz dopuštenje Raya Mentzera



Srpski dobrovoljci



*Njemački izviđači na biciklima
čuvaju stražu na drvetu*



Ruske vojnkinje na paradi povodom završetka obuke. One su članice Ženskog bataljuna smrti.

Povijesne karikature

Pozadina

Društvene i političke karikature pojavljivale su se u tisku od početka 18. stoljeća kada je njihova funkcija bila da stanovništvu koje je bilo pretežno nepismeno govore o događajima i javnim osobama. Kasnije, kroz uporabu karikature, pretjerivanja, simbola, humora i ironije, karikatura je dopuštala umjetniku, njegovu uredniku i izdavaču implicirati stvari koje bi možda bilo politički opasno ili nerazumno navesti u novinama. U tom smislu karikaturist je u povijesti često imao ulogu sličnu ulozi dvorske lude kod Shakespearea. U 20. stoljeću također vidimo karikaturista, posebice u vrijeme ratova, te u drugim razdobljima nacionalnih kriza, koji je angažiran kako bi proizveo slikovnu propagandu.

Kao što je slučaj s fotografijama, malobrojni su povjesničari nastojali analizirati i interpretirati karikature kao primarne izvore. Karikature su pretežno bile sadržaj koji se uključuje u knjige u samo u ilustrativne svrhe. Ipak, uzme li povjesničar u obzir određene karakteristike karikature kao umjetnosti (korištenje različitih stilskih tehnika, uključujući iskrivljavanje fizičkog izgleda i preuveličavanje kako bi se pokazala jednostrana točka gledišta o određenom pitanju, događaju ili javnoj osobi) karikatura može biti vrlo efektivno sredstvo. To posebno vrijedi za razdoblja prije pojave javnih anketa, ispitivanja javnog mnijenja u određenom trenutku, bilo među ljudima određenog političkog uvjerenja ili stanovništvom kao cjelini. Dok s jedne strane možemo tvrditi da karikatura predstavlja isključivo mišljenje karikaturista, s druge strane ona je objavljena tek nakon što je prošla cenzuru uredništva kako bi se osiguralo da će imati odjeka kod čitateljstva tih novina.

Povijesne karikature također mogu imati sljedeće didaktičke vrijednosti u nastavi povijesti:

- one pružaju učeniku (kao i profesionalnom povjesničaru) uvid u razmišljanja ljudi u određenom vremenu,
- one često rezimiraju i sažimaju neko pitanje jednako učinkovito kao i tekst (ponekad još i bolje),
- njihovo značenje mora se izvući iz slika,
- budući da ih treba interpretirati, one učeniku pružaju mogućnost da se pozove na svoje prethodno stečeno znanje o događaju, pitanju ili osobi o kojima je riječ. Kao rezultat toga karikatura često pruža koristan fokus na kraju nastavne jedinice

o određenoj temi, kada učenici imaju znanje koje im omogućuje da prepoznaju i dešifriraju indicije karikature te da interpretiraju namjere karikaturista.

Glavni izvori

Većina modernih udžbenika danas uključuje niz karikatura koje ilustriraju određene teme. Neki, posebice oni koji se fokusiraju na svjetsku povijest 20. stoljeća, uključuju karikature nastale u različitim zemljama. Lokalne knjižnice također mogu imati ograničen izbor novinskih arhiva i plakata pohranjenih na mikrofilmu. Drugi je koristan izvor Internet. Neki websiteovi o europskoj povijesti i o određenim temama poput Prvog ili Drugog svjetskog rata, koji su navedeni u dvanaestom poglavlju ovog priručnika, sadrže i arhive karikatura. Postoje i specijalizirani websiteovi s kojih možete učitati karikature za edukativne potrebe. Posjetite, primjerice, website o povijesnim razglednicama, koji vodi Horus H-GIG, (<http://click.ucr.edu/h-gig/hist-preservation/postc.html>), zbirku karikatura Sveučilišta Princeton koja pokriva razdoblje od 1890.-1950. godine u Knjižnici Seeley G. Mudd (<http://www.princeton.edu/~mudd/>) i arhive Centre for the Study of Cartoons and Caricature Sveučilišta u Kentu (<http://libservb.ukc.ac.uk/cartoons>).

Što učenici trebaju znati?

Prvo, karikaturist pretpostavlja da čitatelj poznaje pozadinu teme, a ponekad pretpostavlja i čitateljevo političko opredjeljenje. Učenici trebaju odgonetnuti koje su to pretpostavke kako bi potpuno razumjeli suptilnije karikature.

Drugo, karikature obično nude mišljenja, a ne činjenice. Karikaturist je pristran i ne trudi se pružiti uravnotežen pogled ili različite perspektive o nekom pitanju.

Treće, karikaturisti se uvelike oslanjaju na pretjerivanje i koriste se iskrivljavanjem fizičkog izgleda. To može biti negativno ili pozitivno. Primjerice, lik može biti nacrtan tako da djeluje pouzdano ili nepouzdan, snažno ili slabo, odlučno ili neodlučno, domoljubno ili izdajnički. Karikaturisti se često oslanjaju na stereotipe kako bi prenijeli svoju poruku čitateljstvu; koristeći previše pojednostavljene generalizacije, često se i izrugujući određenoj društvenoj grupi ili naciji.

Četvrto, da bi postigla cilj, karikatura mora slijediti suvremene društvene konvencije o tome što jest a što nije smiješno, što jest a što nije

“poštena igra” u karikaturi i satiri. Bilo kakvo proučavanje karikatura iz različitih razdoblja 20. stoljeća pokazuje da su se te konvencije s vremenom mijenjale. Isto je tako moguće otkriti različita shvaćanja o tome što je smiješna ili prihvatljiva tema za karikaturu u različitim dijelovima Europe.

Peto, većina se karikatura oslanja na simbole da bi postigla svoj cilj. Najočitiiji su nacionalni simboli: Marianne predstavlja Francusku, John Bull ili britanski buldog predstavlja Britaniju, ruski medvjed – Rusiju, Ujak Sam – SAD. Određeni simbolički prizori pojavljuju se diljem Europe, a cilj im je predstaviti različite aspekte ljudskog življenja, primjerice, nakupljanje olujnih oblaka; red bijelih drvenih križeva koji predstavljaju žrtve rata, utvara smrti koja se prikada nekoj zemlji, varijacije na temu pietá koje predstavljaju tragediju i nesreću; zidovi, ograde i jarci koji predstavljaju društvene podjele; golubica mira. Takve simbole valja razumjeti kako bi se shvatilo značenje karikature, a ponekad se ti simboli više ne koriste. Primjerice, karikaturisti danas ne koriste tako često simbole utvare i pietá kako su ih koristili potkraj 19. i u prvoj polovici 20. stoljeća.

Stvaranje analitičkog predloška

Ovaj analitički predložak ne razlikuje se mnogo od predloška za povijesne fotografije. Razlike su vidljive u detaljima pitanja koja se postavljaju dok “čitamo” karikature. Kao i kod analize fotografija, učenici trebaju nekoliko prilika za primjenu predloška, prije nego ga usvoje.

Okvir 3: Predložak za analizu povijesnih karikatura

Opis: **Samo opišite** točno ono što vidite. U ovoj fazi ne pokušavajte pogađati što je to što upravo gledate.

Primjerice:

- opišite likove koji su portretirani u karikaturi. Kako su odjeveni? Što rade?
- jesu li likovi prikazani realistično ili su pretjerani? Ako su pretjerani, na koji su način pretjerani?
- opišite predmete koji se pojavljuju u karikaturi? Jesu li realistično prikazani ili su pretjerani?
- opišite što vidite u pozadini, prvom planu, središtu, lijevom i desnom dijelu karikature. (Koristite rešetku na prozirnoj foliji ako će vam pomoći).

Okvir 3: Predložak za analizu povijesnih karikatura

Interpretacija	Dokazi / Kako znaš?	Koliko si siguran/a?
<p>Možete li prepoznati bilo koji lik na ovoj karikaturi? Ako su to stvarni ljudi, imenuj njih i njihovu funkciju u vrijeme kada je karikatura nastala.</p> <p>Provjeri datum i godinu kada je karikatura objavljena? Na koji se događaj ili pitanje ona odnosi?</p> <p>Što znaš o tom događaju ili pitanju i o ljudima na karikaturi?</p> <p>Što znači tekst pod slikom? Bi li on trebao biti humorističan ili ironičan? Ako jest, na koje načine?</p> <p>Identificiraj simbole koje karikaturist koristi, ako ih ima? Zašto je umjetnik upotrijebio baš te simbole?</p>		

Okvir 3: Predložak za analizu povijesnih karikatura

Jesu li likovi prikazani na pozitivan ili negativan način?

Kakav je stav karikaturista prema subjektu njegove karikature? Je li pozitivan ili negativan? Laskajući ili kritički?

Navedi neke druge povijesne izvore koji bi mogli pomoći da provjeriš svoje zaključke o ovoj karikaturi?

Koliko je ova karikatura učinkovita u postizanju svog cilja?

Je li ova karikatura promijenila tvoju interpretaciju događaja, pitanja ili osoba na koje se odnosi?

POGLAVLJE 9

UPORABA SIMULACIJE I IGROKAZA

Simulacija, kao što i sam pojam sugerira, jest model koji pokušava oponašati ili iznova stvoriti uvjete koji postoje (ili su postojali) u određenoj situaciji, događaju ili procesu. Neke simulacije pokušavaju iznova stvoriti točno određene uvjete. Sjetite se, primjerice, simulatora leta, mehaničkih testnih kreveta, zračnih tunela. U kontekstu nastave povijesti, obrazovne simulacije uglavnom su pojednostavljeni modeli stvarnosti. Događaji se zbivaju u skraćenom, a ne u stvarnom vremenu; broj aktivnih sudionika ograničen je samo na ključne osobe i, što je najvažnije, oni koji sudjeluju u simulaciji imaju prednost vremenskog odmaka – oni znaju kako je “priča” završila. Vrijednost obrazovne simulacije u nastavi povijesti leži u tome što ona pojednostavljuje složenost stvarnog svijeta i situacije iz stvarnog života, izvlačeći iz stvarnosti samo one elemente i čimbenike koji su bitni za svrhe kurikulumu i ciljeve učenja.

Povijesni su zemljovidni simulacije; modeli stvarnosti gdje su obilježja koja se smatraju značajnima prikazana simbolima, a nevažna obilježja su izostavljena. Ipak, u kontekstu europske povijesti 20. stoljeća većina obrazovnih simulacija uglavnom se usredotočuje na četiri područja.

Prvo su područje povijesne krize ili bitne prekretnice u novijoj povijesti kada su politički ili vojni vođe bili suočeni s različitim, jednako teškim izborima, a svaki je od njih mogao imati neželjene posljedice. Primjerice, odlučiti se za ili protiv:

- stvaranja saveza s drugim državama,
- vojnog uplitanja u poslove druge države,
- podupiranja jedne države u njezinom odnosu prema nekoj drugoj državi,
- privremenog ukidanja normalnih demokratskih procesa zbog unutarnje krize u vladi i dr.

Drugo su područje procesi donošenja odluka koji oživljavaju one trenutke u nedavnoj prošlosti kada su se donosile odluke koje su imale trenutne i dugoročne posljedice po Europu. Primjerice, simulacije:

- pariške mirovne konferencije 1919.,
- sastanka Vijeća Lige naroda u vezi s talijanskom invazijom na Etiopiju 1935.,

- konferencije u Jalti 1945.,
- formalnih i neformalnih procesa donošenja odluka u Moskvi i među zapadnim saveznicima u vrijeme berlinske blokade 1949., koja je dovela do formiranja NATO-a, Savezne Republike (Zapadne) Njemačke i Demokratske Republike (Istočne) Njemačke,
- borbe za vlast u Sovjetskom Savezu 1991. godine,
- odluka unutar NATO-a o akcijama koje će se poduzeti protiv Srbije zbog Kosova.

Simulacije se također mogu usredotočiti na analize i istraživanja. Prethodne dvije kategorije povijesnih simulacija usredotočuju se na europsku i globalnu politiku i diplomaciju. Neke simulirane istrage uklapaju se u ove kategorije kao i, primjerice, sudovi za ratne zločine. Međutim, simulirane istrage često se pozivaju na izvore i zaključke koje su izdala službena povjerenstva i mogu biti korisno sredstvo pomažanja učenicima pri ispitivanju nekih društvenih, gospodarskih i ekoloških pitanja 20. stoljeća kao što su:

- ekološka pitanja,
- rasizam i prava manjina,
- ravnopravnost spolova,
- vjerske slobode i tolerancija,
- siromaštvo, pomoć u razvoju zemljama Trećeg svijeta,
- azil za političke izbjeglice i dr.

Simulirane javne istrage i povjerenstva također su način da se učenicima pomogne shvatiti kako su neke društvene, gospodarske i tehnološke pojave i procesi koje oni danas uzimaju zdravo za gotovo nekada bili vrlo kontroverzni u većini europskih društava te su se nacionalna i međunarodna povjerenstva ponekad sastajala kako bi istražila moguće posljedice alternativnih odluka. Primjerice, prijelaz s ugljena na naftu kao glavni izvor energije, koji je rezultirao ubrzanim propadanjem domaćih ugljenokopa kao i oslanjanje na uvoz nafte, u to se vrijeme nije promatrao kao logičan, poželjan ili pak nezaobilazan proces.

Posljednje područje na koje se obično usredotočuju edukativne simulacije jest simulacija redakcije vijesti. Takve simulacije mogu poslužiti kao sredstvo za istraživanje načina na koji kriza ili neki značajan događaj mogu biti interpretirani i predstavljeni u različitim dijelovima Europe. Pri tome je poželjno koristiti, gdje je god moguće, materijale iz ono-

dobnih medija. Što je izabrana kriza i događaj bliži današnjici, nastavnicima će biti jednostavnije razviti ovakvu vrstu simulacije.

Donedavno su nastavnici i izdavači obrazovnih materijala uglavnom razmišljali o simulacijama u kojima sudjeluju grupe učenika (jedan razred, vršnjaci iz različitih razreda ili čak grupa učenika iz različitih škola). Pojava i širenje osobnih računala znači da je danas generacija mladih ljudi, barem u nekim dijelovima Europe naviknuta na igranje sofisticiranih kompjutorskih igara i simulacija na kućnim ili školskim računalima. Mnoge od tih igara zahtijevaju donošenje odluka pod pritiskom ograničenog vremena i nepotpunih informacija. Iako se ove igre igraju radi zabave one često zahtijevaju neku vrstu vještine donošenja odluka koja je potrebna i pri učinkovitom sudjelovanju u obrazovnim simulacijama. Međutim, dosada proizvođači obrazovnih programa nisu stali uz bok onima koji proizvode rekreativne programe. Očito upravo je to područje u kojem postoji prostor za daljnji razvoj.

Igrokazi u nastavi povijesti učenicima također pružaju priliku za oživljavanje situacija i događaja ili igranje uloga ljudi koji su u njih bili uključeni. Oni su manje strukturirani od povijesnih simulacija ili igara. Učenici imaju osnovne informacije o likovima koje će igrati i moraju se uživjeti ili staviti u njihov položaj te predstaviti njihovo gledište. Kao što smo ranije spomenuli (vidi poglavlje 10), to može biti koristan način za uvođenje višestrukih perspektiva u poučavanje povijesti.

Pristup igrokazima u povijesnom obrazovanju razlikuje se od pristupa u nastavi jezika ili dramskih vještina i od pristupa u nastavi sociologije. Učenicima se može dati kratki prikaz lika i neke kontekstualne informacije, ali od njih se često očekuje da samostalno provedu nekakvo istraživanje kako bi razvili ideju zašto se njihov lik ponaša na određeni način kada je suočen s određenom situacijom, pitanjem ili problemom. Igrokaz može učenicima pružiti priliku da glume i improviziraju, ali je u konačnici njegova primarna svrha pomoći učenicima da shvate kako bi pojedinac (ili predstavnik određene grupe) reagirao na drugom mjestu i u neko drugo vrijeme. Svrha igrokaza može biti razumijevanje i interpretiranje značajnih povijesnih događaja i problema ili razumijevanje svakodnevnog života običnih ljudi koji su živjeli u određenom razdoblju i proživljavali promjene i pojave u svojim okolnostima. Primjerice, emigracija da bi se započeo novi život; politička emancipacija, život pod okupacijom, sudjelovanje u političkoj revoluciji, život u totalitarnom sustavu ili, jednostavno, doživljavanje životnih promjena koje su došle sa strujom, radom u tvornici, seljenjem iz seoskog u gradsko okruženje, kontracepcijom, boljom zdravstvenom zaštitom, masovnim komunikacijama.

Što simulacije i igrokazi nude nastavniku povijesti?

Simulacije i igrokazi zahtijevaju mnogo vremena za pripremu i od nastavnika i od učenika. To vrijedi čak i kad nastavnik koristi komercijalne (pripremljene) simulacije, a još više ako nastavnik mora sam osmisliti scenarij za simulaciju ili igrokaz. Važno je stoga raščistiti što učenici mogu dobiti sudjelovanjem u simulaciji ili igrokazu, a što ne bi dobili iz drugih izvora znanja, kao što su udžbenici, primarni i sekundarni izvori, muzeji, masovni mediji i Internet.

Dobro osmišljene povijesne simulacije i igrokazi učenicima mogu pružiti priliku za bolje povijesno razumijevanje i razvoj vještina, a pridonose i daljnjem razvoju nekih općih obrazovnih značajki.

Mogući doprinos razvoju povijesnog razumijevanja i razvoju vještina

Povijesne simulacije i igrokazi imaju bitnu obrazovnu vrijednost ako su dobro strukturirani i planirani, realistični, činjenice su točne, a ciljevi, svrha i zadaci su prilagođeni dobi i sposobnostima učenika (vidi ulomak o "vrednovanju simulacija" na kraju ovog poglavlja). Posebno su pogodni da se učenicima omogući:

- uvježbavanje uživanja u uloge osoba iz prošlosti (tzv. povijesna empatija) koji su proživjeli ili aktivno sudjelovali u određenom događaju, situaciji, trenutku, problemu, problemu ili razdoblju društvenih promjena,
- shvaćanje da naizgled jasne i nedvosmislene izjave mogu imati različita značenja za ljude ovisno o njihovoj situaciji,
- poštivanje, kroz simulirano iskustvo, nekih silnica koje su utjecale na odluke kritične za Europu u prošlom stoljeću: različite perspektive i prioritete sudionika u donošenju odluka, vremenski okvir u kojem je odluke trebalo donijeti, unutarnji i međunarodni pritisci, sredstva koja su mogli angažirati, moć kojom su raspolagali i njezina ograničenja, prikrivene namjere i spletkarenja koja su tada oblikovala proces donošenja odluka,
- simulacije i igrokazi uglavnom se usredotočuju na određene povijesne procese, a ne njihov ishod. Udžbenik će, primjerice, vjerojatnije govoriti o posljedicama nekog sporazuma, istrage, službenog povjerenstva ili diplomatske misije. Kod simulacije ili igrokaza fokus je na procesima koji su stvorili te posljedice. Zapravo, simulacija neće nužno imati isti ishod kakav se stvarno pojavio u ono vrijeme,

- stvaranje veza između simuliranih događaja ili procesa donošenja odluka i onoga što su učenici već prije možda učili o događajima koji su prethodili ili onima koji su se događali u isto vrijeme. Učenik koji sudjeluje u simulaciji pokušava pro-niknuti u način razmišljanja druge osobe, preuzeti njezinu ulogu, te odgovoriti onako kako bi ona odgovorila, a ne onako kako bi odgovorio on sâm sa znanjem koje posjeduje. Kako bi to učinkovito napravio, učenik se mora neprestano pitati: "Što bi X učinio?" (a ne: "Što bih ja učinio?"), "Koje je mogućnosti X imao u to vrijeme?" "Što je prethodilo situaciji u kojoj se X našao?", "Što se događalo drugdje u Europi (ili u svijetu) što je X morao uzeti u obzir?",
- sagledavanje određenog povijesnog događaja ili razvoja *kao da se to još nije dogodilo* umjesto promatranja tog događaja kroz perspektivu autora udžbenika, povjesničara, novinara ili nastavnika povijesti koji ta događanja promatraju s prednošću vremenskog odmaka. Školski udžbenici vrlo često, čak nehoti-ce, impliciraju određenu neizbježnost posljedica, čak i slijeda događanja. Dobro osmišljena simulacija ili igrokaz mogu pomoći učenicima da shvate kako u to vrijeme ljudi koji su bili uključeni možda nisu imali jasnu sliku o tome kako će se događaji razviti i nisu bili previše sigurni jesu li ili nisu donijeli pravu odluku,
- razumijevanje kroz indirektno iskustvo kako je zapravo bilo živjeti u određeno vrijeme ili proživljavati određeni događaj u 20. stoljeću. Neke je situacije i okolnosti lakše razumjeti i učenicima je jednostavnije suosjećati s ljudima koji su proživljavali te situacije i okolnosti ako su kroz simulaciji ili igrokaz suočeni s istim opcijama i dilemama s kojima su bili suočeni i ljudi tog vremena. Primjerice, povijesni kurikulum 20. stoljeća koji se poučava u mnogim europskim zemljama uključuje obrađivanje poslijeratnih posljedica Versajskog sporazuma i reparacija. Uobičajeno je proučavati učinke hiperinflacije u Njemačkoj ranih dvadesetih. Tekstovi u udžbenicima često uključuju ulomke iz pisama u kojima ljudi opisuju kako je bilo živjeti u društvu koje je pogodila žestoka inflacija dok su fotografije odabrane kako bi prikazale posljedice za obične ljude. Neki koriste fotografiju Nijemca s tačkama punim novčanica, drugi koriste fotografiju djece koja mjere svoju visinu u usporedbi s hrpom novčanica ili fotografiju žene koja loži peć novčanicama jer su one bile jeftinije od konvencionalnih loživa. Igrokaz (kojem bi scenarij bio izvučen iz ovih pisama ili fotografija) može biti kori-

stan kako bi se učenicima stavio naglasak na neugodne odluke s kojima su se ljudi u to vrijeme suočavali ako su željeli osigurati hranu i krov nad glavom za sebe i svoju obitelj.

Mogući doprinosi općem obrazovanju učenika

Općenito govoreći, simulacije i igrokazi pružaju učenicima mogućnost:

- aktivnog sudjelovanja i suradnje s drugim učenicima u postizanju zajedničkog cilja,
- vježbanja tolerancije prema idejama i pogledima različitim od njihovih vlastitih,
- razvijanja i korištenja komunikacijskih vještina,
- razvijanja istraživačkih vještina i sposobnosti rješavanja problema,
- demonstriranja uporabe znanja koje su već stekli iz udžbenika i ostalih sekundarnih i primarnih izvora kako bi maštovito rekonstruirali događaj ili situaciju.

Moguća ograničenja i problemi

Na tržištu trenutno ne postoji mnogo komercijalno proizvedenih povijesnih simulacija koje se posebno usredotočuju na europsku povijest. Većina onoga što je dostupno odnosi se na događaje u 18. i 19. stoljeću, a ne u 20. stoljeću. Također, kao što je već spomenuto, te se simulacije više koncentriraju na bitke i diplomatske krize. Nadalje, mali broj tih komercijalnih simulacija proizveden je na više različitih jezika. U takvim okolnostima nastavnici povijesti suočeni su s izborom hoće li prevoditi simulaciju s jezika na kojem je napravljena na jezik na kojem poučava, ili će modificirati komercijalnu simulaciju kako bi odgovorila zahtjevima određenog nacionalnog kurikuluma ili će pak napraviti scenarije za vlastite simulacije i igrokaze.

Korištenje povijesnih simulacija kada je u pitanju grupa učenika s različitim mogućnostima također može predstavljati dodatni problem za nastavnika. Možda će biti neophodno napraviti pojmovnik riječi i termina kako bi se nekim učenicima pomoglo da u potpunosti aktivno sudjeluju u simulaciji i igrokazu. Možda će također trebati provjeriti traženu razinu razumijevanja pročitanoj pisanog materijala i kartica s ulogama koje će učenici koristiti. Možda će i unutar grupe biti velikih razlika u smislu različitih komunikacijskih i glumačkih vještina i njihove želje za "glumom".

Vježba uživanja nalazi se u središtu povijesne simulacije i igrokaza. Od učenika tražimo da se stave u uloge drugih ljudi na drugom mjestu i u drugom vremenu, te da realistično i autentično reagiraju na probleme, izazove i izbore s kojima su se ti ljudi suočavali. Zadatak je lakši ako su učenici dobro upućeni u problematiku i ako su čitali i istraživali povijesnu pozadinu prije nego sudjeluju u simulaciji ili igrokazu. Čak i tada, učiti kako se uživjeti u povijesnu ličnost nije kao naučiti voziti bicikl. To je nešto čime ljudi nikada u potpunosti ne ovladaju. Učenik je možda jednom pokazao da se može dobro uživjeti u neki određeni lik, ali ništa ne jamči da će se moći jednako dobro uživjeti u neki drugi lik u istoj ili nekoj drugoj simulaciji. Prilikom korištenja povijesnih simulacija i igrokaza u nastavi uvijek postoji rizik da se neće ispuniti nastavni cilj (čak i ako svi uživaju u aktivnosti). Međutim, rizik se donekle može minimalizirati dobrom pripremom i praćenjem.

Drugi mogući problem kojeg se nastavnik povijesti treba čuvati kad koristi simulacije i igrokaze, posebice one koji su nedefiniranog kraja i nude učenicima mogućnost improvizacije, jest rizik anakronizma. To je rizik moderniziranja povijesti, pretpostavljanje da bi ljudi iz prošlosti suočeni s nekom situacijom reagirali na isti način kao ljudi današnjice. Sean Lang, koji je razvio simulaciju Pariške mirovne konferencije iz 1919. godine, i koju su isprobali učenici iz različitih europskih država, primijetio je da je "jedna delegacija učenika došla ispunjena dobrom voljom prema drugim državama na način koji je odražavao moderne stavove prema Europi, ali ne i povijesnu situaciju 1919. godine. Sukladno tome, njih je iznenadio neprijateljski i nepomirljiv stav ostalih delegacija."*

Međutim, ako se simulacije dobro planiraju i provode, ovakvi se problemi mogu izbjeći prethodnim upućivanjem učenika na njihove prioritete i ciljeve "dok igraju ulogu", pažljivom podjelom uloga (učenici koji su sudjelovali u simulaciji Pariške mirovne konferencije nisu predstavljali svoje države), te podnošenjem izvješća nakon simulacije. Nakon simulacije nastavnik identificira anakronizme koji su se eventualno pojavili što učenicima pruža koristan uvid u povijest kao znanstvenu disciplinu.

Ako su simulacije i igrokazi zamišljeni kako bi uključili učenike u donošenje odluka, rješavanje dilema i međusobno pregovaranje, bitno je poduzeti korake kako bi minimalizirali današnji pogled na prošlost s vremenskim odmakom jer to može potkopati temelj cijele takve vježbe. U takvim je okolnostima ključno da nastavnik podsjeti učenike kako

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

moraju ostati u ulozi i da ljudi tada nisu znali kako će se događaji kasnije razvijati. Promatranje prošlosti iz današnje perspektive s vremenskim odmakom nije uvijek problem. Ako je cilj uporabe simulacije ili igrokaza objasniti da su se stvari dogodile na način na koji su se dogodile, tada poznavanje ishoda može biti prednost, a korišteni scenarij može sličiti scenariju predstave ili dramatizirane dokumentarne emisije.

Posljednji je problem rizik da učenici interpretiraju i reagiraju na određene situacije u simulaciji ili igrokazu na etnocentričan način što se posebice odnosi na uporabu međunarodnih scenarija za simulacije i igrokaze. To opet ukazuje na važnost priprema i naknadnog podnošenja izvješća.

Uporaba simulacija u nastavi povijesti

Uspjeh ili neuspjeh simulacije ili igrokaza uvelike ovisi o vještini kojom ih nastavnik ugrađuje u opću obradu određene povijesne teme. Veliki dio uspjeha ovisit će o pripremi nastavnika i učenika. Zbog toga je obično bolje napraviti simulaciju ili igrokaz pred kraj gradiva ili teme nego na njihovu početku. To je suprotno načinu na koji se simulacije i igrokazi koriste u stručnom usavršavanju nastavnika gdje se oni ponekad koriste za "probijanje leda" ili uvode u rasprave i zajedničko planiranje koje će uslijediti. Ova praksa pretpostavlja da su nastavnici povijesti već upoznati s pitanjima i događajima koje će obrađivati kroz simulacije i igrokaze. Isti će pristup rijetko dobro funkcionirati kod učenika. Još jedan aspekt pripreme koji je također vrlo koristan, ako vrijeme dopušta, jest uključiti učenike u preliminarno istraživanje glede razvoja simulacije ili igrokaza: dobra prilika za njih da u praksi primjene povjesničarske vještine.

Također je neophodan rad nakon završene simulacije. Prvo, odmah po završetku scenarija simulacije ili igrokaza učenici bi trebali podnijeti izvješće o onome što se dogodilo. Zbog toga je dobro potaknuti učenike da vode dnevnik onoga što se događa za vrijeme simulacije ili igrokaza (ne samo njihovih pojedinačnih doprinosa nego procesa kao cjeline). Podnošenje izvješća ima višestruku svrhu. To je prigoda da se razgovara o problemima koji su se pojavili, primjerice o primjerima anakronizama, etnocentrizama, nemogućnosti korištenja dostupnih informacija. To je također prigoda da se simulacija ili igrokaz ocijeni, te da ih se poboljša. Drugo, naknadni je rad neophodan za uspoređivanje procesa i ishoda simulacije ili igrokaza sa stvarnim događajima, te za otkrivanje zašto su se možda pojavile razlike. Konačno, naknadni rad također se treba usredotočiti i na znanja stečena kroz simulaciju ili

igrokaz, a koja se možda razlikuju ili dopunjuju znanja o tom događaju stečena preko knjiga i drugih pisanih izvora znanja.

Potrebno je dobro osmisliti podjelu uloga. Treba uspostaviti ravnotežu tako da se, s jedne strane, omogućiti učenicima da u potpunosti upotrijebe svoje vještine i posebne kvalitete, a – s druge strane – da se ne dopusti da simulacijom ili igrokazom dominiraju najglasniji i najbolji učenici.

Razvijanje vlastitih simulacija i igrokaza

Već je prije spomenuto da komercijalni izdavači, obrazovni mediji, obrazovne institucije, izdavači računalnih programa, međunarodna tijela ili nevladine organizacije još uvijek nisu proizveli dovoljno dobrih povijesnih simulacija, tako da je ponuda simulacija koje se odnose na 20. stoljeće europske povijesti doista mala.

Spomenuta je simulacija Pariške mirovne konferencije 1919. godine, a više detalja o tome možete učitati s jednog od websiteova Vijeća Europe (<http://culture.coe.fr/hist20>). Ovaj dokument uključuje neke vrlo korisne savjete o razvijanju i vođenju povijesne simulacije, posebno ako se radi o velikoj simulaciji. Taj dokument vjerno slijedi model simulacije Ujedinjenih naroda koja se svake godine održava u Hagu i privlači delegacije iz cijelog svijeta. Neke europske nacije imaju parlamente mladih koji simuliraju procedure nacionalnog zakonodavstva i Europskog parlamenta.

Nastavnici povijesti koji imaju pristup Internetu možda će biti zainteresirani za pregledavanje websitea koji je razvilo Past Perspectives, organizacija sa sjedištem u Londonu koja proizvodi povijesne igre i simulacije napravljene u obrazovne svrhe. Za povijest 20. stoljeća napravljeni su materijali za ekspanzionističku politiku europskih imperijalnih sila krajem 19. stoljeća sve do početka Prvog svjetskog rata, te igra koja se zove "Srpanjska kriza", a usredotočuje se na uloge ključnih europskih vođa nakon pogubljenja nadvojvode Ferdinanda u Sarajevu 28. lipnja 1914. godine. Postoji i simulacija Hladnog rata koja se usredotočuje na strategijsko planiranje supersila i njihovih saveznika. U seriji o recentnim događajima postoje dvije simulacije koje će možda zanimati nastavnike povijesti ; "Bosanska tragedija" i "Kriza u Binniju" koja je smještena u fiktivnoj afričkoj državi no odražava probleme zapadnjačke intervencije u zemljama kao što su Somalija i Ruanda. Više detalja možete pronaći na njihovu websiteu (http://ourworld.compuserve.com/homepages/Past_Perspectives/).

Još neki izvori povijesnih simulacija, igara i igrokaza mogu se pronaći na nekim Internet websiteovima koji se spominju u poglavlju 12, posebice onima koje su razvile obrazovne radijske i televizijske institucije.

Ipak, mnogim nastavnicima povijesti diljem Europe praktičnije će biti razviti vlastiti scenarij za povijesnu simulaciju ili igrokaz, posebice ako će dijeliti rad na razvoju simulacije ili igrokaza s kolegama iz srednjih škola u drugim europskim zemljama. Pristup koji je prihvaćen za Parišku mirovnu konferenciju i slične diplomatske simulacije i simulacije donošenja odluka je skup. Razvijanje i vođenje simulacije Pariške mirovne konferencije stajalo je približno 2.456 eura, te su bili potrebni sponzori, prvenstveno zbog toga što su svi sudionici morali doći na jednu lokaciju. Korištenjem elektronske pošte, telefona, faksova i obične pošte trebalo bi biti moguće razviti i voditi simulaciju sa znatno manjim troškovima, koje bi ipak uključivale sudionike iz škola diljem Europe ili jedne određene regije.

Kada se stvara povijesna simulacija ili igrokaz, valja razmisliti o brojnim metodičkim pitanjima. Ako želimo da simulacije budu uspješne, treba osigurati dovoljno činjenica za stvaranje osnova za donošenje odluka, pregovore, izlaganje ili raspravu. Detalji moraju biti utemeljeni na točnim podacima. Učenici trebaju koristiti dobre priručne materijale i u pripremnoj fazi i tijekom same simulacije. Primjerice, potrebni su im dobri zemljovid, statistički podaci relevantni za to razdoblje, te svi drugi kontekstualni podaci koji im mogu pomoći da učinkovito sudjeluju i postignu realističan ishod.

Svakom nastavniku koji priprema scenarij simulacije ili igrokaza nameće se ključno pitanje: usredotočiti se na stvarni događaj ili na temelju nekoliko različitih događaja stvoriti fiktivni, ali krajnje realističan događaj. Naravno, i sama tema donekle određuje odgovor na ovo pitanje. Ponekad korištenje stvarnog slučaja zahtijeva puno preliminarnog istraživanja, a sam primjer može se pokazati previše specifičnim i ne mora uključiti sve čimbenike koji bi bili potrebni da se razvije kasnija rasprava i razumijevanje. Ovo se posebno odnosi na scenarije igrokaza, ali ponekad i na manje simulacije. Primjerice, igrokaz zasnovan na životima određene obitelji u Sankt Petersburgu 1917. godine, ili u Varšavskom getu 1943. godine, ili tijekom Praškog proljeća 1968. godine može se pokazati suviše ograničavajući ako ne pokriva sva pitanja na koja nastavnik želi usredotočiti pozornost prilikom poučavanja tih tema. Ipak je važno stvoriti uvjerljive likove – čak i ako to nisu stvarni ljudi – ako želimo da igrokaz potakne povijesno uživanje.

Neki obrazovni stručnjaci sa znatnim iskustvom u stvaranju i vođenju simulacija tvrde da je često bolje, s obrazovnog gledišta, pripremiti simulacije koje zahtijevaju nekakav ishod (odluku, dogovor, sporazum, političku smjernicu ili čak propast pregovora). Ako postoje mogući alternativni ishodi koje možemo definirati, tada je lakše razviti jasna pravila za

upravljanje simulacijom ili izvođenjem scenarija. Simulacije i igrokazi bez unaprijed određenog ishoda mogu biti poticajni ako u njima sudjeluju visoko motivirani i dobro informirani sudionici, ali ponekad se mogu pretvoriti u potpunu zbrku bez ikakve mogućnosti bilo kakvog ishoda.

Konačno, gotovo svaka simulacija iz kućne radinosti ima u sebi neke nedostatke: nepredviđene probleme, neodgovarajuće vremenske okvire, zadatke koji se ne mogu dovršiti bez pristupa dodatnim informacijama. Obično se isplati napraviti probu (možda s kolegama) i riješiti probleme prije nego se simulacija upotrijebi s učenicima kojima je namijenjena.

Vrednovanje simulacija

Učenici vole simulacije i uživljavaju se u njih rado i s mnogo entuzijazma. One nastavniku povijesti mogu biti snažno oruđe učenja i poučavanja. No, moraju biti isplative; ishod mora opravdati vrijeme i ostala sredstva uložena u njihovo organiziranje (i, ako je moguće, njihovu pripremu). Sat na kojem se podnosi izvješće nakon završetka simulacije mora se iskoristiti da bi se simulacija vrednovala, kako iz učeničkih perspektiva i iskustava, tako i s aspekta nastavnikovih vlastitih opažanja.

Kada odlučujemo koristiti već afirmiranu simulaciju (ili stvoriti i koristiti vlastitu) valja razmisliti o sljedećim pitanjima. Prije uporabe utvrdite:

- Koji su ciljevi simulacije?
- Jesu li upute i pravila simulacije jasni i razumljivi?
- Koje vještine i znanja simulacija zahtijeva?
- Koje će vještine i znanja simulacija razviti i pojačati?
- Jesu li činjenice uključene u simulaciju točne? Jesu li uloge likova koje učenici igraju autentične i uvjerljive?
- Jesu li upute i pravila dosljedni?
- Odgovara li simulacija dobroj skupini s kojom ćete je koristiti?
- Koliko će vremena trebati grupi učenika (vašoj grupi učenika) da dovrši simulaciju?
- Koje će pripreme radnje učenici trebati obaviti prije nego postanu spremni za učinkovito sudjelovanje u simulaciji?
- Koje ćete pripreme radnje vi morati obaviti prije nego krenete sa simulacijom?

- Kako ćete učenicima predstaviti simulaciju?
- Kako će izgledati podnošenje izvješća kada učenici završe sa simulacijom?

Nakon uporabe utvrdite:

- Jeste li završili u predviđenom vremenu?
- Koji su se problemi pojavili? Jesu li problemi svojstveni simulaciji ili su to samo početne neprilike koje se mogu ispraviti?
- Jesu li učenici uživali u simulaciji? Jesu li bili motivirani za potpuno sudjelovanje?
- Je li simulacija ispunila planirane ciljeve? Jesu li učenici produбили svoje znanje o događajima? Jesu li razvili potrebne vještine?
- Je li bilo dodatne vrijednosti ili ste svoje ciljeve mogli lakše postići koristeći neko drugo nastavno sredstvo?
- Ima li mogućnosti za poboljšanje simulacije?
- Hoćete li je ponovno koristiti?

POGLAVLJE 10

MULTIPERSPEKTIVNOST U NASTAVI POVIJESTI

U samo nekoliko europskih država, kao što su Island i Portugal, teritorijalne granice države i nacije podudaraju se sa stanovništvom koje pripada jednoj kulturi, jeziku i religiji. Većinu europskih država karakterizira etnička, jezična, kulturna i/ili vjerska različitost.

U nekim slučajevima različitost odražava nazočnost domaćih ili već udomačenih etničkih, jezičnih i kulturnih manjina čija je nazočnost starija od stvaranja moderne europske države. Ovdje bismo mogli nabrojati, primjerice, Bretonce, Baske, Katalonce i govornike korzicanskog, provansalskog i alzaškog (Elsässerditsch) u Francuskoj; Aragonce, Asturijce, Katalonce, Baske i Galičane u Španjolskoj; govornike friulijskog, južnotirolskog retoromanskog i sardinijskog u Italiji; govornike gaelskog, irskog i velškog u Velikoj Britaniji i dr. Možemo im dodati i raseljene europske narode, posebice Rome/Cigane i Židove.

U ostalim je slučajevima različitost nastala, posebice tijekom 19. stoljeća, uslijed sljedećih čimbenika:

- kretanja pojedinaca i zajednica unutar velikih multikulturalnih europskih carstava (posebice u Napoleonovom, Habsburškom, Osmanskom i Ruskom Carstvu),
- migracija, preseljenja, pripajanja i stjecanja teritorija tijekom 19. stoljeća određenih Bečkim kongresom 1815. godine, sporazumima nakon Krimskog rata (1856.), Austro-pruskog rata (1866.), Francusko-pruskog rata (1871.) i drugim lokalnim sukobima oko granica; Berlinskim kongresom (1878.); također i ujedinjenjem Njemačke te, u manjoj mjeri, ujedinjenjem Italije u trećoj četvrtini stoljeća,
- pojavom židovske i armenske dijaspore diljem Europe,
- pojačane političke i gospodarske migracije u Europi prema industrijski razvijenijim područjima, posebice tijekom posljednje trećine stoljeća, a naročito iz Njemačke, Italije, Rusije, Poljske i Mađarske, što se podudaralo s pojačanim iseljavanjem Europljana u Sjevernu Ameriku.

Slične (i druge) sile djelovale su u 20. stoljeću te su učvrstile i pojačale etničku, jezičnu i kulturnu raznolikost većine modernih europskih nacionalnih država.

- Versajski sporazum 1919. godine (i ostali poslijeratni sporazumi koji su uslijedili u razdoblju između 1919. i 1921. godine) nije univerzalno niti dosljedno primijenio načelo samoodređenja naroda. Tvorcima sporazuma nisu bili zainteresirani uzeti u obzir ni aspiracije vlastitih podređenih naroda. Istovremeno, nisu uzeti u obzir zahtjevi za pravom na samoodređenje nekih etničkih zajednica zbog prevladavajućeg mišljenja da neki zahtjevi za državnošću nisu politički i ekonomski održivi, kao i zbog potrebe da se obuzdaju Njemačka i revolucionarna Rusija. Kao posljedica tih odluka oko 30 milijuna ljudi ostalo je u statusu nacionalne ili etničke manjine. Plebisciti koji su tada organizirani u etnički miješanim područjima često su u prvi plan doveli utjecajnije grupe ljudi unutar etničkih ili jezičnih manjina koji su odlučili biti građanima država gdje su druge etničke ili jezične zajednice činile većinu (primjerice, neki su se Poljaci odlučili za Njemačku, neki Slovenci za Austriju),
- politička i gospodarska migracija Europom nastavila se i tijekom međuratnih godina,
- poslijeratne odluke u Jalti i Potsdamu (veljača i srpanj 1945. godine), uz prekrajanje političkog zemljovida Europe, ponovno su dovele do znatnih pokreta stanovništva: protjerivanje 8 milijuna Nijemaca iz Čehoslovačke i Poljske; kretanje Poljaka s područja koja je pripojio Sovjetski Savez na zapad; ponovno naseljavanje bivših njemačkih teritorija i gradova kao što su Königsberg (Kaliningrad) i Breslau (Wrocław),
- priljev doseljenika u Zapadnu Europu iz bivših kolonija, posebice od sredine šezdesetih godina; oni su se naseljavali uglavnom u velike konurbacije gdje su zadržali svoje zasebne kulture, jezične i vjerske identitete,
- priljev radnika na privremenom radu i ekonomskih imigranata, posebice iz Turske, bivše Jugoslavije i Sjeverne Afrike,
- raspad Sovjetskog Saveza i s njime povezane političke promjene nakon 1989. godine u Srednjoj, Istočnoj i Jugoistočnoj Europi dodatno su naglasile multinacionalnu, multietničku i multikonfesionalnu prirodu glavnine tog područja i zaoštrile nacionalističke zahtjeve. Etničke migracije unutar i prema Ruskoj Federaciji iz bivših republika Sovjetskog Saveza sada se vide kao rastući problem. Početkom devedesetih godina smatralo se da je oko 25 milijuna Rusa živjelo izvan Ruske Federacije. Svaki peti Bjelorus i svaki treći Armenac živio je izvan svoje republike. U baltičkim

zemljama, posebice Estoniji i Letoniji, raste zabrinutost zbog demografskog smanjivanja domaćeg stanovništva i rasta doseljavanja iz Ruske Federacije. Migracije se i drugdje potiču, posebice s istoka, usvajanjem derusifikacijskih zakona u nekim republikama, zadržavanjem komunističkih ili jednostranačkih režima u drugima, porastom međuetničkih sukoba i, u nekim slučajevima, naglim povratkom islamskim tradicijama.

Unatoč očitj različitosti u većini europskih nacionalnih država, to je obilježje uglavnom zanemarivano u historiografiji i nastavi povijesti u školama. Povijesno gledano, time se odražavala potreba novostvorenih država ili država koje su prošle duga razdoblja tuđinske vlast da stvore ili obnove nacionalni identitet i postignu odanost državi ili režimu. Isti se problem pojavio u mnogim državama Istočne i Jugoistočne Europe nakon 1989. godine. Očituje se kroz stalne rasprave o ulozi obrazovanja te posebice o ulozi povijesti i povijesnog obrazovanja u stvaranju općeg osjećaja nacionalnog identiteta i domoljublja.

Međutim, takvo nastojanje nije ograničeno samo na države koje su iskusile dugotrajni kolonijalizam, aneksiju ili stranu okupaciju. Europske nacionalne države koje su već postojale duže vrijeme također su smatrale neophodnim potkraj 19. stoljeća stvarati osjećaj nacionalnog identiteta. To se događalo u vrijeme kada se gospodarstvo moderniziralo, politički sustav postajao centraliziraniji, priroda ratovanja se mijenjala i zahtijevala novačenja, dok je širenje prava glasa tražilo od novog izbornog tijela da bude pismenije i svjesnije osjećaja pripadnosti naciji, a ne samo regiji ili lokalnoj zajednici. Francusku, primjerice, povjesničari često smatraju jednom od najstarijih nacionalnih država u Europi. Međutim, kako je Eugene Weber u svojoj studiji ruralne Francuske krajem 19. stoljeća primijetio, najmanje 25% tadašnjeg stanovništva nije govorilo francuski, a gotovo polovica pučanstva koje je odraslo između 1875. i 1900. smatralo je francuski stranim jezikom.*

Osobine ovog pokretačkog procesa zajedničke su. Tipično je nastojanje da se nacionalna povijest predstavi kao neprekinuti kontinuitet koji sadašnjost povezuje s davnom prošlošću. Svaki povijesni diskontinuitet predstavlja se kao devijacija. Radije se ističe posebnost nacija nego kulturno nasljeđe koje dijele s drugima. Ističe se homogenost (naroda, kulture, jezika i kulturne baštine), a zanemaruje se kulturna i etnička raznolikost. Snažno se ističu i sukobi – kako oni koji slave veličanstvene pobjede, tako i oni koji opravdavaju postojeći strah, defanzivnost ili mržnju – a ne razdoblja mirnog suživota i suradnje.

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

Nije ovdje cilj zanijekati vrijednost ili legitimnost poučavanja nacionalne povijesti. U izvješću Parlamentarne skupštine Vijeća Europe zabilježeno je sljedeće:

*Nitko ne može uskratiti pravo nacionalne zajednice na vlastitu povijest. Sâmo postojanje neke grupe pretpostavlja povijesni razvoj koji određuje njezinu koheziju. Stoga je normalno da svaka nacija ima nacionalnu povijest i da nacionalna svijest treba prožimati nacionalnu političku svijest ... Problem nastaje kada nacionalna povijest postane nacionalistička povijest, kao što se često događa. U tom se slučaju povijest zloupotrebljava i koristi u svrhu propagande i indoktrinacije. Dok nacionalna povijest traži ujedinjujuće elemente kako bi objasnila svoje postojanje, nacionalistička povijest pokušava opravdati domoljubne vrijednosti zaoštavanjem epskih i mitskih aspekata "nacionalnih svojstava". Ona ističe razlike u odnosu na susjedne države, veliča jednoobraznost, prikriva povijest regija i manjina i uvijek se definira u odnosu prema vanjskim neprijateljima.**

Ipak, linija razdvajanja između nacionalne i nacionalističke povijesti nije jasna te su čak i u starim nacionalnim državama školski kurikulumi povijesti i nastava povijesti često etnocentrični po definiciji. Uzima se zdravo za gotovo da se velika nacionalna priča podudara s poviješću (obično) najveće nacionalne skupine i dominantne jezične i kulturne zajednice. Poput povijesti žena, zanemaruje se povijest manjina i njihovog doprinosa razvoju nacije i nacionalne kulture. Također, kao što smo već ranije vidjeli, u većini nacionalnih država europska povijest (i svjetska povijest) uglavnom se poučava iz nacionalne, a ne multinacionalne perspektive.

Rješenje tih dvaju međusobno povezanih problema – otvorenog poučavanja nacionalističke povijesti i etnocentrizma po definiciji – ne leži nužno u uvođenju više europske povijesti u nastavne planove i programe za srednje škole – iako bi proširivanje obujma i sadržaja ove materije zacijelo pomoglo. U konačnici rješenje više leži u načinu na koji nastavnici povijesti poučavaju i načinu na koji njihovi učenici uče. Na to se usredotočuje ostatak ovog poglavlja (a zapravo, i cijela ova knjiga).

* Izvješće Parlamentarne skupštine Vijeća Europe, "History and the learning of history in Europe", Doc. 7446, 1996., str. 20-21.

Što je multiperspektivnost?

Mnoga promjene u proučavanju i poučavanju povijesti tijekom posljednjih 35 godina pojavile su se kao reakcija na uočeno prenaglašavanje političke povijesti i povijesti doprinosa političkih i gospodarskih elita. O tome svjedoči rastuće zanimanje za društvenu, kulturnu i intelektualnu povijest, povećano zanimanje za europsku, regionalnu i globalnu povijest te povećano zanimanje povjesničara za povijest "nevidljivih", ekonomski i društveno zapostavljenih, politički marginaliziranih, te nacionalnih, etničkih i jezičnih manjina.

Takav je razvoj pomogao proširiti naše povijesno razumijevanje. Kao prvo, povijesni su zapisi dostupniji nego ikada prije. Dijelom je razlog tome što su neki javni arhivi otvoreniji za pretraživanje. Zamjetan je i nagli razvoj nevladinih arhiva – pri čemu su ne najmanje važni oni koje posjeduju masovni mediji. Kao rezultat svega toga, a usprkos ograničenjima koja pojedincu nameće poznavanje stranih jezika, danas je povjesničarima – i nastavnicima i učenicima povijesti – lakše saznati kako su u drugim državama doživljavani događaji koji su bili značajni za nacionalnu povijest. Drugo, danas smo svjesniji koliko je značajnijih događaja, pojava i trendova u 20. stoljeću utjecalo na živote običnih ljudi. Usmenom poviješću i analizom neslužbenih izvora povjesničari su uspjeli ponuditi detaljniju sliku različitih aspekata svakodnevnog života od one koju možemo dobiti analizom službenih statistika i politike vlade.

Nadalje, ovakav razvoj događaja povećao je mogućnost proučavanja novijih i suvremenih događaja i situacija iz mnoštva različitih perspektiva i, u tom smislu, daje osnovu za analitički pristup zasnovan na multiperspektivnosti. No, sama dostupnost različitih perspektiva gledanja na jednu povijesnu pojavu ne jamči sama po sebi da će pristup biti multiperspektivan, iako nam osigurava širu činjeničnu osnovu od koje možemo započeti naše ispitivanje. Na sličan način i komparativna metoda, koja se usredotočuje na sličnosti i različitosti u perspektivama različitih pojedinaca, grupa ili nacija, olakšava multiperspektivnost, ali se od nje i razlikuje.

Multiperspektivnost ovisi o našoj sposobnosti međusobnog povezivanja različitih perspektiva. U korijenu ovakvog pristupa nalaze se sljedeće pretpostavke:

- u okolnostima kada različiti prikazi istog događaja odražavaju različite perspektive, nije nužno da jedna od tih verzija mora biti točna. Nekoliko, ako ne i svi prikazi, mogu imati jednaku vrijednost, uslijed različitih iskustava, okruženja i ciljeva,
- u nekim bismo situacijama dobili točniji i obuhvatniji prikaz onoga što se dogodilo, ako smo prepoznali različite perspektive kao dijelove slagalice ili mozaika,

- za malo se grupa, kultura ili nacija može reći da su potpuno autonomne. Njihove reakcije i mogući prostor za akciju u određenoj situaciji oblikovan je ili ograničen interesima i političkim utjecajima drugih grupa, kultura ili nacija. Oni, također, mogu biti u položaju da utječu na reakcije drugih ili ih ograničavaju,
- u tom svjetlu percepcije “drugih” i odnosa između “drugih” i “sebe” (ili “vlastite grupe”) čine bit multiperspektivnosti,
- kako bi se razumjela svaka perspektiva, treba je kontekstualizirati. Drugim riječima, utvrditi “odakle dolaze” nositelji određenog gledišta: njihovu društvenu, političku ili gospodarsku situaciju, njihove specifične ciljeve i prioritete; njihove različite obveze, čimbenike koji ograničavaju njihov prostor za manevriranje ili kompromise, stupanj njihove moći ili utjecaja, podršku drugih na koju mogu računati.

Multiperspektivnost u kontekstu povijesti i nastave povijesti, želi ostvariti tri cilja:

- postići opsežnije i šire razumijevanje povijesnih događaja i pojava kroz prihvaćanje sličnosti i razlika u prikazima i perspektivama svih upletenih strana,
- postići dublje razumijevanje povijesnih odnosa među nacijama, ili susjednim državama ili većine i manjina unutar granica jedne države,
- postići jasniju sliku dinamike događanja kroz proučavanje interakcija između različitih naroda i grupa i njihovu međuovisnost.

Glavni nastavni ciljevi

Multiperspektivnost bi trebala biti sastavni dio nastave povijesti, a ne njezin dodatak, posebice kada govorimo o povijesti 20. stoljeća. Trebala bi biti i sastavni dio izobrazbe povjesničara i nastavnika povijesti. Kao što smo ranije spomenuli, to je način razmišljanja, način odabira, proučavanja i korištenja dokaza iz različitih izvora kako bi se otkrila složenost situacije, što se točno dogodilo i zašto. Ako se sustavno primjenjuje u nastavi povijesti, trebala bi pomoći učenicima razumjeti da:

- nije nužno (ili čak uobičajeno) da postoji jedna točna verzija povijesnog događaja,
- isti se povijesni događaj može prikazati i objasniti na različite načine, ovisno o stajalištu povjesničara, političara, novinara,

televizijskog producenta ili očevica, a svaki prikaz ili objašnjenje može biti vrijedno, iako nepotpuno ili djelomično,

- različiti povjesničari mogu različito interpretirati isti izvor, ovisno o njihovoj perspektivi, vremenu kada su pisali i ostalim izvorima koje su uključili u svoje prikaze,
- svi su povijesni prikazi privremeni. Najbolji je onaj prikaz koji je najbolje poslagaao i povezaao trenutno dostupne izvore,
- ista naizgled jasna i nedvosmislena izjava može svejedno imati različito značenje za ljude, ovisno o situaciji. Zato je i jedan od najtežih zadataka povjesničara odrediti točno značenje koje određene izjave ili dokumenti imaju za ljude koji su tada živjeli. Tu je potreban proces povijesnog uživanja: staviti se u ulogu drugog čovjeka i pokušati razumjeti kako bi on doživljavao ovu situaciju i zašto,
- povijesni izvori (primjerice, službeni dokumenti, ostali zapisi, radijske i televizijske arhive, opisi očevidaca itd.) rijetko su posve nepristrani. Oni odražavaju i stajalište osobe (ili osoba) koje su dale informaciju i njihove predodžbe o onome što su drugi ljudi željeli znati. To znači da trebamo pomno preispitati izvore tražeći moguće predrasude, saznati zašto i za koga je izvor nastao, te analizirati kontekst u kojem je nastao,
- različite perspektive unutar jedne nacije, zajednice, etničke skupine, političke stranke ili interesne skupine mogu biti jednako znakovite kao i one koje razlikuju dvije nacije, dvije zajednice ili dvije grupe. Primjerice, ilustracija u **Okviru 1** jasno prikazuje takve složenosti i pruža koristan lijek protiv previše pojednostavljenih prikaza odnosa između većina i manjina u mnogim udžbenicima. Sličan se pristup može korisno primijeniti na iskustva revolucije, dekolonizacije, pojave nacionalizma ili raspada Sovjetskog Saveza,
- ljudi imaju različite identitete (vezane uz svoju dob, spol, zanimanje, vjeru, materinji jezik, obiteljske veze) i njihovi nacionalni ili etnički identiteti ne dominiraju nužno svakim aspektom njihovih svakodnevnih života. Često njihovi identiteti kao roditelja, kćeri, žene ili liječnika mogu biti značajni za razumijevanje njihovih reakcija na određenu situaciju ili događaj. U tim ulogama ponekad mogu imati više zajedničkog s ljudima koji žive u drugim zemljama ili regijama, negoli ljudima koji žive u njihovoj vlastitoj zemlji.

Okvir 1: Židovi u Pragu

Dr. Helena Krejcová, u svojoj studiji o židovskim zajednicama u češkim zemljama pokazala je kako se u 19. stoljeću liberalni pokret proširio među Židovima u Češkoj i igrao značajnu ulogu u društvenim i gospodarskim promjenama tijekom tog razdoblja. No, liberalne ideje nisu bile prihvaćene unutar zajednice i nastale su podjele na liberalne i konzervativne Židove. Potonji su se bojali pojačane asimilacije i kasnijeg gubitka vjerskih i kulturnih tradicija. Židovski su se liberali pridružili Česima i Nijemcima u revoluciji 1848. godine. Podrška češkom nacionalizmu, posebice među židovskim studentima i inteligencijom, dovela je do češko-židovske asimilacije, pokreta koji je težio usvojiti češki jezik i stvoriti zajedničku kulturu, gospodarski i politički sustav. Mnogi su liberalni Židovi aktivno sudjelovali u osnivanju prve Češke Republike 1918. godine. Međutim, to je dovelo i do pojačane alijenacije i podrške cionizmu među pronjemačkim Židovima i tradicionalistima (koji su postali manjina u manjini).

Izvor: Council of Europe, *Mutual understanding and the teaching of European history: challenges, problems, approaches* (Strasbourg 1995.)

Moguća ograničenja i problemi

Jedan od argumenata koji se provlači kroz ovaj priručnik jest da će se prostor za uvođenje šire europske dimenzije u kurikulum povijesti znatno razlikovati od jednog obrazovnog sustava do drugog. Najčešće ga ograničavaju čimbenici kao što su službene smjernice kurikulumu, nastavna sredstva dostupna za stručno usavršavanje nastavnika i razvoj odgovarajućih nastavnih materijala, broj sati nastave povijesti koje prosječan učenik odsluša, relativna autonomnost nastavnika i stupanj službenog propisivanja i odobravanja školskih udžbenika. Iz toga se razloga ovaj priručnik manje bavi onime što se poučava, a više načinom kako se poučava i kako se učenicima može pomoći u usvajanju načina razmišljanja i analiziranja povijesnih događaja i pojava iz komparativne i međunacionalne perspektive. Međutim, treba biti realan. Postoje brojna ograničenja i poteškoće koji mogu smanjiti prostor za multiperspektivnost u poučavanju i učenju povijesti.

Prvo, kako je već spomenuto, poučavanje multiperspektivnosti ne označava samo izlaganje učenika većem broju perspektiva, već i učenje analitičkih vještina, načina razmišljanja i povijesnog uživanja koji su potrebni kako bi različite perspektive upotrijebili u svrhu proučavanja

povijesnog događaja i boljeg razumijevanja onoga što se i zašto dogodilo. Takve vještine i načine razmišljanja valja sustavno i dosljedno upražnjavati. Budući da u većini europskih obrazovnih sustava učenici ne proučavaju 20. stoljeće do relativno kasnog dijela njihovog obrazovanja, bitno je prihvatiti multiperspektivni pristup i dok se proučavaju ranija razdoblja europske i nacionalne povijesti.

Drugo, prostor za multiperspektivnost jasno je ograničen dostupnošću odgovarajućih nastavnih materijala i drugih sredstava. Tijekom istraživanja koje je proveo za ovaj priručnik, autor je proučio neke izvrsne udžbenike iz raznih dijelova Europe i nekoliko dobrih websiteova na Internetu koje su razvili povjesničari i nastavnici povijesti, a koji nude izvorne materijale o istim događajima ili pojavama iz različitih nacionalnih perspektiva. Postoje posebno dobri materijali o temama kao što su dva svjetska rata, Hladni rat, širenje nacionalizma, gospodarska kriza tridesetih i poslijeratna dekolonizacija. Općenito govoreći, snažno isticanje nacionalne povijesti i nastojanje da se europska i globalna pitanja i teme proučavaju iz izrazite nacionalne perspektive učenike često izlaže samo jednoj perspektivi nekog važnog pitanja ili teme 20. stoljeća ili se spominje da postoji nekoliko perspektiva, ali podrazumijeva se da je samo nacionalna perspektiva točna.

Treće ograničenje, koje se nadovezuje na prethodno, jest da je prostor za multiperspektivnost u većini slučajeva ograničen i brojem modernih jezika koje nastavnik povijesti, a vjerojatno i njegovi učenici, poznaje aktivno ili pasivno.

Četvrto moguće ograničenje koje treba uzeti u obzir jest da učenicima nije dovoljno samo pružiti nove informacije o brojnim drugim perspektivama. Uz kognitivnu, ovdje postoji i emocionalna dimenzija. Tamo gdje učenici imaju čvrsto ukorijenjena ksenofobična i etnocentrična mišljenja i predrasude davanje dodatnih informacija može ponekad pojačati postojeće stavove. Nastavnici povijesti moraju pomoći svojim učenicima rasvijetliti i kritički ocijeniti njihovo postojeće znanje i osnovu na temelju koje će iznositi određene tvrdnje i mišljenja o drugim nacijama, kulturama i grupama.

Usprkos gore navedenim ograničenjima i mogućim poteškoćama još je uvijek moguće uvesti neke aktivnosti učenja i poučavanja koje će učenicima pomoći razviti analitičke vještine i stavove ključne za multiperspektivnost.

Vrednovanje udžbenika

Velikom broju učenika u nekim dijelovima Europe udžbenik i nastavnik jedini su izvor povijesnih informacija. Usprkos tome, udžbenik, čak i onaj koji se uglavnom usredotočuje na nacionalnu povijest, može pružiti priliku za razvijanje multiperspektivnosti. U osamnaestom poglavlju ovog priručnika nalazi se vodič za vrednovanje udžbenika namijenjen nastavnima. No, učenike bi također trebalo poticati da kritički vrednuju svoje udžbenike i ostale izvore iz kojih uče. Pritom glavni ciljevi jesu:

- vidjeti je li moguće odrediti perspektivu autora udžbenika o određenim temama,
- otkriti postoje li perspektive o određenoj temi koje nedostaju u udžbeničkom prikazu,
- pronaći primjere namjerne ili nenamjerne pristranosti.

Neki primjeri tipova pitanja koja učenici mogu postaviti pri čitanju određenog poglavlja ili ulomka iz udžbenika uključeni su u **Okviru 2**.

Sličan pristup mogao bi se primijeniti na televizijske ili radijske dokumentarne emisije ili na članke iz novina ili časopisa.

Okvir 2: Podsjetnik za učenike o vrednovanju načina na koji je u udžbenicima prikazan povijesni događaj

Predstavlja li odlomak događaja samo s jedne točke gledišta – točke gledišta tvoje zemlje?

Sugerira li da je pozicija odnosno točka gledišta tvoje zemlje prava ili kriva? Koji su dokazi podastrijeti za ovakav zaključak?

Koje bi razloge mogle imati druge zemlje za neslaganje s ovakvim gledištem? Raspravljalo se o tim razlozima u odlomku?

Pomaže li vam odlomak razumjeti gledišta, motive i interese drugih nacija, ljudi ili grupa koje su direktno uključene u opisane događaje?

Spominje li odlomak "narod" (primjerice "Francuze", "Nijemce", "Ruse", "Srbe", "Turke" itd.) kada se zapravo misli na "državu", odnosno državne vlasti u to vrijeme?

Pokazuje li odlomak način na koji su odluke donošene na nacionalnoj razini bile pod utjecajem onoga što se događalo negdje drugdje?

Smatrate li da je ovaj prikaz onoga što se dogodilo pristran ili uravnotežen? Koje dokaze možete istaknuti kako biste poduprli svoje stajalište?

Kontekstualizacija perspektiva

Neki događaji, teme i pitanja u 20. stoljeću pogodni su za multiperspektivni pristup čak i u okolnostima kada je veoma ograničen izbor dostupnih nastavnih materijala. Ratovi i sukobi, unutarne revolucije, promjene režima, krupne promjene i prevrati u životima ljudi često su u udžbenicima i televizijskim dokumentarnim filmovima prikazani tako da uključuju citate ključnih protagonista događanja, očevidaca, povjesničara i stručnih komentatora. Često je moguće odrediti njihove točke gledišta, njihove perspektive i osobne predrasude analizirajući jezik koji koriste za naglašavanje nekih točaka u odnosu na druge, točaka koje su pozitivne i onih koje su negativne, ljudi koje hvale i one koje osuđuju, riječi nabijenih značenjem koje upotrebljavaju (primjerice izdaja, zavedeni, zlo, primitivni itd.).

Međutim, kao što je ranije spomenuto, nije uvijek moguće odrediti različite perspektive o određenom događaju ili pojavi oslanjajući se isključivo na specifičan kontekst teksta. Često je neophodno pomoći učenicima kontekstualizirati različite točke gledišta koje se iznose. Primjer ovakvog pristupa naveden je u **Okviru 3**. Odnosi se na alžirske reakcije na francusku kolonijalnu politiku netom prije početka Drugog svjetskog rata. No, isti bi se pristup mogao primijeniti na kolonijalnu politiku drugih europskih zemalja ili prilagoditi proučavanju drugih tema koje karakterizira mnogobrojnost organiziranih grupa od kojih svaka ima svoju vlastitu perspektivu.

Ovaj određeni primjer daje kratak pregled konteksta, a zatim i dodatne informacije koje pomažu objasniti pozicije koje su zauzele vođe triju zasebnih muslimanskih skupina u Alžiru tijekom kasnih tridesetih godina.

Pedagogija dekonstrukcije

Ovaj pristup donekle nadopunjuje gore spomenuti pristup vrednovanju udžbenika. U osnovi je zamišljeno da se nastavnicima i učenicima ponudi analitički oruđe neophodno za pobijanje tendencije poučavanja monolitne, monokulturalne, nacionalne (čak i nacionalističke) povijesti u europskim školama. Pristup je blisko povezan s radom profesora Antonia Nannia i njegovih kolega u Centru za obrazovanje preko svjetskog pristupa Sveučilišta u Parmi u Italiji.* U osnovi, ovaj pristup sugerira da se proučavanje tema koje karakteriziraju višestruke perspektive započne s perspektivom "drugih". Primjerice, oni predlažu predavanja

* Vidjeti časopis *CEM Mondialita*, koji priređuje profesor Nanni i njegovi kolege.

o križarskim ratovima iz perspektive arapskih kroničara, ili predavanja o povijesti hereza iz perspektive heretika ili predavanja o kolonijalnim imperijama iz perspektive koloniziranih. Već je prilično uobičajeno poučavati neke teme iz povijesti 20. stoljeća na taj način. Primjerice, gospodarska kriza u međuratnim godinama, migracije, dekolonizacija i društvene promjene uzrokovane svjetskim ratovima te druge teme iz društvene i gospodarske povijesti često se poučavaju na taj način.

Ovakav pristup predstavlja promjenu naglaska što može pomoći da se perspektive drugih nacija ili nacionalnih i etničkih manjina ne marginaliziraju. Također se može spriječiti da se "drugi" prikazuju kao problem koji treba riješiti.

Uspostava veza s drugim školama u Europi

Već neko vrijeme postoje mnoge veze između škola koje se temelje na posjetima, razmjenama, te prekogranični i višenacionalni projekti. Neke veze i projekti bave se uglavnom učenjem stranih jezika ili razvijanjem snažnije europske svijesti. Mogućnost suradnje u svrhu razvoja nastavnih materijala za nastavu europske povijesti iz više različitih perspektiva zasad nije u potpunosti iskorištena. Međutim, budući da istraživanje pokazuje da se neke teme iz europske povijesti 20. stoljeća poučavaju u većini europskih obrazovnih sustava (vidi Poglavlje 1), čini se kako ima prostora da škole iz određenih područja ili iz cijele Europe dijele svoje nastavne materijale o tim temama, posebice ako su to ulomci iz primarnih ili sekundarnih izvora. Elektronska pošta olakšava takvu razmjenu, ali čak i tamo gdje nije dostupna dopisivanje redovnom poštom ili faksom može biti jednako učinkovito.

Naravno, problem može predstavljati jezik razmjene. Međutim, znatna je obrazovna vrijednost razmjene ne samo nastavnih sredstava, već i materijala koji – ako se kombiniraju – nude mnoštvo različitih perspektiva istog događaja ili pitanja. Vrijednost se može dodatno povećati ako se nastavnici stranih jezika i njihovi razredi uključe prevodeći materijale na jedan ili više jezika, posebice na one jezike koji se često koriste u međunarodnoj komunikaciji.

Analiziranje medijskog izvještavanja

Druga poglavlja (o uporabi televizije i suvremenih pisanih materijala u nastavi povijesti) detaljnije govore o analizi medijskog izvještavanja. Međutim, glavni problem u, primjerice, proučavanju novinskog izvještavanja o značajnim događajima i pojavama 20. stoljeća, leži u tome da su nastavnici (i uče-

nici) ograničeni jezicima kojima se koriste. Arhivi se također uglavnom ograničavaju na nacionalne novine. Koristan izvor onima koji imaju pristup Internetu jest Arhiv medijskih reakcija Američkog ministarstva vanjskih poslova (United States Department of State Media Reactions Archive). Pet dana u tjednu službenici informativnih odjela svakog američkog veleposlanstva u svijetu pregledavaju sve nacionalne (a i neke lokalne) novine te izrađuju sažetke svih glavnih međunarodnih tema dana. Sadržaj je većinom ograničen na pitanja vezana uz regionalnu ili nacionalnu politiku i međunarodne odnose. Odabrani se odlomci prevode na engleski i šalju u Washington. Ondje Američka informativna agencija (US Information Agency) izrađuje zbirku materijala ("issue focus") o svakoj temi. Mogu se učitati s weba: <http://usinfo.state.gov/products/medreac.htm>. U njihove arhive možete ući izravno s tog weba.

Ovaj je izvor posebno koristan ako proučavate pojave u nedavnoj prošlosti koje valja istražiti iz različitih nacionalnih, regionalnih i lokalnih perspektiva. Podaci na weba ne govore samo iz kojih je novina, iz koje televizijske ili radijske emisije citat preuzet, već i njihovu političku orijentaciju (primjerice, je li izvor za ili protiv vlade, je li povezan s određenom političkom skupinom ili strankom i dr).

Koristeći ovaj izvor, valja imati na umu da je odlomke odabrao američki državni službenik koji je svjestan posebnih interesa svoje vlade u vezi s time, ali taj weba ipak nudi prilično obiman pregled medijskih reakcija. U **Okviru 4** naveden je takav primjer. Odnosi se na pitanje Cipra, odnosno na jačanje napetosti između Grčke i Turske u siječnju 1997. godine zbog prodaje ruskih obrambenih raketa vladi grčkog dijela Cipra. Zbirka materijala koju je napravila Američka informativna agencija uključivala je ulomke 36 različitih izvora iz 13 država, objavljenih tijekom jednog mjeseca (siječnja 1997. godine). Usprkos svim ograničenjima, taj se materijal može upotrijebiti kao vrijedno sredstvo za proučavanje (u ovom slučaju):

- ciparskog pitanja,
- grčko-turskih odnosa,
- novije i starije povijesti Jugoistočne Europe,
- Sjevernoatlantskog saveza (NATO),
- posthladnoratovskih odnosa između Ruske Federacije i proširenog NATO saveza.

Taj je arhiv u posljednje vrijeme veoma koristan izvor za nastavnike povijesti koji se služe engleskim jezikom ako žele znati kako su mediji u različitim državama reagirali na promjene u Srednjoj i Istočnoj Europi nakon raspada Sovjetskog Saveza, događanja na Balkanu i u samoj Ruskoj Federaciji.

Materijali omogućuju učeniku da proučava medijske reakcije na isti način kao što bi proučavao bilo koji drugi povijesnih izvor. Primjerice:

- razlikovati činjenice od mišljenja,
- razlikovati mišljenja koja se mogu potvrditi drugim izvorima od onih koja se ne mogu potvrditi,
- razlikovati objašnjenja, opise i zaključke,
- izlučiti bitne informacije,
- odrediti pokušava li autor dati objektivan i uravnotežen prikaz ili ne,
- prepoznavati izjave, fraze ili riječi koje otkrivaju autorove predrasude protiv ili u korist neke skupine ili nekih ljudi,
- vrednovati izvore.

Osim toga, nude se i sredstva za usporedbu i konfrontaciju različitih perspektiva, interpretacija, pretpostavki i glavnih preokupacija unutar država, kao i između njih. Primjerice, zanimljivo je primijetiti u primjerima u **Okviru 4** da britanske novine povlače paralelu s Kubanskom raketnom krizom 1961. godine; ruske novine brine može li se ruska vojna industrija nositi sa zapadnom konkurencijom, dok grčke novine vezuju podrijetlo problema uz tursku invaziju Cipra 1974. godine. Jedne turske novine ukazuju da problem seže još dalje u prošlost, dok druge nude teoriju da je rusko ponašanje možda reakcija na tursku potporu Čečenima.

Kako učenicima omogućiti vježbanje povijesnog uživanja (empatije)

Konačno, kako smo i ranije u ovom poglavlju opisali, povijesno je uživanje bit multiperspektivnosti. Učenici trebaju nadići vlastito gledište ili gledište njihove društvene, kulturne ili etničke skupine, spola ili nacije, da bi pokušali i razumjeli kako drugi mogu percipirati i razumjeti velike povijesne događaje i procese tijekom posljednjih stotinu godina. To se može učiniti na mnogo sitnih načina. Primjerice:

- promatranjem karikature ili fotografije u udžbeniku te pisanjem popratnog teksta iz različitih perspektiva,
- čitanjem ulomka nekog teksta i zamišljanjem kako bi (i bi li) učenici u drugim zemljama ili iz drugih grupa mogli reagirati na taj ulomak ili kako bi ga interpretirali,
- čitanjem novinskog prikaza određenog povijesnog događaja od međunarodne važnosti, određivanjem perspektive novinara

ili urednika i zatim otkrivanjem mogućih načina na koje bi novinar koji živi u nekoj od drugih umiješanih zemalja mogao taj prikaz napisati drugačije.

U okolnostima u kojima učenici imaju veoma ograničen pristup različitim perspektivama o nekom događaju ili pitanju, nastavnik ili autor udžbenika mogu napraviti kratke karakterne skice likova utemeljene na njihovu znanju o određenoj temi, koje učenici zatim mogu analizirati i interpretirati koristeći znanje stečeno kroz nastavu i iz udžbenika. Zanimljiv primjer ovakvog pristupa, koji je napravio britanski autor udžbenika, prikazan je u **Okviru 5**. Autor ovih primjera također predlaže da ih se može koristiti za igrokaze koji će uprizoriti vrste rasprava koje su se događale u to vrijeme.

Zaključak

Tijekom stoljeća narodi Europe apsorbirali su elemente drugih kultura u obliku ljudi, tradicija, ideja i vjerovanja. U različitim trenucima naših povijesti ovaj proces apsorpcije bio je rezultat migracija, trgovine, širenja vjerskih pokreta i religijskih reformi, okupacija, pripojenja, ratova, promjena granica, preseljavanja, imperijalne ekspanzije i kulturnih razmjena koje time nastaju. Ti međusobni utjecaji nastaju uslijed zajedničkih granica ili stvaranja političkih saveza, pojave međunarodnih institucija, rastuće svijesti o pravima autohtonih manjina, njihovom priznavanju kroz međunarodno pravo i primjenu, te konačno pojačanog utjecaja globalizacije.

Ovi multikulturalni elementi sastavni su dio povijesti nacije, a ne devijacije koje treba izostaviti prilikom konstrukcije velike nacionalne pripovijesti. Zapravo, oni su neophodan i integralan element u stvaranju nacionalnog identiteta naroda. Identitet pojedinca nije predodređen; on je uvijek u stanju nastajanja; razvija se kao odgovor na životna iskustva. Isto se primjenjuje i na nacionalni identitet. On se oblikuje i nastavlja se oblikovati kroz zajednička iskustva – pozitivna i negativna, veličanstvena i mračna, zadivljujuća i sramotna. Multiperspektivnost u nastavi nacionalne povijesti usredotočuje se na to kako je pojedina nacija postala ono što danas jest.

Okvir 3: Alžirski odgovor francuskoj kolonijalnoj politici (1936.-1939.)

Alžirski odgovor francuskoj kolonijalnoj politici (1936.-1939.) **Maurice Viollette**, koji je 1925. godine imenovan vrhovnim guvernerom Alžira, zalagao se za asimilaciju Alžira u Francusku otklanjanjem restrikcija za državljanstvo i uvođenjem radikalnih obrazovnih i socijalnih reformi. Dobio je potporu muslimanskih skupina, ali su mu se suprotstavljali francuski doseljenici. Godine 1927. opozvan je, te je nakon toga izabran u Senat gdje se nastavio zalagati za svoj program za Alžir. Godine 1936. socijalistički vođa **Leon Blum** oformio je vladu Nacionalne fronte te je postavio Viollettea za ministra za pitanja Alžira. Iste je godine nešto kasnije donijet reformni prijedlog zakona ali nije stupio na snagu sve do početka rata 1939. godine. U tom su razdoblju alžirski muslimani koji su podupirali te reforme osnovali Muslimanski kongres. Kongres se sastojao od različitih grupa koje su imale različite aspiracije glede budućnosti Alžira.

Alžirske perspektive	Kontekst
<p>Godine 1936. Ferhat Abbas bio je predani asimilacionist. U to je vrijeme pisao: "Neću umrijeti za alžirsku naciju jer ona ne postoji... Istraživao sam povijest, ispitivao sam žive i mrtve, posjećivao sam groblja; nitko mi o tome nije govorio. Okrenuo sam se Kuranu i tražio jedan usamljeni slučaj zabrane muslimanima da se integriraju s nemuslimanskom nacijom. Ni to nisam uspio pronaći. Ne može se graditi na vjetru..." [Alžirci] "moraju udružiti svoju budućnost s francuskim nastojanjima u ovoj zemlji."</p>	<p>Abbas je seljačkog podrijetla, ali se njegov otac uzdigao i postao lokalni guverner pod Francuzima te mu je dodijeljen orden Legije časti. Obrazovao se u francuskom liceju i na Alžirskom sveučilištu gdje je izabran za predsjednika Muslimanske studentske udruge. Za sebe je govorio da mu je ugodnije u društvu Francuza nego Arapa. Radio je za Federaciju izabranih dužnosnika. Prva mu je supruga bila Muslimanka, no kasnije se razveo i oženio Francuskinjom. Nakon Drugog svjetskog rata bio je aktivni pobornik separatističkog pokreta u Alžiru.</p>
<p>Abd el Hamid Ben Badis bio je glasnogovornik reformatorskih muslimanskih svećenika. On je odbacio Abbasovo gledište o nepostojanju alžirske nacije. Izjavio je kako "muslimanska alžirska nacija ima svoju kulturu, svoje tradicije i karakteristike, dobre ili loše, kao bilo koja druga nacija na zemlji... Alžirska nacija nije Francuska, ne može biti Francuska i ne želi biti Francuska". Iako je odbacivao asimilaciju u Francusku, u to vrijeme nije se zalagao za političku neovisnost. Umjesto toga, zalagao se za slobodan Alžir koji bi bio francuski dominion.</p>	<p>Ben Badis pripadao je grupi muslimanskih svećenika koji su kritizirali konzervativne islamske vođe u Alžiru, koji su – zajedno s francuskim obrazovnim sustavom namijenjenim muslimanima – bili optuživani kako su dopustili islamskom Alžiru da postane zaostao i praznovjeran i stoga nesposoban da vlada sobom. Oni su osnovali mrežu muslimanskih škola koje su bile neovisne od Francuza. Za Ben Badisa politika je uvijek bila na drugom mjestu a religija na prvom te je naglašavao panarapski i panislamski identitet Alžiraca, a ne njihov nacionalizam.</p>

Okvir 3: Alžirski odgovor francuskoj kolonijalnoj politici (1936.-1939.)

Alžirske perspektive	Kontekst
<p>Messali Hadjj i njegovi sljedbenici bili su separatisti koji su pozivali na nacionalnu neovisnost Alžira. Iako su bili pripadnici Muslimanskog kongresa, snažno su se suprotstavljali drugim skupinama koje su se zalagale za reformu, a ne neovisnost.</p>	<p>Hadjj je bio član-osnivač čitavog niza nacionalističkih organizacija počevši od 1925. godine (Etoile Nord-Africain). Podržavali su ga francuski komunisti i to je utjecalo na njegov politički program. Zalagao se za novu podjelu imovine francuskih doseljenika. Više je potpore dobio od alžirskih radnika u Francuskoj negoli u samom Alžiru. Na općinskim izborima u Alžiru 1937. godine njegova stranka nije osvojila nijedan mandat.</p>

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

Okvir 4: Reakcije medija na pojačavanje napetosti na Cipru 1997. godine

Ruska Federacija: *Krasnaja Zvezda*, 9. siječnja 1997. godine

Početak ove godine označio je veliki skandal koji je istovremeno izbio u diplomatskim krugovima nekoliko država. Sudionici su bili Cipar, Rusija, Sjedinjene Američke Države, Velika Britanija, Turska, Grčka i još neke države. Povod za ovaj glasni prosvjed bio je naizgled rutinski dogovor zaključen 4. siječnja između ruske kompanije Rosvooruzhenje i ciparske vlade o isporuci pošiljke sustava zračne obrane S-300PMU-1 ... Naravno, djelovanje Sjedinjenih Država, Turske i drugih zapadnih država, ruskih konkurenata, uzrokovalo je razumljivu i legitimnu kritičku reakciju ruske vlade ... Rusija nema manja prava nego Amerika, Britanija i ostali proizvođači oružja za održavanje aktivne nazočnosti na tržištima oružja.

Okvir 4: Reakcije medija na pojačavanje napetosti na Cipru 1997. godine

Velika Britanija: *The Independent*, 23. siječnja 1997. godine

Poput Kube, još jednog otoka koji je bio uključen u raketni sukob prije 36 godina, Cipar bi mogao dovesti svijet do nuklearnog sukoba. Najmilitariziranija zona sukoba u svijetu je pred eksplozijom... Ukratko, postoje praktično sve pretpostavke za krvavi sukob na Cipru koji će uvući Grčku i Tursku. Svi promatrači, od Sjedinjenih Država, do Europske Unije i Ujedinjenih naroda, svjesni su opasnosti. Doista, mnogi vide Grčku i Tursku, čiji je međusobni antagonizam puno stariji od njihovog savezništva u NATO-u, kao najvjerojatnije suparnike u sljedećem europskom ratu.

Grčka: *Elevtherotipia*, 10. siječnja 1997. godine

Sinoćnje reakcije Washingtona, koji je u izjavi glasnogovornika američkog Ministarstva vanjskih poslova Burnsa upozorio Ankaru (Turska) i naredio im da prestanu "prijetiti uporabom vojne sile protiv Cipra", i Moskve, koja je putem oštre izjave ruskog veleposlanika u Nikoziji (Cipar) rekla da "njegova zemlja neće ostati ravnodušna", daju novu sliku. Takve reakcije potvrđuju ciparsko stajalište da imaju pravo na brigu o vlastitoj obrani, koju ugrožavaju Attila (turske snage na Cipru) stalnim provokacijama... Usred razgovora o američkoj inicijativi u grčko-turskim odnosima i pitanju Cipra, Washington ne može previdjeti turske provokacije i agresiju. Ne može se ignorirati da Ankara djeluje kao terorist i podlac u tom području.

Cipar (grčki dio): *Nicosia O Agon*, 14. siječnja 1997. godine

Kako je moguće da Washington ne vidi tursku agresivnost koja na umu ima grčke teritorije? Zašto ih ne uznemiruje 22-godišnja okupacija i zašto prihvaćaju da se oružje koje je namijenjeno za potrebe NATO-a koristi za naoružanje okupacijske sile?

Turska: *Yeni Yuzyil*, 21. siječnja 1997. godine

Kriza S-300 ... polako eskalira. Čini se da kriza neće završiti dok naši prijatelji grčki Ciprani i Grci ne prihvate postojanje dviju zajednica na otoku, dok odbijaju shvatiti da je problem stariji od 1974. godine, dok pokušavaju izmijeniti status quo projektilima i vojnim metodama i dok zasnivaju svoje proračune na turskoj nestabilnosti. Svaki korak koji poduzmu kako bi stjerali Tursku i tursku republiku Sjeverni Cipar u kut, zaoštrit će krizu i udaljiti će rješenje problema od one vrste rješenja koju oni priželjkuju.

Turska: *Cumhuriyet*, 9. siječnja 1997. godine

Ciparski Grci neoprezno kupuju oružje. Nedavno su sklopili ugovor o kupnji raketa s Rusima, raketa koje mogu dosegnuti Tursku. Svi znaju da je Cipar "turska slaba točka". Ankara je morala donijeti odluku protiv negativnog razvoja situacije koja bi mogla postati prijetnja Anadoliji ... Očito postoji međunarodni aspekt krize na južnom Mediteranu. Je li Rusija odlučila opskrbiti raketama južni Cipar kao reakciju na tursku potporu Čečenima?

Okvir 5: Kako to izgleda s tuđeg gledišta?

Proučite ove skice likova izmišljenih Rusa koji su živjeli 1917. godine. Na temelju vašeg rada na ovoj temi, odlučite koga bi oni bili podržavali u jesen 1917. godine, u vremenu neposredno prije Oktobarske revolucije. Što mislite, koga bi oni podržavali:

- **Lenjina** i boljševike?
- **Kerenskog** i Privremenu vladu?
- **Generala Kornilova** i njegove istomišljenike u vojsci?

Što vas je kod svakog lika navelo na odluku?

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

Olga Smirnova – seljanka. Muž poginuo 1915. godine u Poljskoj. Poput većine obitelji u njenom selu ni ona nema vlastite zemlje. Ne uspijeva uzgojiti dovoljno hrane jer je mnogo seljaka pozvano u vojsku.

Grof Aleksej Čehov – zemljoposjednik. Posjeduje 100.000 hektara u Minskoj oblasti. Dva su mu sina časnici u vojsci, jedan je poginuo 1914. godine. U početku je podržavao Privremenu vladu, ali sada je veoma zabrinut zbog ilegalnog oduzimanja zemlje i općeg sloma zakona i reda.

Boris Krasnov – vojnik. U vojsci otkako su ga unovačili u njegovom selu 1915. godine. Vidio je mnoge suborce kako su bili ubijeni, ranjeni i zarobljeni. Nedavno je izabran u povjerenstvo satnije. Brine ga što se događa u njegovom selu.

Lav Plakanov – vlasnik tvornice. Oduševljeni pobornik Februarske revolucije i Kerenskog. Tvornicu su mu nedavno zauzeli militantni radnici pod vodstvom boljševika. Dva su mu predradnika nedavno pretučena. Zabrinut zbog sloma zakona i reda.

Ana Leonova – radnica u tvornici i domaćica. Bila je među prosvjednicima prvog dana Februarske revolucije. Muž je u njemačkom zarobljeništvu. Ima dvoje djece od 9 i 12 godina. Brinu je nestašica hrane i porast cijena. Nedavno je otpuštena kao tehnološki višak jer je tvornica zatvorena uslijed nestašice sirovina. Kako će prehraniti obitelj?

Nikolaj Volkov – radnik u tvornici. Oženjen, ima četvero djece od 3, 5, 8 i 10 godina. Zabrinut zbog porasta cijena i nestašice hrane. Član menjševičkog sindikata, ali brine ga sporost vlade u sazivanju ustavotvorne skupštine i rješavanju pitanja rata i mira.

POGLAVLJE 11

IZVANŠKOLSKE MOGUĆNOSTI UČENJA

U nastavi povijesti izvanškolsko učenje može značiti brojne stvari:

- posjet lokalnom, nacionalnom ili specijaliziranom muzeju,
- projekt kojemu je cilj prikupljanje usmenih dokaza od ljudi koji žive na području u kojem se škola nalazi,
- studija slučaja osobe ili grupe koja je odigrala značajnu ulogu u povijesti lokalne zajednice, regije ili nacije, što podrazumijeva pristup raznim izvorima informacija i dokaza izvan škole,
- provedbu povijesnog pretraživanja grada, sela i ruralnog područja u potrazi za tragovima nedavne prošlosti i promjena u posljednjih stotinu godina,
- posjećivanje mjesta od posebnog povijesnog značaja. To može biti bojišnica, tvornica, brodogradilište, željeznička postaja, mjesto vjerskog štovanja ili neka javna zgrada gdje su se tijekom 20. stoljeća dogodili događaji vrijedni spomena ili koja je jednostavno reprezentativna za važne društvene i kulturne promjene u životima običnih ljudi,
- bratimljenje škola i zajednički projekti koji uključuju: razmjenu informacija o novijim povijestima mjesta ili područja u kojima se škole nalaze; proučavanje zajedničkih i oprečnih iskustava zajedničke teme, kao što su transport, tehnologija ili migracije; proučavanje povijesnih veza između različitih mjesta i kako su se one s vremenom izmijenile.

O nekim aktivnostima i pristupima, kao što su projekti usmene povijesti i zajednički projekti, govori se u drugim poglavljima. Ovo se poglavlje bavi lokalnom poviješću, posjetima mjestima od povijesnog značaja i muzejima (uključujući školske muzeje). Mnogi nastavnici povijesti već uvelike koriste ove izvanškolske aktivnosti u svojoj nastavi. Iako možemo istaknuti brojna metodička pitanja glede njihove obrazovne vrijednosti i utjecaja na učenika, ključno je pitanje ovog priručnika kako lokalna povijest, posjeti lokalitetima i povijesnim muzejima (koji se uglavnom bave lokalnom ili nacionalnom poviješću) može doprinijeti učeničkom razumijevanju europske povijesti 20. stoljeća. Kako se u osnovi lokalni ili nacionalni fokus ovih aktivnosti može upotrijebiti u stvaranju međunacionalnih ili općeeuropskih veza?

Lokalna povijest

Grad ili naselje mogu se čitati kao povijesni dokument. Tragovi prošlosti vidljivi su u arhitekturi i bivšim funkcijama zgrada, imenima ulica, mostovima, spomenicima, imenima trgovina, kavana i restorana, načinima kako se grad ili naselje razvijalo, smještaju javnih i stambenih zgrada. Možemo također proučavati jesu li manjine raspršene ili žive u svojim četvrtima, jesu li ratom oštećeni dijelovi grada obnovljeni točno onako kako su izgledali prije rata ili su izgrađeni u novim arhitektonskim stilovima, novim građevnim materijalima.

Seoski se krajolik također može čitati kao povijesni dokument. Mnogi nastavnici povijesti to već rade, ali obično dok obrađuju ranija povijesna razdoblja; primjerice proučavajući kako je zemlja bila razdijeljena u feudalno vrijeme ili kako su njive bile ograđene u vrijeme poljoprivredne modernizacije.

Što je europska dimenzija ovih lokalnih studija? Prvo treba istaknuti da se lokalitet doista može proučavati zbog sebe samog, ali može se proučavati i kao studija slučaja promjena i razvoja koji su se dogodili diljem Europe ili diljem regija u Europi, iako u različitoj mjeri. Tako, primjerice, muzejske fotografije ili razglednice poznatih ulica, lokalnih tvornica ili lokalnih farmi snimljenih u različitim dijelovima stoljeća možemo koristiti kako bismo odredili aspekte kontinuiteta i promjene u gradu ili okolici. Može ih se upotrijebiti i za ocrtavanje postupnog utjecaja globalnih razvojnih procesa: utjecaja elektrifikacije (ulična rasvjeta, trgovine itd.), utjecaja masovne proizvodnje na gradski prijevoz, mehanizaciju poljoprivrede i utjecaja onečišćenja na okoliš.

Nijedan lokalitet nije potpuno izoliran od vanjskih utjecaja. Nastavnici zemljopisa ovome pristupaju tako da učenike zaduže da provedu ulična istraživanja obraćajući pozornost, primjerice, na zemlje iz kojih potječu vozila na cesti i različiti proizvodi u prodavaonicama kako bi pokazali utjecaj razvoja infrastrukture prijevoza, nacionalne i međunarodne robne razmjene, te ovisnost i međuovisnost lokalnih privreda. Korištenjem zbirki lokalnih muzeja, arhiva lokalnih novina, podataka lokalnog matičnog ureda, službenih statistika, fotografija i zbirki suvenira koje su sakupile obitelji učenika može se u ova proučavanja uvesti povijesna dimenzija. To je koristan način ocrtavanja političkih i gospodarskih promjena i prevrata tijekom posljednjeg stoljeća. Povijesni izvor može biti lokalni, ali pomaže rasvijetliti političku i gospodarsku povijest kontinenta ili neke njegove regije.

Primjerice, usporedba današnjice i osamdesetih: što je bilo dostupno u prodavaonicama u mnogim gradovima Istočne Europe, zemlje podrije-

tla tih proizvoda, koliko su stajali i koji je postotak prihoda bio potreban da bi ih se kupilo. Takvi bi podaci bili zanimljivi pokazatelji pozitivnih i negativnih utjecaja promjena, koje su se dogodile u tim zemljama nakon 1989. godine, na živote običnih ljudi. Slična bi analiza bila jednako korisna ako bi se provela u bilo kojoj zemlji Europske Unije.

Kako smo spomenuli u poglavlju "Multiperspektivnost u nastavi povijesti", većina nacija i zajednica u Europi proživjela je razdoblja iseljavanja i useljavanja tijekom 20. stoljeća. Dvostruka je vrijednost proučavanja iskustava druge ili treće generacije obitelji imigranata.

Prvo, učenici počinju shvaćati da su takve skupine pridonijele povijesti zajednice kao cjeline i sastavni su dio prošlosti zajednice (ili nacije). Oni su pomogli stvoriti zajednicu onakvu kakva je danas.

Drugo, proučavanje tih grupa također objašnjava događaje i pojave koji su mogli imati općeeuropsku važnost u određenim razdobljima 20. stoljeća. Kratka analiza primjera u **Okviru 1** trebala bi ilustrirati obje točke. Udžbenici o povijesti Škotske uglavnom ističu iseljavanje Škota tijekom 18. i 19. stoljeća u Sjevernu Ameriku, Australiju i Novi Zeland te doseljavanje irskih katolika s juga Irske i protestanata sa sjevera Irske u industrijalizirana područja Škotske u 19. stoljeću.

Međutim, tijekom tog razdoblja dogodio se i značajan priljev useljenika iz Italije, Poljske, Litve te Židova koji su bježali pred pogromima u Ruskom Carstvu. Ti su se narodi uglavnom smjestili u najvećim urbanim središtima Škotske: Glasgowu, Edinburghu i Aberdeenu. Znatno su utjecali na zajednice koje su ih primile, ali su zadržali i veze s domovinama što je imalo političke i društvene posljedice tijekom najznačajnijih događaja stoljeća.

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

Trebalo bi omogućiti učenicima da zajedno provode slična dijakronijska ispitivanja povijesti doseljeničkih grupa u drugim zajednicama. Time bi se istaknuli zajednički utjecaji i šire povijesno okruženje koje je utjecalo na živote tih zajednica i njihove odnose s domaćim stanovništvom.

Okvir 1: Talijani u Škotskoj

Popis u Škotskoj iz 1881. godine zabilježio je 328 ljudi talijanskog podrijetla. Do 1914. godine broj im je narastao na oko 4.500 i prepoznatljive talijanske zajednice pojavile su se u važnijim škotskim gradovima, posebice u Glasgowu. Societa de Mutuo Soccorso osnovana je 1891. godine kako bi pružala socijalnu pomoć. Zajednica je 1908. godine pokrenula vlastite novine, prikladno nazvane La Scozia. Otvarali su trgovine, kavane, restorane, slastičarnice i zalogajnice.

Međutim, moderno talijansko doseljavanje u Škotsku može se pratiti sve do figurina, koji su prvi došli u Englesku i Škotsku pedesetih godina 19. stoljeća kao putujući obrtnici. Bavili su se izradom i prodajom kipića i figurica za domove i crkve. Neki su postali padroni (poslodavci ili zaštitnici), koji su dovodili nove doseljenike, plaćali im put i nudili im posao. Većina je doseljenika pristigla iz dvije regije: Lucca, u sjevernoj Italiji, i Lazio, južno od Rima.

Kada je u Italiji na vlast došao Mussolini, uveo je pravilo po kojem su svi iseljeni Talijani punopravni građani novorođene talijanske države. Fasci, ili fašistički klubovi, osnivani su u iseljeničkim zajednicama, a obično su ih vodili istaknuti građani. Fascio u Glasgowu osnovan je 1922. godine. Popis stanovništva talijanske vlade 1933. godine, koji je uključivao i iseljenike i Talijane koji su živjeli u Italiji, pokazao je da su gotovo polovica onih koji su popisani u Škotskoj registrirani članovi Fašističke stranke.

Nekoliko sati nakon što je Mussolini objavio rat Velikoj Britaniji 10. lipnja 1940. godine, u Glasgowu i Edinburghu su napadnute, razbijene i opljačkane trgovine i restorani u vlasništvu Talijana. Dijelom je to bilo zbog antitalijanskih stavova, ali dijelom i zbog antikatoličkih osjećaja protestantskih zajednica u tim gradovima. Talijani muškarci u dobi od 17 do 60 godina bili su internirani, a mnogi su transportirani u prekomorske zemlje, posebice u Australiju.

Od 1945. godine nema značajnijeg doseljavanja u Škotsku iz Italije, pučanstvo je raspršeno i asimilirano uslijed brojnih brakova pripadnika mlađih generacija sa Škotsima. Ipak, svijest o talijanskom identitetu nije potpuno nestala, kao što svaki posjetitelj Glasgowa ili Edinburgha brzo zamijeti.

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

Uključivanje lokalne povijesti u kurikulum povijesti stvara dodatnu vrijednost. Njezina neposrednost potiče zanimanje učenika (mjesto i ljudi koje poznaju, događaji za koje su već čuli) i daje novu dimenziju proučavanju nacionalne, regionalne i međunarodne povijesti. Lokalna povijest pruža zanimljivu priliku učenicima da surađuju s lokalnim povjesničarima i da rade kao povjesničari primjenjujući ključne povijesne koncepte, koristeći istraživačke metode i razvijajući vlastite interpretativne vještine. Osim toga, obično dobiju vrijedan uvid u probleme s kojima se suočavaju povjesničari kad pokušavaju objasniti ili interpretirati određeni događaj ili proces. Učenici često pretpostavljaju

da je iskaz osobe koja je bila svjedok nekog događaja samim time pouzdaniji od opažanja i komentara nekoga tko nije bio prisutan na mjestu događaja i tko o njemu piše kasnije. ("Ona je tamo bila, valjda ona zna što se dogodilo!")

Povjesničari i nastavnici povijesti donekle potiču takve pretpostavke kroz razlučivanje primarnih od sekundarnih izvora. Međutim, koga god zanima lokalna povijest poznaje i čudan fenomen iskrivljenog zajedničkog sjećanja. Kada se ljude pita o određenom lokalitetu, oni uvijek odgovaraju da su u doba njihova djetinjstva "svuda uokolo bila zelena polja". Međutim, fotografije iz tog doba, proučavanje lokalne arhitekture i analiza dokumenata u lokalnom matičnom uredu često otkrivaju da područje nije moglo izgledati tako kako ga se oni sjećaju. Ono čega se oni "sjećaju" jesu priče koje su njima ispričali njihovi roditelji i susjedi, a potječu iz vremena kada su njihovi roditelji bili djeca. Ili su možda i ta sjećanja rezultat zajedničkog krivog pamćenja. U svakom slučaju, to je korisna vježba povijesnog istraživanja i interpretiranja te važna dodatna lekcija da pamćenje ljudi i iskazi svjedoka nisu nepogrešivi i valja ih podvrgnuti istoj strogoj analizi kao i svaki drugi povijesni izvor.

Moguće je i postupno uvoditi komparativnu dimenziju u lokalnu povijest, naročito ako uspoređujemo velike gradove. Danas je na Internetu moguće pronaći detaljne planove gradova i virtualne obilaske većine europskih glavnih i većih gradova. Većina virtualnih obilazaka uključuje fotografije i kratke opise povijesti svih važnijih zgrada i povijesnih mjesta. Oni nude priliku za usporedbu arhitektonskih stilova i kulturnih utjecaja, te za istraživanje kako su različite države i gradske vlasti odlučile obilježiti isti događaj.

Posjećivanje mjesta od posebnog povijesnog značaja

Valja napraviti razliku između onih posjeta koji služe da bi se učenicima pokazale zgrade i spomenici koji se smatraju reprezentativnom baštinom nekog naroda, te posjeta u kojima će učenici biti uključeni u povijesnu interpretaciju tih mjesta i u analizu mjesta kao izvora povijesnih informacija. Primjer interpretativnog pristupa prikazan je u **Okviru 2**. To je sažet opis koji prikazuje kako je jedan nastavnik povijesti odveo svoje učenike u obilazak groblja u Francuskoj gdje su pokopani američki, britanski i njemački vojnici koji su poginuli u pohodu na Normandiju 1944. godine. Pitanje na koje su učenici tražili odgovor bilo je: Što nam ova groblja govore o načinu na koji su Njemačka, Velika Britanija i Sjedinjene Države interpretirale ovaj događaj u svojim nacionalnim povijestima? Učenici su zapisivali opširne bilješke na svakom groblju te

ih koristili za odgovaranje na specifična pitanja o svakom mjestu. Zatim su svoje bilješke usporedili s drugim izvorima kako bi napravili komparativnu analizu načina na koji su te tri zemlje komemorirale svoje poginule u ratu iz čega bi vidjeli kako svaka od te tri zemlje gleda na taj dio svoje nedavne prošlosti.

Isti pristup može se primijeniti na različite povijesne lokalitete, a ne samo one vezane uz ratove. Ako zbog ograničenih sredstava mogućnost posjeta sličnim mjestima u različitim zemljama ne dolazi u obzir, umjesto toga možda će biti moguće uspostaviti veze sa školama u drugim zemljama kako bi se razmjenjivale fotografije i podaci o zajedničkoj temi ili gradivu. Kao još jedna mogućnost, mnogo korisnih informacija u komparativne svrhe može se pronaći na Internetu.

Okvir 2: Posjet komemorativnim grobljima žrtava Drugog svjetskog rata

Skupina britanskih učenika 1998. godine posjetila je tri groblja žrtava Drugog svjetskog rata u Normandiji. To je bilo američko groblje u Collevilleu, britansko groblje u Ranvilleu i njemačko groblje u La Cambeu. Za vrijeme svakog posjeta učenici su zapisivali bilješke koje su bile organizirane prema sljedećim pitanjima:

- Što ste na groblju u Collevilleu saznali o Sjedinjenim Američkim Državama i američkim vojnicima 1944. godine?
- Što ste na groblju u Ranvilleu saznali o Velikoj Britaniji i britanskim vojnicima ?
- Što ste na groblju u La Cambeu saznali o Njemačkoj i njemačkim vojnicima?
- Koje su sličnosti i razlike među tim grobljima (Pišite o veličini, statusu, bojama, krajoliku, dizajnu, ljudima).

Zatim, koristeći bilješke s groblja, dokaze i bilješke s rasprava u razredu odgovorite na sljedeća pitanja:

- Zašto Velika Britanija, SAD i Njemačka komemoriraju svoje poginule u ratu na različite načine?
- Što nam to govori o načinu na koji one doživljavaju taj dio svoje prošlosti?
- Što nam to govori o građanima tih zemalja i onome što su proživljavali nakon Drugog svjetskog rata?
- Konačno, na kakva vas je razmišljanja o ovom ratu i o ove tri zemlje naveo posjet ovim grobljima? Biste li odali počast mrtvima na isti način kada biste ponovno mogli dizajnirati ta groblja?

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

Muzeji

Raspon tema koje danas pokrivaju povijesni muzeji izvanredna je. Tradicionalni lokalni ili nacionalni povijesni muzeji, s prostorijama postavljenim prema različitim razdobljima i često organiziranim tako da posjetitelj započinje u prehistorijskom razdoblju a završava u 20. stoljeću, još uvijek prevladavaju u većem dijelu Europe. Međutim u posljednjih 30-40 godina pojavljuju se specijalizirani muzeji koji se usredotočuju na teme posebno važne za povijest 20. stoljeća – kao što su muzeji transporta, znanosti, tehnologije, industrije, ratni i vojni muzeji, muzeji kulture i umjetnosti, fotografije, filma, novinarstva, djetinjstva i etnografije. Kao što je već naglašeno, ovo su teme koje se usredotočuju na paneuropske trendove i pojave. Utemeljeni su i neki muzeji posvećeni kulturi i načinu života etničkih, jezičnih i vjerskih manjina.

Istodobno se dizajn i način funkcioniranja izložbi unutar tih muzeja odmaknuo od prilično suhoparne prezentacije slika, artefakta i odlomaka dokumenata te se posjetiteljima nudi niz multimedijских i multiosjetilnih izložbi s rekonstrukcijama ambijenata, dijapozitivima, kompjuterskim terminalima, filmovima, glazbom i drugim zvučnim zapisima kao i prigodom za interaktivno učenje. Posjetitelji se sve češće ohrabruju da muzej koriste tako da pomoću izbornika na kompjutoru odlučuju što će odabrati.

Kombinacija medija i rekonstruiranih ambijenata pomaže u stvaranju potpunijeg dojma povijesnog razdoblja, dok interaktivni pristup i raznolikost puteva kroz muzej omogućuju pojedinačno i grupno učenje. Evo što naglašava Helena Friman, muzejski pedagog u Stockholmu: "U muzeju djeca mogu vidjeti, dodirnuti i pomirisati; mogu držati oruđa i koristiti aparate. Ovdje pojedinac može pristupiti povijesti kao istraživač".* Kratak primjer pristupa o kojem govori Helena Friman nalazi se u **Okviru 3**. Ovome bismo mogli dodati onim nastavnicima koji u potpunosti žele iskoristiti muzej kao edukativno sredstvo da dobra izložba također omogućuje posjetiteljima uživanje, daje im priliku za razmišljanje o povijesti te za usporedbe između prošlosti i sadašnjosti.

Međutim, svaki muzej mora izaći u susret potrebama i interesima različitih korisnika. On može imati obrazovnu funkciju, ali to nije njegova jedina i osnovna svrha. Muzejske izložbe moraju biti podjednako zabavne i informativne. Zbog potrebe da se privuku posjetitelji, muzeji moraju donijeti sljedeće odluke:

- koje eksponate pokazati, a koje spremi u podrumске arhive?

* Citirano u: Stefan Seidel, *The museum as a resource in history teaching*, Council of Europe, Strasbourg 1997.

- gdje ih smjestiti?
- kako ih postaviti?
- kako povezati međusobno pojedine eksponate?
- treba li izložba slijediti jasnu i strukturiranu priču ili biti organizirana tako da posjetitelji sami odabiru (ovo se ponekad opisuje kao "cultural window shopping")?
- koliko kontekstualnih podataka treba staviti uz svaki pojedini izložak a koliko za izložbu kao cjelinu?

Muzeji sve više pokušavaju premostiti jaz između onoga što imaju za ponuditi i onoga što žele škole. Zbog toga sve veći broj muzeja osniva obrazovne odjele. Njihova funkcija nastoji biti kombinacija sljedećeg:

- povezivanje sa školama u vezi s nadolazećim posjetima,
- konzultiranje s nastavnicima prije postavljanja novih izložbi,
- konzultiranje s nastavnicima te s udrugama nastavnika o tome kako muzej može učinkovito povezati svoje izložbe sa školskim kurikulumom,
- organiziranje stručno vođenih obilazaka i događanja za škole,
- izrada nastavnih materijala za pripremu posjeta i za rad u razredu nakon posjeta muzeju,
- vođenje radionica stručnog usavršavanja za nastavnike povijesti.

Okvir 3: Kuća Blockmaker

Gradski Muzej Stockholma u Švedskoj rekonstruirao je kuću Blockmaker na način kako je ona izgledala 1917. godine. Učenici tamo provode jedan dan i kroz slijed igrokaza uprizoruju kako je izgledao život tijekom jednog običnog dana 1917. godine. Nose odjeću iz tog razdoblja i dodjeljuju im se različiti zadaci koji su strogo određeni spolom što je karakteristično za to razdoblje. Tijekom dana učenici ostaju u svojim ulogama, kreću se u povijesnom okruženju, koriste namještaj karakterističan za razdoblje, izvršavaju tipične zadatke i poslove te razgovaraju o događajima koji su mogli biti vijesti dana 1917. godine.

Neki od komentara učenika pokazuju da je ovo iskustvo ostavilo snažan dojam na njih, te da im je dalo uvid u svakodnevni život i načine razmišljanja nekadašnje generacije:

Osjećao sam se kao da su me prenijeli natrag u vrijeme kada smo kuhali hranu i kada se za stolom pričalo o politici i lošim vremenima.

Nije bilo slobodnog trena. Oni su cijeli dan morali stajati i raditi na najčudnije moguće načine. Bilo je lijepo vratiti se kući i vidjeti divnu perilicu posuđa u kuhinji.

Stvarno počneš razmišljati: Je li život stvarno bio takav kada je baka bila mlada? Važno je vidjeti kako je jaderno i smiješno bilo tada, u starim vremenima.

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

Okvir 4 ilustrira rad obrazovnog odjela Muzeja znanosti i industrije u Manchesteru u Engleskoj. Sličan program obrazovnih aktivnosti razvio je francuski muzej Historial de la grande Guerre u Péronneu u Pikardiji. Djelatnici potonjeg muzeja razvili su metodičke materijale koji se šalju nastavnicima povijesti prije no što oni dovedu svoje učenike. Ti materijali sadrže ideje za pripremu posjeta, mogućih dodatnih aktivnosti za učenike te aktivnosti nakon posjeta. Materijali nisu obvezujući. Nastavnici sami mogu odlučiti kako ih najbolje mogu koristiti da bi zadovoljili svoje potrebe te potrebe svojih učenika. Muzejski pedagozi također vode tečajeve za nastavnike o tome kako voditi rasprave o nekim pitanjima, kako razviti vlastite materijale za pripremu posjeta, za dodatne aktivnosti i za aktivnosti nakon posjeta.*

Okvir 4: Rad obrazovnog odjela Muzeja znanosti i industrije u Manchesteru

Obrazovni odjel pruža:

- upute kako škole mogu osmisliti svoje muzejske obilaske, prijedloge kakonastavna jedinica koja uključuje posjet muzeju može biti strukturirana, ideje o odgovarajućim izvorima za učenje, organizaciji posebnih demonstracija itd.
- razrade nastavnih sati o znanosti i industriji koje se mogu uključiti u različite elemente nacionalnog kurikulumu,
- radne listiće prilagođene specifičnim potrebama škola,
- razna događanja za nastavnike pojedinih predmeta.

Obrazovni odjel u suradnji sa školskim programom britanske televizijske kuće Channel 4 radi seriju emisija stručnog usavršavanja nastavnika između 16 i 18.30 sati, kada je ulaz u muzej besplatan. Svaka epizoda govori o različitom području nacionalnog kurikulumu. Muzej također organizira cjelodnevne seminare stručnog usavršavanja gdje nastavnici i školski nadzornici istražuju mogućnosti za projekte i praktične aktivnosti u muzeju i školama. Nastavnici koji pohađaju takve tečajeve dobivaju kupon za besplatan ulaz njihovog razreda uz uvjet da s njima dođe još jedan razred koji plaća normalnu cijenu ulaznice.

Izvor: brošura Muzeja znanosti i industrije

* Temeljeno na prezentaciji Anite Dujardin i Françoisa Poqueta iz muzeja Historial na seminaru Vijeća Europe u Budimpešti u prosincu 1997. godine.

S obrazovnog gledišta muzej može doprinijeti sljedećim:

- to je dodatni izvor povijesnih informacija,
- ako pokriva dulje vremensko razdoblje (ili čak samo jedno stoljeće), može pružiti jasne dokaze o promjeni i kontinuitetu u životima ljudi,
- kroz veze s muzejima u drugim državama muzej može pružiti dodatnu, europsku dimenziju: zajednički projekti i izložbe, web-site linkovi itd. Dobar je primjer zajednička inicijativa muzeja iz četiri glavna grada: Stockholma, Tallina, Sankt Petersburga i Helsinkija,
- muzej daje uvid u živote ljudi nekog razdoblja na živopisniji i upečatljiviji način od konvencionalnog udžbeničkog prikaza,
- muzej pruža mogućnost posjetiteljima za uživanje u životu ljudi iz određenog vremena, ili određenog okruženja,
- može pružiti mogućnost za grupni rad i individualizirano učenje,
- može biti koristan izvor za učeničke projekte i istraživanja,
- može poticati promišljanje i ispitivački pristup kod učenika koji ga posjećuju. Kako je rekao kustos iz Historiala: *Mi želimo pre-nijeti sjećanja, ali i posijati pitanja te izazvati promišljanje posjetitelja,*
- muzej je izvor dokaza koji se mogu ispitivati i analizirati na iste načine kao i bilo koji drugi izvor povijesnih dokaza. Rade se odabiri, donose se odluke o tome kako predstaviti izložke, stvaraju se veze, nude se perspektive, implicitno i eksplicitno. Stariji učenik mora svjesno ispitati kustosov pristup jednako kao što mora koristiti muzej kao izvor. Neki muzeji, primjerice, helsinški Gradski muzej, uključili su učenike u pripremu materijala za izložbe što je koristan uvid u rad kustosa.

Ovi i drugi muzeji koji žele razviti svoja obrazovna nastojanja, naglašavaju dvije iste poruke nastavnicima povijesti.

Prvo, potrebno je stupiti u kontakt s muzejom prije posjeta. Nastavnici moraju obavijestiti muzej o svojim potrebama te će muzej učiniti potrebne napore kako bi im izašao u susret. Drugo, posjet muzeju mora biti integriran u nastavu. To zahtijeva pripremu prije i rad nakon posjeta. U suprotnom, posjet muzeju neće biti više od ugodnog izleta s vrlo malom edukativnom vrijednošću.

Međutim, mnogi nastavnici povijesti u različitim dijelovima Europe možda neće imati pristup povijesnim muzejima koji pružaju ovakav stupanj potpore. Trenutno je vjerojatnije da muzeji u Sjevernoj i Zapadnoj Europi imaju obrazovne odjele. Što u takvim okolnostima nastavnik povijesti može učiniti kako bi do maksimuma iskoristio obrazovni potencijal posjeta muzeju? Da ponovno citiramo Helenu Friman:

*Potrebno je učiniti početni napor: nastavnici moraju sami posjetiti muzej, dobro se upoznati s njime i razmisliti o načinu na koji će moći iskoristiti eksponate u svojoj nastavi. Poznajem nekoliko nastavnika koji neovisno koriste muzeje. Zajedno s djecom, oni promatraju izložke koje su sami odabrali i prezentiraju ih na svoj način. Ponekad razred može doći u muzej na pola sata kako bi učenici pogledali jedan jedini izložak. Nekom drugom prilikom mogu ostati pola dana i pogledati cijelu izložbu.**

Još jedna mogućnost jest pomoći učenicima da naprave neovisno istraživanje u muzeju. Da bi se to učinilo, nastavnik će možda morati nadopuniti muzejski vodič kako bi omogućio istražiteljski pristup i pomogao učenicima formulirati vlastita pitanja prije samog posjeta.

Naravno, mnogi nastavnici u nekim dijelovima Europe, posebice u udaljenim ruralnim dijelovima, možda uopće neće imati priliku posjetiti muzej. U nekim dijelovima Srednje i Istočne Europe škole se potiču da stvore svoje vlastite muzeje. **Okvir 5** sadrži skraćenu verziju rada o razvoju školskog muzeja iz pera Piotra Ungera, koji ima veliko iskustvo na ovom području.

Okvir 5: Školski muzeji i nastava povijesti

Piotr Unger
Ministarstvo prosvjete
Varšava, Poljska

Svi se nastavnici povijesti slažu da poučavanje i učenje povijesti zahtijevaju uporabu brojnih izvora znanja te da muzeji (specijalizirane institucije koje sakupljaju različite ostatke iz prošlosti te ih putem izložbi čine dostupnima javnosti) ovdje mogu odigrati značajnu ulogu. Više od trideset godina iskustva pokazuje da školski muzeji mogu također biti važni u ovom procesu. U Poljskoj trenutno postoji gotovo 500 školskih muzeja, a oni posjeduju otprilike 111.000 eksponata u svojim zbirkama.

Izraz "školski muzej" odnosi se na zbirku predmeta, dokumenata, fotografija i drugoga što su sakupili učenici, njihovi roditelji i nastavnici.

* Stefan Seidel, n. dj., str. 11-12.

Predmete su zatim donijeli u školu, opisali ih i katalogizirali, te – ako je moguće – izložili u odgovarajućem prostoru. Valja naglasiti da je zbirka utemeljena kao rezultat aktivnosti u koje su bili uključeni svi članovi školske zajednice te da je uključivanje učenika posebno važno.

Iskustvo pokazuje da svi školski muzeji počinju sakupljati ostatke prošlosti u svom neposrednom susjedstvu. Kako zbirka raste, interesi svih uključenih šire se i u smislu vremenskog okvira i u smislu tematike muzeja. Ipak, zbirka se uvijek usredotočuje na područje gdje se škola nalazi, prikazujući svoju povijest u kontekstu povijesti države.

Za stvaranje školskog muzeja nije dovoljno samo sakupiti ostatke iz prošlosti, njih je potrebno opisati, katalogizirati i predstaviti u obliku trajne ili privremene izložbe. Sve ove aktivnosti mogu se i trebaju napraviti uz maksimalno sudjelovanje učenika. Naravno, stupanj njihove uključenosti, te vrste zadataka koji im se povjeravaju, ovisit će o njihovoj dobi, znanju i vještinama. Mlađi učenici (osnovna škola) mogu, i vrlo rado to čine, tražiti predmete, dokumente, fotografije i drugo za zbirku. Ti se predmeti obično mogu naći u njihovim domovima, često zaboravljeni i nedovoljno cijenjeni. Stariji bi učenici trebali biti dodatno uključeni u opisivanje i katalogiziranje zbirke, dizajniranje i razvijanje izložbe te bi trebali imati ulogu muzejskih vodiča.

Ovakvi zadaci zahtijevaju od učenika proširivanje njihova znanja lokalne, nacionalne i opće povijesti, što će im omogućiti da naprave odabir i procjenu predmeta zbirke te da dizajniraju izložbu. Na ovaj način razvijaju svoju sposobnost analiziranja i interpretacije pisanih, slikovnih i materijalnih povijesnih izvora, vještine koja je vrlo značajna u povijesnom obrazovanju.

Jednako je važno uz pomoć školskog muzeja staviti u kontekst povijest regije u odnosu na događaje i procese šireg značaja (nacionalnog i međunarodnog). Dva su moguća rezultata. Prvo, mnogi važni problemi mogu biti predstavljeni kroz primjere koji su emocionalno bliski i stoga konkretniji učenicima. Drugo, možemo pokazati da povijest nisu samo veliki događaji koji su opisani u udžbenicima, već i svakodnevni život, u svakom pojedinom mjestu, čak i u mjestima koja su udaljena od velikih centara.

Izložba posvećena životnim iskustvima lokalne zajednice ili učenika i maturanata neke škole u vrijeme Drugoga svjetskog rata, te njegov utjecaj na zajednicu dobar su primjer za to. Izloženi predmeti ne dolaze od anonimnih ljudi, već od rođaka učenika iz prethodnih generacija, odnosno od ljudi koji su mnogo stvarniji. Na taj način povijest prestaje biti anonimna, odnosi se na stvarne ljude.

Nastava održana u školskom muzeju u jednoj od škola u malom gradiću na jugozapadu Poljske pokazuje nam još jedan način korištenja muzeja u procesu nastave povijesti. U povodu obilježavanja svoje 250. obljetnice, škola je oformila školski muzej koji dokumentira njezinu vlastitu povijest. Kada je poučavala o poljskoj kulturi između dvaju svjetskih ratova, nastavnica povijesti održala je sat u školskom muzeju gdje je bila predstavljena uloga gimnazije i srednje škole u stvaranju kulture u našem gradu u razdoblju 1919.-1939. godine. Obradujući tu temu u kontekstu kulturnih promjena u Poljskoj i u Europi, mogla se odmaknuti od tipične, vrlo općenite prezentacije kulturnog fenomena i zamijeniti je vrlo specifičnim primjerima te demonstracijom uloge obrazovnih ustanova u razvoju kulture. Još jedan primjer odnosi se na nastavu posvećenu građanskom odgoju i, preciznije, ulozi pravne regulative u životima ljudi i društva.

Školski statut koji je regulirao život škole u 18. stoljeću, u razdoblju između Prvoga i Drugoga svjetskog rata i danas, služio je kao temelj za raspravu o temi. Jedan od najvažnijih zaključaka tog sata bio je pokazati učenicima kakav je učinak demokrati-zacija društvenog života imala na živote svakog pojedinca. U isto vrijeme, bilo je moguće pokazati kako postoje neke univerzalne vrijednosti, koje postoje neovisno o povijesnim promjenama.

Etnografski muzej, osnovan u jednoj srednjoj poljoprivrednoj školi u središnjoj Poljskoj, koristi se u mnoge obrazovne svrhe. Među njima je i zbirka od nekoliko stotina fotografija koje predstavljaju ljude toga područja te građevine ruralnog karaktera, sagrađene u razdoblju između kraja 19. stoljeća i Drugoga svjetskog rata. Sakupljanje, razvrstavanje i opisivanje zbirke pružilo je jedinstvenu priliku obrazovanja učenika o brojnim aspektima društvene i kulturne povijesti te o promjenama vezanim uz razvoj civilizacije koje su se dogodile u ruralnim područjima Poljske. Od velike je važnosti da slike koje prikazuju Židove, njihova zanimanja i običaje čine značajan dio zbirke. Ove se slike koriste za obradu o suživotu poljske i židovske zajednice te tragediji holokausta. Uloga zbirke je proširena obzirom na činjenicu da je zbirka osvojila jednu od glavnih nagrada na nacionalnoj izložbi "Seljaci na fotografiji".

Gore spomenuti primjeri predstavljaju dva pitanja ključna za školske muzeje: prvo, da tematika muzeja ovisi o posebnim potrebama određene škole, i drugo, da neovisno o svom karakteru, školski se muzej može koristiti za različite obrazovne namjene.

Osnivanje školskog muzeja moguće je samo onda kada svi članovi školske zajednice razumiju i prihvaćaju koncept: učenici, nastavnici, roditelji, organizacije i institucije koje podupiru školu, i, nadalje, udruga maturanata škole. Obzirom da se školski muzej može osnovati i održavati samo kada su učenici u potpunosti uključeni, važno je stvoriti odgovarajuće ozračje oko njega. Prvo i osnovno, to znači da treba pobuditi interes za tematiku muzeja i pobuditi kod učenika strast za sakupljanjem predmeta. U praksi je jednostavnije stvoriti takvu atmosferu kada je osnivanje muzeja vezano uz posebnu prigodu: školsku obljetnicu, novo ime škole ili čak otvaranje novog školskog objekta. Stoga, velik broj školskih muzeja sadrži predmete koji su vezani uz povijest škole ili uz osobu čije ime škola nosi. Školski se muzeji često osnivaju kako bi podsjećali na ljude koji su odigrali određenu ulogu u povijesti regije gdje je škola smještena. Takve izložbe često uključuju ostatke iz prošlosti tog područja i borbe za očuvanjem nacionalne neovisnosti.

Jedno od osnovnih pitanja jest: koji ostaci prošlosti zanimaju one koji žele osnovati školski muzej. Primjenjivost i važnost za potrebe škole glavni su kriteriji. Takvi predmeti su često od neznatne vrijednosti profesionalnim muzejima. Ipak, oni mogu biti vrlo korisni školskim muzejima. Jednostavni predmeti poput pera ili posude za tintu, gotovo nepoznati današnjim učenicima dobar su primjer. Školske svjedodžbe iz različitih razdoblja dobar su način pokazivanja promjena kurikuluma. Primjerice, jedan školski muzej organizirao je izložbu školskih svjedodžbi koje su dobili stanovnici Lođa (Łódź) krajem 19. i u 20. stoljeću. Izložbeni primjerci zbirke pokazali su nekoliko zanimljivih fenomena: promjene u obrazovnom sustavu i osobna povijest stanovnika koji su dobili svjedodžbe u različitim okolnostima i na različitim mjestima u Europi. Uz odgovarajuće objašnjenje zbirka je pokazana kako bi predstavila odnos između života pojedinaca i povijesti Poljske i Europe.

S obzirom na to da je glavni cilj školskog muzeja obogatiti raspon nastavnih metoda i učiniti rad u školi raznolikijim, muzej mora odgovoriti potrebama učenika kada se radi o opremi i dizajniranju izložbe. Mnoge su škole, u vrijeme kada su planirale izložbu, najavile natjecanja za učenike, a tema natjecanja je bila vizija budućeg muzeja. U mnogim slučajevima prijedlozi učenika korišteni su kao temelj za strukturu muzeja. Također je prirodno da učenici budu uključeni u fizičku pripremu muzeja. Oni mogu biti uključeni i u sve poslove vezane za promjenu izložbe ili dizajniranje priremene izložbe.

Školski muzej vrlo je koristan i za slobodne aktivnosti. Uvijek se nađe grupa učenika koji su posebno zainteresirani za sadržaj muzeja, koji ne samo da pokušavaju dodati nešto zbirci, nego također pokušavaju obogatiti svoje znanje o sadržaju. Iz ove grupe mogu se odabrati muzejski vodiči, a muzej može biti početna točka njihova istraživanja. Učenici mogu intervjuirati ljude koji su sudjelovali u lokalnim događajima, mogu sakupljati lokalne priče i legende, tražiti informacije u lokalnim arhivima i drugo, te na taj način ne samo učiti o temama koje ih zanimaju, nego i vježbati osnovne metode znanstvenog rada.

Zaključci

1. Školski muzej može igrati važnu ulogu u školskom obrazovnom programu pod uvjetom da je uključen i usklađen s djelovanjem škole (primjerice, uključen u školski statut) i da njegovo djelovanje podupiru svi nastavnici. To znači da bi muzej trebao biti korišten redovito te biti trajan element učenja i poučavanja.
2. Sadržaj i načine korištenja muzeja u procesu nastave povijesti 20. stoljeća trebalo bi prilagoditi potrebama određene škole.
3. Bogatstvo sadržaja školskog muzeja element je koji čini obrazovni proces raznolikijim s obzirom da pomaže u širenju interesa učenika i pokazuje da je lokalna povijest dio nacionalne povijesti ili dio povijesti Europe.
4. Školski muzej moguće je osnovati u svakoj školi koja je zainteresirana za ovakvu aktivnost.

POGLAVLJE 12

UPORABA NOVIH TEHNOLOGIJA: POVIJEST NA INTERNETU

Internet ubrzano postaje novo sredstvo poučavanja i učenja povijesti. Prednosti su mu što se većina materijala na mreži redovito ažurira i to relativno jeftino, a dostupne su informacije u digitalnom formatu tako da se tekstovi, slike i zvukovi mogu učitati i koristiti u razredu ili postaviti na website škole.

Bolje od bilo kojeg konvencionalnog udžbenika, Internet pruža nastavnicima povijesti i njihovim učenicima pristup:

- ulomcima i cjelovitim prijepisima čitavog niza primarnih izvornih dokumenata,
- brojnim resursima (dokumentima, novinskim člancima, pismima, razglednicama, ulomcima iz dnevnika, memoarima, fotografijama, plakatima, ulomcima iz filmova, filmskim novostima, televizijskim dokumentarnim filmovima, programima aktualnih vijesti i drugim važnim audiovizualnim materijalima),
- raznim sekundarnim izvorima o ključnim događajima i pojavama 20. stoljeća (neki su suvremeni događajima, a drugi su napisani s vremenskim odmakom),
- brojnim perspektivama raznih povjesničara, raznih država, raznih razdoblja.

Kroz pristup brojnim izvorima i perspektivama, Internet također može pružiti učeniku (a i nastavniku) priliku za vježbanje povjesničarskih vještina. Učinkovita uporaba Interneta zahtijeva sustavnu strategiju traženja i dobre istraživačke vještine. Tražitelj mora poznavati razliku između primarnih i sekundarnih izvora. Treba provjeriti autentičnost i pouzdanost te autoritet izvora informacija koje se mogu pronaći na websiteovima. Ponekad ih treba usporediti s drugim izvorima. Valja otkriti i uzeti u obzir moguće pristranosti i iskrivljenja. Tražitelj mora znati što nedostaje i što je dostupno na svakom siteu. Drugim riječima, učenik koji koristi Internet mora koristiti iste metode kao i pri proučavanju nekog dokumenta u arhivu, čitanju iskaza očevidca, analizi zapisa ili proučavanju memoara i dnevnika ljudi koji su bili izravno uključeni u određeni povijesni događaj.

Možda i više od drugih izvora informacija Internet odražava pluralizam koji karakterizira proučavanje suvremene povijesti. Proučavanje 20.

stoljeća više nije područje rezervirano isključivo za profesionalne povjesničare (ili one koji se bave drugim akademskim disciplinama koje nazivamo humanističkim i društvenim znanostima). Povijest ovog razdoblja pišu i arhivisti (koji odlučuju koje "ostatke nedavne prošlosti" valja sačuvati, a koje valja odbaciti), novinari, producenti elektronskih medija, filmaši, fotografi, dobrotvorne organizacije i udruge, informativnim odjeli vlada, pisci i izdavači. Sve više povijest piše i šira javnost, a Internet je važno sredstvo poticanja takvog razvojnog procesa.

Prijavite se (log into) na neki veći pretraživač (search engine) na Internetu, kao što su Yahoo ili Alta Vista i utipkajte ključne riječi (keywords) koje označavaju značajne povijesne događaje 20. stoljeća. Brzo ćete pronaći ne samo websiteove koje su napravili povijesni odsjeci sveučilišta, međunarodni konzorciji povjesničara, muzeji i ugledni izdavači, već i websiteove koje su napravili povjesničari amateri, arhivisti amateri i ostali koji imaju neke fotografije, razglednice, pisma i suvenire o određenom razdoblju ili događaju za koje drže da bi nam mogli biti zanimljivi. Većinu takvog materijala izdavači će zanemariti jer nije dovoljno komercijalan da pokrije troškove izdavanja. Međutim, sada kada je takav materijal besplatno dostupan na Internetu, često pruža povjesničaru, nastavniku povijesti i učeniku koristan uvid, posebice u svakodnevni život i reakcije običnih ljudi na važna događanja njihovog vremena.

Ipak, većina materijala krajnje je selektivna, a dio je stavljen na Internet kako bi hotimice širio dezinformacije ili vršio promidžbu određene ideje ili političke skupine. Preko nekih ključnih riječi koje učenici koriste dok istražuju europsku povijest 20. stoljeća (primjerice, nacionalsocijalizam, fašizam, holokaust, genocid, kolonijalizam) neizbježno će pronaći i websiteove krajnje sumnjivog podrijetla na kojima se promiču dezinformacije pod krinkom točnih informacija. Neki nastavnici povijesti koji su prepoznali takav rizik napravili su link siteove na školskim kompjutorskim mrežama koji nude linkove samo na one websiteove koje je provjerio i odobrio nastavnik. Drugi nastavnici učitaju materijale koje žele koristiti u nastavi i onda ih ili otisnute podijele učenicima ili smjeste materijal u direktorij koji učenici mogu koristiti bez priključka na mrežu (offline).

Još jedna, suptilnija, pristranost leži u činjenici da je većina velikih pretraživača smještena u Americi i da su većinu povijesnih websiteova napravila sveučilišta iz Sjedinjenih Država. Posljedica je da mnogi siteovi koji obrađuju ključne pojave i događaje 20. stoljeća, kao što je ruska revolucija, gospodarska kriza tridesetih godina, Drugi svjetski rat i Hladni rat, nude američku perspektivu. Valja se pobrinuti da se pregle-

daju i drugi websiteovi koji će dati drukčiju, europsku perspektivu. Međutim, kao i kod siteova koji namjerno promiču određeno gledište, i ovdje učenici trebaju vježbati kritičke istraživačke povjesničarske vještine, uz uvjet da se radi o dugoročnoj, sustavnoj strategiji razvijanja tih vještina.

Ovo poglavlje ima pet glavnih ciljeva:

- osvrnuti se na uporabu Interneta u svrhu poučavanja i učenja europske povijesti 20. stoljeća,
- preporučiti pristup usmjeren na pomoć učenicima u razvijanju učinkovite istraživačke strategije za uporabu Interneta,
- ponuditi kratki vodič za vrednovanje bitnih povijesnih websiteova koji se mogu pronaći na Internetu,
- raspraviti neke probleme vezane uz uporabu websiteova na Internetu u nastavi povijesti,
- ponuditi kratki rječnik bitnih izraza.

Moguća uporaba Interneta u nastavi povijesti

Iako Internet ima znatne mogućnosti kao mehanizam prijenosa stručnog usavršavanja kroz učenje na daljinu (posebice za nastavnike koji rade u udaljenim područjima), u ovom se poglavlju bavimo dvjema grupama korisnika: nastavnicima povijesti i učenicima u dobi od 14 do 18 godina.

Nastavnik

Nastavniku povijesti otvorene su mnoge mogućnosti. Može koristiti Internet samo da bi došao na bitne websiteove i učitao materijale koje će koristiti kao dodatna sredstva poučavanja i učenja. Može koristiti elektronske izdavačke programe kako bi napravio privlačne i maštovite nastavne materijale u koje će uključiti materijale učitane s Interneta, uključujući tekstove, fotografije, zemljovide, grafove, plakate i ostale arhivske materijale.

Znanje se može ažurirati pristupom primarnim i sekundarnim izvorima u arhivima websitea, online povijesnim knjigama, elektronskim povijesnim žurnalima i novim spoznajama o određenom gradivu i temama. Povijesni odsjeci mnogih američkih sveučilišta već stavljaju akademske članke na mrežu. Europska sveučilišta nisu tako brzo prepoznala

mogućnosti Interneta, ali i ovdje postoje naznake razvoja. Organizatori akademskih konferencija sve češće stavljaju na Internet referate koji su održani na konferenciji.

Neki nastavnici povijesti (ponekad uz znatnu pomoć svojih učenika) također stvaraju vlastite websiteove kombinirajući svoje bilješke, radne listove i materijale učitane s Interneta, a obično uključuju i adrese drugih websiteova koje drže korisnima za svoje učenike. (Vidi adresu škole Cherwell na str. 184).

Jedna od velikih prednosti povijesnih websiteova napravljenih s tom namjerom jest da ih se može fleksibilno oblikovati tako da im učenici mogu pristupati, da nude osnovne materijale za nekoliko tečajeva i dodatne materijale za nadarene te za učenike koji pokazuju poseban interes za povijest ili određenu temu.

Tehnologija elektronske komunikacije može biti korisno sredstvo za međusobno povezivanje nastavnika povijesti u svrhu razmjene ideja, priprema za nastavne satove i nastavnih materijala, te planiranje zajedničkih projekata. Tehnologija često pomaže da se održe već postojeće veze (primjerice, među nastavnicima unutar određene uprave za obrazovanje ili članovima udruge nastavnika povijesti), ali može potaknuti i potpune strance da komuniciraju i izmjenjuju informacije i stručna mišljenja.

Najočitiji je način elektronska pošta (e-mail), posebice danas kada vam većina modernih e-mail paketa omogućava dodavanje raznih tipova datoteka (tekst, fotografije, grafika, audiovizualni materijali), iako takva razmjena podrazumijeva da svi uključeni kolege imaju potrebne programe za komprimiranje i dekomprimiranje većih datoteka i/ili koriste mogućnost namjenskog *file transfer protocola*.*To će vam omogućiti da napravite vlastite adrese grupe i popise za slanje pošte tako da svaki član grupe lako može komunicirati s cijelom grupom, a ne samo s jednim članom.

Alternativni elektronski način suradnje na daljinu jest *closed conferencing*. On vam nudi više mogućnosti od e-maila, ali potrebno je da svi članovi grupe imaju pristup istom programu. U osnovi *closed conferencing* funkcionira kao niz elektronskih oglasnih ploča, od kojih je svaka dodijeljena različitom tematskom području. Možete se spojiti na mrežu (online) i učitati nove poruke koje vas zanimaju; zatim se isključiti (offline) pripremiti svoj odgovor; ponovno otići na mrežu i postaviti svoju poruku na odgovarajuću tematsku ploču tako da je drugi mogu

* Vidi glosarij na kraju poglavlja za objašnjenje izraza.

učitati i pročitati. Poruke se mogu arhivirati tako da vidite kako rasprava napreduje. Sada se pojavljuje i Web-based conferencing. Prednost mu je što je multimedijalan i nije ograničen samo na tekstualno komuniciranje. Microsoftov preglednik Internet Explorer ima takvu mogućnost, NetMeeting, i besplatan je za korisnike iz područja obrazovanja.

Još jedna mogućnost vrijedna spomena jest Internet relay chat. Ovdje se oko određenih tema stvaraju kanali i skupina sudionika može se uključiti u rasprave u stvarnom vremenu – koristeći tekstualne poruke kao glavni oblik komunikacije. IRC-om uglavnom dominiraju prijateljske grupe i rasprave o trivijalnim temama. Međutim, danas se sve više prepoznaje i njegov edukativni potencijal. Neka sveučilišta i institucije za stručno usavršavanje nastavnika koriste IRC kao sredstvo provođenja online rasprava za polaznike koji ne mogu osobno dolaziti na seminare.

Konačno, Internet općenito, a elektronska pošta posebice, proširili su mogućnosti za projekte gdje učenici iz različitih škola i različitih zemlja mogu surađivati razmjenom informacija, ideja i primjera primarnih i sekundarnih izvornih materijala. U posljednjih nekoliko godina provedeno je više općeuropskih projekata, a većina je započela komunikacijom putem pošte, zatim razmjenom faks-poruka, a potom razmjenom e-mailova i prijenosom datoteka. Sada postoje mogućnosti slanja netekstualnih materijala, kao i dokumenata, putem Interneta te čak i suradnje u stvaranju zajedničkih websiteova.

Učenik

Internet učeniku nudi brojne mogućnosti za samostalno učenje. Čak i kada učenik radi offline na materijalima koje je ranije učitao nastavnik, pristup je i dalje u svojoj osnovi interaktivan i usmjeren na učenika. Učenici su motiviraniji detaljnije proučiti neku temu ako mogu jednim klikom doći do hyperlinkova na druge važne websiteove i dokumente. Na mnogo načina to učeniku otvara temu, omogućuje mu da vidi događaje i pojave koje proučava u širem kontekstu, te da kroz primarne izvorne materijale vidi kako su ljudi tada razmišljali i kako su reagirali na događaje dok su se odvijali.

Važno je reći da, za razliku od mnogih povijesnih sredstava koji se mogu koristiti u razredu, većina Internet siteova nije oblikovana za određenu razinu učenja. Na nekom siteu mogu se nalaziti materijali koji su relevantni za učenika u srednjoj školi, ali site može sadržavati i materijale za studente i akademsko proučavanje. Međutim, ako učenik pretražuje online, ništa ga ne može spriječiti da slijedi ono što ga zanima toliko daleko koliko želi. Možda neki mlađi učenici neće potpuno

razumjeti sve što pročitaju, ali nadareniji i posebno zainteresirani učenici moći će "čitati uokolo" i ne oslanjati se samo na ograničenu količinu materijala koja im je inače dostupna.

U uvodu smo objasnili važnost pomaganja mladim ljudima da shvate pokrete koji su oblikovali ovo stoljeće, da cijene bogatu raznolikost europske povijesti i razumiju povijesne korijene s kojima je Europa danas suočena. Kako pristup Internetu može pomoći postizanju tih ciljeva, istovremeno razvijajući istraživačke vještine i kritičko mišljenje?

Da bi učenik mogao shvatiti sile koje su oblikovale kontinent tijekom 20. stoljeća, mora steći uvid u stoljeće, okvir koji će mu pomoći da uspostavi veze između događaja i pojava te svijest o dinamičkim procesima koji leže u osnovi tih događaja.

Uvid nastaje iz sposobnosti da se događaji i pojave smjeste u širi kontekst. To ponekad znači smještanje događaja u širi kronološki kontekst, ili smještanje političke povijesti u širi društveni i gospodarski kontekst, ili shvaćanje što je suvremeno, to jest što se događalo u isto vrijeme u različitim dijelovima Europe i drugdje u svijetu. Na taj način uvid pomaže učeniku stvoriti veze preko – s jedne strane – osjećaja za redosljed događaja i shvaćati, te – s druge strane – razumijevanja da postoje veze između događaja i pojava koje su naizgled nepovezane. Trenutno je dostupno nekoliko websiteova koji to učeniku omogućuju, obično nudeći kronološke tablice s komentarima i linkovima. Dobar je primjer takvog žanra hyperhistory koji se može pronaći na <http://www.hyperhistory.com>.

Hyperhistory nudi usporedne kronološke tablice za različita područja u svijetu (uključujući i Europu) i, sustavom obilježavanja bojama, omogućuje korisniku fokusiranje na informacije koje se odnose na ljude i događaje, znanost i tehnologiju, kulturu, religiju, politiku ili rat.

Svijest o dinamičkim procesima dijelom nastaje iz uvida, posebice shvaćanja povezanosti događaja. Ali shvaćanje dinamike nastaje i iz sposobnosti da se male priče povežu u veliku sliku – bilo da su te male priče iskustva običnog vojnika iz rovova tijekom Prvog svjetskog rata, ili promijenjena društvena uloga žene koja radi u tvornici streljiva tijekom Drugog svjetskog rata ili iskustva izbjegličke obitelji u Srednjoj Europi 1945. godine. Opet postoji mnoštvo relevantnih materijala na Internetu koji na ovaj način mogu rasvijetliti veliku sliku uz uvjet da se nastavnik pobrine da učenici imaju odgovarajući okvir kojim se koriste prilikom pretraživanja Interneta. Učenici mogu razviti svijest o dinamičkim procesima stvaranjem uvida u razmišljanje ljudi u vrijeme kada se događaj zbivao. Udžbenici, naravno, često sadrže kratke ulomke iz dnevnika ključnih osoba kao izvorni materijal, ali Internet nudi širi izbor izvora, uključujući i gledišta običnih ljudi.

Internet može potencijalno pomoći učeniku i da cijeni bogatstvo i raznolikost europske povijesti 20. stoljeća. Sve je više websiteova, posebice onih koji nastaju u Europi, a ne u Americi, kojima se može pristupiti na nekoliko jezika, obično engleskom, francuskom i njemačkom. Vidi, primjerice, website Deutsches Historisches Museum na <http://www.dhm.de> ili Les archives de guerre na <http://www.ina.fr/Archives/Guerre>. Neki websiteovi koriste prevodilačke mogućnosti koje nudi Alta Vista. To omogućuje korisniku da jednom websiteu pristupa na šest jezika (engleskom, francuskom, njemačkom, talijanskom, portugalskom i španjolskom). Internet je, kako smo već vidjeli u ovom poglavlju, bogat rudnik primarnih i sekundarnih izvornih materijala prikupljenih iz cijelog svijeta. Učenik može brzo pristupiti mnoštvu perspektiva (službenih i neslužbenih, suvremenih i nastalih s vremenskim odmakom) o glavni velikih događaja i pojava 20. stoljeća. U tom smislu Internet raspolaže velikim mogućnostima za vrijedan doprinos nastavi i učenju o multiperspektivnosti u nastavi povijesti.

Razumijevanje povijesnih korijena situacije u današnjoj Europi u velikoj mjeri zahtijeva stvaranje kronološkog pregleda kako smo ranije predložili. Postoje brojni websiteovi koji nude kronološke tablice za određeni događaj ili pojavu, a ne za cijelo stoljeće. Moguće je pristupiti websiteovima koji, primjerice, daju kronologiju događaja i čimbenika koji su doveli do dvaju svjetskih ratova, ili kronologiju promjene uloge i prilika žena u 20. stoljeću ili kronologiju krize i promjena na Balkanu (primjerice američki kanal ABC news specijaliziran za vijesti ima korisnu kronološku tablicu o Balkanu na http://abcnews.go.com/sections/world/balkans_content/). Međutim, kronologije opisuju slijed događaja i pojava, ali one nužno ne objašnjavaju zašto su se stvari dogodile na način kako su se dogodile ili zašto su se dogodile kada su se dogodile. Izvještavanje o suvremenim pitanjima u masovnim medijima uglavnom je ahistorijsko ili se usredotočuje na kratkoročne uzroke i povode koji su pokrenuli sadašnju krizu ili sukob. Uz nekoliko vrijednih iznimaka, ti su mediji stoga siromašan izvor za učenike koji pokušavaju razumjeti dugoročne uzroke ili korijene situacije u današnjoj Europi.

Većina materijala na Internetu pati od istog problema. Sredinom devedesetih moglo se pronaći puno websiteova o događajima u Bosni. Krajem devedesetih naslijedili su ih websiteovi o događajima na Kosovu. Ponekad su uspostavljane veze između tih dviju kriza, ponekad ne. U većini je slučajeva napravljen tek površan pokušaj da se istraže i analiziraju dugoročni uzroci. Nastavnici povijesti stoga moraju pomoći učenicima razviti učinkovite pretraživačke strategije i okvire koji će im pomoći da prepoznaju i analiziraju uzroke i čimbenike koji su pridonijeli širenju krize.

Jedan je od mogućih načina zadati učenicima da poduzmu mini-potragu za relevantnim websiteovima na Internetu o određenom događaju, krizi ili pojavi koja vjerojatno ima dugoročne i kratkoročne uzroke te čimbenike koji su joj pridonijeli. Primjer u Okviru 1 prikazuje razvoj krize na Balkanu devedesetih godina. Uporabom odgovarajućih ključnih riječi, učenici traže relevantne informacije na svakom odabranom web-siteu i onda ih unose u matricu koja na vrhu ima kronološku tablicu i različite redove za svaki website. Tada mogu usporediti i sažeti informacije kako bi vidjeli pomaže li im to u traženju uzroka nedavnih događaja, kao i kratkoročnih uzroka koji su ih pokrenuli.*

Okvir 1: Pozadina uzroka krize na Balkanu

1. Napravite tablicu 6x6 polja. Naslovi stupaca jesu: "Izvori", "1906.-1914.", "1918.-1939.", "1939.-1945.", "1945.-1980.", "1980.-1999."
- 2..Pristupite svakom websiteu o Balkanu na vašem popisu linkova.
3. Svakom websiteu dodijelite jedan red polja.
- 4.Potom, za svako razdoblje odredite glavne krize, napetosti i sukobe na Balkanu i pribilježite što svaki website kaže o uzrocima i čimbenicima koji su pridonijeli krize.
5. Usporedite što ste pronašli na svakom websiteu i pribilježite glavne sličnosti i razlike.
6. Napravite sažetak onoga što smatrate da su bili:
 - kratkoročni uzroci i čimbenici koji su pridonijeli razvoju svake krize,
 - dugoročni uzroci i čimbenici koji su oblikovali razvoj događaja na Balkanu tijekom 20. stoljeća.

* Ovo se zasniva na pristupu koji je preporučio Gary Howells u radu "Being ambitious with the causes of the first world war", *Teaching History*, br. 92, 1998., str. 16-19.

Ovakav pristup u osnovi ima četiri glavna cilja:

- dati oblik i formu učeničkoj uporabi Interneta,
- pomoći učvrstiti njihovo znanje i razumijevanje određene teme, gradiva ili razdoblja,
- omogućiti učenicima uporabu Interneta kako bi proveli svoja istraživanja,
- dati učenicima "svijest o vlasništvu" istraživanja.

Ova vrsta pristupa također može biti korisna za razvijanje uvida u temu, gradivo ili razdoblje; ili za pružanje mogućnosti za uspoređivanje i suprotstavljanje niza različitih perspektiva o određenom povijesnom problemu ili pitanju. To može biti i korisno sredstvo razvijanja i vježbanja važnih istraživačkih vještina.

Konačno, pružanjem tolikih mogućnosti za ispitivanje primarnih i sekundarnih izvora, Internet omogućuje učeniku da se upusti u postavljanje pitanja, analizu i kritičko razmišljanje, donošenje zaključaka, razvijanje razumnih objašnjenja o onome što se dogodilo i zašto se dogodilo, shvaćanje da dostupni dokazi mogu biti nepotpuni i nedosljedni, ili pristrani, te razumijevanje da se dokazi mogu interpretirati na više od jednog načina.

Na jednoj razini, razlika između uporabe Interneta i uporabe udžbenika, monografija i zbirki izvora u svrhu razvijanja učenikovih povijesnih vještina primarno je stvar obujma. Dijelom zbog dizajna, a dijelom zbog autorskih prava, autori udžbenika i izdavači obično uključuju samo kratke ulomke primarnih i sekundarnih izvora – često ne više od jedne ili dvije rečenice po izvoru. Na Internetu su učenicima dostupni cjelokupni izvori, često u prijevodu, te mnoštvo popratnih materijala.

Na drugoj razini razlika je kvalitativna. Ako povijesni kurikulum dozvoljava, a nastavnik i učenici imaju dovoljno vremena za dubinsku povijesnu istragu, tada je prihvaćeni pristup sličniji stvarnom radu i razmišljanju povjesničara. Ako udžbenički pristup zahtijeva da učenik odgovara na određena pitanja o izvornim materijalima, istraživač na Internetu mora uzeti u obzir važna pitanja o naravi korištenih izvora. Primjerice:

- radi li se o primarnom ili sekundarnom izvoru?
- tko je napisao dokument?
- što nam dokument govori o poziciji i razmišljanju autora?
- za koga je napisan?

- zašto je napisan?
- kakva je to vrsta dokumenta?
- koje su glavne poruke koje autor želi prenijeti?
- mogu li se informacije iz ovog dokumenta potvrditi drugim izvorima?
- jesu li informacije točne?
- što nam dokument ne govori?
- postoje li dokazi o utjecaju ovog dokumenta na ljude za koje je napisan?
- jesu li nastali neki dokumenti kao odgovor na ovaj?
- zašto se dokument sačuvao?
- zašto je dokument uključen baš na ovaj website?

Međutim, ostavimo li učenicima da pretražuju Internet bez određenog cilja kao pojedinci ili kao grupa, pretpostavljamo da su ovladali potrebnim istraživačkim vještinama, da znaju koja bi pitanja bilo prikladno postaviti određenom izvoru ili zbirci izvora i da vladaju potrebnim vještinama za pretraživanje. Takva istraživanja valja strukturirati, a učenici trebaju priliku za sustavno razvijanje i vježbanje vještina koje su preduvjet za takva istraživanja. U **Okviru 3** navedeni su prijedlozi kako pomoći učenicima da razviju učinkovite vještine pretraživanja Interneta. Ovaj dio završava primjerom relativno male istrage koju učenici mogu provesti sami ili u malim grupama u jednom ili dva školska sata (vidi **Okvir 2**).

Internet websiteovi o Prvom svjetskom ratu posebno su bogati primjerima promidžbenih plakata koji su korišteni kako bi se uvjerilo ljude da se prijave u vojsku, da podrže stupanje njihove države u rat, kako bi se objasnili razlozi za rat, prikupio novac, mobilizirala radna snaga kao potporu ratnim naporima, održao moral u zemlji i na bojištu, te pokazalo kako saveznici surađuju na putu prema pobjedi. Mogu se pronaći plakati iz gotovo svake države u sukobu što pruža dobru priliku za usporedbu kao i uvid u predodžbe i stavove ljudi, te onovremenu psihološku klimu u svakoj zemlji. Ova razredna aktivnost daje mogućnost da učenici, uporabom Interneta (online ili offline pristupom siteu koji je odabrao nastavnik), ne samo traže odgovore na određena pitanja o plakatima, već i postavljaju pitanja o plakatima kao izvorima povijesnih dokaza (vidi **Okvir 2**).

Okvir 2: Promidžbeni plakati u Prvom svjetskom ratu

Brojne plakate možete pronaći na sljedećim websiteovima:

<http://www.worldwar1.com/posters.htm>
<http://www.worldwar1.com/fracgal.htm>
<http://www.worldwar1.com/rep.html>
<http://www.pma.edmonton.ab.ca/vexhibit/warpost/home.htm>

Pogledajte svaki plakat u svakoj zbirci iz Prvog svjetskog rata, zabilježite njegov naziv i zemlju podrijetla i potom za svaki plakat odgovorite na sljedeća pitanja:

1. Kome je plakat namijenjen?
2. U što pokušava uvjeriti ljude?
3. Koje slike i simbole koristi?
4. Koriste li se slike i simboli koje ne prepoznajete ili ne razumijete? Svoje bilješke grupirajte po državama i usporedite ih:
5. Koje su glavne sličnosti i razlike između (a) poruke i (b) slika koje je svaka zemlja koristila?

Konačno, u grupama raspravite sljedeća pitanja:

6. Zašto su plakati bili toliko važno sredstvo komunikacije 1914.-1918.?
7. Kako možete izmjeriti utjecaj tih plakata na ljude kojima su bili namijenjeni?
8. Bi li i danas ti plakati bili uspješna promidžba?

Razvijanje pretraživačke strategije

Bez obzira pretražuju li učenici bazu podataka ili katalog konvencionalne knjižnice, pretražuju li zbirku CD-ROMova, rade li izvan mreže (offline) u direktoriju websitea koji je učitao nastavnik ili pretražuju cijeli Internet, moraju imati učinkovitu pretraživačku strategiju. To je posebno važno ako samostalno rade na mreži (online) i pokušavaju se probiti kroz golema prostranstva World Wide Weba. Primjerice, ovisno se koji pretraživač koristi, pretraga koju pokrene upisivanje izraza "europska povijest 20. stoljeća" (20th century European history) pronaći će oko tri i pol milijuna web stranica i izuzetno velik broj kategorija.

Čak i pretraga koja se usredotočuje na uže definiranu temu, kao što je "Velika gospodarska kriza" (The Great Depression) izdvojiti će 36.000 web stranica. Međutim, i ovdje valja paziti pri izboru ključnih riječi. Približno slični izrazi, kao što su "slom burze na Wall Streetu 1929. godine", "svjetska gospodarska kriza", "New Deal", "gospodarska kriza međuratnih godina" neće uvijek rezultirati istim websiteovima.

Stoga je prvi korak u pomaganju učenicima u korištenju učinkovite pretraživačke strategije potaknuti ih da razmisle što točno traže prije nego se spoje na Internet. Takve postupke valja uvijek bavati i u početku učenicima treba pomoći nizom pitanja koja će im olakšati da se jasno usredotoče na ono što traže (vidi **Okvir 3**).

Okvir 3: Ruska revolucija na Internetu

1. Koja te revolucija zanima: 1905. ili 1917. godine?
2. Ako je riječ o 1917. godini, zanima li te Februarska ili Oktobarska revolucija?
3. Tražiš li primarne ili sekundarne izvore?
4. Tražiš li dokumente, članke, pisma, fotografije, zemljovide ili karikature?
5. Zanima li te određeni događaj ili određena osoba?
6. Želiš li saznati nešto o uzrocima i čimbenicima koji su pridonijeli razvoju ili kronologiji događaja ili o posljedicama?
7. Zanima li te što su ljudi u Rusiji ili ljudi izvan Rusije mislili o revoluciji?
8. Zanimaju li te okolnosti u kojima su se nalazili određeni dijelovi ruskog društva (aristokracija, srednji stalež, radnici, seljaci, vojska, mornarica itd.)?
9. Zanima li te određena politička skupina ili stranka (primjerice: liberali, socijalni revolucionari, menjševici, boljševici, anarhisti itd.)?
10. Koji ćeš pretraživač koristiti i zašto?

Nakon što su razjasnili što ih zanima, učenici će lakše odrediti hoće li koristiti predmetni direktorij, pretragu ključnim riječima, jedan od specijaliziranih povijesnih indeksa ili tip direktorija koji su opisani u sljedećem dijelu ovog poglavlja. «Surfanje» Internetom može se provesti prilično organizirano. Primjerice, dok upisivanje izraza “Velika gospodarska kriza” može rezultirati s 36.000 stranice, sustavniji korisnik indeksnog sustava stvorit će uži i korisniji popis. Sljedeća je pretraga napravljena korištenjem pretraživača Yahoo. Brojke predstavljaju broj websiteova koji su pronađeni u svakoj fazi:

Umjetnost i humanističke znanosti (*Arts and humanities/humanities*) – 28.114

Povijest (*History*) – 15.371

Vremensko razdoblje (*Time period*) – 2.083

20. stoljeće (*20th century*) – 1.318

Tridesete godine (*1930s*)– 6

Velika gospodarska kriza (*The Great Depression*) – 4

Međutim, četiri pronađena websitea više su se bavila okolnostima u Sjedinjenim Državama nego u Europi. Stoga je bilo potrebno ponoviti pretragu koristeći se drugim pretraživačima i promisliti postoji li još koja ključna riječ ili izraz koji bi opisao ono što tražimo u europskom kontekstu.

Učeniku su također potrebni jasni kriteriji za vrednovanje svakog websitea, ne samo u smislu bavi li se temom koja učenika zanima, već i je li pouzdan i točan, relativno objektivan i relevantan za učenikove potrebe. Upitnik za vrednovanje websiteova nalazi se u ovom priručniku. Iako je namijenjen nastavnicima, neka evaluacijska pitanja može koristiti i učenik (vidi Poglavlje 19).

Učenike valja poticati da ne koriste samo jedan pretraživač. Međutim, kako svaki pretraživač koristi drukčiju metodu indeksiranja web stranica, također je važno da učenici shvate kako ključna riječ koja dobro funkcionira na jednom pretraživaču možda neće tako funkcionirati i na nekom drugom. Što više koriste Internet, to će bolje razumijevati kako koji pretraživač radi.

Konačno, budući da pretrage zahtijevaju puno vremena, učenike treba poticati da koriste mogućnosti bookmarka (u Netscapeu) ili favouritesa (u Internet Exploreru) za spremanje korisnih websiteova i web stranica u svrhu lakšeg kasnijeg pristupa. Niže su navedeni ključni savjeti za učenike koji koriste Internet.

Savjeti za učenike koji koriste Internet

- provjerite znate li točno što tražite,
- smislite nekoliko ključnih riječi koje jasno opisuju temu koja vas zanima,
- ako vaša prva pretraga ne donosi korisne rezultate, ponovno razmislite o vašem izboru ključnih riječi,
- isprobajte druge pretraživače,
- ako vaša pretraga rezultira prevelikim brojem stranica, vjerojatno su vaše ključne riječi bile previše općenite; razmislite ponovno,
- neka vaša pretraga uvijek bude usredotočena na određenu temu,
- koristite pitanja (primjerice, poput onih iz **Okvira 3**) iz upitnika za vrednovanje onoga što ste pronašli,

- ako dobijete poruku o grešci "404 file not found", pokušajte brisati zadnji dio web adrese s desna na lijevo dok ne dođete do web stranice koja radi. Ako i dalje ne možete dobiti datoteku, adresa je vjerojatno promijenjena ili website više nije dostupan,
- ako mislite da ćete se htjeti vratiti na neki website, označite ga kao bookmark, (tj. spremite njegovu adresu).

Neki korisni websiteovi za poučavanje i učenje o europskoj povijesti 20. stoljeća

Ovdje ne bi bilo moguće napraviti sveobuhvatnu listu relevantnih web-siteova. Internet neprestano raste i mijenja se. Umjesto toga ponuđene su brojne mogućnosti. Autor je svima pristupio, koristio ih i vrednovao njihov obrazovni potencijal. Neki su siteovi pogodni da ih koriste unaprijed pripremljeni učenici, a ostali su korisniji nastavnicima.

Online enciklopedije

Neki izdavači enciklopedija učinili su dostupnima online verzije koje nude mogućnosti besplatnog pretraživanja, obično za dijelove ili članke ili kratke odgovore za činjenične upite, ili vam nude besplatne probne verzije potpunog izdanja. U slučaju *Encyclopaedia Britannica*, primjerice, besplatna probna verzija traje 30 dana. Izdavači obično nude probne verzije koje traju sedam dana. Za američku interpretaciju novije europske povijesti isprobajte Microsoftovu Encarta. Školama je možda korisnije i isplativije kupiti CD-ROM verzije obje enciklopedije. Još jedna elektronska enciklopedija koja nudi korisnu obradu europske povijesti 20. stoljeća, a posebice je pogodna za Drugi svjetski rat, jest Grolier Online. Ovim enciklopedijama možete pristupiti na:

Encyclopaedia Britannica: <http://www.eb.com/search>

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

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

Websiteovi o europskoj povijesti

Dobra polazna točka za primarne izvore jest EuroDocs. Ovaj je site utemeljilo Sveučilište Brigham Young u Utahu (SAD), a uključuje brojne dokumente koji su ili reprodukcije ili prijepisi. Dostupni su i engleski prijevodi. Iako zbirka pokriva razdoblje od srednjeg vijeka do suvremene povijesti, većina se materijala odnosi na 20. stoljeće. Na siteu se

nalaze dokumenti o većini država Zapadne, Sjeverne i Južne Europe, ali malo ih je o Srednjoj i Istočnoj Europi.

Siteove koji daju korisne kronologije sovjetske i postsovjetske ere održava Odsjek za povijest Sveučilišta Bucknell u Philadelphiji (SAD). Iako je glavna namjena svakog sitea ponuditi korisniku kronološku tablicu ključnih događaja i procesa, oba sitea sadrže linkove na druge siteove za određene teme. Koristan materijal, posebice dokumente, možete pronaći na websiteu koji je napravljen za **Soviet archive exhibition** (Sovjetsku izložbu arhiva) održanu u Moskvi i Washingtonu sredinom devedesetih.

Drugo korisno polazište za nastavnika povijesti jest **Modern history sourcebook** (Zbirka izvora moderne povijesti). Website održava Paul Halsall s Odsjeka za povijest Sveučilišta Fordham, u New Yorku. Tu se nalaze primarni i sekundarni izvorni materijali te korisni linkovi na druge siteove o temama kao što su Prvi svjetski rat, ruska revolucija, međuratne godine, nacionalsocijalizam, Drugi svjetski rat, holokaust, Hladni rat i Europa nakon 1945. godine.

Website US Library of Congress (Biblioteka Američkog kongresa) nazivaju sedmim čudom Interneta. Web stranice naslovljene **American memory** (Američko sjećanje), kao što i ime govori, uglavnom se bave američkom poviješću, ali tu se nalaze i izvrsni siteovi koji se odnose na europsku povijest 20. stoljeća. Website Deutsches Historisches Museum (Njemački povijesni muzej) u Berlinu također nudi dobar izbor dokumenata, fotografija i militarija* o 20. stoljeću i, kako je ranije spomenuto, dostupan je na njemačkom, engleskom i francuskom jeziku.

Da biste vidjeli što škole same mogu napraviti, posjetite website koji je napravila škola Cherwell iz Oxforda u Engleskoj.

EuroDocs: <http://www.lib.byu.edu/~rdh/eurodocs>

Kronologija ruske povijesti (sovjetska era): <http://www.departments.bucknell.edu/russian/chrono3.html>

Postsovjetska era: <http://www.departments.bucknell.edu/russian/chrono4.html>

Izložba sovjetskih arhiva: <http://sunsite.unc.edu/expo/soviet.exhibit/soviet.archive.html>

Izvori za modernu povijest: <http://www.fordham.edu/halsall/mod/mod-bookfull.html>

* Dijelovi vojne opreme povijesnog značaja (op. prev.).

Kongresna knjižnica (Library of Congress): <http://memory.loc.gov/ammem>

Njemački povijesni muzej (Deutsches Historisches Museum): <http://dhme.de>

Povijesni site škole Cherwell:

<http://www.rmplc.co.uk/eduweb/sites/cherwell/history/history.html>

Indeksi i direktoriji

Postoji nekoliko websiteova koji ne sadrže primarne i sekundarne izvore, ali nude brojne linkove na korisne siteove o europskoj povijesti 20. stoljeća. Site koji vrijedi pretražiti jest Horus' H-GIG, koji održava Odsjek za povijest Kalifornijskog sveučilišta. Osim linkova na siteove regionalne i nacionalne povijesti, tu se nalaze i linkovi na siteove o usmenoj povijesti, povijesti žena i kulturnoj povijesti.

Sljedeći koristan direktorij jest **European history resource index** (Indeks izvora o europskoj povijesti). Prvotno je napravljen za nastavnike povijesti i društvenih znanosti u SAD-u, ali se razvio u sredstvo za mnogo širu grupu korisnika. Posebno je koristan za modernu i suvremenu povijest.

Nastavnicima povijesti bit će korisno pretražiti i online izvore o europskoj povijesti na websiteu koji je napravio Institute for Historical Research (Institut za povijesna istraživanja). To je dobro mjesto za pristup primarnim izvornim materijalima. Nastavnici koji traže izvorne materijale o Srednjoj i Istočnoj Europi i Ruskoj Federaciji mogu pristupiti direktoriju koji je napravila School of Slavonic and East European Studies (SSEES) u Londonu. Međutim, treba reći da je ovaj online indeks osmislen da opslužuje velik broj tečajeva, a ne samo potrebe učenika povijesti. Bit će vam potrebna dobra pretraživačka strategija. Sljedeći direktorij vrijedan pretraživanja jest site **History Resources** (Povijesni izvori) na pretraživaču Magellan. Kada dođete na website koristite pretraživačku mogućnost kako biste istražili "Modern links" (Moderne veze). Tu se nalaze linkovi na korisne siteove o dva svjetska rata, holokaustu i međuratnim godinama, ali malo toga što se ne bi moglo dobiti na specijaliziranim siteovima. Konačno, **History Text Archive** (Arhiv povijesnih tekstova) Sveučilišta u Minnesoti služi kao koristan direktorij za pristup websiteovima o modernoj europskoj povijesti, uključujući i siteove s zemljovidima.

Horus' H-HIG: <http://www.ucr.edu/h-gig/horuslinks.html>

European history resources: <http://www.execpc.com/~dboals/boals.html>

Institut za povijesna istraživanja (Institute for Historical Research):-
<http://ihr.sas.ac.uk>

SSEES: <http://www.ssees.ac.uk/general.htm>

History Resources:<http://www.liv.ac.uk/~evansjon/humanities/history/history.html>

Arhiv povijesnih tekstova (History Text Archive):<http://www.msstate.edu/Archives/history/europe.html>

Kronološke tablice i kronologije

Ranije smo spominjali **HyperHistory Online**. Valja spomenuti da je ovaj site posebno osmišljen da zadovolji potrebe učenika. Međutim, to je američki site i ponekad se interpretacije događaja i pojava razlikuju od interpretacija koje bi učenici mogli pronaći u europskim udžbenicima i na europskim web-siteovima. Vrijedi pogledati i **WebChron** site projekta «Web kronologija» koji je napravio i održava Odsjek za povijest Sveučilišta North Park u Chicagu. Ovdje se nalazi kronologija svjetske povijesti, regionalne kronologije i višekulturne kronologije o temama kao što su tehnologija ili religija. Postoji i zanimljiva **Women's history timeline** (Kronološka tablica povijesti žena) koju je napravila Gale grupa izdavača akademskih i obrazovnih knjiga.

HyperHistory: <http://www.hyperhistory.com/>

WebChron:<http://campus.northpark.edu/history/WebChron/index.html>

Women's history timeline:

<http://www.galegroup.com/freresc/womenhist/index.htm>

Specifične teme iz europske povijesti 20. stoljeća

Većina ranije navedenih siteova pokriva gotovo sve teme spomenute u prvom dijelu ovog priručnika. Međutim, postoje i neki zanimljivi specijalizirani siteovi koje će nastavnici povijesti i njihovi učenici možda htjeti posjetiti.

Mnoštvo je websiteova o Prvom svjetskom ratu, ali nikako nisu svi pogodni za obrazovane svrhe. Dva korisna polazišta bili bi **Great War website** (Prvi svjetski rat) i website **Great War Society** (Društvo Prvog svjetskog rata). Pogledajte i website **Trenches on the Web** (Rovovi na Webu), koji uključuje zemljovide, fotografije, tekst i ulomke iz *Relevance*, tromjesečnog časopisa Društva Prvog svjetskog rata. Nastavnicima povijesti i starijim učenicima možda će koristiti i site **The Great War interviews** (Intervjui o Prvom svjetskom ratu). On obuhvaća razgovore s vodećim europskim i američkim povjesničarima o različitim aspektima Prvog svjetskog rata i različitim perspektivama sukobljenih država. Sveučilište Brigham Young posjeduje online **World War I document archive** (Arhiv dokumenata Prvog svjetskog rata) koji obuhvaća konven-

cije, sporazume, službene dokumente, osobna sjećanja, arhive slika i biografski direktorij. YITM, multimedijalna izdavačka kuća ima website zvan **World War I Archive** (Arhiv Prvog svjetskog rata), koji uključuje ilustracije bojišnica, primjere pisama kući, promidžbe i iskaze 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.bilkent.edu.tr/graetwar/interviews/index.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>

Postoje brojni websiteovi o Drugom svjetskom ratu koje također vrijedi istražiti. **WW 2 Timeline** (Kronološka tablica Drugog svjetskog rata) koristan je jer daje učenicima pregled glavnih događaja tijekom rata, a uključuje razne korisne dokumente i linkove na druge siteove. Na kartografskom siteu koji je napravilo Sveučilište Indiana State možete pronaći **WW II Maps** (Zemljovidi Drugog svjetskog rata). Avalon Project Sveučilišta Yale ima mnoge dokumente primarnih izvora kao i Odsjek za međunarodne odnose Mount Holyoke Collegea u Sjedinjenim Državama. Les Archives de guerre (Ratni arhivi) posebno je koristan site ako tražite fotografije i video zapise za razdoblje 1940.-1944. godine. Održava ga **Institut National de l'Audiovisual**. Konačno, nastavnici mogu pronaći mnoštvo zanimljivih fotografija Drugog svjetskog rata na **WW 2 Photo Gallery** (Foto galerija Drugog svjetskog rata).

WW 2 Timeline: <http://ac.acusd.edu/History/WW2Timeline/start.html>

WW 2 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/>

WW 2 Photo Gallery: <http://www.visitorinfo.com/gallery/military.htm>

Posebno je zanimljiv website **World Wars – A Comparison** (Svjetski ratovi – usporedba) gdje se uspoređuju dva svjetska rata u svjetlu iskustava vojnika i civila, s posebnim osvrtom na promijenjenu ulogu žena u društvu i gospodarstvu (<http://carmen.murdoch.edu.au/~jjones/war2.htm>)

Mnoštvo je websiteova o holokaustu, ali nemaju svi obrazovnu funkciju.

Niže je naveden izbor onih koji imaju obrazovne materijale i/ili upute za nastavnika.

Anne Frank Online: <http://www.annefrank.com>

Holocaust Teacher Resource Center (Centar za resurse nastavnicima koji poučavaju o holokaustu): <http://www.Holocaust-trc.org>

A Teachers Guide to the Holocaust (Vodič o holokaustu za nastavnike): <http://fcit.coedu.usf.edu/Holocaust>

Cybrary of the Holocaust (Virtualna biblioteka o holokaustu): <http://remember.org>

Learn Holocaust Genocide Project (Projekt učenja o genocidu holokausta): <http://www.igc.apc.org/ilearn/projects/hgp.html>

Hladni je rat još jedna tema o kojoj postoji mnoštvo websiteova s različitim perspektivama. Posebno je korisno polazište website napravljen za CNN-ovu televizijsku seriju o Hladnom ratu. Tu se nalaze programski scenariji, intervjui, izbor povijesnih dokumenata, te neki video- i audio-zapisi. Postoji i popratni nastavni vodič koji održava Turner Learning (CNN). Sljedeći koristan site je **Cold War Policies: 1941-95** (Politika Hladnog rata: 1941.-1995.), site Odsjeka za povijest Sveučilišta u San Diegu s dokumentima i bilješkama. Nastavnicima povijesti koji žele proširiti svoje znanje o ovoj temi bit će korisno pretražiti website koji je napravio **Cold War International History Project (CWIHP)** (Međunarodni povijesni projekt o Hladnom ratu) Međunarodnog centra za učenje Woodrow Wilson (Woodrow Wilson International Center for Learning) u Washingtonu.

CNN television series: <http://www.cnn.com/SPECIALS/cold.war>

Turner Learning: <http://turnerlearning.com/cnn/coldwar/index.html>

Cold War Policies 1941-1995: <http://ac.acusd.edu/History/20th/coldwar0.html>

CWIHP: <http://cwihip.si.edu/default.htm>

Postoji nekoliko korisnih websiteova o povijesti žena. Dobro je polazište **Internet Women's History Sourcebook** (Internet zbirka izvora o povijesti žena). **Spartacus Educational** ima website o emancipaciji žena, ali uglavnom se bavi poviješću žena Velike Britanije.

IWH Sourcebook: <http://www.fordham.edu/halsall/women/womens-book.html>

Spartacus Educational: <http://www.spartacus.schoolnet.co.uk/resource.htm>

Za poslijeratni razvoj u Zapadnoj Europi pogledajte Historical Archives of the **European Communities** (Povijesni arhivi europskih zajednica), a za opširnije teme pogledajte **History of European Intergration** (Povijest europske integracije) koji održava Sveučilište u Leidenu. Tu možete pronaći brojne primarne izvore o Marshalllovom planu, Rimskom sporazumu, Europskoj Uniji i Vijeću Europe. Ako tražite zanimljive perspektive o procesima nakon pada Berlinskog zida, pogledajte **Europe in Motion** (Europa u pokretu), interaktivni site o izložbi koju je u Parizu i Londonu organizirao sVo Art. Dva specijalista za suvremenu europsku povijest, jedan iz Francuske, a drugi iz Njemačke, prikupili su povijesne bilješke i popratne fotografije i grafike.

Historical Archives of the EC: <http://www.arc.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>

Korisni televizijski websiteovi

BBC online ima obrazovni website posvećen modernoj svjetskoj povijesti koji je povezan s njom obrazovnom produkcijom. The History Channel ima nekoliko websiteova, a svaki ima svoj pretraživač koji pomaže pronaći komentare uz svaki televizijski program o 20. stoljeću.

BBC Online: <http://www.bbc.co.uk/education/modern>

The History Channel: <http://www.historychannel.com>

History Channel UK: <http://www.historychannel.com>

Mogući problemi vezani uz uporabu Interneta u nastavi povijesti

Većina onoga što se nalazi na Internetu nije posebno vezano uz kurikulum kao što nastavni materijali uglavnom jesu. Postoje neke iznimke (koje smo ranije spominjali), ali općenito govoreći povijest na Internetu sastoji se od fragmenata ili ostataka povijesti koji su djelovali važno ili zanimljivo tvorcima websiteova u vrijeme kada su ih stvarali. Ponekad se odluka što uključiti, a što izostaviti s nekog sitea čini krajnje individualna.

Vrijeme je možda najveći problem ili ograničenje pri uporabi Interneta u obrazovne svrhe. Prvo, nastavnicima treba vremena da se upoznaju s mogućnostima pretraživanja, vremena da potraže i vrednuju siteove za

moguću uporabu, vremena da učitaju relevantne informacije i materijale, te vremena da informacije pripreme za uporabu u nastavi. Koliko će se nove tehnologije koristiti u nastavi uvelike ovisi o vremenu dodijeljenom povijesti u školskom rasporedu, te opterećenosti nastavnog plana i programa povijesti.

Učenici mogu biti bolje upućeni u Internet i elektronsku poštu od njihovih nastavnika, ali nisu ih naviknuti koristiti za sustavno povijesno istraživanje. Kao što smo već spomenuli, njima treba vremena da usvoje i koriste učinkovitu strategiju pretrage i razviju potrebne istraživačke vještine. Postoji puno prostora za samostalno učenje, projektni rad i učeničko proučavanje zanimljivih tema, ali opet, mnogo ovisi o strukturi kurikuluma i nastavnog plana i programa povijesti unutar njega. Međutim, isto se može reći i za poučavanje i učenje povijesti u školama gdje računala nisu dostupna.

Traženje korisnog materijala na Internetu učinkovito je koliko i sustavi indeksiranja na pretraživačima koje koristite. Nijedan pretraživač nema indeks koji pokriva cijeli Internet, a svaki pretraživač koristi drukčije pretraživačke tehnike i metode izrade indeksa. Neki samo indeksiraju nazive početnih stranica websiteova, neki indeksiraju naslove, podnaslove i hipertekstovne linkove, a neki indeksiraju sadržaje cijelih dokumenata. Yahoo i Alta Vista su dva najčešće korištena pretraživača. Strogo uzevši, Yahoo je alat koji radi na načelu teme, dok Alta Vista omogućuje pretrage po ključnim riječima. Prema časopisu *New Scientist*, Alta Vista je ne samo jedan od predvodnika indeksne tehnologije, već je i najbrži. Alta Vista neprestano pregledava Internet, istovremeno skenira tisuće siteova i svaka riječ na svakoj stranici se indeksira. Međutim, što je veća baza podataka koju treba pretražiti, veći je broj točnih pogodaka i više je nevažnih informacija koje treba pažljivo ispitati.

Indeksna tehnologija stalno se razvija. Određeni broj pretraživača sada koristi Booleove operatore* koji omogućuju pretražitelju da određene riječi izdvoji, a druge ignorira, te da traži kombinacije ključnih riječi, što sve povećava učinkovitost Net pretraga. Pretraživač Excite koristi ono što nazivamo **intelligent concept extraction** koji traži veze između riječi i koncepata. Zasada ne postoji zamjena za temeljito promišljanje prije online pretrage kako bi ona bila što je moguće preciznija. U jednom novijem vodiču za istraživanja na Internetu stoji: "dok surfanje (skakanje s jednog sitea na drugi) može poslužiti kao razbibriga za kišna nedjeljna poslijepodneva, u maloj mjeri je korisno za ... istraživanje. Morate naučiti kako kopati po Internetu, a ne surfati."

* Logički operator, primjerice, AND, OR, NOT, NAND, NOR ili EXOR – Miroslav Kiš, *Informatički rječnik*, Naklada Ljevak, Zagreb 2000.

Rječnik izraza

Download (učitavanje): proces prijenosa datoteke s websitea na Internetu na osobno računalo pojedinca u svrhu kasnije uporabe.

E-mail: elektronska pošta poslana Internetom pomoću Internet service providera (ISP).

FAQ: ovaj se izraz često pojavljuje na websiteovima i siteovima koje su napravile tematske grupe. Glavna je svrha FAQ-a dati odgovore na *frequently asked questions* (često postavljana pitanja). Uglavnom je namijenjeno novim korisnicima nekog sitea.

FTP: skraćenica za *file transfer protocol* koji vam omogućuje prijenos datoteka s jednog računala na drugo ili s mreže na vaše računalo. Većina web preglednika, kao što su Netscape ili Internet Explorer, to vam omogućuje, a da ni ne znate da učitavate s FTP sitea. Međutim neki namjenski FTP paketi brže čitaju datoteke nego web preglednik i zato ih se isplati koristiti ako često morate raditi prijenos mnogih datoteka.

GIF: skraćenica za *graphic interchange format* (format za razmjenu grafičkih podataka), jedan od najčešće korištenih formata za postavljanje grafike i drugih slika na web. Vidi JPEG za fotografije.

Homepage (početna stranica): homepage može biti prva stranica koju vaš preglednik pokazuje kada ga pokrenete ili može biti prva stranica nekog websitea.

Hyper text markup language (HTML) (hipertekstovni programski jezik): računalni kod koji se koristi za izradu web stranica. To je razlog zašto većina dokumenata na websiteovima ima sufiks .html ili .htm

Hypertext: sredstvo formatiranja računalnog teksta kako bi dokumenti bili međusobno povezani. Hiperlinkovi su u tekstu obično istaknuti plavom bojom i potcrtani. Jedan klik kursorom na hiperlink spojiti će vas na dokument na koji se hiperlink odnosi.

Internet service provider (ISP) (davatelj usluga na Internetu): tvrtka kod koje se pretplatite kako biste dobili pristup Internetu.

Internet relay chat (IRC): sredstvo koje omogućuje komunikaciju ljudi na Internetu u stvarnom vremenu. To je Internet verzija telefonskog razgovora i uglavnom se koristi za neobvezujuće čavrljanje. Međutim, postoji i obrazovni potencijal za učenje na daljinu i za projekte u koje su uključene dvije ili više škola budući da svi mogu u isto vrijeme koristiti Internet za međusobnu komunikaciju. Ako nije potreba komunikacija u stvarnom vremenu, može poslužiti i e-mail.

Java: programski jezik koji se može koristiti za izradu interaktivnih multimedijjskih efekata na Webu.

JPEG: skraćena za *joint photographic experts group*. Način formatiranja i komprimiranja fotografija kako bi ih se moglo postaviti na Web.

Link: veza između dva web dokumenta ili dva websitea.

Newsgroups (tematske grupe): online forumi gdje ljudi raspravljaju o temama koje su im zajedničke.

Offline browsing: način učitavanja web stranica kako bi ih se moglo čitati kada nismo spojeni na mrežu (offline). Glavni razlog ovakve prakse jest smanjenje troškova korištenja Interneta. Može biti i koristan način da nastavnik povijesti osigura da učenici pristupaju materijalima koji su odgovarajući, bitni, autentični i pouzdani.

Search engine (pretraživač): program koji korisnicima Interneta omogućuje potragu za stranicama na Webu koje sadrže određene ključne riječi.

SMTP: skraćena za *simple mail transfer protocol*. Zajednički računalni jezik koji se koristi za slanje e-mail poruke s jednog računala na drugo.

Surfing (surfanje): proces pristupanja nizu websiteova u potrazi za nečim zanimljivim.

Upload: suprotno od download. Odnosi se na prijenos datoteka s vašeg računala na drugo računalo na nekoj drugoj lokaciji.

Universal resource locator (URL) (jedinstvena adresa izvora podataka)*: adresa dodijeljena davatelju određenog tipa websitea, bilo da se radi o tvrtki, sveučilištu, odsjeku vlade, dobrotvornoj organizaciji itd. (primjerice .org, .com, .ac, .edu)

Webpages (web stranice): dokument, obično u HTML formatu, koji sadrži tekst i ponekad fotografije, ilustracije, animacije, zvukove i/ili video-zapis.

Website: skup stranica koje su na Internet postavili pojedinac, institucija ili tvrtka.

* Stradling navodi *Universal resource locator* za URL, dok u Miroslav Kiš, n. dj., za tu skraćenicu stoji *Uniform resource locator* (op. prev.).

POGLAVLJE 13

PRISTUPI POUČAVANJU I UČENJU

Može se činiti pomalo neobično nasloviti poglavlje "Pristupi poučavanju i učenju" kada se cijeli dijelovi ovog priručnika bave istraživanjem različitih načina pristupanja poučavanju i učenju povijesti kao što su:

- poučavanje temeljeno na izvorima,
- učenje temeljeno na istraživanju,
- poučavanje kroz multiperspektivnost,
- poučavanje kontroverznih i osjetljivih pitanja,
- pomaganje učenicima da učinkovito koriste suvremene izvore kao što su Internet i televizija.

Međutim, dva se ključna pitanja provlače kroz većinu rasprava u ovoj knjizi: kako i zašto nastavnici i učenici mogu pristupiti europskoj povijesti 20. stoljeća? Koje elemente povijesnog znanja i razumijevanja želimo da naši učenici zadrže nakon završetka obrazovanja?

Mogući odgovori na oba pitanja doveli su nas do stavljanja naglaska na stvaranje pregledne slike stoljeća, pregleda koji je komparativan, dijelom kronološki, a dijelom tematski: obuhvaća smisao za glavne trendove i modele koji se ponavljaju, zanimanje i razumijevanje kako suvremeni događaji i pojave imaju korijene u prošlosti, razumijevanje sila koje su oblikovale stoljeće, konceptualni okvir i neke prenosive analitičke i interpretativne vještine i načini razmišljanja koji će pomoći učenicima da stvore uvid i koriste ga kako bi razumjeli svijet koji će doživjeti u 21. stoljeću.

U Zapadnoj i Sjevernoj Europi mnogi nastavnici povijesti i oni koji su odgovorni za izobrazbu novog naraštaja nastavnika povijesti već su upoznati s pitanjima koja su potaknula raspravu između onih koji zagovaraju takozvanu "novu povijest", s njezinim isticanjem vještina i načina razmišljanja, i onih koji su više tradicionalisti i koji u svojoj nastavi žele zadržati naglasak na pripovijedanju i važnosti usvajanja faktografije. Rasprava zapravo traje već toliko dugo da je "nova" povijest postala "sredovječna". Vrijednost pomaganja učenicima pri usvajanju analitičkog okvira i razvoja prenosivih vještina u velikoj je mjeri postala općeprihvaćena u tim državama. Sada se više postavlja pitanje kako uspostaviti odgovarajuću ravnotežu između sadržaja nastave i razvijanja vještina.

Međutim, u dijelovima Južne Europe, a sada i u mnogim nekadašnjim komunističkim državama Srednje i Istočne Europe, potreba za reformom povijesnih kurikuluma u školama i u izobrazbi nastavnika dovela je do oživljavanja iste rasprave koja postaje sve žustrija. U mnogim slučajevima to je početkom devedesetih dovelo do razvoja novih, reformiranih povijesnih kurikuluma koje su razvili znanstvenici bez iskustva u poučavanju povijesti u školama. Njihovi su kurikulumi bogati sadržajem, ali s malo indikacija o metodičkim reformama. Pretpostavka je da bi potrebno znanje didaktički oblikovano prenosili nastavnici i nova generacija udžbenika koje bi pisali znanstvenici.

Istovremeno, pojavljivala se avangarda nastavnika povijesti i ljudi zaduženih za izobrazbu i stručno usavršavanje nastavnika zainteresirana za novi pristup u nastavi povijesti te stavljanje naglaska na razvoj vještina i načina razmišljanja. Vijeće Europe iniciralo je 1995. godine niz nacionalnih, regionalnih i multilateralnih seminara i konferencija u zemljama Zajednice Nezavisnih Država. Oni su trebali omogućiti vlastima, sastavljačima kurikuluma, ljudima zaduženima za izobrazbu i stručno usavršavanje nastavnika i nastavnicima povijesti da se sastanu sa savjetnicima iz drugih zemalja kako bi razgovarali o planiranim reformama i pronašli načine provedbe temeljnih promjena kurikuluma.

Na gotovo svim sljedećim seminarima njihovi sudionici – nastavnici i ljudi zaduženi za izobrazbu i stručno usavršavanje nastavnika – izrazili su svoju zabrinutost glede kurikuluma i udžbenika povijesti, koji su, prema njihovom mišljenju, pretrpani sadržajem i ostavljaju vrlo malo prostora za razvijanje analitičkih i interpretativnih vještina, za usvajanje duže vremenske perspektive ili za uvođenje komparativne perspektive u njihovu nastavu.* Oni su prepoznali da bi promjena pristupa u tom smislu potrajala duže vrijeme te da bi zahtijevala velike promjene u izobrazbi i stručnom usavršavanju. To bi imalo dalekosežne posljedice na nastavničko poimanje njihove uloge u nastavi povijesti, na to kako oni shvaćaju i procjenjuju svoj rad u razredu te kako određuju ono što njihovi učenici uče.

Želio bih završiti drugi dio ovog priručnika detaljnijim istraživanjem nekih od tih implikacija. Postoji granica do koje se može ići u promatranju nastave povijesti i izobrazbe nastavnika povijesti diljem Europe. Organizacija izobrazbe nastavnika razlikuje se u velikoj mjeri kako u obliku, tako i u sadržaju. S jedne strane, postoji anglosaski model poslijediplomske (M. A., Master of Arts) izobrazbe nastavnika za diplomirane povjesničare (B. A., Bachelor of Arts) gdje je naglasak primarno na metodi nastave povijesti. S druge stra-

* Robert Stradling, *The Secretary General's New Initiative: the reform of history teaching and the preparation of new history textbooks*, Council of Europe Publishing, Strasbourg 1999.

ne, postoji pristup gdje je gotovo cjelokupan naglasak na akademskoj izobrazbi u samoj disciplini i gdje je fokus na metodiku općenit, a ne prilagođen određenom predmetu. Tamo gdje je nedavno došlo do značajnih pomaka u ravnoteži između akademskog i metodičkog kako u izobrazbi, tako i u stručnom usavršavanju, postoje naznake da je značajna grupa ljudi zaduženih za izobrazbu i stručno usavršavanje nastavnika i samih nastavnika povijesti imala problema pri mijenjanju ustaljenih metoda rada kao i pri promjeni očekivanja studenata.

Ipak, usprkos ovim varijacijama u praksi, različitim stupnjevima razvoja i različitim kontekstima unutar kojih se promjene događaju, držim da je još uvijek moguće pronaći jednu ili dvije opće točke o ulozi nastavnika povijesti u procesima ocjenjivanja učenika.

Uloga nastavnika povijesti

Nadamo se da smo u drugom dijelu knjige uspjeli pokazati da nastavnici povijesti mogu poučiti učenike u dobi od 14 do 18 godina kako primijeniti određene povjesničarske vještine i načine razmišljanja. To mogu učiniti tako da pojedinačno ili grupno primjenjuju razne analitičke i interpretativne vježbe koje učenike suočavaju s različitim izvornim materijalima i dokazima. Često se pretpostavlja da nastavnik mora biti stručnjak koji u razredu provodi i strukturira takve aktivnosti, pomažući učenicima da uče kroz rad, kroz istraživanje, kroz aktivno bavljenje sirovim povijesnim materijalima i kroz rasprave. Primjerice, Joaquim Prats i Cuevas utvrdio je da je pristup poučavanju europske povijesti koji kombinira poučavanje sadržaja i odgovarajućih vještina:

*... neprimjenjiv ako proces učenja zahtijeva apsolutnu pasivnost učenika, a uloga učenika svodi se na primanje dijelova vrednovanog, procesuiranog i prerađenog znanja. Pristup poučavanju koji mi preporučamo – ne odbacujući mogućnost da su drugi pristupi podjednako učinkoviti – jest pristup učenja otkrivanjem, uključivanjem učenika u uporabu izvora informacija i omogućivanjem učenicima da prikupljaju vlastito znanje o povijesnim činjenicama i konceptima uz pomoć i vodstvo nastavnika. U skladu s takvim pristupom, držimo da je učenik glavni protagonist obrazovnog procesa, a ne samo primatelj informacija. Nastavnikova se uloga uglavnom sastoji od upućivanja, koordiniranja i poticanja procesa učenja.**

* Joaquim Prats i Cuevas, "Selection of syllabus content in the learning of history", *History and its interpretations*, ur. S. Jeleff, Council of Europe Publishing, Strasbourg 1997., str. 60.

Pedagoška filozofija ovog priručnika uglavnom se podudara sa stajalištem Prats i Cuevasa. Međutim, ja bih ovome dodao još četiri upozorenja.

Prvo, učenicima koji su ranije obrazovani kroz tradicionalniji pedagoški model usredotočen na nastavnika potrebno je razdoblje prilagodbe. Treba im vrijeme i strukturirani proces učenja kroz koji će razviti vještine, stavove i očekivanja koji su osnovni u alternativnom modelu. Takav je slučaj posebice u okolnostima gdje je malo mogućnosti za ponavljanje naučenoga, jer se drugi predmeti i dalje poučavaju na tradicionalan način. U takvim okolnostima inovativni pristup poučavanju valja uvoditi postupno.

Drugo, prostor za nastavnikovu inovativnost uvijek će donekle ovisiti o okruženju u kojem nastavnik mora djelovati: službene smjernice kurikulumu ili nastavnog plana i programa, stupanj vanjske kontrole ocjenjivanja i ispitivanja onoga što i kako se poučava, veličina i sposobnosti razreda, dostupnost prikladnih sredstava. Pristup temeljen na istraživanju, primjerice, zahtijeva dobro opskrbljenu banku materijala, uključujući odlomke iz primarnih i sekundarnih izvora, priručnike, mogućnost fotokopiranja i pristup novim tehnologijama, te uređenje učionice koja je prilagođena pojedinačnim i grupnim istraživanjima i projektima. U nekim školama u pojedinim dijelovima Istočne Europe jedini je izvor znanja, osim nastavnika, ograničeni broj zastarjelih udžbenika koje trebaju dijeliti dva ili tri učenika. Čak i u takvoj situaciji inovativni i dosjetljivi nastavnik može razviti materijale i nastavne aktivnosti koji podržavaju pristup poučavanju temeljen na vještinama, ali takvi nastavnici rade uz ograničenja koja bi većina nastavnika povijesti u Zapadnoj Europi držala nepodnošljivima, ako ne i nemogućima.

Treće, osobnost, te individualne vještine i kvalitete nastavnika ne mogu se zanemariti. Neki nastavnici povijesti nadareni su za pripovijedanje koje zadržava zanimanje učenika i motivira ih da požele naučiti više. Neki nastavnici toliko su usavršili tehnike pitanja i odgovora te zadatke i radne listove za učenike da njihov pristup, iako zasnovan na središnjoj ulozi nastavnika, uvelike osigurava da učenici ne pristupaju učenju pasivno. Slično tome, neki nastavnici mogu prihvatiti svaku pedagošku inovaciju, a opet neće potaknuti svoje učenike na aktivno, kritičko i istraživačko učenje. Ne postoji recept za dobru nastavu koji će, ako ga se slijepo drži, uroditi dobrim rezultatima. Konačno, za većinu nastavnika problem je kako postići učinkovitu i odgovarajuću ravnotežu između učenja zasnovanog na središnjoj ulozi nastavnika i učenja u čijem je središtu učenik.

Četvrto, odluke o pristupima poučavanju i učenju (te tehnikama i strategijama ocjenjivanja) trebale bi dijelom odražavati svrhu zbog koje se koriste. Ova je točka detaljnije objašnjena u daljnjem tekstu.

Rad s cijelim razredom

Neki zagovornici istraživačkog pristupa nastavi povijesti temeljenog na razvoju vještina poistovjećuju rad s cijelim razredom s predavačkim ili "frontalnim" poučavanjem povijesti u kojem nastavnik stoji ispred razreda i "emitira" znanje izlaganjem kombiniranim s pitanjima i odgovorima namijenjenim da potaknu unaprijed naučene odgovore, te davanjem uputa o određenim zadacima kao što su čitanje ili domaće zadaće. Poput svih stereotipa, i ovaj ima neke osnove u činjenicama, ali je istovremeno karikatura. Rad cijelog razreda zacijelo uključuje nastavnikovo izlaganje i zatvoreno ispitivanje, ali podrazumijeva i:

- rasprave cijelog razreda,
- igrokaze i simulacije,
- audiovizualna pomagala i uporabu televizijskih dokumentarnih filmova u učionici,
- rad učenika na istom zadatku ili aktivnosti u školskoj računalnoj učionici ili multimedijском centru,
- zajedničko svladavanje gradiva u udžbeniku, nastavnom paketu ili radnim listovima,
- posjete muzejima i mjestima od povijesnog značaja.

Ključna metodička pitanja koja se tiču rada s cijelim razredom na satovima povijesti odnose se na vrijeme i razlog uporabe takvog pristupa. Čak i kada nastavnici povijesti organiziraju veći dio nastave kao grupne aktivnosti i samostalno učenje, i dalje postoje ključne točke u procesu učenja kada poučavanje cijelog razreda u obliku nastavnikovog izlaganja, pitanja, odgovora i uputa može biti korisno. Slijedi obrazloženje nekoliko takvih primjera.

Uvođenje nove teme, gradiva ili razdoblja, ili ponavljanje gradiva koje je upravo obrađeno. Kada uvodimo novu temu, razdoblje ili gradivo potrebno je napraviti plan učenja koji ocrta što će biti obrađeno, kako će sadržaj biti strukturiran, kako se može povezati s ranije naučenim gradivom, kakvi se rezultati učenja očekuju, relevantne dijelove udžbenika i drugih nastavnih sredstava, čak i neka ključna pitanja koja proizlaze iz teme.

Uspostavljanje veza s ranije naučenim gradivom. Velik dio istraživanja o učenju potvrđuje da učinkovito poučavanje i učenje ovisi i nadovezuje se na ono što su učenici ranije naučili. Veze i povezanost moraju biti jasno naznačeni.

Uspoređivanje. U Poglavlju 2 rekli smo da nastavnici mogu imati ograničene mogućnosti za uvođenje općeevropske ili komparativne dimen-

zije u nastavu povijesti, bilo zbog pretrpanosti nastavnog plana i programa, bilo zbog nemogućnosti nastavnika da pribavi dobre usporedne izvore o novijoj europskoj povijesti. U takvim okolnostima nastavnik (ili udžbenik ili televizijska dokumentarna emisija) mogu biti glavni izvor komparativne i višestruke perspektive o određenom događaju ili procesu. Kada je nastavnik (ili udžbenik) glavni izvor povijesnog znanja, valja paziti kako najbolje postići komparativne perspektive i kako učenicima dati priliku za raspravu i analizu novih informacija te uključivanje tih informacija u njihovo vlastito razmišljanje.

“Pričanje priče” ili pripovijedanje o slijedu događaja. Ako se dobro izvede, pripovijedanje daje pregled događaja, povijest čini životnom, dopire do učenika svih uzrasta i sposobnosti, a promiče i vještine slušanja. Pripovijedanje nastavnika, udžbenika ili pripovjedača dokumentarne radio- ili TV-emisije ne mora biti alternativa pristupima temeljenima na istraživanju. Može ih nadopunjavati, posebice ako nastavnik potiče učenike da propituju je li njegova ili njezina verzija jedina točna ili čak najmanje pristrana.

Poticanje povijesne mašte. Jasno je vezano uz pripovijedanje, ali više se oslanja na nastavnikovu sposobnost da izravno dočara duh vremena, način kako su ljudi razmišljali, te što je utjecalo na njihovo doživljavanje događaja, ili da koristi druga sredstva kako bi to učinkovito postigao.

Korištenje “modelskog” pristupa. Nastavnici drugih predmeta često to čine. Nastavnici prirodnih znanosti demonstriraju pokuse i tako zorno predstavljaju znanstvene metode i način razmišljanja. Nastavnici matematike isto rade kada koriste algebarsku formulu kako bi riješili problem. Nastavnici stranih jezika ne poučavaju samo gramatiku i vokabular, oni stvaraju i model akcenta. “Modelske” pristup mnogo je rjeđi među nastavnicima povijesti. No, može biti veoma koristan ne samo kako bi se demonstriralo planiranje povijesnog istraživanja ili način interpretacije značenja nekog dokumenta ili fotografije, već i da učenicima pojasni nastavnikov proces razmišljanja. Konačno, povijest kao disciplina u velikoj mjeri obuhvaća primjenu određenih načina razmišljanja i ispitivanja pojedinih povijesnih pojava.

Rasprave cijelog razreda. Istraživanja su pokazala da nastavnici koji se u velikoj mjeri oslanjaju na nastavu gdje je uključen cijeli razred često potroše podjednako vremena na pripremu rasprave koliko i na predavanje učenicima, davanje uputa ili postavljanje pitanja s očekivanim odgovorom kako bi ustanovili slušaju li ih učenici te mogu li se prisjetiti onoga što je rečeno na nekom prethodnom satu. Pripremi li se dobro, rasprava cijelog razreda može potaknuti učenike na povezivanje, istraživanje ideja, dijeljenje znanja s drugima i hvatanje se u koštac s povijesnim problemima i zagonatkama.

Prirodno je da sve nastavne metode i strategije imaju svoja ograničenja tako da je promišljeni pristup baziran na samovrednovanju važan element dobrog rada. Nastavnici koji se uvelike oslanjaju na upute i izlaganja moraju nadgledati njihov učinak na učenje i vrednovati njihovu primjerenost za specifične nastavne ciljeve, kao i na ciljeve učenja. Nudi li izlaganje učenicima nešto što ne mogu naučiti čitanjem udžbenika? Čita li se udžbenik isključivo kako bi se usvojile potrebne informacije i razumijevanje ili učenici također uče kako ga čitati kritički? Sudjeluju li svi učenici u raspravama u koje je uključen cijeli razred ili bi se postigao viši stupanj sudjelovanja kada bi grupe bile manje? Vjerojatno je najvažniji problem da nastava namijenjena cijelom razredu, posebno kada se uvelike oslanja na frontalnu nastavu, nije učinkovit način razvijanja više razine razmišljanja koja ima središnje mjesto u razvoju povijesnog razumijevanja.

Općenito govoreći, istraživanja uporabe izlaganja i predavanja cijelom razredu pokazuju da kod prosječnog učenika koncentracija počinje znatno opadati nakon deset do petnaest minuta. Ovo bi značilo da bi promjena aktivnosti (čak i samo privremena) bila korisna nakon otprilike petnaest minuta kako bi se povratilo aktivno učenje. Kratka razdoblja utvrđivanja nakon "frontalnog" poučavanja mogu poboljšati razinu upamćenog. Ovdje je možda najčešće primijenjivana tehnika radnih listova, gdje učenici, pojedinačno ili u grupama, odgovaraju na pitanja o sadržaju onoga što su upravo čitali ili slušali. Alternativna strategija, koja im može pomoći da razmišljaju o sadržaju, a ne samo da ga memoriraju, bila bi podijeliti učenike u parove ili male grupe i zadati im da sastave vlastita pitanja o sadržaju, pitanja za pojašnjavanje, pitanja koja će im pomoći da prepoznaju koje su im još informacije potrebne za tu temu, ili čak pitanja kojima će testirati razumijevanje drugih grupa.

Individualno učenje

U drugom dijelu priručnika naglasak je na obrazovnoj vrijednosti aktivnosti poučavanja i učenja koje učenicima omogućuju da:

- pronađu i vrednuju primarne i sekundarne izvore dokaza i informacija, uključujući dokumente, iskaze očevidaca, vizualne izvore i statistike,
- planiraju i izvrše povijesna ispitivanja i istraživanja, te oblikuju relevantna pitanja,
- analiziraju i interpretiraju dokaze,
- kontekstualiziraju naučeno gradivo stavljajući ga u odnos sa

znanjem koje su prethodno stekli te uspoređujući s podacima koje su pronašli u drugim izvorima,

- naprave sintezu naučenog gradiva, predstavljajući ga u prikladnom obliku.

U suštini, ovo su vještine povijesne struke (povjesničarske vještine). To su vještine koje se mogu prenositi. One se uče kroz rad i kroz priliku da ih se primjeni u praksi na različitim vrstama povijesnih tema, pitanja i problema.

Moguće je, kao što je ranije spomenuto, da nastavnici povijesti "modeliraju" ove vještine. To može biti neophodno kada se učenike upoznaje s novim primjenama, kao što je analiziranje povijesnih fotografija ili interpretiranje dokaza iz nečijeg dnevnika, ili planiranje projekta koji uključuje zbirku usmenih svjedočanstva. Također je vrlo važno da učenici dobiju priliku da razviju i upotrijebe ove vještine i načine razmišljanja kroz samostalan rad, čak i onda kada svi rade u isto vrijeme na istoj temi, zadatku ili nizu strukturiranih aktivnosti.

Postoji dodatni razlog zašto nastavnici povijesti moraju razmišljati o tome da učenicima pruže priliku za samostalno učenje. Većina nastavnika vjerojatno će prihvatiti da njihovi učenici uče na različite načine: neki vole raditi samostalno, neki vole raditi surađujući s drugima, neki vole aktivnosti učenja u kojima nije postavljen određen cilj, drugima više odgovara da im se daju nizovi strukturiranih zadataka. Oni imaju različite stilove učenja koji im najbolje odgovaraju i dok je, s jedne strane, važno ohrabriti ih da koriste najučinkovitije metode za određene zadatke, s druge je strane korisno pokušati prilagoditi se tim različitim stilovima.

Pružanje strukturiranih prilika za samostalno učenje ne samo da učenicima omogućuje uporabu stilova učenja koji im najviše odgovaraju, već i nastavnicima pruža brojne prilike za omogućavanje individualnog učenja kroz razgovor s pojedincima o njihovu radu, postavljanje individualnih ciljeva, te otkrivanje i reagiranje na moguće poteškoće koje učenici mogu imati pri razumijevanju nekih aspekata određenih aktivnosti učenja. Također, tako se pojavljuje prilika za dodatni rad s najboljim učenicima ili s onima koji pokazuju posebno zanimanje za povijest i koji će je možda željeti dalje proučavati nakon završetka svog formalnog obrazovanja.

Jedna od najvećih poteškoća za one koji su zaduženi za izobrazbu i stručno usavršavanje nastavnika te pokušavaju uspostaviti novu ravnotežu između nastave zasnovane na prijenosu znanja i nastave koja je usmjerena na razvoj vještina jest uvjeriti nastavnike i studente nastavnčkog smjera da je takvo razlikovanje sastavni dio procesa poučavanja, a ne nešto što smeta "stvarnom" poučavanju.

Međutim, za samostalno, aktivno učenje temeljeno na istraživanju mora se na raspolaganju imati određena sredstva. Učenici moraju imati mogućnost pristupa dijelovima primarnih i sekundarnih izvora, a takve dijelove treba vrednovati glede adekvatnosti zadatku te dobi i sposobnostima učenika. To može utjecati na razmještaj ili uređenje učionice; zacijelo će zahtijevati mogućnost fotokopiranja, a možda i uporabu druge opreme, kao što je računalo s pristupom Internetu.

Često je slučaj da nastava povijesti koja sadrži velik dio samostalnog učenja zahtijeva mnogo vremena. Učenici imaju priliku temeljito proučavati temu, ali nastavnicima je često prostor za takav pristup ograničen, ako se od njih traži da poučavaju u skladu s nastavnim planom i programom pretrpanim faktografijom.

Grupni rad

Pod grupnim radom ovdje podrazumijevam organizaciju aktivnosti u razredu uz pomoć kojih učenici mogu zajednički podupirati, poticati i produživati svoje učenje. Naglasak je na suradnji. Učenici se mogu uključiti u planiranje i provođenje određene istrage, ili u raspravu o određenom povijesnom pitanju ili zagonetki, mogu zajedno iznositi ideje o uzrocima i posljedicama određenog događaja ili pojave, ili planirati i provesti igrokaz ili simulaciju.

Male grupe mogu raditi na istim zadacima; u tom slučaju svakoj grupi treba pružiti mogućnost da podnese izvješće cijelom razredu; grupe također moraju dobiti priliku usporediti svoje zaključke i uočiti eventualne razlike. Drugi je način, kod primjerice istraga većih razmjera, dati svakoj maloj grupi drukčiji niz zadataka koji će se u konačnici dopunjavati. Ovakav način svakoj pojedinoj grupi omogućuje detaljnije istraživanje nekog aspekta određene teme (primjerice, jedna će grupa analizirati ratnu propagandu, druga grupa će interpretirati iskaze o životu pod stranom okupacijom, treća će grupa proučavati učinak tehnologije na rat i dr.). Ovdje je izrazito važno da nakon završetka ove aktivnosti svi učenici uspiju steći uvid u temu.

Kao i kod samostalnog učenja, glavna vrijednost ovakve vrste grupnog rada jest u tome da su učenici aktivno uključeni u proces učenja, a ne da samo pasivno primaju obrađeno znanje. Dajući im zadatke u kojima moraju surađivati, učenici moraju koristiti svoje znanje, a ne pasivno ga upijati, morat će primijeniti vještine, te uzeti u obzir perspektive drugih učenika. Budući da će se ideje svakog pojedinca "vrtjeti" u grupi, učenici će pregovarati o pristupu i donositi zaključke.

Carmel Gallagher* opisao je ulogu nastavnika kao onoga koji olakšava učinkovit grupni rad u učionici, te se zalaže da nastavnici imaju na umu sljedeće:

- postavljeni zadaci i organizacijska struktura grupa omogućuju maksimalnu količinu interakcije,
- možda će biti potrebni odgovarajući stimulativni materijali, postavljeni na odgovarajućem stupnju, uključujući gdje je moguće predmetne, slikovne i pisane izvore,
- potrebno je dati jasne smjernice odgovarajućim jezikom kako bi se svim učenicima omogućilo učinkovito sudjelovanje,
- grupama koje svoje zadatke izvrše ranije potrebno je pripremiti dodatne aktivnosti.

Međutim, grupni rad ove vrste pati od istih potencijalnih ograničenja kao i većina samostalnog rada. Vremenski je zahtjevan, različiti članovi svake grupe možda neće učiti istom brzinom, a da bi se pristup pokazao učinkovitim, učenici moraju naučiti surađivati.

Sažetak

Odnos između onoga što učenici uče i strategija koje nastavnici povijesti koriste za organizaciju i vođenje svog razreda nije linearan. Bilo bi apsurdno pretpostaviti da će se, osloni li se nastavnik u nekom trenutku na izlaganje, učenici nužno "prebaciti" na pasivno slušanje. Jesu li oni pasivni ili ne ovisit će dijelom o prirodi izlaganja te vještini i osobnosti nastavnika. Također će ovisiti o tome što su učenici radili prije izlaganja te što će se od njih zahtijevati poslije. Primjerice, vjerojatnije je da će učenici biti aktivni slušatelji znaju li da se kroz deset do petnaest minuta od njih očekuje uporaba informacija koje im se upravo izlažu kako bi izveli neke specifične zadatke. Jednako tako učinkovitost aktivnog učenja temeljnog na istraživanju ovisit će o njihovoj svrsi, strukturi, te o povratnoj informaciji koju učenici dobiju od nastavnika na kraju svake aktivnosti.

Neki problemi ocjenjivanja

Općenito govoreći, ciljevi i zadaci određenog nastavnog sata povijesti bit će potkopani nisu li zastupljeni u vježbama i zadacima za ocjenjivanje

* Carmel Gallagher, "History teaching and the promotion of democratic values and tolerance", Doc. CC-ED/HIST (96) 1 Council of Europe.

učenika. Učenici brzo nauče cijeliti one rezultate učenja koji se formalno ocjenjuju, a manje cijene rezultate učenja koji se formalno ne ocjenjuju. U osnovi to znači da nastava kojoj je cilj razviti odgovarajuće vještine i načine razmišljanja zahtijeva razne aktivnosti koje se ocjenjuju, u kojima učenici praktično primjenjuju te vještine na izvorne materijale. Oslanjati se isključivo na ocjenjivanje učeničkih eseja u kojima se provjerava poznavanje faktografije i ponavljanje nastavnikovih ili udžbeničkih interpretacija tih činjenica bilo bi kontraproduktivno. To donekle vrijedi i kada pitanja od učenika zahtijevaju više od pukog prisjećanja. Ako se veći dio poučavanja povijesti provodi kroz učenje temeljeno na aktivnostima, tada ocjenjivanje treba biti vezano uz procese koji su dio takvih nastavnih aktivnosti. Drugim riječima, ako od učenika tražite da analiziraju i interpretiraju dijelove dokumenata, tada treba izravno ocjenjivati njihovu vještinu izvođenja takvog zadatka – a ne samo neizravno, kroz ocjenjivanje kvalitete pisanog rada o temi na koju se dokument odnosi.

Time dolazimo do drugog pitanja, naime, da je važan kriterij ocjenjivanja primjerenost svrsi. Primjerice:

- eseji i ostali zadaci otvorenog tipa (bez unaprijed smišljenog rješenja), ako su dobro osmišljeni, mogu testirati sposobnost učenika da pokaže uvid u neku temu ili razdoblje i pozove se na relevantne dokaze kako bi razvio dosljednu raspravu ili priču,
- ako učeniku ponudimo samo jedan primjerak poticajnog materijala – ulomak iz službenog dokumenta, dnevnika, novinskog prikaza ili povijesne knjigu, fotografiju, karikaturu ili pismo – možemo testirati njegove analitičke i interpretativne vještine te njegovu sposobnost da maštovito pronikne u prošlost,
- ako učeniku ponudimo nekoliko primjeraka poticajnih materijala o nekoj temi, možemo testirati njegovu sposobnost da razluči što je bitno, usporedi informacije iz različitih izvora, poveže nove informacije s ranije stečenim znanjem i prepozna različite perspektive o jednom događaju,
- možemo od učenika tražiti da se stavi u ulogu povijesnog "detektiva", te da na osnovu dokaza iz različitih izvora, istraži motive ljudi koji su bili uključeni u neki događaj i zatim u drugim izvorima potraži dokaze koji potkrjepljuju njegovu teoriju,
- možemo od učenika tražiti da pažljivo prouči ulomak nekog izvora i zatim sastavi niz pitanja na koja valja odgovoriti kako bi se utvrdilo koliko je izvor pouzdan,
- ako učenicima ponudimo "slijepi" poticajni materijal – to jest ulomke izvora koje nikada ranije nisu vidjeli (čak i o temi za

koju nije ranije korištena takva vrsta izvora) – možemo testirati njihovu sposobnost prenošenja analitičkih i interpretativnih vještina i ispitivanja na nešto s čim se ranije nisu susreli.

Konačno, kako je naglašeno u cijelom priručniku, važno je da učenici nauče povjesničarske vještine i odgovarajuće načine razmišljanja, kao i da steknu povijesno znanje. Valja imati na umu da se na izvršeni zadatak treba uvijek osvrnuti i vještine prilagoditi različitim okolnostima i zadacima. Osvrti i prilagodljivost ovise o učenikovoju sposobnosti da ocijeni svoje mogućnosti.

To znači da na kraju teme, projekta, određenog zadatka ili rada, učenike treba pitati: Što ste iz ovoga naučili? Što vam je bilo teško? Što biste još željeli znati, odnosno što vam se još treba pojasniti? Što ste dobro uradili, a što ne? Kako se ono što ste sada naučili nadovezuje na ranije znanje? Je li vam bilo zanimljivo? Nastavnici koji rijetko koriste učeničko samoocjenjivanje često misle da ono nije pouzdano i da si učenici daju previsoke ocjene. Zapravo, istraživanja su pokazala da su učenici često oštriji kritičari sebe samih i svojih sposobnosti od njihovih nastavnika.

Držim da postoje tri ključne točke samoocjenjivanja koje valja imati na umu kada odlučujemo treba li ga koristiti i kada. Prvo, najbolje je ako vi, kao nastavnik, upoznate učenike s ciljevima učenja predmeta kao cjeline ili određene teme i zadataka na kojima rade. Drugo, samoocjenjivanje je stanje uma koliko i naučena vještina. Potrebno je hitno preispitivanje vlastitih pretpostavki o sebi, kao i pretpostavki drugih. Međutim, poput većine drugih vještina, i to se mora vježbati. Konačno, samoocjenjivanje nastavniku pruža izuzetno korisne povratne informacije korisne za vrednovanje ciljeva, sadržaja i nastavnog pristupa temi ili nastavnoj jedinici.

TREĆI DIO

IZVORI I SREDSTVA

POGLAVLJE 14

UVOD

Treći dio ove knjige usredotočuje se na uporabu različitih vrsta izvornih materijala u nastavi europske povijesti 20. stoljeća u školama.

Izreka kaže: "Povjesničar je dobar koliko su dobri i njegovi izvori". Proučavajući povijest 20. stoljeća, neizbježno imamo na raspolaganju veći izbor izvora i više dostupnih izvornih materijala nego ikada prije. Količina objavljenih materijala koje su proizveli službeni izvori mnogo je veća nego prije 25 godina, a dostupniji su nam audio- i video-zapisi, novine, dokumentarni filmovi, privatni zapisi ključnih osoba ovog stoljeća, dnevnici i memoari ljudi koji su bili bliski događajima i, zahvaljujući velikom napretku javnog zdravstva, još uvijek živi mnogo starijih ljudi koje povjesničar (ili učenik povijesti) može usmeno intervjuirati, čak i o događajima s početka stoljeća.

Više je materijala dostupno također u arhivima i matičnim uredima, a kada oni postanu dostupni javnosti, ozbiljne novine i elektronski mediji sažmu ključne dijelove za javno iznošenje. Takvi materijali sve više pružaju uvid ne samo u razmišljanja i politiku tadašnjih vlada već i u ono što su držali korisnim za čuvanje, budući da vlade danas proizvode tako velike količine papira da samo odabrani dio mogu sačuvati u službenim arhivima. U tom smislu ne samo među povjesničarima, već i u široj javnosti, postoji golemo zanimanje za sadržaj državnih dosjea koje čuvaju državne institucije bivših komunističkih država

U poglavljima 15-17 ponuđene su kratke smjernice za obrazovno vrednovanje i neizbježne poteškoće uporabe takvih izvora u nastavi povijesti, uključujući i zadatke učenicima da provedu vlastita istraživanja koristeći takve izvore.

Usmena povijest

Jedno od glavnih postignuća usmene povijesti jest pomoć u rekonstruiranju naše nedavne društvene povijesti, posebice povijesti grupa i naroda koje su država, društvo ili sami povjesničari marginalizirali. Povijest žena uglavnom se oslanja na usmene izvore, često zbog relativnog nedostatka službenih informacija o njima, osim ako službeno nisu bile prepoznate kao "hranitelji" ili "glave obitelji". Usmena se povijest pokazala posebice korisnim sredstvom za proučavanje društ-

venih promjena među generacijama ukoliko, primjerice, promatramo iskustva različitih generacija o djetinjstvu, društvenoj grupi, zločinu, obrazovanju, radnoj i društvenoj pokretljivosti. Ovo poglavlje također proučava i neke probleme učeničkih mogućnosti prikupljanja vlastitih usmenih svjedočanstava te metodološke probleme interpretacije takvih dokaza.

Uporaba suvremenih pisanih izvora

Pisani dokument i dalje je glavni izvor dokaza za povjesničara. Bez dokumentiranih zapisa aktera povijesnih događaja ne bismo razumjeli njihove osjećaje, motive i namjere, te njihovu percepciju osjećaja, motiva i namjera drugih ljudi. Ovo se jednako odnosi na obične ljude kao i na političke vođe, generale i njihove savjetnike. Istovremeno postoji velika razlika između osobnih dnevnika i ostalih dokumenata za koje autor nikada nije mislio da će ih itko drugi čitati i onih dokumenata koji su napisani za javne potrebe. Zadaća je povjesničara (ili učenika koji radi kao povjesničar) ispitati dokument i staviti ga u kontekst, to jest saznati zašto je napisan, kojoj je svrsi služio, tko mu je imao pristup i dr. Tada treba analizirati i interpretirati, što se u dokumentu kaže, koje se poruke mogu iščitati, što je izostavljeno. Potom ga povjesničar mora usporediti s drugim izvorima: potvrđuju li ga ili mu proturječe?

Učenici moraju shvatiti taj proces, a možda je najbolji način da ga sami primijene u praksi. Ovo poglavlje uključuje neke primjere takvih nastavnih aktivnosti.

Televizija kao izvor

Televizijski arhivi sadrže pravo mnoštvo mogućih dokaza za proučavanje europske povijesti 20. stoljeća, posebice nakon 1945. godine. Također, krajem tisućljeća glavne televizijske kuće diljem Europe obilježavale su događaje programima i serijama o stoljeću kao cjelini i ključnim događajima i pojavama koje su ga oblikovale. Osim arhivskih materijala iz vijesti i programa i dokumentarnih filmova o tekućim političkim zbivanjima, televizija je i izvor dokaza o javnom mnijenju i načinu kako se društvo u nekom trenutku određivalo i interpretiralo vlastitu situaciju. U isto vrijeme, poput svakog drugog izvora, ovi su dokazi bili selektirani ne radi objašnjavanja povijesti već u druge svrhe. Učenici moraju razumjeti zašto se tako dogodilo ako žele koristiti televiziju kao izvor dokaza o povijesti ovog stoljeća. Ovo poglavlje sadrži primjere kako se televizijski arhivski materijali o vijestima mogu koristi-

ti na satovima povijesti, te prednosti i ograničenja uporabe televizijskih dokumentarnih serija kao što su *Svijet u ratu i Stoljeće naroda* – serija koje su bile prikazane u brojnim europskim zemljama i koje su koristili nastavnici povijesti.

Treći dio ove knjige završava dvama kratkim vodičima za vrednovanje korisnosti povijesnih udžbenika i novih tehnologija. U svakom slučaju, vodič za vrednovanje upućuje što treba vrednovati u smislu sadržaja, obrazovne vrijednosti, metodike i lakoće upotrebe.

POGLAVLJE 15

USMENA POVIJEST

Pozadina

Usmena je povijest bila često korišteno sredstvo prikupljanja znanja i dokaza do 19. stoljeća. Primjerice, francuski povjesničar Michelet govorio je o "živim dokumentima" kao izvoru za njegovu povijest Francuske revolucije* tvrdeći da je takav pristup bio potreban kako bi ga suprotstavio službenim izvorima. Međutim, potkraj 19. stoljeća usmena je povijest pala u nemilost kada je dominantna paradigma postao tzv. rankeovski pogled na historiju, s naglaskom na političkoj povijesti, pripovijedanju i uporabi dokumenata kao primarnog izvora dokaza.**

Oprilike u isto vrijeme pripadnici drugih humanističkih i društvenih znanosti počeli su prepoznavati potencijalnu vrijednost ispitivanja ljudi o proživljenim događajima, njihovom shvaćanju što se dogodilo i zašto. Novinari su počeli koristiti tehniku intervjua i zapisivati "prikaze očevidaca" važnih događaja od sredine 19. stoljeća. Sociolozi koje je zanimala društvena reforma i uvjeti života i rada običnih ljudi počeli su prikupljati dokaze preko intervjua negdje potkraj 19. stoljeća. Uz nekoliko iznimki, tek nakon 1945. godine usmena se povijest počela opet pojavljivati kao plodan i priznat izvor povijesnih dokaza. Time se dijelom ocrtava rastuće zanimanje za društvenu, gospodarsku i kulturnu povijest, a dijelom i promjena shvaćanja unutar same discipline o tome što čini osnovni predmet proučavanja povijesti. Primjerice, od šezdesetih godina svjedoči smo pojave povijesnih studija o djetinjstvu, obrazovanju, smrti, mentalnim bolestima, medicini, obitelji, higijeni i spolu – tema koje povjesničari ranije nisu držali važnima, čak niti da "imaju povijest".

Ponovna pojava usmene povijesti odražava i rastuće zanimanje za ono što je postalo poznato kao "povijest odozdo": povijesno svjedočenje običnih ljudi, posebice onih čija su iskustva i perspektive bili doslovno izostavljeni iz povijesnih zapisa, kao što su obični vojnici, žene radnice, domicilni narodi, kulturne, etničke i vjerske manjine. Da bi proučavali živote običnih ljudi, povjesničari su se morali osloniti na raznovrsne izvore, uključujući pisma, fotografije, novinske arhive, usmena svje-

* Jules Michelet, *Histoire de la Révolution française*, Chicago 1967.

** Prema njemačkom povjesničaru Leopoldu von Rankeu (1795-1886)

dočanstva koje su prikupili sociolozi i službena istražna povjerenstva, te osobna sjećanja pojedinaca.

Tijekom posljednjih pedeset godina usmena se povijest razvila u specijalizirano polje, s vlastitim žurnalima i bazama podataka. Neka druga specijalizirana područja unutar same discipline, kao što je povijest žena, povijest crnačkog stanovništva i kulturna povijest, pokrenula su velike projekte usmene povijesti. Brojni muzeji danas imaju arhive usmenih iskaza: CD-ROM-ove na osnovu zbirki usmenih dokaza koji su dostupni na nekoliko jezika o različitim aspektima društvenog života; postoje websiteovi koji sadrže prijepise iskaza svjedoka velikih događaja 20. stoljeća; postoje audiovizualni arhivi usmenih iskaza na sveučilištima i u medijskim tvrtkama. Konačno, mnoge manjinske grupe čije su povijesti ranije bile zanemarivane pokrenule su vlastite projekte usmene povijesti. Promjene u samoj disciplini potaknule su snažan razvoj profesionalne usmene povijesti, ali treba također priznati i da je pojava prijenosnog kasetofona bila važan poticaj za prikupljanje usmenih dokaza.

Međutim, usprkos ovom rastu, mnogi povjesničari još uvijek sumnjaju u vrijednost i pouzdanost usmenih dokaza u usporedbi s dokazima prikupljenim analizom dokumenata. Nije to samo zbog njihove zabrinutosti o pouzdanosti ljudskog pamćenja i problema koje predstavlja uporaba nepotvrđenih dokaza i glasina. Dokumenti su, posebice arhivirani službeni dokumenti, vrijedni ne samo zbog svog sadržaja, već i zbog toga što su dio niza ili serije dokumenata. Može ih se usporediti s drugim dokumentima što povjesničaru omogućuje ne samo sredstvo za potvrđivanje autentičnosti svakog dokumenta, već i daje kontekst za interpretiranje njegovog značenja. Službeni dokumenti često upućuju čitatelja na ranije dokumente kako bi se uspostavila kronologija koja ocrta niz odluka i misaonih procesa.

Ipak, svaki povjesničar koji se bavi nedavnom prošlošću sve se više mora oslanjati na druge izvore osim dokumenata. Tome je djelomice razlog što većina vlada taji svoje novije odluke i politiku, pa neko vrijeme ne dozvoljava javni pristup bitnim dokumentima (često dvadeset pet do trideset godina). Čak i tada nekim posebno osjetljivim dokumentima pristup može biti uskraćen. Međutim, povjesničari novije prošlosti moraju nadopuniti dokumentirane dokaze drugim izvorima i zbog sve veće uporabe komunikacijske tehnologije. Danas se događa da proučavaju dokument koji čitatelja ne upućuje na druge dokumente već ne telefonske razgovore i e-mailove za koje ne postoje zapisi. U takvim okolnostima povjesničari moraju koristiti druge izvore, kao što su razgovori s ljudima koji su napisali ili primili takve dokumente.

Što je usmena povijest?

U osnovi usmena povijest jest bilježenje i analiza usmenih iskaza o prošlosti. Obuhvaća različite oblike. Može se usredotočiti na:

- kolektivno znanje o prošlosti koje se prenosi s ranijih generacija (usmena tradicija),
- pripovijedanje o događajima tijekom života pojedinaca koji su utjecali na njegov život i dali mu smisao (usmena biografija),
- osobna prisjećanja pojedinaca o određenim događajima, pitanjima ili proživljenim iskustvima u nekom razdoblju njihove prošlosti,
- usmene iskaze očevidaca koji su zabilježeni tijekom ili neposredno nakon nekog događaja.

Usmena se povijest uglavnom koristi u dvije različite svrhe. Prvi je pomoć pri rekonstrukciji prošlosti: saznati kako je bilo biti običan vojnik u rovovima, ili izbjeglica koji luta Europom 1945. godine ili saznati kako je kontracepcija utjecala na život neke mlade majke. Druga je svrha shvatiti kako su ljudi interpretirali prošlost. Usmeni nam izvori govore ne samo što su ljudi radili, što su vidjeli i što im se dogodilo, oni nam također govore što su ljudi mislili i osjećali, što su vjerovali da čine i zašto, što su htjeli učiniti, i (jednako važno) što sada misle da su učinili.

Usmena povijest u nastavi*

Vrijedi ponoviti da je usmena povijest bilježenje i analiza usmenih svjedočanstava. Nastavnici povijesti često razmišljaju o usmenoj povijesti uglavnom kao o procesu poticanja učenika da intervjuiraju ljude (obično roditelje, bake i djedove, susjede i poznate ljude u svojoj lokalnoj sredini) o određenom događaju ili životnom iskustvu. Kao takva, usmena se povijest često shvaća kao korisna, ali vjerojatno dodatna aktivnost u kurikulumu povijesti i uglavnom je ograničena na društvenu ili čak lokalnu povijest.

Međutim, definicija nas podsjeća da se učenici također bave usmenom poviješću kada analiziraju usmena svjedočanstva. U sve većem broju europskih zemalja danas se može doći do usmenih iskaza o raznim dimenzijama društvenog života i specifičnim događajima preko materijala snimljenih na audio-kasete prikupljenih za dokumentarne radijske progra-

* Ovaj je dio dijelom prerađeni materijal koji je Phil Ingram pripremio za nastavni paket *Teaching 20th century women's history*; Ruth Tudor, n. dj.

me i video-kaseta televizijskih dokumentarnih filmova. Neki sveučilišni odsjeci koji su specijalizirani za prikupljanje usmene tradicije i usmene povijesti objavljuju materijale iz svojih arhiva, a ponekad objavljuju CD-ROM-ove koji omogućuju učenicima ne samo da čitaju prijepise ili dijelove prijepisa, već i slušaju intervju i gledaju fotografije intervjuiranih osoba i događaja o kojim pričaju. S vremena na vrijeme, različite organizacije pokreću projekte prikupljanja usmenih iskaza i potom ih objavljuju, često kako bi obilježili obljetnicu nekog događaja. Konačno, neki Internet websiteovi navedeni u Poglavlju 12 ovog priručnika sadrže usmene iskaze, od kojih se neki mogu i čitati i slušati. Raspon obuhvaćenih tema prilično je ograničen, ali dostupan je, primjerice, koristan materijal sa Zapadnog bojišta iz Prvog svjetskog rata, o životu u pozadini u vrijeme Drugog svjetskog rata, te materijal o gospodarskoj krizi međuratnih godina.

Kako smo vidjeli u drugim poglavljima ovog priručnika, za analizu drugih povijesnih izvora, kao što su fotografije, karikature, televizija, film i Internet websiteovi, potrebne su nam:

- one vještine kritičke analize i interpretacije koje povjesničar primjenjuje na sve vrste izvora,
- znanje i razumijevanje koje će nam pomoći da dokaze smjestimo u njihov povijesni kontekst,
- mogućnosti potvrđivanja autentičnosti i pouzdanosti dokaza usporedbom s drugim izvorima,
- razumijevanje procesa nastanka dokaza koje analiziramo.

Analiza usmene povijesti nije iznimka. Uslijed količine usmenih dokaza dostupnih o 20. stoljeću, posebice o njegova četiri posljednja desetljeća, važno je da učenik razumije procese stvaranja usmenih svjedočanstava i zna kako primijeniti analitičke i interpretativne vještine na materijale koje je napravio sakupljač usmene povijesti, bio to učenik, povjesničar ili netko drugi.

Pružanje učenicima mogućnosti da prikupljaju usmena svjedočanstva povijesti i analiziraju povijesne dokaze obrazovno je vrijedno na više razina:

- upoznaje učenike s iskustvima i perspektivama običnih ljudi,
- nudi bogatu perspektivu o novijoj povijesti koja stavlja "meso na gole kosti" udžbeničkog prikaza i često daje dojam neposrednosti iskustva koji učenik ne može steći iz prikaza događaja iz druge ruke,
- pruža učenicima informacije o ljudima i grupama koje udžbenici obično zanemaruju,

- može biti koristan način provjeravanja dokaza koje nude drugi izvori (posebice ako drugi izvori uključuju i masovne medije),
- može poslužiti kao korisna protuteža povjesničarevoj interpretaciji događaja (to jest, može pokazati kako su ljudi doista doživjeli neki događaj),
- usmena povijest, posebice u obliku osobnih prisjećanja živih ljudi koji promatraju cijelo stoljeće, često može biti koristan način pomoći učenicima da istraže i primijene ključne koncepte povijesnog kontinuiteta i promjene,
- učenici koji proučavaju usmenu povijest moraju primijeniti ista načela i analitičke procese koje bi primijenili i na bilo koju drugu vrstu izvora (odabir, usporedba s drugim izvorima, prepoznavanje pristranosti i iskrivljavanja, postupanje sa suprotnostima i nepotpunim prikazima).

Učenici koji prikupljaju vlastita usmena svjedočanstva kroz intervjuje imaju mogućnosti razvijanja:

- istraživačkih vještina, posebice vještine potrebne za oblikovanje niza djelotvornih pitanja,
- komunikacijske vještine (opustiti sugovornike, pričati s njima, slušati ih, poticati ih i ispitivati kako bi dobili više informacija),
- vještine suosjećanja s ljudima različitih naraštaja, podrijetla i različitih perspektiva, iskustava i pretpostavki,
- sposobnost da proberu dokaze, ocijene njihovu važnost i točnost, potom konstruiraju priču ili kronologiju ili formuliraju zaključke o tome što se dogodilo i zašto,
- sposobnost stvaranja dobrih i pouzdanih zapisa usmenih svjedočanstava i njihove uporabe u konstrukciji prikaza onoga što se dogodilo.

Što učenici moraju znati o usmenoj povijesti

Učenici trebaju shvatiti da većina povijesnih izvora postoji neovisno o povjesničarima ili učenicima povijesti. Oni ih mogu tek interpretirati. Međutim, svatko tko prikuplja usmene iskaze svjedoka (povjesničar, učenik koji uči povijest, sociolog, službenik, novinar ili medijski producent) igra aktivnu ulogu u konstruiranju takvih dokaza. Ono što se pojavljuje u povijesnim zapisima uvelike ovisi o vrsti pitanja koje ispitivač postavlja ili izbjegava, o osobnom odnosu i vezi između ispitivača i ispitanika; te procesu kojim se intervju uređuje prije nego postane dostupan javnosti. Kao posljedica toga, kada učenik proučava usmena svjedočanstva, mora ispi-

tati proces kojim je dokaz prikupljen: Je li pitanje navodilo na odgovor ili je bilo neutralno? O čemu je ispitanik govorio prije nego je neko pitanje postavljeno? Je li ovo potpuni odgovor ili skraćena verzija ili dio nekog dužeg odgovora? Na osnovu čega to zaključujemo? Možemo li taj odgovor usporediti s drugim relevantnim dokazima iz različitih izvora?

Također je važno da učenici shvate ograničenja pamćenja i osobnog zapažanja. Samo zato što je netko bio nazočan događaju, to ne mora nužno značiti da je njegov prikaz događaja točan i autentičan. (Učenike treba podsjetiti na suprotne iskaze očevidaca u krivičnim slučajevima koji se pojavljuju pred sudovima.) Povjesničare često brinu poteškoće vezane uz oslanjanje na pamćenje ljudi o nekom događaju koji se možda dogodio prije mnogo godina. Iako je znanstveno proučavanje pamćenja tek u svom začetku, istraživanja upućuju da je dugotrajno pamćenje, posebice u starijih ljudi, često preciznije i stabilnije nego srednjoročno ili kratkotrajno. Međutim, kad proučavamo usmenu povijest, pojavljuje se i dodatni problem selektivne amnezije i sklonost ljudi da krivo pamte, ne zato što žele zaboraviti ili prevariti ispitivača, već stoga što su prilagodili svoje pamćenje svojim predrasudama i pretpostavkama (vidi **Okvir 1**). S druge strane, ne moramo uvijek pretpostaviti da dokumenti i drugi izvori ne podliježu takvim problemima. Dokumenti se ne pišu uvijek neposredno nakon što se nešto dogodilo ili odlučilo, a službenici i ostali koji proizvode takve dokumente (kao što politički skandali i istrage često potvrde) nikako nisu imuni na želju da mijenjaju povijest.

Okvir 1: Slučaj krivo zapamćenog usmenog iskaza

Talijanski povjesničar Alessandro Portelli otkrio je da usmeni dokazi koje je policija prikupila od radnika iz Ternija, industrijskog grada na sjeveru, o ubojstvu Luigija Trastullija, 21-godišnjeg metalskog radnika, skrivaju nepodudarnost o vremenu smrti. Jedni su tvrdili da se to dogodilo 1949. godine (točna godina), a drugi 1953., što bi se podudaralo s masovnim industrijskim štrajkom u gradu. Portelli je zaključio da su oni koji su smrt smjestili u 1953. godinu to učinili jer im se činilo ispravnim da bi kolega radnik umro za viši cilj u koji su oni vjerovali.

Treći je problem da pamćenje nije puko pasivno spremište činjenica. Kada ljudi ispitivaču pričaju svoja osobna sjećanja o svom životnom iskustvu, oni ne nude samo iskaze svjedoka – premda s nedosljednostima, greškama i izostavljenim dijelovima. Oni ujedno pokušavaju objasniti prošlost i prilagoditi je svom životu. Drugim riječima, oni stvaraju osobne historiografije, u kojima je njihovo iskustvo uređeno, interpretirano i sastavljeno u priču za ispitivača. Ono što je spomenuto i ono što je izostavljeno, nije samo posljedica gubitka pamćenja; to je i čin svjesne selekcije. Stoga je važno da, kada učenici proučavaju usmena svjedočanstva, postave istu vrstu pitanja koju bi postavili bilo kojoj drugoj vrsti povijesnih izvora. Osim što proučavaju ono što je kazivač rekao, moraju pitati i:

- kakva osoba govori?
- kakve izjave te osobe daju? Jesu li to njihova opažanja o onome što se dogodilo ili zašto se dogodilo? Jesu li izjave zbrkani i nepovezani odgovori na svako pitanje ili pokušavaju ispričati priču? Promjene li kada tijek misli? Pokušavaju li opravdati sebe i svoja djela? Pokušavaju li opravdati nečija tuđa djela? Jesu li njihovi odgovori uglavnom anegdote?
- pokušavaju li ozbiljno odgovoriti na pitanja? Čini li se da im je neugodno odgovoriti na neka pitanja? Odgovaraju li kratko? Nude li "službene kratke komentare" za kasetofon ili kameru?
- kakve pretpostavke stvaraju?
- možete li otkriti pristranosti i predrasude?
- postoji li način da neovisno provjerite neke njihove odgovore?

Prijedlozi za uporabu usmene povijesti u učionici

Teme

Društvena i gospodarska povijest mogu mnogim učenicima povijesti biti suhoparne ako se bave uglavnom politikom, društvenim problemima i ukupnim statistikama i usredotočuju se na ljude na apstraktan način, a ne na svakodnevno proživljena iskustva. U ovom pristupu povijesti na ljude se često gleda kao na nešto malo više od "problema koji vlada mora riješiti".* Povjesničari društva i ekonomije sa sadašnjim iskustvom donose implicitne i eksplicitne sudove, često s određene političke ili ideološke točke gledišta i s nakanom da povežu razumijevanje prošlosti sa suvre-

* E. P. Thompson, "History from below", *Times Literary Supplement*, 7. travnja 1966.

menim pitanjima i problemima. No, često je stvarnost složenija i višestрана te ponekad usmena povijest može pomoći pri oživljavanju mnogostrukih perspektiva koje su postojale u vrijeme kada se neki događaj odigrao. Ovo se može primijeniti ne samo na društvenu i ekonomsku povijest već i na političku povijest (vidi **Okvir 2**).

Okvir 2: Povijesna je stvarnost složena i višestрана

Povijesni zapis o evakuaciji britanskih i francuskih vojnika s plaža oko Dunkerquea u ljeto 1940. godine pokazuje da je 68.000 vojnika ubijeno, gotovo 340.000 je evakuirano, 240 malih brodova je potopljeno, 120.000 vojnih vozila i 2.300 pušaka je napušteno. Kada pišu o Dunkerqueu, većina vojnih povjesničara govori o nemilosrdnim granatiranjima i mitraljiranjima plaža, posebice od strane Luftwaffea. No, iskazi očevidaca, vojnika na plažama, govore da je razina bombardiranja značajno varirala ovisno o tome u kojem su se sektoru nalazili.

Većina dijakronijskih tema kao što je prikazano u uvodu prvog poglavlja (to znači ono gradivo koje se odnosi na neki aspekt povijesnog razvoja kroz duže vremensko razdoblje) pogodno je za metodički pristup koji uključuje uporabu usmenih iskaza. Primjerice:

- Kako se život ljudi kod kuće i na poslu promijenio uslijed tehnološkog razvoja?
- Kako se obiteljski život promijenio kroz stoljeće?
- Kako su se promijenile uloge muža i žene (i roditelja)?
- Kako se promijenilo seksualno ponašanje i seksualni moral? Kako se gledalo na samohrane majke prije 50 ili 60 godina? Koliko je kontracepcija promijenila stvari?
- Na koji se način promijenila ideja djetinjstva i adolescencije?
- Na koji se način promijenilo stanovanje tijekom stoljeća?
- Kakvu je promjenu donio rast urbanih područja u životima ljudi u gradovima i ruralnim područjima?
- Kako se promijenio rad u određenim zanimanjima kroz vrijeme (smanjenje nekih radnih mjesta i industrije, stvaranje novih, pojačana mehanizacija i automatizacija itd.)?

- Kako su se promijenili odnosi među generacijama?
- Kako se promijenila rekreacija ljudi, kulturni interesi i način provođenja slobodnog vremena?
- Na koje su načine promjene u transportu i komunikacijama utjecale na način kako ljudi žive?
- Na koji su način promjene u medicini izmijenile živote ljudi?
- Na koji su se način promijenile naše ideje? (Primjerice, ideje o religiji i vjeri, zločinu i kazni, siromaštvu i bogatstvu, obrazovanju, umjetnosti, modi, ulozi i odgovornostima države i građana, nacionalnom identitetu i patriotizmu itd.)

Osim što pruža korisne dokaze i uvid za istraživanje kontinuiteta i promjene tijekom 20. stoljeća, usmena povijest može također pomoći učenicima razumjeti kako je izgledalo direktno iskustvo neke od najvažnijih događaja i razvoja stoljeća: iskustvo totalnog rata, okupacije i oslobođenja, izbjeglištva, imigracije ili emigracije, preseljenja iz ruralnog područja u grad, ponovne uspostave života nakon rata, iskustva preživljavanja diktature ili totalitarizma, i dr. Ovdje usmena povijest ne samo da pomaže učeniku rekonstruirati kako je to bilo, već mu i pomaže provjeriti vlastite pretpostavke i, u nekim slučajevima, pretpostavke koje su iznijeli masovni mediji, autori udžbenika i njihovi nastavnici povijesti.

Mogući pristupi

Ovaj i sljedeći odlomak uglavnom govore o mogućnostima uključivanja učenika u projekte prikupljanja usmenih svjedočanstava. Taj proces može biti vremenski dugotrajan i često zahtijeva sredstva koja nisu uvijek dostupna, poput kasetofona, kasete, te sredstava za transkripciju i pohranjivanje intervjua. Mnogi nastavnici povijesti, koji su ionako suočeni s preopterećenim nastavnim planom i programom povijesti, na projekt usmene povijesti mogu gledati kao na nešto neobavezno i dodatno. Ipak, vrijedi ponoviti da živimo u vrijeme kada su mnoge usmene iskaze već prikupili povjesničari, sociolozi, novinari i medijski producenti, vladini uredi, muzeji, arhivi i organizacije za istraživanje javnog mnijenja. Veći dio već prikupljenog sada je dostupan u jednom ili drugom obliku i može se korisno uklopiti u udžbenike, multimedijaska nastavna sredstva i materijale koje svaki nastavnik može sastaviti.

Većina projekata usmene povijesti koje pokreću škole iz očitih se razloga provode u lokalnim zajednicama i često se usredotočuju na lokalnu povijest. Intervjuiranje stanovnika u lokalnim sredinama o promjenama kojima su

bili svjedoci u tom mjestu tijekom svog života često može biti učinkovitije ako ispitivač ima pripremljene poticajne materijale za "buđenje" ispitanikovog pamćenja, kao što su fotografije i razglednice glavne ulice, neke farme, tvornice, značajnih mjesta ili ljudi. Zemljovid i podaci iz matičnih ureda te preslike članaka iz starih novina o posebice značajnim lokalnim događajima također mogu pomoći. Ovakav se pristup može primijeniti kako bi se bilježili kontinuiteti i promjene u zajednici kao cjelini, jednom dijelu zajednice ili ga se može koristiti kao sredstvo provođenja detaljnog (dubinskog) proučavanja zajednice u određenom vremenu.

Međutim, ljudi mogu ponuditi mnogo više od pukog prisjećanja o životu lokalne zajednice. Oni su proživjeli i bili svjedoci velikih događaja koji se obrađuju u udžbenicima. Ponekad su bili izravno uključeni, ponekad su im se životi bespovratno promijenili uslijed onoga što se dogodilo. Možda imaju vlastitu perspektivu koja se može usporediti i suprotstaviti perspektivama koje su obrađene u udžbenicima, televizijskim i radijskim dokumentarnim emisijama. Jedna je mogućnost krenuti od udžbeničkog prikaza ili prikaza iz televizijskog ili radijskog programa, zatim saznati što se ljudi sjećaju o tom događaju, te usporediti podudaraju li se njihova sjećanja i interpretacije s verzijama ponuđenim u udžbenicima ili dokumentarnim emisijama. Svrha nije ispitivati vrijednost autorove ili medijske verzije. Svrha je pomoći učenicima da shvate složenost i razinu konsenzusa ili mnogostrukosti perspektiva koje su postojale u vrijeme kada se događaj zbio.

Postoji nekoliko mogućih varijacija ovakvog pristupa. Jedna je mogućnost ugovoriti slobodne intervjuve gdje pojedinci govore o važnim događajima koji su se dogodili za njihova života, te kako su na njih reagirali tada i što o njima misle danas. Druga je mogućnost iskoristiti intervjuve usmene povijesti kako bi se kroz stoljeće pratila ispitanikova obitelj: odakle su došli, čime su se bavili njihovi djedovi, roditelji i djeca, gdje su živjeli, kako su im se životi promijenili, kako su na njih utjecali ratovi, vojna okupacija, gospodarska kriza, promijenjeni standardi života i dr.

Treća je varijacija ovakvog pristupa da učenici prikupe dokaze o medijskom predstavljanju određenog desetljeća ili razdoblja 20. stoljeća (u povijesnoj seriji, dokumentarnim, dramskim i humorističnim programima) i to poprate usmenim intervjuima s naraštajem koji je živio u tom razdoblju.

Još je jedna mogućnost pitati ljude gdje su bili, što su radili i kako su reagirali kada su prvi put čuli o nečemu što se pokazalo značajnim. Klasičan je primjer atentat na predsjednika Johna Kennedyja. Često se tvrdi da se odrasli ljudi ili adolescenti živo sjećaju što su tada radili, kako su reagirali i čega su se bojali. Postoji li još takvih događaja iz europske ili svjetske povijesti 20. stoljeća koji potiču sjećanje cijelog naraštaja? Neki bi primjeri mogli biti:

- Staljinova smrt 1953. godine,
- ulazak ruskih tenkova u Mađarsku 1956. i Čehoslovačku 1968. godine,
- lansiranje *Sputnika* u svemir 1957. godine,
- podizanje Berlinskog zida 1961. godine,
- kubanska raketna kriza 1962. godine,
- prva žena u svemiru 1963. godine,
- prvo slijetanje na Mjesec u srpnju 1969. godine,
- Francova smrt 1975. godine,
- povratak civilne vlasti u Portugal 1976. godine,
- pad Berlinskog zida 9. studenoga 1989. godine,
- pokušaj puča protiv Gorbačova i politike reformi 19. kolovoza 1991. godine.

Budući da se povjesničari koji se bave usmenom poviješću često opisuju kao povjesničari koji se bave poviješću odozdo ili pomažu otkriti povijest nevidljivih grupa (čija se povijest često zanemaruje), ponekad je izazov napraviti nešto slično u školskom projektu, posebice ako pripadnici "nevidljive" grupe čine znatan dio školske populacije. Za škole to može biti izuzetno osjetljivo područje; potrebno je pažljivo planirati i pregovarati s predstavnicima te grupe u zajednici. Neki povjesničari i sociolozi ovom su problemu pristupili tako da su napravili zajednički projekt sa zajednicom ili samom grupom. Učenici i pripadnici te grupe zajedno planiraju, prikupljaju podatke, analiziraju i predstavljaju rezultate. Često su potrebni intervjui jedan-na-jedan i skupne rasprave. Rasprave služe kao korisno sredstvo za potvrđivanje činjenica, provjeravanje i razvijanje kronologija i priča. Krajnji rezultat može poslužiti kao sredstvo koje je korisno za učenike povijesti, a predstavlja i vrijedan zapis za grupu ili zajednicu. Ujedno je to učenicima i vrijedna praktična vježba ukupnog procesa povijesnog istraživanja i interpretacije.

U gotovo svakom projektu usmene povijesti postoji mogućnost susreta s kontroverznim i osjetljivim pitanjima, čak i kada ona nisu predviđena kao predmet intervjua. Primjerice, u nekim regijama intervjui o ranim radnim iskustvima mogu potaknuti sjećanja na rasnu, etničku ili vjersku diskriminaciju. U drugim zemljama i regijama intervjui o susjedima i odnosima unutar zajednice mogu potaknuti sjećanja na kolaboraciju s okupatorima ili otpor okupacijskim snagama. U takvim okolnostima nastavnik se mora upitati vrijedi li projekt usmene povijesti neslo-

ge koju može izazvati. Ukoliko misli da vrijedi, morat će pažljivo planirati, pretpostaviti gdje bi se u intervjuima mogla pojaviti kontroverzna i osjetljiva pitanja, i upoznati učenike sa strategijama i pravilima ponašanja u takvim situacijama. U posebice osjetljivim područjima intervju bilo bi bolje provoditi u školi uz izravan nadzor nastavnika, ili da nastavnik sam vodi intervju.

Vrijedi proučiti i mogućnost suradnje različitih škola na projektu usmene povijesti. Projekt može biti regionalni ili nacionalni, međunarodni ili općeevropski, ili projekt koji će se baviti određenom grupom koja se smjestila u nekoliko susjednih država. Ako se projekt bavi određenom temom ili događajem, tada pruža jedinstvenu priliku svim uključenim učenicima da usporede i suprotstave mnoštvo perspektiva i interpretacija sličnih iskustava.

Smjernice za organiziranje projekta usmene povijesti

- Proučite pozadinu zajednice, grupe ili društvene kategorije koju ćete intervjuirati. Prikupite informacije o organizacijama, povijesnim društvima, staračkim domovima, udrugama koje bi vam mogle pomoći i koje bi mogle biti zainteresirane za ishod projekta. Provjerite postoje li obljetnice ili neki važni datumi koji bi vam mogli služiti kao poticaj za projekt. Pokušajte doznati kakav će biti odziv na vašu ideju o pokretanju projekta usmene povijesti.
- Osigurajte potrebne pozadinske informacije koje će učenicima biti dostupne za istraživanje prije no što započnu projekt. Provjerite jesu li dostupni relevantni dokazi iz drugih izvora s kojima će moći usporediti podatke iz intervjua.
- Procijenite implikacije istraživanja. Koliko će vremena biti potrebno za pripremu učenika, provođenje intervjua, procesuiranje informacija, interpretiranje dokaza, predstavljanje nalaza i vrednovanje ishoda. Gdje će se intervjui održavati? Kako će se intervjui bilježiti? Hoće li rezultati biti vrijedni troškova u smislu ljudskih i materijalnih resursa?
- Jesu li učenici dovoljno motivirani da provedu intervju na zadovoljavajućoj razini?
- Nastavnici obično navedu učenike da pronađu osobe koje će intervjuirati, no ima prednosti i u tome da to učenici učine sami. Prilikom objašnjavanja projekta, a prije no što se posvete intervjuiranju određene osobe, to će vam pružiti mogućnost da provjerite koliko se ta osoba sjeća, koliko je ona sposobna raz-

govarati o aspektima svoga života, te koliko je voljna sudjelovati u projektu. Osobama koje se intervjuira također bi trebalo reći koja je svrha projekta usmene povijesti te što će se dogoditi s materijalima intervjuja nakon što se prikupe.

Učenici bi trebali poduzeti sljedeće pripreme aktivnosti:

- istražiti pozadinu tema i događaja koji će biti obuhvaćeni projektom usmene povijesti,
- istražiti pozadinu grupe iz koje će se odabrati osobe za intervju: Što znamo o važnosti ove teme ili događaja u životima tih ljudi? Koju vrstu relevantnih iskustava bi oni mogli imati?
- poslušati neke primjere ljudi koji govore o prošlosti ili potražiti nekoliko transkripata (ili ulomaka) kako bi učenici mogli steći dojam o tome kako zapravo izgleda intervju usmene povijesti.

Nakon što su napravili pozadinsko istraživanje, od svakog bi učenika trebalo zatražiti da osmisli tri do pet istraživačkih pitanja koja bi služila kao temelj za intervju. (Istraživačka pitanja nisu ista kao pitanja za stvarni intervju. Ona predstavljaju ono što bi učenici željeli doznati). Nakon ovoga učenici bi trebali razmijeniti ideje kako bi se složili oko odabira pitanja za istraživanje. Iz svakog istraživačkog pitanja trebalo bi moći izvesti nekoliko pitanja za intervju tako da će možda biti neophodno ohrabriti učenike da odrede prioritete i opravdaju svoj odabir. Dok će ovo raditi, učenici će morati razmisliti i o tome koliko bi intervju stvarno mogao trajati.

Okvir 3: Vrednovanje snimljenog intervjuja ili transkripta ?

- Postoji li dobar odnos između ispitivača i kazivača?
- Sluša li ispitivač kazivača i odgovara li mu?
- Je li to dobar intervju? Zašto?
- Koliko je intervju koristan kao povijesni dokaz?
- Kako bismo mogli doznati jesu li dobivene informacije točne?

Stvaranje rasporeda intervjua

Sljedeći korak jest pretvoriti pitanja za istraživanje u pitanja za intervju. Kako biste pomogli učenicima da to učine, navedite ih da razmisle o sljedećem:

- koje će im pozadinske informacije biti potrebne o svakoj osobi koju će intervjuirati (primjerice gdje su rođeni i kada, sadašnje ili prethodno zanimanje, što su radili u određenom vremenu u svom životu, gdje su išli u školu, gdje su živjeli u određeno vrijeme i dr.),
- najboljem ili najprikladnijem slijedu pitanja kako bi se osiguralo da intervju teče, odnosno da nije zbrkan,
- važnosti izbjegavanja pitanja koja će navoditi na odgovor (primjerice: Mora da ste bili ljuti zbog toga?) i ne postavljanja pitanja koja će izazvati «da» i «ne» odgovore,
- važnosti postavljanja jasnih i nedvosmislenih pitanja,
- kako ohrabriti kazivača da govori, ali u isto vrijeme kako ga vratiti na temu kada odluta slijedom svojih misli,
- kako započeti i završiti intervju,
- što učiniti ako kazivač «presuši» na određenom pitanju ili prije nego što je intervju završen,
- postoje li načini provjere točnosti pamćenja kazivača?

Prilikom razgovora o ovim pitanjima prije intervjua moglo bi biti korisno navesti učenike da razmisle o sondiranju i potpitanjima. Sondiranje jesu popratna pitanja pripremljena kako bi se dobilo više podataka ili kako bi se provjerilo ono što je osoba rekla. Potpitanje je sredstvo bilo za preformuliranje pitanja ako se čini da ispitanik ne razumije ili za poticanje njegova pamćenja. Korisno bi bilo osmisliti sondiranja i potpitanja za većinu pitanja na intervjuu.

Učenici također moraju osmisliti načine provjeravanja iskaza. Nekoliko jednostavnih popratnih pitanja može biti vrlo učinkovito u tom smislu, primjerice: Koliko ste godina imali u to vrijeme? Kako ste čuli o tome? Jeste li vi sami bili tamo ili vam je netko pričao o tomu?

Provođenje intervjua

Osigurajte da učenici provjere da im kasetofon radi i da imaju praznu kasetu prije odlaska na intervju. Ako se intervju neće snimati elektroni-

ski, bilo bi korisno da učenici rade u parovima te da se izmjenjuju u postavljanju pitanja i pisanju bilješki.

Ključne točke provođenja intervjua su:

- doći na vrijeme, biti pripremljen, biti ljubazan,
- slušati. Ne postavljati pitanja na koja je kazivač već odgovorio u svojim prethodnim odgovorima na druga pitanja,
- biti strpljiv. Dati kazivaču vremena da odgovori na svoj način. Ne prepirati se s kazivačem i ne ispravljati ga,
- nastojati da kazivač slijedi temu, ali ne prekidati ga prečesto,
- ako smatrate da je potrebno postaviti popratno pitanje koje niste prethodno isplanirali učinite to i o tome napravite bilješku kao preporuku za budućnost,
- završite intervju zahvalom kazivaču. Kasnije mu pošaljite pismenu zahvalnicu.

Bilo bi uputno provesti s učenicima probu intervjua gdje će se oni izmjenjivati kao ispitivači i kazivači. Nakon prvog dijela intervjua bilo bi korisno održati sat na kojem će se dobiti povratne informacije kako bi se provjerila učinkovitost nekih specifičnih pitanja i kako bi se utvrdilo kako treba reagirati u određenim okolnostima.

Analiziranje i interpretiranje intervjua

Ovdje bi učenici morali odlučiti kao grupa hoće li svaki snimljeni intervju biti u cijelosti transkribiran ili će pažljivo poslušati sve intervjue nekoliko puta te zapisati najvažnije točke koje ih zanimaju? Morali bi uzeti u obzir potencijalne dobitke i gubitke odabira bilo koje od ovih opcija.

Nakon toga prilikom čitanja transkripata ili bilješki učenici trebaju razmisliti:

- Je li intervju odgovorio na istraživačka pitanja na koja su htjeli dobiti odgovore?
- Koliko je dobro bilo kazivačevo pamćenje?
- Je li kazivač dao kontradiktorne informacije?
- Postoje li načini provjere točnosti odgovora?
- Je li bilo znakova jasnih predrasuda u bilo kojem odgovoru?
- Koliko je intervju koristan u smislu povijesnog dokaza?
- Kako je intervju mogao biti bolji?

POGLAVLJE 16

UPORABA SUVREMENIH PISANIH IZVORA

Dokumenti i druge vrste pisanih izvora u središtu su povijesnog istraživanja. Naravno, iz starih kronika, spomenica i drugih fizičkih tragova možemo doznati kada i gdje se vodila bitka, tko je pobijedio, kakvi su bili gubici na obje strane, tko su bile ključne osobe i dr. Međutim, bez primarnih dokumentarnih izvora u obliku dopisa, pisama i iskaza svjedoka može biti vrlo teško razumjeti postupke pojedinaca, odluke koje su donijeli, naredbe koje su izdali, taktike koje su koristili, te njihovo razmišljanje i motivaciju ukoliko oni ili ljudi koji su im bili bliski nisu pisali o tome prije ili uskoro nakon događaja.

Učenici koji uče suvremenu povijest imaju širi raspon primarnih i sekundarnih izvora kojima se mogu poslužiti u odnosu na učenike koji uče bilo koje od prethodnih razdoblja: ne samo pisanu riječ, nego i filmove, vijesti, televizijske dokumentarne filmove, arhive zvuka, elektronske zapise, i fizičke artefakte. Ipak, pisani dokument još je uvijek neizmjenjivo važan za razumijevanje povijesti 20. stoljeća. Brojni su razlozi za to.

Prvo, tijekom ovog stoljeća doživjeli smo golem rast funkcija središnjih i lokalnih vlasti. Njihovo je širenje doista toliko veliko da se sada samo rijetki, odabrani službeni dokumenti koje su proizveli vladini odsjeci mogu sačuvati u uredima ili arhivima.

Drugo, mehanizacija procesa prikupljanja, pohranjivanja i pronalaženja pohranjenih podataka te publikacije službenih statistika koje iz toga proizlaze znače da sada znamo mnogo više o svakodnevnom životu ljudi (primjerice, o njihovu financijskom statusu, porezima koje plaćaju, potrošačkim navikama, rođenju i smrti, zdravlju, obrazovanju, stanovanju itd.).

Treće, širenje javnog obrazovanja znači da je sada moguće o gotovo svakom važnom događaju i društvenoj pojavi ovog stoljeća doći do gledišta i iskustava mnogo šire i društveno reprezentativnije grupe ljudi kroz njihova pisma i razglednice, njihove dnevnike i kroz intervju s njima u novinama.

Konačno, masovno širenje izdavaštva i tiskanih medija znači da sada možemo doći do mnogo više perspektiva o bilo kojem događaju ili procesu. Sada se zapravo učenik koji uči o suvremenoj povijesti često suočava s problemom prevelike količine informacija. Kako je jedan povjesničar to sročio:

*Znamo tisuću puta više o padu Francuske (1940. godine) no što znamo o padu Kartage. Znamo tisuću puta više o evakuaciji Dunkerquea no što znamo o bitki kod Hastingsa. Možemo se sastati i razgovarati... s ljudima koji su bili u Dunkerqueu. Ne bi li pravi medievist dao svoje cjeloživotno istraživanje za vrijednost intervjua s nekim Sasom koji se borio uz Harolda kod Hastingsa?**

Dok se povjesničar srednjeg vijeka ili povjesničar koji se specijalizirao za prvo tisućljeće često suočava s problemom nedostatnih ili nepotpunih dokaza, suvremeni povjesničar suočen je s problemom selekcije: što odabrati od ogromne mase podataka koji su dostupni, što će baciti svjetlo na događaje, a da istovremeno ne daje pristran ili iskrivljen prikaz zbog toga što su važni dokazi izostavljeni. Ovo može biti problem za svakog učenika koji proučava nacionalnu povijest 20. stoljeća, no još je veći problem za učenika koji proučava europsku ili svjetsku povijest.

Glavni je cilj ovog poglavlja istražiti kako i zašto pisani materijali (službeni dokumenti, statistike, dnevnici, memoari, biografije, novine i časopisi) mogu i moraju biti korišteni u razredu kada se uči o europskoj povijesti 20. stoljeća. Većina udžbenika moderne povijesti sada uključuje ulomke iz raznovrsnih pisanih izvora, a na Internetu sve je češće moguće pronaći široki raspon korisnih primarnih izvornih materijala o većini važnih događaja i pojava u ovom stoljeću koje učenici mogu kritički ispitati i interpretirati.

Zašto bi učenicima trebalo omogućiti ispitivanje primarnih pisanih izvora o Europi 20. stoljeća? U praksi, moguća korist uporabe pisanih izvora u nastavi ovisit će o tome koliko je materijal zanimljiv, o njegovoj dužini, gustoći teksta, potrebnoj razini sposobnosti čitanja, načinu na koji je materijal predstavljen učeniku te potiču li nastavne aktivnosti vezane uz materijal aktivno zanimanje učenika. Primjerice, zahtijevati od učenika da pročitaju cijeli tekst Versajskog ugovora (1918.) ili Rimskog sporazuma (1960.) zbog informacija, umjesto da pročitaju kratak sažetak ključnih odredbi koji imaju u udžbeniku, neće biti osobito stimulativno iskustvo za većinu šesnaestogodišnjaka.

Ipak, imajući na umu ova upozorenja, moguće je pronaći dobre razloge za razvijanje aktivnosti učenja oko uporabe pisanih izvora, posebice primarnih.

* G. B. Henderson, "A plea for the study of contemporary history", *History*, br. 26, 1941., str. 51-55.

- Pažljivo odabrani primarni izvori mogu pomoći da povijest oživi za mnoge učenike s obzirom da oni otkrivaju osobna iskustva, misaone procese, te brige ljudi koji su izravno ili neizravno uključeni u događaje o kojima uče.
- Udžbenici se uvijek pišu uz prednost vremenskog odmaka. Kada se to kombinira s potrebom da sadrže jezgrovite sažetke onoga što se dogodilo, učeniku se često nudi prikaz iz kojeg se donosi odluka čine odlučnima, a ishod neizbježnim. Pisani izvori iz tog vremena, bilo da se radi o diplomatskim dopisima, zapisnicima sa sastanaka, pismima ili zapisima u dnevnicima, često pomažu pri rasvjetljivanju načina kako su se odluke stvarno donosile, pod pritiskom, s ograničenim i često kontradiktornim podacima, i u stvarnom vremenu.
- Radeći izravno s pisanim izvorima, učenici primjenjuju ključne povijesne koncepte, postavljaju pitanja, analiziraju i interpretiraju podatke, stvaraju sudove i donose vlastite zaključke koje tada mogu usporediti s utvrđenim pričama ili objašnjenjima.
- Primarni izvori učenicima također pružaju izvanredne mogućnosti da se stave u kožu ljudi koji su bili izravno uključeni u događaje koje proučavaju.
- Pristup primarnim pisanim izvorima izlaže učenika raznolikim perspektivama određenog događaja ili pojave te mu pruža mogućnost usporedbe prikaza koje su u to vrijeme napisali sudionici, svjedoci i komentatori s prikazima koje su kasnije napisali povjesničari. U kontekstu europske povijesti pristup primarnim izvorima može biti od neprocjenjive važnosti. Primjerice, povijesni web-siteovi na Internetu poput World War I Document Archive (<http://www/lib-byu.edu/~idh/wwi>) ili Eurodocs (<http://www/lib-byu.edu/~rdh/eurodocs>) (vidi Poglavlje 12, gdje se mogu pronaći ključni povijesni dokumenti iz dvadeset i tri europske države) pružaju učeniku izvrsne mogućnosti da istraži kako su vlade različitih zemalja interpretirale isti događaj, krizu ili odluku.
- Pristup različitim pisanim izvorima, posebice primarnim, učenicima također pruža mogućnost preispitivanja zaključaka ili interpretacija koje su im prezentirali njihovi udžbenici, nastavnici ili masovni mediji. Općenitije govoreći, redovita uporaba primarnih izvora uz udžbenike i druge nastavne materijale pomaže pri stvaranju "navike" provjeravanja činjenica i interpretacija.
- Promatranje pisanih dokaza u nizu stvara "naviku" kritičkog ispitivanja načina na koji svaki novi djelić informacije potkrjepljuje

ili osporava informaciju i razumijevanje prošlosti dobiveno iz drugih dokumenata u nizu. Ovo nije samo dio procesa uvođenja učenika u povijesnu metodu; to je također i sredstvo daljnjeg razvijanja njihova zaključivanja i misaonih vještina te stvaranja analitičkih okvira koji doprinose njihovu građanskom obrazovanju s obzirom da se isti pristup može koristiti i pri analiziranju medijskog izvještavanja o suvremenim događajima i pitanjima.

Pitanja o kojima treba razmisliti pri odabiru primarnih pisanih izvora

Dostupnost. Danas većina udžbenika, tematskih priručnika te učeničkih vježbenica uključuju ulomke iz primarnih pisanih izvora. Dok neki tekstovi koriste ove izvore prvenstveno u ilustrativne svrhe, sve je primjetniji trend njihova povezivanja s aktivnostima i vježbama koje će od učenika zahtijevati praktičnu uporabu nekih analitičkih vještina i načina razmišljanja koje koriste povjesničari pri obradi dokaza iz izvora. To uključuje izvlačenje važnih podataka kako bi se odgovorilo na određena pitanja, otkrivanje pristranosti, uspoređivanje izvora kako bi se vrednovao neki događaj ili prikaz nekog događaja, procjenjivanje vrijednosti i važnosti izvora, korištenje nekoliko izvora kako bi se konstruirao kratak narativni prikaz ili sastavila kronološka tablica, procjenjivanje potvrđuje li dokaz određenu interpretaciju ili objašnjenje ili ga opovrgava i dr.

Međutim, ulomci u većini suvremenih udžbenika obično su vrlo kratki i ponekad ograničene vrijednosti da bi se na njima mogli vježbati navedeni načini razmišljanja i vrednovanja povijesnih dokaza. Drugi izvori koji se mogu koristiti kako bi se dopunio udžbenička upotreba primarnih dokaza uključuju lokalna povijesna društva, lokalne novinske arhive, javne knjižnice i muzeje, Internet, biografije i druge oblike publicistike.

Vrijeme. Ovdje spomenute odluke odnose se na tri druga pitanja. Prvo, struktura i sadržaj nastavnog plana i programa povijesti. Obično se tvrdi da što je program bogatiji sadržajima, teže je pronaći vrijeme za rad učenika s primarnim izvorima. "Tematski" pristup pružaju više prilika za dubinsko proučavanje određenih događaja, pitanja i pojava, a ujedno i više prilika za analiziranje primarnih izvora. Međutim, u praksi je čest slučaj da je vrijeme namijenjeno učenicima za analiziranje pisanih izvora izravnije povezano s ciljevima programa nego s njegovim sadržajem.

Ako je glavni cilj programa pretrpanog sadržajem da učenici usvoje faktografiju, onda će vjerojatno i prilike za pristup i analizu primarnih izvora biti ograničene. Ako je, pak, glavni cilj razviti razumijevanje, interpretativno razmišljanje i povijesnu svijest, tada primarni izvori mogu biti izvrsno sredstvo za učenje. Treće pitanje koje valja uzeti u obzir odnosi se na

način kako će primarni izvori biti upotrijebljeni u nastavi povijesti. Drugim riječima, koliko ćete vremena trebati izdvojiti za izvršavanje nastavnih aktivnosti i zadataka povezanih s pristupom primarnim izvorima.

Troškovi. U mnogim dijelovima Europe udžbenik je još uvijek, uz nastavnika, učenikov glavni izvor povijesnog znanja i razumijevanja. U nekim su regijama obrazovna sredstva toliko ograničena da čak nije moguće osigurati da svaki učenik ima pristup udžbeniku povijesti. U takvim se okolnostima zamisao uporabe materijala primarnih izvora čini nestvarnom i futurističkom.

S druge strane, ako poučavamo o povijesti 20. stoljeća, ipak je moguće svrhovito koristiti lokalne izvore (usmenu povijest, obiteljske korespondencije i fotografije, arhive lokalnih novina). Ukoliko škola posjeduje makar jedno računalo s pristupom Internetu, tada se mogu učitati primarni izvori za izradu radnih listova i nastavnih sredstava na različite teme. Veze sa školama u drugim državama putem elektronske pošte ili faks-poruka pružaju mogućnost pribavljanja nastavnih sredstava koja nude mnoštvo perspektiva. Imajući taj problem na umu, Vijeće Europe počelo je organizirati radionice za nastavnike povijesti u nekim dijelovima Europe o "poučavanju povijesti bez udžbenika".

Primjerenost namjeni. Prije odabira pisanih materijala primarnih izvora morate odlučiti zašto ih želite koristiti. Posebice, koji je od sedam ciljeva ranije navedenih u ovom priručniku bitan u određenim okolnostima. Što je naglasak više na analiziranju i interpretiranju povijesti, to će učenicima biti potrebno više prilika za vježbanje i primjenu takvih načina razmišljanja.

Uporaba ulomaka. Općenito govoreći, zbog ograničenog vremena i financijskih sredstava, različitih sposobnosti učenika i potrebe da se održi zanimanje i motivacija, nastavnik povijesti, kao i autor udžbenika, mora učenicima ponuditi ulomke mnogo duljih dokumenata. Stoga se treba pobrinuti da se očuva izvorno značenje izvora u ulomku, da skraćena verzija ne iskrivljuje ili previše ne pojednostavljuje prikaz ili nepotrebno ističe određene izjave.

Ravnoteža. Uporaba primarnih pisanih izvora ne isključuje potrebu da se učenicima predoči uravnotežena zastupljenost različitih relevantnih perspektiva i stavova o određenom pitanju i događaju. To često može prisiliti nastavnika na dodatnu potragu za potencijalnim izvorima. Primjerice, moguće je pozvati se na različite iskaze svjedoka na nekoliko jezika (izvornih govornika i stranaca) o događajima u Sankt Petersburgu u Februarskoj i Oktobarskoj revoluciji 1917. godine. Međutim, uporaba jednog ili više takvih prikaza mogla bi zavesti na krivi trag ako učenici nisu također svjesni različitih simpatija i političkih pripadnosti pisaca.

Na Internetu je također moguće pronaći mnoštvo izvornih materijala o Španjolskom građanskom ratu, ali većinu toga napisali su ljudi koji su bili u internacionalnim brigadama i bili naklonjeni republikancima. Nije uvijek moguće osigurati točnu, numeričku ravnotežu ako koristimo dokumentarne dokaze. U takvim je okolnostima važno osigurati da učenici ispituju materijale na takav način da prepoznaju moguće pristranosti, naklonosti i lojalnosti.

Razina čitanja. Uvijek je važno uzeti u obzir poteškoće na koje učenici mogu naići ako pokušavaju pročitati neki primarni izvor, posebice službene dokumente i dopise. Ponekad problem predstavljaju upotrijebljene riječi, no često je problem u tome što autor pretpostavlja da čitatelj poznaje kontekst, a učenici ga možda ne poznaju. Međutim, nemojte zbog toga izbjegavati uporabu takvih dokumenata, već u proces učenja ugradite načine pomoći učenicima da čitaju i razumiju takav materijal. To, primjerice, može značiti rječnik nepoznatih izraza, niz popratnih bilješki koje objašnjavaju kontekst (kao primjerice, P. F. su inicijali ... osobe kojoj je ovo pismo poslano – bio je talijanski veleposlanik u Washingtonu i dr.), napuci gdje mogu pronaći dodatne informacije koje nude objašnjenja.

Organizacija nastavnih aktivnosti. Kako će se koristiti pisani primarni izvori? Hoće li ih učenici koristiti kako bi konstruirali narativne prikaze onoga što se dogodilo ili za provjeru prikaza u njihovim udžbenicima ili u televizijskom dokumentarnom filmu? Hoće li biti ugrađeni u igrokaz ili simulaciju? Hoće li činiti osnovu za male grupne projekte, samostalno istraživanje ili raspravu cijelog razreda?

Ocjenjivanje. Što je planirani nastavni cilj uporabe primarnih izvora u vašoj nastavi i kako ćete znati je li on postignut?

Što učenici moraju znati o pisanim izvorima

Razlika između primarnih i sekundarnih izvora. Uobičajeno je shvaćanje da su primarni izvori "osnovni, sirovi, nesavršeni dokazi", a sekundarni izvori su pisani radovi i razmišljanja povjesničara, novinara, komentatora i promatrača.* Međutim, u praksi je razlika između primarnih i sekundarnih izvora često samo stvar stupnjevanja i u mnogo čemu ovisi o tome koliko je autor bio blizu opisanim događajima, je li prikaz nastao u isto vrijeme kada se događaj zbio ili kasnije, te o motivima autora. Primjerice, autobiografija nekog političara, generala ili revolucionarnog vođe može se smatrati primarnim izvorom ako knjiga govori o događajima u koje je

* Vidi, primjerice, definiciju koju daje A. Marwick, *The nature of history*, Macmillan, London 1970., str. 132.

osoba bila izravno uključena. S druge strane, ako je napisana godinama kasnije i ako je napisana samo zbog opravdavanja vlastite uloge, učenici je mogu smatrati sekundarnim, i to možda nepouzdanim izvorom.

Slično tome, pišući o nekim aspektima povijesti 20. stoljeća, povjesničari, novinari i komentatori mogu pisati o događajima u čije su vrijeme živjeli i možda ih promatrali iz prve ruke. Američki povjesničar Arthur Schlesinger bio je izravno uključen u Kennedyjevu administraciju početkom šezdesetih. Talijanski povjesničar Benedetto Croce, istaknuti protivnik fašizma, bio je ministar u talijanskoj vladi početkom dvadesetih. Izgleda da je izuzetno velik broj profesionalnih povjesničara nakon raspada Sovjetskog Saveza obnašao dužnosti ministara u novonastalim demokracijama Srednje i Istočne Europe. Kada oni pišu o događajima u koje su bili izravno uključeni, knjige koje nastaju vjerojatno su hibridi primarnih i sekundarnih izvora.

Međutim, bez obzira je li izvor primarni, sekundarni ili hibrid obje vrste, moramo koristiti slične postupke vrednovanja svih triju vrsta izvora. Posebice se moramo zapitati:

- tko je izvor napisao i zašto,
- koliko je autor pouzdan izvor, može li biti pristran i postoje li jasni dokazi pristranosti i iskrivljanja,
- za koga je dokument napisan i zašto,
- odakle su došle informacije i kako su dobivene,
- slaže li se s drugim dokumentima o istoj temi.

Ovim ćemo se pitanjima još vratiti jer su to pitanja koja svaki učenik povijesti (ne samo profesionalni povjesničar) može i mora postaviti svakom povijesnom izvoru, bio to udžbenik, dnevnik, memoari ili diplomatski dopis.

Prednosti i mane vremenskog odmaka. Pročavajući izvore, posebice primarne, učenici moraju znati da ih mi čitamo s vremenskim odmakom, no da su ti dokumenti pisani bez znanja o budućem razvoju događaja i ponekad bez stvarne ideje što će se dogoditi sljedećih tjedana i mjeseci. Tako nam, paradoksalno, vremenski odmak ograničava sposobnost shvaćanja prošlosti dajući nam više znanja nego što su ljudi tada mogli imati. Primjerice, mi različito interpretiramo važnost Versajskog ugovora 1919. godine, koji je promijenio granice Srednje i Istočne Europe, ili sporazuma u Jalti 1945. godine, koji je opet promijenio sliku Europe, od povjesničara koji su o njima pisali 1930. ili 1950. godine. Razlog nije samo taj što mi imamo više dokaza kojima se služimo, već i stoga što su se pojavile neke daljnje posljedice koje nije bilo moguće predvidjeti 1930. ili 1950. godine.

Nameće se jedno važno pitanje. Možemo li razumjeti djelovanja ljudi (i ono što su ona za njih značila), ako znamo njihov ishod. Ako znamo budućnost prošlih događaja, uvijek postoji opasnost da ćemo tome prilagoditi prikaz koji objašnjava zašto su se stvari odvijale tako kako jesu. Ako tako radimo, postaje teže proniknuti u razmišljanja i motive ljudi koji su tada bili uključeni u događaje, a koji se nisu imali prednost vremenskog odmaka. To se može pretvoriti u poseban problem ako učenici proučavaju utjecaj velikih promjena u društvu i tehnologiji na život i percepciju običnih ljudi.

Za koju je svrhu izvor nastao. Udžbenici i ostali pisani radovi povjesničara i komentatora uglavnom su napisani kako bi suvislo povezali brojne moguće dokaze i dostupne činjenice o određenom događaju, pojavi ili razdoblju. Različiti povjesničari s različitih perspektiva mogu na različite načine prikupiti dokaze ili različito naglasiti određene činjenice. Kod službenih dokumenata bitno je shvatiti za koga je autor pisao, kontekst u kojem je pisao, i znanje koje je već bilo zajedničko. U poučavanju povijesti to znači da uporaba jednog dokumenta ili ulomka dokumenta može predstavljati problem, jer ga učenik proučava izvan konteksta i izvan niza u kojem je nastao. Moramo im ponuditi pozadinu za proučavanje.

Dnevnici, memoari, autobiografije i čak pisma mogu predstavljati drukčiji problem. Primjerice, u određenoj mjeri možemo više vjerovati dnevnicima koji nisu napisani za objavljivanje zbog pretpostavke da su ljudi obično – iako ne uvijek – otvoreniji, iskreniji i manje zabrinuti za opravdavanje vlastite uloge ako su oni jedini koji će čitati taj dnevnik. Ako pišu s namjerom da im memoari budu kasnije objavljeni, mogu se poželjeti opravdati, prikriti svoje pogreške i krive procjene, i tako dalje. Tako, primjerice, korespondencija običnih vojnika koji su pisali sa zapadnog ili istočnog bojišta tijekom Prvog svjetskog rata može bolje služiti kao prikaz osjećaja vojnika s bojišnice od izvješća zapovjedništava ili izjava za tisak političkih vođa.

Primarni izvori i njihov odabir. Kao što je francuski povjesničar Marc Bloch jednom napisao, "izvori su jednostavno tragovi koje su nam ostavili naši prethodnici".* Kako je ranije spomenuto, vlade proizvode toliko dokumenata da se u današnje vrijeme samo dio (premda značajan dio) pohranjuje i arhivira. Većina zemalja drži neke od svojih dokumenata tajnima, posebice ako se oni odnose na stvari vezane uz nacionalnu sigurnost – a ponekad su definicije "nacionalne sigurnosti" vrlo široke. Većina zemalja također odgađa objavljivanje dokumenata sve dok oni više nisu politički osjetljivi. Privatni dokumenti također su

* Marc Bloch, *The historian's craft*, Manchester University Press, 1954., str. 54-55.

podložni odabiru. Vlasnik dokumenata odlučuje što će zadržati, što će uništiti, te što će dati u javnost. Oni koji nasljeđuju dokumente mogu također donijeti slične odluke o tome što će zadržati a što uništiti. Izdavači također vrše pregled i odabir biografija i memoara za slučaj da neki materijali ne bi doveli do sudskih tužbi protiv njih. Velik dio materijala primarnih izvora preživio je pukim slučajem. U kontekstu europske povijesti javljaju se neki drugi čimbenici koji imaju sličan učinak. Povjesničar je, primjerice, ograničen brojem jezika koje tečno govori, ukoliko primarni izvor nije adekvatno preveden na jedan od dominantnih jezika, poput engleskog, francuskog, njemačkog ili ruskog.

Predložak za analizu suvremenih pisanih izvora

Kada udžbenici uključuju ulomke iz primarnih i sekundarnih pisanih izvora obično uključuju i vježbe gdje se učenicima postavljaju neka specifična pitanja o podacima iz izvora. U tom smislu to su pitanja o sadržaju (Što autor kaže o ...? Usporedite gledišta autora ovih dvaju izvora? Koje je razloge X dao/la kako bi podupro/la svoje radnje? Što vam izvor govori o životnim uvjetima toga vremena?) Tipičan primjer ovoga pristupa može se vidjeti u **Okviru 1**.

Ovakva pitanja od učenika zahtijevaju pažljivo čitanje, a ponekad zahtijevaju i da učenici interpretiraju dokaze te donose sudove i zaključke. No, ona nužno ne služe kao sredstvo poučavanja učenika o načinu ispitivanja povijesnih dokaza. Pitanja su većinom odveć specifična te vezana sadržajem da bi služila toj svrsi.

Međutim, moguće je također koristiti izvorni materijal na ovaj način kako bi se učenike ohrabrilo da postavie neka proceduralna ili generička pitanja koja bi mogli primijeniti na gotovo svaki izvor. Upravo je to vrsta pitanja na koja se usredotočujemo kada govorimo o analitičkim okvirima. U poglavlju o čitanju vizualnih arhivskih izvora predloženo je da se niz generičkih pitanja može primijeniti na bilo koju povijesnu fotografiju, te da se ista pitanja mogu grupirati u pet širokih analitičkih procesa:

- opis,
- interpretacija i zaključci,
- veze s ranije stečenim znanjem,
- otkrivanje nedostataka u dokazima,
- pronalaženje izvora daljnjih podataka.

Okvir 1: Svjedočenje Hermanna Göringa

«Kada je u Španjolskoj izbio građanski rat, Franco je Njemačkoj uputio poziv u pomoć i zatražio potporu, posebice u zraku. Ne smije se zaboraviti da je Franco sa svojim postrojbama bio smješten u Africi i da nije mogao prebaciti trupe jer je flota bila u rukama komunista ... Odlučujući je čimbenik, prije svega, bilo prebacivanje vojske u Španjolsku.

Führer je razmišljao o pozivu. Nagovarao sam ga da ih podrži pod svaku cijenu, prvo, kako bi se spriječilo daljnje širenje komunizma na tom području i, drugo, kako bi se tada testirala moja mlada Luftwaffe na ovaj ili onaj tehnički način.

Uz dozvolu Führera poslao sam velik dio transportne flote i neke eksperimentalne lovačke postrojbe, bombardere i protuzračne topove: tako sam dobio priliku u uvjetima borbe utvrditi je li naše zrakoplovstvo doraslo zadatku.»

Pitanja

1. Koji su dokazi da su Hitler i Göring shvaćali njemačko uplitanje u Španjolski građanski rat 1936. godine kao korisnu pripremu za širi europski sukob koji je počeo 1939. godine?
2. Zašto je Franco tražio zračnu potporu Luftwaffe?

Izvor: Svjedočenje Hermanna Göringa, maršala zrakoplovstva u vrijeme Trećeg Reicha, na suđenju u Nürnbergu, studeni 1945. – listopad 1946. godine

Isti se procesi mogu primijeniti na bilo koji drugi izvor, uključujući i pisane izvore, ali će pitanja koja učenici moraju postaviti biti specifični za analizu tekstualnih dokaza. Predložak analize možete pronaći u **Okviru 4**.

Neka od pitanja u predlošku neće vrijediti za sve izvore, neki će odgovori biti provizorni, uvažavajući ograničene i nedovoljne informacije, a neki će se sastojati od samo jedne riječi. Sami iskušajte predložak u **Okviru 5**. U tom se okviru nalazi diplomatski dopis kneza Lichnowskog, njemačkog veleposlanika u Londonu (od 1911. do 1914. godine) poslan Jagowu, njemačkom ministru vanjskih poslova 24. srpnja 1914. godine o reakcijama britanskog ministra vanjskih poslova Edwarda Greya na vijest da je Austrija uputila ultimatum Srbiji nakon atentata na nadvojvodu Franju Ferdinanda i njegovu suprugu u Sarajevu. Izvor je dodatno koristan i stoga što sadrži vlastoručne bilješke njemačkog cara Vilima II. na marginama.

Danas takav izvor potiče brojna relevantna i zanimljiva pitanja o njegovu sadržaju, koja učenici trebaju razmotriti:

- što su bile glavne brige Edwarda Greya glede mogućih posljedica austrijskog ultimatum?
- usporedite jezik koji su koristili njemački veleposlanik i car Vilim II. te uočite razlike,
- znajući ono što znamo o situaciji u Europi nakon 1918., koliko su točna bila predviđanja Sir Edwarda Greya o vjerojatnim ishodima europskog rata?

Ovdje se ne sugerira da su generička ili proceduralna pitanja nabrojena u ovom okviru alternativa ovim pitanjima o sadržaju. Ona se nadopunjuju. Ovdje sugeriramo da se izvori mogu koristiti u nastavi povijesti kako bi poboljšali razumijevanje određenih događaja ili pitanja te kako bi učenicima dali prenosive vještine potrebne za analiziranje pisanih izvora svih vrsta (uključujući i suvremene).

Nastavne aktivnosti temeljene na pisanim izvorima

Analiza niza pisanih izvora. Mogućnosti pristupa arhiviranim službenim dokumentima koji se odnose na najvažnije događaje i pojave u 20. stoljeću postaju sve veće. Neki od njih pojavljuju se u objavljenim zbirkama dok se drugi mogu učitati s povijesnih websiteova na Internetu. (Za više detalja o tome pogledajte poglavlje o povijesti na Internetu). Primjerice, diplomatski dopis prikazan u **Okviru 5** dio je cijele serije dopisa između njemačkog veleposlanstva u Londonu i Ministarstva vanjskih poslova u Berlinu u razdoblju koje je prethodilo izbijanju Prvog svjetskog rata 1914. godine. Isti website uključuje i druge važne dokumente poput ultimatum austrijske vlade srpskoj vladi i srpskog odgovora te prepiske iz toga vremena između njemačkog i ruskog cara. Ovime je olakšano stvaranje zbirke izvora ili materijala primarnih izvora na kojima učenici mogu raditi.

Dvije su potencijalne prednosti korištenja čitavog niza dokumenata na ovaj način. Prvo, službeni su dokumenti obično datirani, često imaju urudžbeni broj a mogu sadržavati i vrijeme kada su odaslani te kada su ih osobe kojima su namijenjeni primile. Također mogu sadržavati i urudžbeni broj drugih važnih dokumenata. Ovo pomaže učenicima pri odgonetanju slijeda događaja ili radnji kako bi bolje razumjeli što se dogodilo, kada i zašto. Drugo, niz dokumenata može učenicima također dati bolji uvid u kompleksnost događaja te u način, na koji su se odluke doista donosile, od sažetka ponuđenog u konvencionalnom udžbeniku.

Pisani izvori mogu također biti koristan način razvijanja učeničkog povijesnog razumijevanja kada se odaberu tako da rasvijetle retrospektivna opažanja onoga što se dogodilo ključnim sudionicima. Primjerice, usporedite izvore u **Okviru 6** s diplomatskim dopisom kneza Lichnowskog u **Okviru 5**.

Uspoređivanje novinskog izvještavanja o nekom europskom pitanju. Mnogi nastavnici povijesti i autori udžbenika u određenoj mjeri koriste isječke iz novina o značajnim događajima i pojavama, posebice kada istražuju povijest 20. stoljeća u vlastitim zemljama. Čak ako se povijest kontinenta ispituje više iz europske nego nacionalne perspektive, prostor za analizu mogućih perspektiva ograničen je na korištenje novina tiskanih na jednom ili dva strana jezika koja učenici uče u školi i na novine raširene u regiji, poput njemačkog ili ruskog. Taj se prostor ipak nesumnjivo povećao krajem 20. stoljeća kada je sve veći broj novina počeo objavljivati specijalna izdanja koja su uključivala članke odabrane kako bi odrazili glavne događaje tijekom stoljeća.

Ponovno, Internet može poslužiti kao sredstvo za proširivanje izbora pisanih izvora dostupnih nastavniku povijesti. Neke od najutjecajnijih novina u Europi sada imaju elektronske arhive koji su dostupni putem Interneta. Međutim, ovo je relativno novi pothvat i većinom pokriva razdoblje posljednjih pet do deset godina. Zanimljivi novinski isječci mogu se pronaći i na nekim Internet websiteovima opisanim u poglavlju o korištenju novih tehnologija u nastavi povijesti. Možda jedan od najzanimljivijih i najkorisnijih izvora za nastavnika povijesti koji istražuje razvoj novijih događaja u Europi (posebno nakon raspada Sovjetskog Saveza) jest website Arhiva medijskih reakcija Ministarstva vanjskih poslova SAD (vidi Poglavlje 12). Svakog dana službenici za tisak u svakom veleposlanstvu Sjedinjenih Država pregledavaju izvještavanje lokalnih medija o glavnim događajima i pitanjima, rade sažetke, prevode ih na engleski te ih elektronski šalju u američki State Department gdje se zatim radi tjedni pregled reakcija u stranim medijima i stavlja na website. Odabir članaka neizbježno odražava specifične interese vlade Sjedinjenih Država, no izvješća gotovo uvijek pokrivaju širok pregled događaja i kritike američke politike nisu filtrirane. Tipično izvješće može uključivati reakcije iz novina, s radija i televizije u trideset do četrdeset zemalja. Zahvaljujući tome, pri obradi događaja i pojava u Europi u proteklih deset godina možemo:

- promatrati kako različite vlade i novine s različitim političkim i ideološkim stajalištima reagiraju na određene događaje,
- promatrati kako su se reakcije medija mijenjale s razvojem događaja. U tom smislu ovo je vrlo koristan način istraživanja

perspektiva koje se mijenjanju, primjerice o Bosni, Kosovu, Sjevernoj Irskoj, Čečeniji, Cipru, tursko-grčkim odnosima i dr.

Uspoređivanje iskaza svjedoka. Iskaze svjedoka koji su objavljeni u memoarima, autobiografijama i udžbenicima valjalo bi usporediti. Primjerice, postoji pravo bogatstvo dostupnih materijala o holokaustu, Februarskoj i Oktobarskoj revoluciji u Rusiji 1917. godine, Španjolskom građanskom ratu, kraju diktatura u Grčkoj, Španjolskoj i Portugalu, sovjetskoj invaziji na Mađarsku 1956. godine, praškom proljeću 1968. godine, građenju i rušenju Berlinskog zida i dr. Korisno je također dati učenicima priliku da usporede takve iskaze svjedoka s kasnijim interpretacijama povjesničara.

Uspoređivanje sekundarnih izvora. Nekoliko dana rada u dobroj biblioteci može uroditi mnoštvom korisnih materijala preko kojih se može pokazati kako, primjerice, pripadnici različitih nacionalnosti mogu interpretirati isti događaj na vrlo različite načine. Dva ulomka u **Okviru 2** koja se odnose na njemačko-sovjetski sporazum od 23. kolovoza 1939. godine (poznat i kao Sporazum Ribbentrop – Molotov) pokazuju kako takva aktivnost može ponuditi:

- bogatije izvorište dokaza o određenom događaju ili pojavi;
- prostor za promatranje događaja iz više nacionalnih perspektiva;
- prostor za proučavanje prirode povijesne interpretacije.

Iako se često pretpostavlja da je proučavanje historiografije prezahtijevno za učenike, svejedno im je korisno poduzeti manja istraživanja kako bi otkrili jesu li povjesničari različitih generacija promatrali isti događaj ili pojavu na isti ili različite načine. Primjerice, interpretiraju li suvremeni britanski, francuski i njemački povjesničari posljedice Sporazuma u Versaillesu 1919. godine na isti način kako su ih interpretirali njihovi prethodnici dvadesetih i tridesetih godina. Pišu li suvremeni povjesničari koji su živjeli u bivšim kolonijalnim državama o kraju kolonijalizma na isti način kao i povjesničari koji su pisali o tome, primjerice, pedesetih godina?

Uporaba nekonvencionalnih pisanih izvora. U poglavlju o čitanju slikovnih arhivskih materijala primijećeno je da karikature, razglednice, plakati i neke fotografije mogu dati korisne ilustracije i uvid u raspoloženje javnosti u nekom trenutku. Ponekad oni mogu sažeti politiku, ideologiju ili društveni pokret jer su tomu i namijenjeni. Neki pisani izvori imaju istu ulogu. Primjerice, navesti učenike da analiziraju političke ili ideološke slogane, može biti učinkovit način da im se pomogne razumjeti osebujna poruka koju je određena grupa ili pokret pokušao prenijeti široj javnosti. U tom smislu zbirka slogana može posebno dobro rasvjetljavati situaciju. U **Okviru 3** pogledajte slogane koje je proizvela talijanska Fašistička stranka ranih tridesetih.

Okvir 2: Sekundarni izvori o njemačko-sovjetskom paktu iz kolovoza 1939. godine

Izvor 1: Sovjetski povjesničar koji je pisao 1981. godine

Zašto su Chamberlain i Daladier pomogli Hitleru da ostvari svoje ciljeve? Nadali su se da će udobrovoljiti Hitlera dajući mu dio češke zemlje. Željeli su usmjeriti njemačku agresiju istočno prema SSSR-u... Kao rezultat toga SSSR je stajao sam suočen s rastućom nacističkom prijetnjom. U takvoj situaciji SSSR je morao potpisati sporazum o nenapadanju s Njemačkom... To je SSSR-u dalo vremena za jačanje obrane.

Citirano u: R. Rees, *The Modern World*, Heinemann 1996.

Izvor 2: Britanski povjesničar koji je pisao 1996. godine

Posljednjih godina Sporazum Ribbentrop-Molotov opravdavao se tezom da je dao Sovjetskom Savezu vremena da izgradi svoju obranu. S obzirom na ono što se dogodilo dvije godine kasnije, taj argument izgleda uvjerljivo: ali ovo bi mogao biti još jedan klasičan slučaj čitanja povijesti unatrag. Godine 1939. doista je postojala mogućnost da će Hitler krenuti na SSSR nakon što porazi Zapad. No, to je bila samo jedna nepredvidiva mogućnost, ne nužno najvjerojatnija ili najskorija... Dvije su važne indikacije za to. Prvo, vrlo je malo dokaza koji pokazuju da je Crvena armija nakon kolovoza 1939. dala prioritet temeljitijoj pripremi obrane... Drugo, studije plana Crvene armije početkom ljeta 1941. sugeriraju da su dvije prethodne godine provedene u stvaranju izrazito napadačkog stava.

Okvir 3: Politički slogani kao povijesni izvor

“Vjeruj! Slušaj! Bori se!”

“Tko ima čelika, ima kruha”

“Ništa u povijesti nije dobiveno bez prolijevanja krvi”

“Živi opasno!”

“Bolje je živjeti jedan dan kao lav nego sto godina kao ovca”

“Rat je za muškarca ono što je za ženu rađanje”

“Fašizam je najimpresivnija kreacija individualne i nacionalne volje za moć”

“Fašizam je organizirana, centralizirana i autoritarna demokracija”

“Fašizam znači jedinu slobodu koju je vrijedno imati, slobodu države i slobodu pojedinca u državi”

Uporaba pisanih izvora u istraživanju načina života u određenom razdoblju. Popularne tiskovine, oglasi, katalogi, kuharice, časopisi posvećeni stilu života služe kako bi pružili učenicima korisne izvorne materijale za istraživanje modnih trendova, obiteljskog života, društvenih uloga ljudi, proizvode koji su se smatrali neophodnima a koji luk-suzom, prehrane ljudi, zamjetnih razlika između društvenih slojeva, onoga što se smatralo prihvatljivim društvenim ponašanjem, onoga što se smatralo "normalnim" i "abnormalnim" te predodžbi javnosti o ljudima na vlasti. Ovdje bi moglo biti teže uvesti autentičnu europsku dimenziju, no razmjenom materijala poštom, faksom ili e-mailom među školama u različitim zemljama brzo bi se moglo doći do zanimljive usporedne zbirke izvora o načinu života ljudi u različitim vremenima tijekom ovog stoljeća.

Okvir 4: Predložak za analizu pisanih izvora

Opis: Odgovorite na ova pitanja samo na osnovu podataka koji su ponudeni. Ne pokušavajte pogađati. Primjerice, na pitanje br. 2 odgovorite samo ako su vam dani datum i godina. Ne pretpostavljajte da je napisano u vrijeme događaja koji opisuje.

Kontekst

1. Tko je napisao ovaj dokument (osobe ili položaj)?
2. Kada je napisan?
3. Za koga je napisan?
4. Koja je to vrsta dokumenta?
 - dnevnički zapis,
 - pismo,
 - službeno izvješće ili zapisnik,
 - diplomatski dopis,
 - ulomak iz povijesnog udžbenika,
 - ulomak iz autobiografije ili biografije.
5. Sažmite glavne točke koje autor navodi.
6. Sadrži li ovaj izvor reference na događaje ili ljude koje ne razumijete?
7. Sadrži li riječi, fraze ili kratice s kojima niste upoznati?

Okvir 4: Predložak za analizu pisanih izvora	
<p>Interpretacija</p> <p>8. Je li ovo primarni ili sekundarni izvor?</p>	<p>Dokaz: kako znate?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je li izvor napisan u vrijeme kada se događaj zbio ili danima, tjednima, mjesecima ili čak godinama kasnije? • Postoje li indicije u dokumentu koje bi pokazale da je izvor temeljen na autorovu direktnom iskustvu ili umiješanosti u opisane događaje? • Je li autor bio očevidac onoga što se dogodilo? • Je li autor bio u povoljnom položaju da zna što se doista dogodilo?
<p>9. Postoje li u izvoru indicije o tome kako je autor došao do podataka o kojima piše?</p>	
<p>10. Koliko možete odrediti, čini li vam se ovo pouzdanim prikazom onoga što se dogodilo?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Postoje li u tekstu indicije koje bi vas navele da pomislite da je ovo pouzdan izvor?
<p>11. Zašto je ovaj određeni dokument napisan?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Postoje li bilo kakve indicije (primjerice ime autora, položaj, adresa, naziv dokumenta) koje bi vam pomogle odrediti zašto je napisan? • Možete li iz načina na koji je dokument napisan odrediti zašto je napisan – primjerice, da bi se nekom drugom poslali podaci? Da bi se napravio osobni zapisnik onoga što se dogodilo? Da bi se odgovorilo na zamolbu? Da bi se opravdale autorove radnje ili odluke? Da bi se udobrovoljila ili iznervirala?
<p>12. Što nam izvor govori o stajalištu ili položaju autora?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Izvještava li autor o situaciji, prenosi li podatke ili opisuje što se dogodilo ili izvor sadrži i mišljenja, zaključke ili preporuke?
<p>13. Je li autor u bilo kojem smislu pristran?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pokušava li autor dati objektivan i uravnotežen prikaz onoga što se dogodilo? • Postoje li izjave ili fraze koje otkrivaju autorovu pristranost za ili protiv neke grupe, osobe ili stajališta?

Okvir 4: Predložak za analizu pisanih izvora**Veze s ranije stečenim znanjem**

14. Potvrđuju li činjenice koje već znate iz drugih izvora, uključujući i vaš udžbenik, podatke koje vam ovaj izvor daje?

15. Potvrđuje li izvor ili je u suprotnosti s interpretacijom događaja u tim drugim izvorima?

Prepoznavanje nedostataka u dokazima

16. Postoje li nedostaci u izvorima kao što su nepostojanje imena, datuma ili ostalih podataka koji bi vam pomogli odgovoriti na ranija pitanja?

Prepoznavanje izvora daljnjih informacija

Možete li se sjetiti drugih izvora koji bi vam pomogli popuniti praznine i pomogli vam provjeriti informacije ponudene u ovom izvoru ili autorovu interpretaciju događaja?

Okvir 5: Diplomatska depeša kneza Lichnowskog

Lichnowski Jagowu
Brzjav 151
D. D. 157

London, 24. srpnja 1914.
poslano: 21:12 sati navečer
primljeno: 25. srpnja, 01:16 sati

Ovo bi bilo poželjno. Ne radi se o naciji u europskom smislu, već o grupi pljačkaša.

Točno.

Sir E. Grey upravo me zamolio da se pozovem na njega. Ministra je očito duboko pogodila austrijska nota koja, sudeći po njegovu mišljenju, premašuje sve što je on ikada ranije vidio. Rekao je da zasad nije dobio vijesti iz Sankt Peterburga i zato nije znao što se tamo misli o tom pitanju. Međutim, veoma je dvojio da će ruska vlada moći preporučiti srpskoj vladi bezuvjetno prihvaćanje austrijskih zahtjeva. Svaka nacija koja bi prihvatila takve uvjete zapravo bi prestala postojati kao neovisna nacija. Njemu je, Sir E. Greyu, sada teško ponuditi Sankt Peterburgu bilo kakav savjet. Može se samo nadati da će tamo prevladati blag i miroljubiv pogled na cijelu situaciju. Dok se god radi o lokalnoj prepirci Austrije i Srbije, kako je Vaša Ekselencija istaknula u dopisu 1055 koji sam spomenuo u razgovoru sa Sir E. Greyem, on, Sir E. Grey, nema ništa s tim; ali situacija bi se promijenila ako bi javno mnijenje u Rusiji prisililo vladu da nastupi protiv Austrije.

Okvir 5: Diplomatska depeša kneza Lichnowskog

<p>Točno, jer nisu!</p> <p>Točno.</p> <p>Onda ni Rusi nisu puno bolji.</p> <p>Što će se zacijelo dogoditi.</p> <p>Zaboravlja Italiju.</p> <p>Beskorisno.</p> <p>Ovo je nepotrebno jer je Austrija Rusiji već sve objasnila, a Grey ne može ništa drugo ni predložiti. Ja se neću pridružiti osim ako me Austrija izričito zamoli, što je malo vjerojatno. U vitalnim pitanjima i pitanjima časti čovjek se ne savjetuje.</p> <p>Glupost.</p> <p>Ovo bi Perziju moglo predati Engleskoj.</p>	<p>Na moju primjedbu da se balkanske narode ne može mjeriti istim standardima kao civilizirane europske nacije, i da stoga s njima treba koristiti drukčiji jezik – što potvrđuje i njihov barbarski način ratovanja – od onoga koji se koristi s, primjerice, Britancima ili Nijemcima, ministar je odgovorio da i kad bi mogao dijeliti moje mišljenje, nije vjerovao da bi ono bilo prihvaćeno u Rusiji. Opasnost od europskog rata, ako bi Austrija napala srpski teritorij, bila bi izravna. Ishod takvog rata između četiri države – posebno je naglasio broj četiri, misleći na Rusiju, Austro-Ugarsku, Njemačku i Francusku – bio bi krajnje neizvjestan. Kako god sukob završio, jedno bi bilo sigurno: nastala bi potpuna iscrpljenost i osiromašenje, industrija i trgovina bile bi upropaštene, moć kapitala uništena. Uslijed propasti industrije, došlo bi do revolucionarnih pokreta, poput onih iz 1848. godine. Sir Edward Grey najviše osuđuje, osim samog tona note, kratak vremenski rok koji rat čini gotovo neizbježnim. Rekao mi je da bi bio voljan pridružiti nam se u traženju produženja vremenskog roka od Beča, kako bi se tako možda pronašao izlaz. Tražio je da Vašoj Ekscelenciji prenesem ovaj prijedlog. Predložio je i da u slučaju opasne napetosti između Rusije i Austrije četiri države koje nisu izravno upletene – Engleska, Njemačka, Francuska i Italija – pokušaju posredovati između Rusije i Austrije. Tražio je i da taj prijedlog prenesem Vašoj Ekscelenciji.</p> <p>Ministar se očito trudi učiniti sve kako bi izbjegao europske komplikacije i kako ne bi skrivao svoje duboko žaljenje zbog izazovnog tona austrijske note i kratkog vremenskog roka.</p> <p>Iz jednog drugog dijela ministarstva vanjskih poslova rečeno mi je kako postoji razlog za pretpostavku da Austrija veoma podcjenjuje srpsku moć samoodbrane. U svakom slučaju, bit će to duga i očajnička borba, u kojoj će Austrija previše oslabiti i u kojoj će iskrvariti do posljednje kapi krvi. Također tvrde kako znaju da je stav Rumunjske više nego nesiguran, te da su u Bukureštu govorili kako će biti protiv bilo koga tko napadne.</p>
---	---

Izvor: Ulomak dokumenata (1914.) websitea Prvog svjetskog rata : <http://lib-byu.edu/~idh/wwi>

Okvir 6: Izvori o odgovornosti za izbijanje Prvog svjetskog rata

Izvor 1: Kada je Vilim II. vidio srpski odgovor na austrijski ultimatum Srbiji u lipnju 1914., komentirao je: "Veliki moralni uspjeh Beča, ali s njim nestaju svi razlozi za rat". (L. C. F. Turner, *Origins of the first world war*, Arnold 1970, str. 130)

Izvor 2: Ulomak iz memoara njemačkog cara (napisanih nakon završetka rata)

Kada sam došao u Potsdam, našao sam kancelara i ministarstvo vanjskih poslova u sukobu sa zapovjednikom glavnog stožera jer je general von Moltke mislio da će rat sigurno izbiti, dok su se ostala dvojica čvrsto držala stajališta da se stvari neće toliko pogoršati, da će biti načina za izbjegavanje rata, pod uvjetom da ja ne naredim mobilizaciju. Sukob se nastavljao nesmanjenom žestinom. Diplomati u Wilhelmstrasse nije se ukazalo svjetlo sve dok general von Moltke nije objavio da su Rusi zapalili svoje granične postaje, uništili pogranične željezničke linije i izdali crvene mobilizacijske pozive. Tada su se diplomati slomili i nestalo je njihova otpora. Nisu željeli vjerovati u rat. To jasno pokazuje kako smo malo očekivali – a još manje bili spremni za – rat u srpnju 1914. godine... Naša je cijela diplomatska organizacija zakazala. Prijetnja rata nije bila zamijećena jer je ministarstvo vanjskih poslova bilo hipnotizirano ... svojom vjerom u mir pod svaku cijenu, toliko da je potpuno izbacilo rat kao moguće sredstvo vođenja politike iz svojih proračuna i zato nije točno procijenilo važnost naznaka rata.

Izvor 3: Ulomak iz memoara kneza Lichnowskog

Sve službene objave pokazuju, a naša Bijela knjiga ne pobija, što zbog siromaštva njezinog sadržaja i njezinih previda čini ozbiljnu osudu protiv nas, da smo:

1. Poticali grofa Berchtolda da napadne Srbiju iako u tome nije bilo njemačkih interesa, a morala nam je biti poznata opasnost svjetskog rata ...
2. Tijekom razdoblja od 23. do 30. srpnja 1914. godine odbili smo britanske prijedloge za posredovanje iako je Srbija pod ruskim i britanskim pritiskom prihvatila ultimatum gotovo u cijelosti te iako se dogovor o dvije sporne točke lako mogao postići, a grof Berchtold bio je čak spreman zadovoljiti se srpskim odgovorom.
3. Dana 30. srpnja, kada je grof Berchtold pokazao spremnost izmijeniti svoje zahtjeve, mi smo poslali ultimatum Sankt Petersburgu samo zbog ruske mobilizacije i iako Austrija nije bila napadnuta; 31. srpnja objavili smo rat Rusiji iako je ruski car dao riječ da neće nijednom vojniku narediti pokret dok traju pregovori. Tako smo namjerno uništili mogućnost mirnog dogovora.

U svjetlu ovih neprijepornih činjenica nije čudo da je sav civilizirani svijet izvan Njemačke isključivu krivicu za svjetski rat prebacio na naša pleća..

POGLAVLJE 17

TELEVIZIJA KAO IZVOR

Iako je u Europi televizija stekla masovno gledateljstvo tek kasnih pedesetih i ranih šezdesetih godina 20. stoljeća, a arhiviranje televizijskih programa događalo se prilično slučajno, televizija još uvijek nastavniku povijesti može ponuditi bogatstvo izvornih materijala za nastavu o političkoj, društvenoj, kulturnoj i ekonomskoj povijesti 20. stoljeća u Europi.

Tele-povijest

Poseban povijesni televizijski kanal sada je dostupan u sve većem broju europskih zemalja i neke ga škole aktivno koriste u nastavi, posebice za modernu europsku i svjetsku povijest. Neki programi javnih televizija također imaju školske obrazovne servise koji uključuju programe o modernoj povijesti. No, do danas su možda tri glavna izvora tele-povijesti bili:

- prigodni jednokratni programi o određenim događajima i pitanjima, koje nastavnici obično moraju snimiti na video kako bi ih mogli koristiti u razredu,
- povijesne rekonstrukcije. One se najčešće koriste u televizijskim programima o ranijim stoljećima, no što se više odmičemo od nekih ključnih povijesnih događaja 20. stoljeća veća je mogućnost da će ih se prikazivati na ovaj način. Iz nastavne perspektive oni su korisni na više načina: prenose osjećaj donošenja odluka pod pritiskom, nude više perspektiva o događaju, a dijalog je često autentičan, temeljen na provjerljivim primarnim izvorima,
- važne televizijske serije koje se uglavnom snimaju kako bi se podudarale s važnim obljetnicama, nakon čega se plasiraju na tržište na video kasetama.

Mnoge prigodne programe producirale su male neovisne televizijske kuće. Takvi su programi relativno jeftini, oslanjaju se na nepomične fotografije kao i na stare filmske žurnale, u velikoj mjeri koriste "glave koje govore" (to jest usmeno svjedočenje svjedoka ili ključnih osoba koje su sudjelovale u događajima o kojima se govori). Mnogi od tih programa napravljeni su kao odgovor masovnim zahtjevima za jeftinim programima kada su sedamdesetih i ranih osamdesetih televizijske

kuće produžile svoje dnevno emitiranje. Bez obzira na to, nastavnici povijesti koji su snimili neke od ovih programa sada imaju neiscrpno vrelo izvornih materijala za nastavu povijesti 20. stoljeća.

Dvije možda najambicioznije i najskuplje serije koje su se pojavile u posljednjih dvadeset i pet godina su serije Thames Televisiona *Svijet u ratu* (o Drugom svjetskom ratu), koja je prvi put prikazana 1973. godine, ali koja se još uvijek može kupiti na video-kasetama, i novija serija BBC-ja, *Stoljeće naroda*, koja je prvi put prikazana 1996. godine. Nema sumnje da će podudaranje kraja stoljeća i kraja tisućljeća potaknuti nastanak mnoštva retrospektivnih povijesnih programa koji se temelje na materijalima ranih filmskih žurnala i vlastitim arhivskim materijalima televizijskih kuća.

Dokumentarni programi

Neki povjesničari sada počinju prepoznavati da su mnoge televizijske dokumentarne emisije i programi o dnevnim događanjima potpuno novi povijesni izvori. Razlog je ponekad taj što su producenti dokumentarnih emisija uspjeli nagovoriti političare i vlastodršce da po prvi put govore o određenom događaju ili važnoj odluci. Ponekad je razlog što su autori programa uspjeli dobiti pristup manje konvencionalnim izvorima koji se u pisanim arhivima predstavljaju jedino kao statistike: izbjeglice, imigrante koji su iskusili rasizam, žrtve terorizma, same teroriste i borbe za slobodu, žrtve povreda ljudskih prava i dr. Kao takvi, dokumentarne su se emisije pokazale kao važni društveni i politički dokumenti sami po sebi.

Programi vijesti

U teoriji bi vijesti trebale biti važan izvor povijesnih svjedočanstava za poučavanje o kraju 20. stoljeća. U praksi, televizijske kuće arhiviraju tek mali dio svoje proizvodnje informativnih emisija i uglavnom čuvaju samo one dijelove za koje su tada držali da će imati dugoročno povijesno značenje. Stoga se nastavnici društvenih predmeta i povijesti koji žele koristiti emisije vijesti u svojoj nastavi moraju uglavnom oslanjati na vlastite kolekcije snimljenih materijala. Ne iznenađuje da nastavnici većinom koriste materijale iz informativnih programa kao sredstvo za osposobljavanje učenika za analizu medija, a ne njegove poruke: utjecaj koji tehnike produkcije i njezini kriteriji vrijednosti mogu imati na sadržaj i prezentaciju informativnih programa. Dok nastavnici društvenih predmeta, medijskih studija i, u manjoj mjeri, nastavnici jezika

proučavaju televizijske programe s te perspektive, nastavnici povijesti takvo gledište u stvarnosti zanemaruju, osim u prilično ograničenom prostoru “pokretne slike kao propagande”.

Informativno-zabavni program

Tele-povijest i dokumentarne emisije uglavnom se usredotočuju na događaje, važne osobe ili određena vremenska razdoblja. Međutim, kako smo vidjeli u prvom poglavlju ovog priručnika, školski kurikulumi povijesti u većini europskih zemalja govoreći o novijoj povijesti usredotočuju se na teme. U tom smislu, koristan doprinos poučavanju povijesti mogu činiti takozvani informativno-zabavni programi koji se bave pokretima u umjetnosti i kulturi tijekom 20. stoljeća, postignućima u znanosti i tehnologiji, promjenama društvenih i seksualnih običaja, te promjenama načina života i rada.

Drame, saponice i situacijske komedije

Drame, saponice i situacijske komedije mogu pridonijeti učeničkom razumijevanju promjena stavova javnosti, društvenih pitanja i interesa koji podliježu promjenama. Primjerice, pogled na ulomke iste saponice tijekom duljeg vremenskog razdoblja (recimo, deset ili dvadeset godina) može odražavati promijenjene društvene stavove prema obiteljskom životu, pitanjima odnosa među spolovima, nezaposlenosti, zlorabi droga, obrazovanju, zločinu, policiji i općenito osobama koje predstavljaju vlast. Takvi su programi lako dostupni u video formatu jer za njih postoji bolje tržište nego za, primjerice, povijesne dokumentarne filmove i rekonstrukcije. Međutim, budući da ih se ne može koristiti kao direktnu alternativu udžbenicima, oni zahtijevaju pomniju pripremu nastavnika povijesti.

Naravno, televizija nije jedini izvor pokretnih slika koje su značajne za naše razumijevanje povijesti ovoga stoljeća. Nijemi filmski žurnali, s titlovima, prikazivani su u kinima i na drugim javnim mjestima još prije Prvog svjetskog rata. Njihov se potencijalni utjecaj smatrao toliko velikim da su neke vlade, posebno među velikim silama imale vlastite snimateljske ekipe za snimanje filmskih žurnala tijekom rata.

No, njihov se stvarni značaj izašao na vidjelo nakon što je u Sjedinjenim Državama kompanija Fox News razvila sinkronizaciju zvuka 1927. godine. Od početka Drugog svjetskog rata od jedne trećine do polovice pučanstva u većini europskih zemalja išlo je u kino barem jednom tjedno. S tim se nije mogla mjeriti tiraža čak ni najpopularnijih novina toga vremena. Uz

to, filmski žurnali su mnogo lakše dopirali do različitih slojeva stanovništva. Po prvi put javnost je mogla vidjeti što se događa u svijetu izvan njihova grada, sela ili regije i stvoriti svoje mišljenje o tome. U isto vrijeme, urednici filmskih žurnala smatrali su da se moraju natjecati s popularnim tiskom. Filmski su se žurnali prikazivali kao dio kino programa te su stoga morali biti i zabavni, a ne samo informativni. To je također značilo da su urednici često bili na mukama kako ne bi uvrijedili vlasnike kina i moćne filmske tvrtke. Morali su paziti i da izbjegnu vrijeđanje političkih autoriteta kako si na vrat ne bi natovarili strožu političku kontrolu i cenzuru.

Od 1960. godine filmski su žurnali prestali biti važan čimbenik u stvaranju javnog mnijenja iako su se neki od njih nastavili prikazivati još desetak godina. No, filmski su žurnali utjecali na produkciju televizijskih vijesti što je bilo vidljivo još u sedamdesetima kada su nove tehnike i tehnologije, kao i veća konkurencija, promijenili način prikupljanja i prezentaciju vijesti.

Poput bilo kojeg drugog povijesnog izvora, filmski žurnali i televizija moraju se podvrgnuti istoj vrsti procesa stroge kontrole i verifikacije kao i svi primarni i sekundarni izvori. Primjerice, u prva dva desetljeća novog stoljeća neki su beskrupulozni producenti filmskih žurnala i navodno dokumentarnih filmova proizveli lažni, studijski snimljen materijal o različitim bitkama, katastrofama, ljudskim tragedijama, kruidbama i političkim atentatima.

Vijeće Europe objavilo je knjigu o korištenju igranih filmova kao povijesnih dokumenata. Ta publikacija nudi listu filmova s idejama kako se mogu koristiti u nastavi povijesti. Nastavnici povijesti koji su zainteresirani za načine uporabe filma, posebice igranog filma, u nastavi povijesti upućuju se na taj dokument. Filmski redatelji i producenti od samih početaka komercijalnog filma bili su zainteresirani za prikazivanje važnih povijesnih događaja i života važnih povijesnih osoba. Takvi filmovi imaju raspon od potpunih krivotvorina do relativno autentičnih prikaza. Jednako tako, filmovi su često igrali važnu ulogu u glorifikaciji nacionalne povijesti, umanjivanju ili opravdavanju nekih nečasnih djela ili čak u ponovnom pisanju povijesti zbog ideoloških razloga.

Ipak možda je najplodnije područje za nastavnika povijesti koji razmišlja o korištenju filma kao izvora za proučavanje 20. stoljeća vidjeti kako su filmovi prepoznali i odražavali gotovo sve važne društvene, ekonomske i tehnološke promjene koje su utjecale na živote ljudi: rat, veliku gospodarsku krizu, promjenu uloge žena, promjene u obiteljskom životu, promjene na radnom mjestu, migracije, urbanizaciju, promijenjene uloge religije, pojava tinejdžera i tinejdžerske tjeskobe (*Angst*), te promijenjene percepcije dobra i zla. U tom smislu često su žanrovski filmovi, poput kriminalističkih filmova, horora, vesterna, ratnih i znanstveno-fantastičnih filmova isticali ove teme.

Zašto koristiti televiziju kao izvor za nastavu povijesti?

Govoreći iz obrazovne perspektive, televizijski programi i ulomci mogu biti od velike koristi u mnogo slučajeva:

- mogu predstaviti povijest na vrlo stimulativan način, često koristeći prezentacijske tehnike s kojima su učenici upoznati preko drugih programskih žanrova,
- pogodni su za narativne i povijesne rekonstrukcije,
- pomažu dati osjećaj neposrednosti i konkretnosti događajima koji su se zbili prije mnogo vremena ili na mjestima i u zemljama o kojima učenik vrlo malo zna,
- kroz stare filmske žurnale ili rekonstrukcije pomažu učenicima razviti osjećaj za mjesto i za razdoblje,
- daju uvid u iskustva, razmišljanja, osjećaje i stavove ljudi koji su izravno bili uključeni u određeni događaj ili povijesnu pojavu,
- kao što je prethodno rečeno, televizijski programi također su izvor primarnih povijesnih dokaza o 20. stoljeću.

Ukoliko nastavnici povijesti pažljivo vrednuju televizijske izvore prije no što ih koriste u nastavi, imaju jasnu ideju o tome zašto žele koristiti određeni program ili ulomak i u kakvom će on odnosu biti s njihovim općim nastavnim ciljevima te ukoliko isplaniraju nastavne aktivnosti oko programa ili ulomka kako bi što bolje iskoristili njegovu obrazovnu vrijednost, u tom slučaju televizijski izvor može biti vrlo korisno i učinkovito obrazovno oruđe u nastavi povijesti.

Međutim, nastavnik povijesti također mora uzeti u obzir mogući učinak koji televizija može imati izvan učionice. U određenom tjednu mnogi će učenici provesti onoliko vremena pred televizorom koliko provode i u školi. Dok povijesni programi, dokumentarne emisije i vijesti možda i nisu visoko na njihovim listama rado gledanih emisija, televizija je još uvijek važan dio svakodnevnog iskustva i neformalnog učenja većine učenika. Stoga je važno, kao što je naglasio jedan stručnjak ta obrazovanje, pokušati uobličiti i formalizirati to učenje, tako da se učenicima dâ informacija o televizijskom mediju i o strukturi ili okviru pitanja i koncepata za analizu televizijske proizvodnje.* Učenici bi posebice morali razumjeti da televizija nije onoliko neutralna, objektivna i transparentna kao što se čini. Ona nije jednostavno "prozor u svijet", već su slike koje ona prikazuje odabrane i uređene kako bi odgovarale kriterijima onoga što "čini dobru televiziju" i, u nekim slučajevi-

* Len Masterman, *Teaching about television*, Macmillan, London 1980.

ma, kako bi odgovarale političkim kriterijima onoga što je podobna i ideološki prihvatljiva televizija. Ovo su pitanja kojima ćemo se vratiti i kasnije.

Ključna točka koju ovdje želimo naglasiti jest činjenica da učenicima moramo pomoći razumjeti kako prilikom korištenja televizijskih programa, filmskih novosti i filmova kao povijesnih izvora moraju ići iza i izvan slika koje se prikazuju na ekranu i izvan sadržaja zvučnih komentara. Pritom trebaju promatrati:

- kontekst unutar kojeg su te vijesti ili film napravljeni,
- koje su ih organizacije proizvele,
- za koju su publiku napravljene,
- za koju su svrhu napravljene,
- procese prikupljanja, verifikacije i uređivanja dokaza te način na koji su ti dokazi stavljeni u odnos s drugim dokazima,
- učinak tehnika i tehnologija koje su korištene,
- predodžbe urednika i producenta o tome što čini dobar televizijski program.

Sirovi materijal može biti znatno drukčiji od primarnih i sekundarnih dokaza na koje su učenici navikli gledajući udžbenike, službene dokumente, dnevnike, pisma, razglednice, plakate, karikature, fotografije i zemljovide, no analitički procesi koje moraju upotrijebiti i pitanja koja moraju postaviti nisu drukčija od onih koja se postavljaju za bilo koji drugi povijesni izvor.

Problemi i moguća ograničenja

Prvi je problem dostupnost odgovarajućeg materijala. Nestali su mnogi materijali stariji od pedeset godina budući da su bili snimljeni na nitratnoj podlozi koja brzo propada. Muzejski i filmski arhivi pokušali su spasiti ono što je preostalo prebacujući materijale na trajnije i stabilnije formate, ali čak i novije acetatne podloge propadaju. Trenutno nitko ne zna koliko su trajne video-kasete ili CD-ROMovi. Televizijske kuće i kuće koje proizvode filmske žurnale, uz nekoliko iznimaka, nisu svoje proizvode shvaćali kao povijesne artefakte koje treba arhivirati za buduće povjesničare i nastavnike. Koji će program ili serija preživjeti uglavnom su određivali komercijalni kriteriji. Za ostale materijale, uz jednu ili dvije iznimke, slučajnost određuje o njihovom opstanku. Dakle, mnogo ovisi o motivaciji nastavnika povijesti da na video snima odgovarajuće programe, vrednuje njihov obrazovni potencijal, prepoznaje ulomke prikladne za uporabu i razvoj nastavne aktivnosti.

Drugo, pokretne slike nisu najlakše obrazovno sredstvo za učinkovitu uporabu u nastavi. Realno gledajući, ako će učenici televizijske izvorne materijale podvrgnuti kritičkoj analizi (a ne jednostavno ih prihvatiti zdravo za gotovo kao neku vrstu zamjene za udžbenik), nastavnik je suočen s dva izbora. Dati učenicima vremena da gledaju, bilježe, premotavaju bitne dijelove, raspravljaju i interpretiraju. Ili nastavnik mora pretvoriti filmski ili televizijski program, ili da budemo realni, nekoliko ulomaka, u neku vrstu pisanog teksta koji opisuje određene kadrove, ponavlja komentar, dijalog, pitanja i odgovore, te opisuje ostale bitne zvukove, kao što je glazbena podloga ili pozadinska buka.

Treće, specijalisti za medije (uključujući i sve veći broj programskih producenata) priznaju da su tele-povijest i većina dokumentarnog programa, kao i aktualnosti uglavnom ograničeni kao sredstva povijesnog obrazovanja i izvori povijesnih dokaza:

- obično nisu dovoljno učinkoviti u stvaranju kronologije događaja ili davanju detaljnih objašnjenja zašto se nešto dogodilo. Drukčije kazano, izvještavanje o velikim povijesnim događajima i krizama u posljednjih pedeset godina često je prilično ahistorijsko, bilo zbog fokusiranja na izravne uzroke ("iskru koja je zapalila vatru"), bilo zbog davanja pojednostavljenih objašnjenja koja se nikada ne ispituju niti analiziraju. Izvještavanje o događajima na Balkanu devedesetih godina u zapadnim elektronskim medijima uglavnom je slijepo potvrđivalo pretpostavku da je "u regiji oduvijek bilo etničkih nemira i nasilja";
- često ne povezuju događaje i pojave koji su se dogodili na jednom mjestu u nekom razdoblju s paralelnim pojavama na nekom drugom mjestu u nekom drugom razdoblju;
- ne citiraju izvore niti objašnjavaju kako su ih provjerali;
- odabir izvora često je određen vrijednostima produkcije, a ne obrazovnim vrijednostima: zabavan spiker prije nego informativan ali dosadan, ili kadrovi koji prikazuju akciju, uzbuđenje, pritisak, paniku, sukob ili nasilje, čak i ako ostali provjerljivi izvori pokazuju da oni nisu tipični za ono što se doista dogodilo;
- kontekst ponekad nije dobro prikazan. Materijalu se dopušta da "govori sam za sebe".

Konačno, pojavljuje se još jedan problem: čak i u slučaju kada televizijska ekipa izvještava o događajima u nekoj europskoj zemlji ili o nekom zaista međunarodnom problemu ili krizi, novinari ili urednici, ili i jedni i drugi, ističu interese svoje zemlje, prije negoli istražuju situaciju

iz prave europske perspektive. Ova se situacija mijenja, dijelom zbog pojave novih tehnologija uključujući prijenosne kamkordere, prijenosne satelitske odašiljače i satelitske telefone i dijelom zbog pojave dvadesetčetverosatnih programa vijesti, poput CNN-a, koji prikazuju opširna izvješća o događajima uživo s minimalnim uredničkim intervencijama. U tom smislu televizijsko izvještavanje o Zaljevskom ratu i pokušaju državnog udara u Ruskoj Federaciji 1991. godine, te kasnije izvještavanje o razvoju događaja u Bosni i Hercegovini i na Kosovu počeli su mijenjati ovu tendenciju nametanja nacionalne perspektive izvještavanju o "stranim vijestima".

Uporaba televizije kao sredstva u nastavi povijesti

Povijest televizije

Teško je zamisliti kako bi se kulturna povijest 20. stoljeća mogla odgovarajuće obrađivati u povijesnim kurikulumima, a da se ne prouči razvoj televizije u medij masovne komunikacije i organizacijsku strukturu javnog i komercijalnog emitiranja, njezinu ulogu u predstavljanju društva, informiranju i oblikovanju javnog mnijenja, ponašanja i ukusa. Naravno, učenici neke aspekte masovne komunikacije mogu proučavati i drugdje u kurikulumu, na nastavi sociologije ili medijskih studija. Međutim, postoji određena posebna povijesna dimenzija koja se često previđa.

Povijest televizije pogodna je za tematski pristup koji se usredotočuje na nekoliko razvojnih niti, kao što su:

- tehnološki razvoj: pretvaranje svjetla u električne impulse, uporaba katodnih cijevi za emitiranje i reproduciranje slika, eksperimenti Johna Logie Bairda tridesetih godina, pojava prve javne televizije 1936. godine, uzlet televizije u Sjevernoj Americi i Europi, uvođenje slike u boji u Sjedinjenim Državama 1953. godine, pojava različitih sustava prijenosa signala u boji (SECAM u Francuskoj i Sovjetskom Savezu, a PAL u većini preostalih europskih država), televizija visoke rezolucije s više vodoravnih linija rastera, sve veći japanski utjecaj na tehnologiju, pojava univerzalnog europskog sustava 1991. godine, razvoj novih laganih prijenosnih kamera male mase, video, pojava prijenosnih satelitskih odašiljača i digitalizacija tehnologije, u početku u proizvodnji programa, a danas i u emitiranju,
- pojava masovnog gledateljstva: povećanje broja vlasnika privatnih televizora, rast broja sati gledanja, promjene i razvoj

raspona ponuđenih programskih žanrova, oglašavanja na televiziji, nagli porast broja TV kanala, rast kablovskih mreža koje se plaćaju, uvođenje satelitske televizije, razvoj interaktivne televizije,

- organizacijski razvoj: rana konkurencija (i utjecaj) filmskih žurnala i radija, javna televizija, pojava komercijalnih televizijskih kuća, sve veći stupanj državne i europske regulative emitiranja, politička cenzura, priroda konkurencije televizijskog emitiranja, internacionalizacija televizijskog programa, pojava globalnih televizijskih kuća,
- društveni i kulturni utjecaj: utjecaj televizije na politiku i političare, utjecaj televizije na glasače, televizija u vrijeme rata, utjecaj televizije na djecu, utjecaj televizije na ponašanje ljudi (primjerice, je li učinila ljude nasilnijima ili prijemčivijima na nasilje?).

Uporaba tele-povijesti i dokumentarnih emisija

U suštini, cilj je osmisлити nastavne aktivnosti u kojima će učenik koristiti primarne i sekundarne dokaze iz tele-povijesti i televizijskih dokumentarnih emisija kako bi vidjeli potvrđuju li ili opovrgavaju dokaze koji su mu dostupni iz drugih izvora (uključujući udžbenike, monografije, interpretacije različitih povjesničara, fotografske zapise). Takva mu aktivnost dodjeljuje ulogu neke vrste povijesnog detektiva na nekoliko razina:

- *1. razina:* učenici gledaju film (ili ulomak filma) i rade bilješke: glavne točke komentara, vrste upotrijebljenih dokaza (usmeno svjedočenje, arhivski film, reference na službene dokumente, svjedočenje stručnjaka i dr.), isticanje određenih vrsta dokaza i doneseni zaključci;
- *2. razina:* učenici raspravljaju o svojim sažecima u malim skupinama i stvaraju zajednički sažetak;
- *3. razina:* učenici uspoređuju televizijsku verziju ili prikaz s nekim drugim izvorom kao što je udžbenik i pronalaze sličnosti i razlike između dva izvora;
- *4. razina:* na kraju učenici raspravljaju zašto su se mogle pojaviti razlike, primjerice, zbog novih dokaza, različitih interpretacija starih dokaza, različitih naglasaka, ili određuju je li razlika uglavnom posljedica naglasaka u televizijskom programu na potrebu isticanja slikovnih materijala (tj., je li medij utjecao na način kako je povijesni događaj ili pojava obrađena)?

Analiza izvora iz filmskih arhiva

Odaberite ulomak iz filmskih žurnala ili nekih novijih dokumentarnih emisija o određenom povijesnom događaju ili situaciji i podijelite učenike u male grupe kako bi tražili odgovore na sljedeća pitanja:

- Tko je napravio film?
- Zašto je film napravljen? Je li to bio filmski žurnal za kino-posjetitelje? Radi li se o emisiji napravljenoj u obrazovne svrhe? Je li to dio neke serije? Je li to bio prigodni film za jednokratno prigodno prikazivanje u vijestima ili programu dnevnih tema?
- Što mislite, kome je film bio namijenjen?
- Kakve izvore film koristi: primarne i/ili sekundarne dokaze? iskaze svjedoka? usmeno svjedočenje ljudi koji su bili izravno uključeni? novinara? političara? slikovne dokaze?
- Što film želi postići? Pokušava li utjecati na javno mnijenje ili na gledišta ljudi koji donose odluke? Pokušava li objasniti što se dogodilo i/ili pokušava informirati ljude tko je kome što činio i kada? Pokušava li govoriti u ime onih koji su bili zanemarivani ili pokušava ispraviti povijesne zapise?
- Uspijeva li u svojoj namjeri?
- Postoji li glazbena podloga? Kakvo raspoloženje potiče?
- Kakvu poruku nose slike?
- Odgovaraju li slikovne poruke porukama komentara?
- Kakav je ton komentara? Je li pristran ili jednostran, a ako jest, na koji način? Pokušava li dati uravnotežen prikaz onoga što se dogodilo? Je li neutralan ili kritičan?
- Kako se koriste intervjui i usmena svjedočenja? Traži li se od njih da opišu što se dogodilo i kada? Traži li se od njih da prosuđuju druge? Traže li se njihova mišljenja? Pita li ih se zašto misle da se nešto dogodilo? Čini li se da su odabrani zato što se međusobno slažu ili zato što se ne slažu?
- Možete li na osnovu onoga što ste čitali o ovom događaju ili pitanju pronaći neke dokaze ili perspektive koji su izostavljeni?

POGLAVLJE 18

VREDNOVANJE UDŽBENIKA POVIJESTI

Nastava povijesti u školama nije područje rezervirano samo za povjesničare znanstvenike, nastavnike, autore udžbenika i izdavače. Ona se općenito doživljava kao javno dobro. Političari, lobističke skupine, etničke i jezične manjine te roditelji često smatraju da imaju pravo pokušati utjecati na sadržaj povijesnog kurikulumuma te načina na koji se povijest poučava, u mnogo većem omjeru nego što bi to ikada pokušali učiniti s kurikulumom matematike, prirodnih znanosti ili geografije. U tom smislu, udžbenici povijesti također su javno dobro te različite grupe unutar jedne zemlje, ali i u susjednim zemljama, mogu s razlogom biti zabrinuti zbog sadržaja tih knjiga, eksplicitnih ili implicitnih poruka i pretpostavki koje se prenose kroz tekst, ilustracije i izvorne materijale, zbog onoga što je uključeno ili izostavljeno, zbog primjerenosti nastavnih stilova kojima su se koristili autori, te praktičnih pitanja koja se odnose na troškove, dostupnost te omjer cijene i kvalitete.

Koja se pitanja moraju postaviti kako bi se vrednovao udžbenik prije no što se odluči kupiti i koristiti ga? Ovo kratko poglavlje trebalo bi poslužiti kao poticaj za daljnju raspravu. Nije napisano s namjerom da se ponudi definitivan odgovor na pitanje "Što je dobar udžbenik povijesti?" Naprotiv, jedna od pretpostavki ovog poglavlja jest da će odgovor na to pitanje vjerojatno varirati od jednog obrazovnog sustava do drugog i, kao posljedica toga, svaki pokušaj davanja definitivnog odgovora obično ne vodi ni u što drugo doli u opširne i trivijalne generalizacije. Naravno, postoje određeni pedagoški principi i dizajnerske karakteristike koje se mogu primijeniti na bilo koji udžbenik povijesti, no oni vjerojatno neće biti dovoljni da se osigura kako bi određeni udžbenik odgovarao u svim okolnostima. Kontekst u kojem se neki udžbenik piše, objavljuje, reklamira, kupuje i koristi u nastavi također je vrlo važan. Stoga su pitanja za vrednovanje u podsjetniku koji slijedi organizirana u tri glavne kategorije: prvo, pitanja namijenjena vrednovanju sadržaja i metodičkog pristupa udžbenika povijesti; drugo, pitanja koja se usredotočuju na suštinske kvalitete udžbenika (i koja će se vjerojatno primjenjivati bez obzira na zemlju u kojoj se udžbenik objavljuje i koristi, na sadržaj koji pokriva, na dob i mogućnosti učenika za koje se piše); i – konačno – pitanja koja se usredotočuju na vanjske čimbenike koji nisu sastavni dio procesa pisanja, objavljivanja i korištenja udžbenika, ali ipak se nameću i utječu na te procese.

Vrednovanje sadržaja i metodičkog pristupa udžbenika povijesti

Nastavnici povijesti i povjerenstva koja odobravaju udžbenike bez sumnje će detaljno proučiti moguće udžbenike prije nego odluče koji su najprihvatljiviji. Drugi će možda doći do nekih pokazatelja da bi odgovorili na ova pitanja letimičnim čitanjem, detaljnijim proučavanjem dvije ili tri nasumice odabrane teme, pregledom zadataka i vježbi za ocjenjivanje i izradom jednostavnih popisa (primjerice, popisa obrađenih tema u svrhu usporedbe s popisom tema u povijesnom kurikulumu, broja stranica posvećenih određenim temama i dr.)

Sadržaj

1. Koja su povijesna razdoblja uključena? Podudaraju li se točno s razdobljima navedenima u relevantnim smjernicama kurikuluma ili nastavnim planovima i programima? Postoje li praznine koje se moraju popuniti pomoću drugih udžbenika ili nastavnih materijala?
2. Kako je sadržaj organiziran u smislu strukture i slijeda? Predstavlja li udžbenik prilično razumljiv kronološki pregled jednog duljeg vremenskog razdoblja? Ili, pak, selektivni pregled? Usredotočuje li se na nekoliko važnih razdoblja iz nacionalne, regionalne, europske ili svjetske povijesti (primjerice, antika, srednji vijek, zemljopisna otkrića, Europa u 19. stoljeću, Hladni rat)? Ili se usredotočuje na šire povijesne teme i pojave (primjerice, pokrštavanje Europe, pojava nacionalnih država, industrijalizacija, imperijalizam i kolonijalizam i dr.)?
3. Slaže li se struktura sadržaja u udžbeniku sa strukturom ili okvirom upotrijebljenim u kurikulumu povijesti?
4. Koliko je stranica posvećeno svakom uključenom razdoblju i odražava li ta podjela pokrivenost u službenom kurikulumu?
5. Koliko je pažnje posvećeno političkoj, diplomatskoj, gospodarskoj, društvenoj i kulturnoj povijesti u sadržaju udžbenika? Postoji li značajna razlika između zastupljenosti tih dimenzija ili njihove ravnoteže u obrađivanim razdobljima? Odgovara li zastupljenost neke teme u udžbeniku onoj u službenom kurikulumu povijesti ili je nadopunjuje?
6. Usredotočuje li se udžbenik uglavnom na nacionalnu povijest, regionalnu povijest, europsku povijest, svjetsku povijest ili na neku kombinaciju svih tih povijesti? Odgovara li takav pristup

zastupljenosti u službenom kurikulumu povijesti ili je nadopunjuje?

7. Ako udžbenik u određenoj mjeri pokriva regionalnu, europsku ili svjetsku povijest, iz koje perspektive to čini? Primjerice, nudi li udžbenik nacionalnu perspektivu europske ili nacionalne povijesti? Nudi li pretežno eurocentričnu perspektivu o globalnoj povijesti? Pokazuje li zapadnjačku perspektivu o događajima i pojavama u Istočnoj Europi ili obrnuto?
8. Uključuje li prikaz nacionalne povijesti i uvid u to kako su druge zemlje i narodi doživjeli događaje i pojave u toj zemlji?
9. Ako je udžbenik u svojoj osnovi udžbenici o europskoj povijesti, na koji je način Europa definirana eksplicitno i implicitno u tekstu? Uključuje li Zapadnu, Srednju i Istočnu Europu ili samo jednu regiju? Usredotočuje li se na zajedničko kulturno nasljeđe ili na čimbenike koji ističu raznolikost?
10. Mogu li se u tim temama, događajima, grupama, dimenzijama i perspektivama prepoznati obrasci koji su ispušteni iz teksta, ilustracija izvornih materijala ili zadataka za ocjenjivanje? Postoje li implicitne poruke u onome što je ispušteno?

Metodički pristupi

11. Koje je predznanje potrebno, ako uopće jest, kako bi učenici uspješno pristupili korištenju određenog udžbenika?
12. Koje su prethodne vještine i razumijevanje potrebni, ako uopće jesu, kako bi učenici interpretirali bilo koji izvorni materijal i okušali se u aktivnostima i zadacima za ocjenu koji se nalaze u početnim dijelovima udžbenika?
13. Funkcionira li udžbenik i kao vježbenica? (Uključuje li uz narativni tekst i izvorne materijale, aktivnosti i zadatke)? Ako je tako, gdje su smješteni drugi elementi u knjizi i na koji su način organizirani? Primjerice, nalaze li se u knjizi izvorni materijali i/ili nastavne aktivnosti na kraju svakog poglavlja ili su oni smješteni na kraju knjige? (Smještaj različitih elemenata može imati utjecaj na to kako će nastavnik i učenik koristiti udžbenik.)
14. Ako udžbenik uključuje zadatke, pitanja, vježbe za ocjenjivanje, kakva je njihova funkcija? Čini li se da je njihova funkcija da se učenik prisjeti podataka iz teksta ili oni učeniku pružaju mogućnost za kritičko ispitivanje povijesnih dokaza, poimanje činjeni-

- ce da se isti dokaz može interpretirati na više načina, procjenjivanje mogućih pristranosti različitih izvora povijesnih dokaza, nude li alate i poticaj za poduzimanje nekih individualnih povijesnih istraživanja i dr.?
15. Nudi li učenicima mogućnost uvida u to da način na koji su odabrani dokazi, dostupni izvori i individualne vrijednosti povjesničara mogu utjecati na interpretacije prošlosti?
 16. U kakvom su odnosu prema tekstu ilustracije, fotografije, zemljovidi i dijagrami? Pojašnjavaju li tvrdnje iz teksta i daju li primjere za njih? Povezuju li tvrdnje iz jednog poglavlja s nečim što je učenik pročitao u ranijem poglavlju? Ili je njihova glavna funkcija "lomljenje" teksta kako bi pojedina stranica izgledala zanimljivije?
 17. Ima li tekst pitanja za pripremu na početku svakog poglavlja? Ako je tako, koja je njihova funkcija? Sažimaju li oni samo sadržaj koji će pokrivati sljedeće poglavlje ili povezuju to poglavlje s nekim drugim, te označavaju ključne ideje, koncepte i metode koje će se istraživati u tom poglavlju?
 18. Nastoji li udžbenik upoznati učenike s ključnim povijesnim konceptima, primjerice kontinuitet i promjena, centralizacija i fragmentacija, razvoj i propadanje, evolucija i revolucija i dr.?
 19. Pokušava li udžbenik uključiti učenike u povijesne događaje, pitanja i probleme koje pokriva? Primjerice, nastoji li pokazati kako bi ljudi mogli poimati ne samo događaje i pojave koje su proživjeli, već također mogućnosti i alternative koje su im bile otvorene u bilo kojem trenutku, te na koji su način bili oblikovani vlastitom prošlošću?
 20. Na koji način udžbenik predstavlja povijesne procese?
 21. Na koji način pojačava osjećaj kronologije kod učenika, posebice kada teme i razdoblja u udžbeniku ne slijede jedno za drugim?
 22. Pruža li udžbenik mogućnosti za razvijanje komparativne perspektive kod učenika, primjerice uz pomoć usporednih događaja i procesa u dvije ili više europskih zemalja ili regija? Ili pokazujući sličnosti i razlike povijesnog razvoja u dvije ili više zemalja ili regija? Ili pokazujući kako su događaji na nacionalnoj razini bili pod utjecajem onoga što se događalo drugdje? Ili pokazujući kako su različite kulture utjecale jedna na drugu?

Unutarnje kvalitete udžbenika povijesti

Mnogo se pokazatelja može dobiti kombinacijom letimičnog čitanja i nasumičnim odabirom nekoliko odlomaka te detaljnijom analizom istih.

23. Je li ravnoteža između teksta i drugih elemenata (ilustracija, zemljovida, statističkih tablica, ulomaka iz službenih dokumenata, pisama, slika artefakata, zadataka, pitanja, vježbi za ocjenjivanje itd.) primjerena uzrastu i stupnju sposobnosti učenika za koje je napravljena? Mlađi i manje sposobni učenici zasigurno će preferirati udžbenike s manje teksta a više ilustracija. Jednako tako, bit će im teže imaju li previše izvornih materijala koje moraju koristiti.
24. Ima li primjera monokauzalnih, pojednostavljenih ili redukcionističkih objašnjenja povijesnih događaja i procesa?
25. Nudi li se višestruka interpretacija prošlosti (primjerice, višestruke perspektive)?
26. Ima li u tekstu predrasuda? Proučite dijelove o međunarodnim odnosima, odnosima sa susjednim zemljama, ratove ili kolonijalnu povijest, zatim nasumce proučite neke od pripadajućih karikatura, slika i fotografija, te proučite kako se prikazuju neki od nacionalnih junaka i junakinja, te razmislite ima li čvrstih dokaza za:
 - pristrani odnos prema nekim dokazima,
 - nacionalističke interpretacije prošlosti,
 - rasističke interpretacije povijesti određenih etničkih skupina,
 - ideološke interpretacije (političke, vjerske i kulturne) koje nisu poduprte dokazima ili nisu uravnotežene drugim perspektivama,
 - etnocentrizam,
 - eurocentrizam,
 - stereotipne stavove i prikaze (tj. pojednostavljene generalizacije, obično pogrdne prirode, o određenim nacijama, grupama, rasama ili spolovima),
 - formalne ustupke (uvođenje proizvoljnih i standardiziranih ilustrativnih materijala koji se čine kao da imaju vrlo malo veze s tekstom).

27. Kako je prošlost opisana? Drži li da je sadašnjost neizbježan rezultat prošlih događaja? Je li prošlost opisana kao "trijumfalni pohod napretka"?
28. Hoće li udžbenik učenike potaknuti na razmišljanje o povijesti kao znanstvenoj disciplini?
29. Je li izvjesno da će ovaj udžbenik pobuditi njihovo zanimanje za predmet i njihovu znatiželju za povijest?
30. Odražava li materijal u udžbeniku novija istraživanja ili trenutno stanje historiografije?
31. Je li tekst napisan stilom koji je prilagođen dobnoj skupini i mogućnostima uzrasta za koji je namijenjen? Nasumce odaberite nekoliko odlomaka i provjerite duljinu rečenica, uporabu tehničkih riječi i žargona bez objašnjenja, te je li tekst napisan pretežno u aktivu ili pasivu, itd. Tekst ne bi trebao biti napisan pokroviteljski, niti "preko glave" učenika. Trebao bi biti čitak, no trebao bi također učenicima pomoći razviti stil pisanja koji odgovara povijesti kao disciplini.

Vanjski čimbenici vrednovanja povijesnog udžbenika

Mnogo se pokazatelja može pronaći gledajući ovitak knjige, predgovor ili pogovor, te kratkim, letimičnim čitanjem pojedinih stranica. Reklamni materijal, koji je izdavač tiskao uz udžbenik također može pomoći.

32. Kada je udžbenik objavljen prvi put? Ova nam informacija daje neke naznake političkog konteksta u kojem je udžbenik nastao i u kojem je odobren. Također nam daje naznake o tome koliko suvremen može biti u svom pristupu i sadržaju (oduzmite do dvije godine od dana objavljivanja kako biste saznali kada je napisan). Ovo će biti posebno značajno za udžbenike koji pokrivaju noviju nacionalnu i regionalnu povijest.
33. Pokazuje li autor/autorica jasne dokaze poznavanja suvremene prakse u nastavi? Imajte na umu da to nije isto što i pitati je li autor bio ili jest nastavnik povijest ili ne. Neki su povjesničari-znanstvenici, uz pomoć svojih izdavača odradili domaću zadaću, te idu u korak s modernom praksom u učionicama; neki pak nastavnici povijesti koji pišu udžbenike mogu zaoštajati za suvremenom praksom.
34. Je li knjiga (ili neki njezini dijelovi) prošla probno testiranje s nastavnicima i učenicima?

35. Je li naglašeno koje je ciljano čitateljstvo (primjerice dobna skupina, nivo sposobnosti, vrsta škole, vrsta tečaja ili testiranja za koji je udžbenik napravljen)?
36. Daju li predgovor ili uvod naznake o autorovu pristupu zadacima i ciljevima?
37. Hoće li udžbenik zahtijevati znatan dodatni materijal (objavljen i/ili materijale koje će pripremiti nastavnik) kako bi ispunio zahtjeve specifičnog nastavnog plana i programa povijesti ili kurikuluma za koji napravljen?
38. Je li kvaliteta dizajna (oprema, uporaba boje, tipografija itd.) dosljedna kroz cijeli udžbenik?
39. Hoće li udžbenik preživjeti svakodnevnu uporabu u učionici kroz razumno vremensko razdoblje?
40. Je li udžbenik dobro dizajniran u odnosu na cijenu? Može li se cijenom usporediti s drugim udžbenicima koji su dostupni na tržištu? Vrijedi li onoliko koliko košta?

POGLAVLJE 19

VREDNOVANJE NOVIH TEHNOLOGIJA

U vrijeme pisanja ove knjige udžbenik ostaje osnovno nastavno sredstvo nastavnika povijesti u većini škola u Europi. U velikom dijelu Istočne Europe on je i dalje jedino sredstvo. Ubrzo će razvoj novih nastavnih sredstava u velikom dijelu Europe vjerojatno ići u pravcu izrade dodatnih materijala o specifičnim temama, te u obliku zbirki izvora (tj. publikacija koje sadrže odlomke iz primarnih i sekundarnih izvora). Međutim, kao što se u poglavlju o korištenju novih tehnologija pokušalo pokazati, mnoštvo potencijalno korisnog materijala za nastavu povijesti može se danas pronaći na Internetu, a sve veći broj izdavača, nevladinih udruga i drugih obrazovnih tijela također proizvodi CD-ROM-ove koji se mogu koristiti u nastavi povijesti. Proći će još neko vrijeme prije no što će svi nastavnici povijesti diljem Europe moći redovno koristiti nove tehnologije u svojim učionicama, ali vjerojatno će postojati i prijelazno razdoblje u kojem će dobiti pristup računalu u ograničenim stupnju kako bi učitali materijale koje će moći koristiti u nastavi na konvencionalan način.

Neki materijali već dostupni na CD-ROM-ovima i na pouzdanim i autentičnim websiteovima odlični su. To se posebice odnosi na sredstva koja su posvećena povijesti 20. stoljeća jednostavno stoga što se može pozvati na mnoštvo izvora, audiovizualnih kao i izvora baziranih na dokumentima. Međutim, svatko tko je surfao Internetom tražeći informacije vezane za teme koje su od važnosti za proučavanje prošlog stoljeća, također će znati da postoji mnoštvo bezvrijednog materijala kao i materijala sumnjivog podrijetla, što je uzrokovano brzim širenjem World Wide Weba, razvojem HTML uređivačkih programa jednostavnih za uporabu i pristupom besplatnom homepage prostoru svakoga tko ima Internet mrežno korisničko ime.

Stoga je neophodno vrednovati svaki website i CD-ROM prije no što se ga ponuditi učenicima. Kao i kod udžbenika također je važno vrednovati ne samo sadržaj ovih izvora već i njihovu metodičku vrijednost. Ovo poglavlje stoga slijedi isti obrazac kao i prethodno dajući kratak pregled niza pitanja koja možemo postaviti za bilo koji website ili CD-ROM prilikom vrednovanja njegove obrazovne vrijednosti.

Vrednovanje Internet websiteova

U osnovi postoji šest širih područja vrednovanja koja moramo imati na umu kada ocjenjujemo pogodnost određenog websitea: namjena, izvor, pristup, lakoća kretanja, dizajn i sadržaj.

Pitanja pod svakim od ovih naslova nastala su iz specifičnog konteksta ovog priručnika, konteksta poučavanja povijesti 20. stoljeća među učenicima u dobi od četrnaest do osamnaest godina. Međutim, ispuste li se neke stvari, a dodaju neke druge, ova bi pitanja mogla biti pogodna i za poučavanje mlađih učenika, kao i za poučavanje drugih predmeta.

Namjena

1. Je li namjena websitea jasno naznačena na početnoj stranici (ili sljedećoj stranici)?
2. Je li autor/producent jasno odredio posjetitelje kojima je website namijenjen?
3. Koji će elementi sitea, ako uopće bilo koji, biti prikladni nastavnom planu i programu prema kojem poučavate u smislu sadržaja, svrhe i ciljeva, odnosno razvoju posebnih vještina i razumijevanja povijesti?
4. Odgovara li website dobi, ranije stečenom znanju i razinama sposobnosti vaših učenika?
5. Jeste li dovoljno zadovoljni količinom korisnih informacija na siteu kako biste ga nastavili detaljnije vrednovati?

Izvor

6. Tko je napravio website?
7. Pruža li autor/producent informacije o sebi i svojoj stručnosti glede povijesti i nastave povijesti? Je li autor autoritet o temi koja se obrađuje ili predstavnik neke ugledne organizacije?
8. Otkriva li početna stranica je li ili ne autor/producent povezan ili pridružen nekoj određenoj organizaciji? Ako jest, čini li ga ta informacija pouzdanim?
9. Pomaže li vam domena sitea vrednovati izvor? Osim nacionalnih kratica na nekim, iako ne svim, siteovima, naziv domene može vam pomoći pri određivanju njegova podrijetla.

Primjerice:

- ac: akademski (Velika Britanija);
 - edu: obrazovna ustanova;
 - gov: vladin ured;
 - int: međunarodna organizacija;
 - org: neprofitna organizacija;
 - com: komercijalna organizacija;
 - co: komercijalna organizacija (Velika Britanija);
 - net: organizacija za pristup Internetu ili host-administrator;
10. Sponzorira li site neka određena skupina, ustanova, kompanija ili vladino tijelo? Umanjuje li to ili povećava njegovu vjerodostojnost?
 11. Postoje li promidžbene poruke na siteu? Ako da, umanjuju li njegovu vjerodostojnost? Hoće li ometati učenike u radu?
 12. Postoji li online osvrt na site? Je li osvrt pozitivan?

Pristup

Prije nego odlučite hoćete li koristiti neki site, morate mu pokušati nekoliko puta pristupiti.

13. Je li obično moguće pristupiti siteu u vrijeme kada ćete ga htjeti koristiti ili je on toliko tražen da ćete neko vrijeme morati čekati?
14. Morate li učitati neki program kako biste koristili site, primjerice, program za slušanje zvučnih ulomaka ili gledanje filmskih ulomaka? Koliko je vremena potrebno da se program učita?
15. Učitavaju li se stranice dovoljno brzo da ih možete koristiti tijekom satova povijesti i dok učenici rade nekakav zadatak samostalno ili u malim grupama?
16. Možete li pristupiti siteu preko pretraživača koje inače koristite?
17. Je li site besplatan ili se mora platiti naknada ili pretplata za pristup nekim dijelovima?

Nakon određenog vremena možda ćete htjeti ponovno provjeriti mogućnost pristupa siteu, posebice ako autor/producent ne rješava

probleme koji se ponavljaju ili ako se URL (ili adresa websitea) stalno mijenja i njezino pronalaženja vam pričinjava probleme.

Lakoća kretanja po siteu

18. Možete li na osnovu početne ili indeksne stranice odrediti kako je site organiziran i koje su mogućnosti dostupne korisniku?
19. Može li se lako prepoznati linkove na svaku stranicu?
20. Jesu li linkovi logično grupirani i imaju li smisla za vaše učenike ili učenici moraju koristiti svoju intuiciju za kretanje siteom?
21. Je li lako slijediti metodu kretanja, primjerice oznakama "Back" (*Natrag*), "Next" (*Sljedeće*), "Home" (*Početna stranica*), "Go to Top" (*Povratak na vrh stranice*)?
22. Hoće li se učenici lako snalaziti, a da se ne izgube ili zbune? Snalazite li se vi?
23. Rade li linkovi na druge siteove učinkovito? Rade li uopće? Jesu li veze dovoljno brze kako bi učenici ostali na zadatku?
24. Ima li site mogućnost pretraživanja? Hoće li je učenici lako koristiti?
25. Ima li site mogućnost označavanja (*bookmarking*) i isticanja (*highlighting*)?

Dizajn

26. Izgleda li site dobro, odnosno stvara li dojam prilagođenosti korisniku?
27. Može li korisnik koristiti site na različite načine? Hoće li interaktivni elementi učenicima pružiti mogućnosti za primjenu istraživačkih i interpretativnih vještina?
28. Je li jezik primjeren dobi i sposobnostima vaših učenika?
29. Postoje li zvučni i/ili video zapisi na siteu? Hoće li oprema koju će učenici koristiti imati zvučnike kako biste mogli upotrijebiti i takve materijale?
30. Hoće li upotreba multimedije (grafika, fotografije, video- i audio-zapisi) pridonijeti učeničkom razumijevanju sadržaja ili će to samo odvlačiti pozornost?

31. Provjerite veličinu tiska, oblik slova, kontrast između teksta i pozadine i dr. Čini li to stranice lakšim ili težim za čitanje?
32. Je li site jednojezičan ili govornici drugih jezika mogu pristupiti siteu na svom jeziku?
33. Ako kliknete na link i odete na potpuno drugi site, je li to očito ili se čini da je to samo neka druga stranica istog websitea? Možete li potvrditi izvor drugog sitea na isti način kako ste to mogli i na početnom siteu?
34. Može li se jednostavno napustiti site ili ćete se zaglaviti na nekoj stranici, odnosno vrtiti se u krug između nekoliko stranica?

Sadržaj

35. Jeste li zadovoljni dubinom sadržaja ili je sadržaj uglavnom površan?
36. Postoje li naznake pristranosti? Ako se iznose mišljenja, jesu li jasno odijeljena od opisa?
37. Ako se proučavaju događaji ili pojave europskog značaja, je li perspektiva koja se nudi nacionalna, regionalna, europska, zapadnoeuropska, istočnoeuropska i dr.?
38. Jesu li podaci točni? Usporedite neke podatke s drugim izvorima. Postoje li očite pogreške? Je li nešto očito izostavljeno što bi učenike moglo navesti na krivi put? Potvrđuju li podaci na siteu druge izvore ili ih pobijaju? Ako ih pobijaju, jeste li zadovoljni vrijednošću takve alternativne perspektive ili interpretacije (primjerice, možda se nudi perspektiva neke manjinske grupe koja je u udžbeničkom prikazu nekog događaja ili pojave zanemarena)?
39. Nudi li site nešto što učenici ne bi mogli pronaći u svojim udžbenicima, priručnicima ili nekim drugim izvorima?

Vrednovanje CD-ROM-ova

Instalacija

1. Instalira li se jednostavno?
2. Nudi li detaljne informacije o hardveru i programima potrebnima za pokretanje CD-ROM-a?

3. Jesu li napisane upute jasne, razumljive i temeljite?
4. Postoji li telefonski broj i/ili e-mail adresa za tehničku potporu?

Popratna dokumentacija

5. Postoji li sažetak sadržaja koji možete provjeriti prije kupnje?
6. Postoji li vodič za nastavnike o ciljanoj skupini za koju je CD-ROM napravljen, o odnosu prema kurikulumu povijesti sastavljenom za te ciljane skupine, te o mogućim načinima uporabe takvog sredstva u nastavi?
7. Postoje li dodatni materijali, primjerice planovi nastavnih sati, nastavnih aktivnosti, radni listovi i dr.?

Lakoća kretanja

8. Jesu li izbornici, sličice i poruke na zaslonu jasne, logične i lake za uporabu?
9. Jesu li naredbe koje se koriste za kretanje kroz CD-ROM jednostavne i dosljedne?
10. Može li korisnik lako izaći iz određenog zaslona i kretati se po drugim zaslonima?
11. Može li se korisnik vratiti natrag istim koracima?
12. Postoji li dobar pretraživač, jednostavan za uporabu?
13. Postoje li različite razine pretrage (od pregleda do uporabe ključnih riječi za napredno Booleovo pretraživanje)?
14. Mogu li se rezultati pretrage ispisati?
15. Može li korisnik dobiti pregled pretrage?
16. Pristupa li se lako linkovima i unakrsnim referencama?
17. Postoje li mogućnosti označavanja (*bookmarking*) i isticanja (*highlighting*)?

Sadržaj

18. Jeste li zadovoljni dubinom sadržaja ili je sadržaj uglavnom površan?

19. Postoje li naznake pristranosti? Ako se iznose mišljenja, jesu li jasno odijeljena od opisa?
20. Ako se proučavaju događaji ili pojave europskog značaja je li perspektiva CD-ROM-a nacionalna, regionalna, europska, zapadnoeuropska, istočnoeuropska i dr.?
21. Usporedite neke podatke s drugim izvorima. Postoje li očite pogreške? Je li nešto očito izostavljeno što bi učenike moglo navesti na krivi put? Potvrđuju li podaci na CD-ROM-u druge izvore ili ih pobijaju? Ako ih pobijaju, jeste li zadovoljni vrijednošću takve alternativne perspektive ili interpretacije?
22. Nudi li proizvod nešto što učenici ne bi mogli pronaći u svojim udžbenicima, priručnicima ili nekim drugim izvorima?

Dizajn

23. Jesu li prikazi na zaslonu jednostavni za uporabu i pregledni?
24. Odgovara li proizvod u smislu teksta, audiovizualnih materijala i intelektualne razine za uporabu vašim učenicima?
25. Ima li CD-ROM zvučne i/ili video zapise? Hoće li oprema koju će učenici koristiti imati zvučnike kako biste mogli upotrijebiti i takve materijale?
26. Hoće li upotreba multimedije (grafika, fotografije, video- i audio-zapisi) pridonijeti učeničkom razumijevanju sadržaja ili će samo odvlačiti pozornost? Je li multimedija visoke kvalitete?
27. Je li CD-ROM jednojezičan ili i govornici drugih jezika mogu koristiti CD-ROM na svom jeziku?
28. Jesu li zasloni za pomoć jednostavni za uporabu?
29. Može li korisnik na različite načine komunicirati s CD-ROM-om, to jest postoje li vježbe, istraživačke aktivnosti i dr.? Hoće li elementi interakcije učenicima pružiti mogućnosti za primjenu istraživačkih i interpretativnih vještina?
30. Jesu li interaktivni elementi poticajni i izazovni?
31. Daju li takve aktivnosti učenicima korisne povratne informacije?
32. Postoje li mogućnosti da učenici napreduju prema aktivnostima koje su sve složenije, primjerice, od traženja informacija do unakrsnog referenciranja, do analize i interpretacije različitih izvora o istoj temi i dr.?

33. Mora li korisnik upotrijebiti ranije stečeno znanje kako bi uspješno koristio proizvod?

Donošenje odluke

34. Nude li proizvođači primjerke za procjenu?
35. Je li cijena razumna u usporedbi sa sličnim proizvodima?
36. Hoće li proizvod predstavljati dodatnu dimenziju poučavanja i učenja?
37. Koje aspekte kurikuluma povijesti će podržavati?
38. Može li ga se umrežiti?
39. Hoćete li ga koristiti i za dvije godine?

DODACI

DODATAK I

KONTAKTI I INFORMACIJE

U knjizi ovakve vrste, napisanoj za nastavnike povijesti, studente povijesti nastavničkog smjera i sastavljače kurikulumama diljem Europe, bilo bi nemoguće napraviti veoma opsežan vodič za sve međunarodne i nacionalne organizacije i projekte o nastavi europske povijesti 20. stoljeća. Kao i u samoj nastavi povijesti, valja biti selektivan. Glavni kriteriji uključivanja bili su:

- organizacije koje mogu pružati načine preko kojih pojedini nastavnik povijesti može nabaviti korisna izdanja o nastavi povijesti (mnoga od njih su besplatna), dobiti kopije biltena o iskustvima u nastavi povijesti diljem Europe, ili vezu s mrežama koje mu omogućuju kontakte s nastavnicima povijesti u drugim zemljama kako bi organizirali zajedničke programe ili razmjene učenika i nastavnika;
- projekti koji nastavniku povijesti mogu pružiti priliku da dobije informacije o projektima povijesti koji su u tijeku, a koji su možda bitni za njegove učenike, ili informacije o povijesti drugih država;
- projekti koji, iako nisu nužno izravno bitni za vaš nastavni plan i program ili kurikulum, mogu poslužiti kao korisni modeli za osmišljavanje vaših vlastitih projekata.

Međuvladine i nadnacionalne ustanove

The Council of Europe
Directorate of Education, Culture and Sport
(Vijeće Europe, Uprava za obrazovanje, kulturu i sport)
67075 Strasbourg Cedex
Francuska
tel.: (33) 3 88 41 20 00
fax: (33) 3 88 41 27 50
website povijesti: <http://culture.coe.fr/hist20>

Uz projekt "Učenje i poučavanje o povijesti Europe u 20. stoljeću", Vijeće Europe pokreće brojne druge inicijative i projekte koji bi mogli zanimati nastavnike povijesti. Oni uključuju: "Obrazovanje za demokratsko građanstvo", "Crnomorska povijesna inicijativa", programi

stručnog usavršavanja obrazovnih djelatnika, "Reforma nastave povijesti u Zajednici Nezavisnih Država" i "Kulturni putovi". (Posljednje pokriva razvoj hodočasničkih putova, trgovačkih putova i kulturnih utjecaja kroz prošlo tisućljeće. Međutim, neki od tih putova imaju posebnu važnost za povijest 20. stoljeća, primjerice "Romski putovi", "Putovi humanizma", "Ruralne postojbine"). Detalji se mogu dobiti u Upravi za obrazovanje, kulturu i sport.

European Union
European Commission
(Europska Unija, Europska komisija)
200 rue de la Loi
B-1049 Brussels
Belgija
tel.: (32) 2 299 1111
website: <http://www.europa.eu.int>

Iako povijesno obrazovanje nije poseban prioritet za razvoj i potporu, postoje dva programa koja bi vrijedilo istražiti, ovisno o tome gdje je u Europi čitatelj smješten, te o njegovim posebnim interesima u nastavi povijesti.

Program Comenius dio je programa Socrates koji se usredotočuje na potporu partnerstva među školama, te na projekte europskog obrazovanja. Ovdje postoji određeni prostor za razvoj obrazovnih aktivnosti oko teme kulturnog nasljeđa.

website: <http://europa.eu.int/comm/education/socrates/comenius>

Program Phare osnovni je kanal za aktivnosti Europske Unije sa zemljama Srednje i Istočne Europe. Jedno od prioritetnih područja jest obrazovanje iako je bilo i nekih aktivnosti na području nastave povijesti (uključujući i suradnju s Euroclio iako to nije bilo jedno od važnijih razvojnih područja u prošlosti).

website: <http://europa.eu.int/comm/enlargement/pas/phare>

UNESCO
7 Place de Fontenoy
F-75732 Paris Cedex 15
Francuska
tel.: (33) 1 45 68 10 89
fax: (33) 1 40 65 94 05

Najvažnija pojava koja bi ovdje mogla zanimati nastavnike povijesti vjerojatno je projekt "Povezane škole" u obrazovanju za međunarodnu suradnju i mir. Više detalja potražite u dijelu knjige o projektima.

website: <http://www.unesco.org/education/educprog/asp>

Međunarodne nevladine organizacije (NGO)

European Standing Conference of History Teachers Associations (Euroclio)

Stalna europska konferencija Udruga nastavnika povijesti (Euroclio)

Juliana van Stolberglaan 41

2595 CA Den Haag

Nizozemska

tel.: (31) 70 382 48 72

fax: (31) 70 285 36 69

website: [http:// www.euroclio.nl](http://www.euroclio.nl)

e-mail: bennets@qca.or.uk

Euroclio je osnovan 1992. godine kako bi bio forum za nastavnike povijesti iz Europe, koji ima za cilj učvrstiti položaj povijesti u kurikulumima europskih škola, promicati europsku dimenziju u nastavi povijesti, razmjenjivati informacije i poticati razvoj udruga nastavnika povijesti u zemljama gdje još ne postoje. Detalje o njihovim aktivnostima možete dobiti izravno od upravitelja u Hagu ili putem nacionalnih udruga nastavnika povijesti.

European Association for Schools for Co-operative Projects

(Europska udruga škola za projekte suradnje)

c/o OCCE

101 bis rue du Ranelagh

F-75016 Paris

Francuska

tel.: (33) 1 45 25 46 07

OCCE je francusko nacionalno tijelo za pokretanje i potporu projektima suradnje na razini škola. Njegova zadaća uvelike nadilazi povijesno obrazovanje.

European Cultural Foundation

(Europska kulturna zaklada)

Jan van Goyenkade 5

1075 HN Amsterdam

Nizozemska

tel.: (31) 20 67 60 222

fax: (31) 20 67 52 231

Zaklada podupire razne inicijative u obrazovanju i izobrazbi. Povijesno obrazovanje joj nije poseban interes, ali – uz još nekoliko europskih zaklada i nevladinih udruga trenutno je aktivno zainteresirana za razvoj obrazovanja u Jugoistočnoj Europi, uključujući povijest i građanski odgoj.

European Educational Publishers' Group (EEPG)
(Udruga europskih izdavača obrazovne literature)
Box 3095 750 03
Uppsala
Švedska
tel.: (46) 18 123 114
fax: (46) 18 125 533
website: <http://www.gei.de>

EEPG se bavi izdavaštvom obrazovne literature na svim razinama i u cijelom kurikulumu. Međutim, igra aktivnu ulogu u radionicama za izdavače i autore udžbenika povijesti diljem Europe, posebice u Srednjoj i Istočnoj Europi od 1990. godine. EEPG se predstavio na projektu Vijeća Europe "Učenje i poučavanje o povijesti Europe u 20. stoljeću."

Georg Eckert Institute for International Textbook Research
(Institut Georga Eckerta za međunarodno istraživanje udžbenika)
Celler Strasse 3
D-38114 Braunschweig
Njemačka
tel.: (49) 531 59 09 90
fax: (49) 531 59 09 999

Institut Georga Eckerta od svog osnivanja 1951. godine, proveo je mnoga istraživanja sadržaja i odnosa prema nacionalnoj, europskoj i svjetskoj povijesti u školskim udžbenicima. Djelatnici instituta vode i međunarodne seminare o udžbenicima i analizi udžbenika. Detalji jednog njihovog novijeg istraživanja europskih udžbenika povijesti mogu se pronaći na websiteu Vijeća Europe posvećenom povijesti.

International Association for Intercultural Education (IAIE)
(Međunarodna udruga za međukulturalno obrazovanje)
Köpmangatan 7
S-151-71 Södertälje
Švedska
tel.: (46) 8 550 100 81
fax: (46) 8 550 100 81

IAIE organizira konferencije i radionice o međukulturalnom obrazovanju i izdaje Europski glasnik za međukulturalna istraživanja. Vodi i jedan projekt na tom polju, "Projekt suradnje u učenju u međukulturalnom obrazovanju."

International Society for History Didactics
(Međunarodno društvo za didaktiku povijesti)
Kirchplatz 2
D-88250 Weingarten

Njemačka
tel: (49) 75 29 841
fax: (49) 751 501 200

Društvo je osnovano 1980. godine i bavi se stipendijama i međunarodnom suradnjom u povijesnom obrazovanju. Izdaje glasnik na tri jezika (engleskom, francuskom i njemačkom), *Informations/Mitteilungen/Communications*.

International Students of History Association (ISHA)
(Međunarodna udruga studenata povijesti)
Justus Lipsiusstraat 44
B-3000 Leuven
Belgija
tel: (32) 16 23 29 26
fax: (32) 16 28 50 20

ISHA je osnovana u Budimpešti 1990. godine kako bi potaknula suradnju istok-zapad u proučavanju i poučavanju povijesti. Organizira zajedničke projekte i programe razmjene.*

Körber Stiftung
Kurt-A-Körber-Chausse 10
21033 Hamburg
Njemačka
tel: (49) 40 7250 3921
fax: (49) 40 7250 3922

Körber Stiftung podupire istraživanja povijesnog obrazovanja, uključujući i projekt "Mladi i povijest", te diljem Europe organizira seminare za nastavnike povijesti i učenike koji pobijede na natjecanjima iz povijesti. Körber Stiftung je pokrenuo i koordinira Eustory, projekt kojem je cilj ustanoviti zajedničke standarde za odnos prema povijesti i koristiti povijest kao alat za međukulturalno razumijevanje. Kao dio tog projekta pokrenuta je i mreža natjecanja koja potiču učenike da provedu vlastita istraživanja lokalne povijesti.

KulturKontakt
Spittelberggasse 3
1070 Wien
Austrija
tel: (43) 1 522 91 60 12

* Na Filozofskom fakultetu u Zagrebu postoji studentska udruga ISHA-Hrvatska – vidi: <http://www.ffzg.hr/pov/studosi/isha.htm>. Također, slična studentska udruga postoji i na Filozofskom fakultetu u Puli. (op. ur.)

fax: (43) 1 523 87 65 20

Već nekoliko godina Kulturkontakt podupire i stručno pomaže izobrazbu i stručno usavršavanje nastavnika povijesti, posebice u Istočnoj Europi i Ruskoj Federaciji. Kulturkontakt vodi i Task Force Office for the Enhanced Graz Process u Grazu koji je izravno uključen u promicanje mira, stabilnosti i demokracije u Jugoistočnoj Europi kroz suradnju u obrazovanju te koordinaciju inicijativa u nastavi povijesti i građanskog odgoja. Više detalja možete dobiti na websiteu: (<http://www.see-educoop.net>)

Izbor projekata

Kao što sam spomenuo, jednostavno nije moguće napraviti opsežan vodič o svim projektima povijesti koji se sada vode u različitim dijelovima Europe. Naglasak je na projektima koji imaju općeeuropsku ili regionalnu dimenziju ili mogu poslužiti kao modeli za provedbu novih projekata.

“Associated schools” project (Projekt “Povezane škole”)

Ovaj je projekt početkom pedesetih pokrenuo UNESCO. Danas je u njega uključeno više od 3000 škola u 120 zemalja. Neki europski projekti koji su nastali ovom inicijativom sadržavali su snažno zastupljene ekološke teme. Neke od tih tema posebno su bitne za proučavanje geografije i europske povijesti 20. stoljeća. Projekti nude korisne popratne materijale za nastavnike povijesti koji rade u drugim dijelovima Europe i mogu poslužiti kao mogući modeli za pokretanje sličnih regionalnih projekata drugdje.

The “Baltic Sea” project (Projekt “Baltičko more”)

“Baltičko more” počelo je kao niz ekoloških istraživanja u kojima su sudjelovale sve škole baltičkih zemalja i prikupljale podatke o okolišu i međusobno ih dijelile putem elektronske komunikacijske mreže. Kasnije se projekt proširio na druge aspekte kurikuluma koji su bili pogodni za ovakav zajednički pristup. Slične su inicijative provedene i u drugim regijama, uključujući Mediteran i Dunav. Projekt “Plava rijeka Dunav” pokazao je kako se razmišljanje koje stoji iza projekta “Baltičko more” može primijeniti na druge europske regije. Međutim, zbog politički osjetljive regije bilo je teško razviti povijesnu dimenziju.

Kontakt: projekt “Baltičko more”
Siv Sellin

National Agency for Education
106, 20 Stockholm
Švedska
tel.: (46) 8 723 32 74
fax: (46) 8 24 44 20

Kontakt: projekt "Blue Danube River " (*Plava rijeka Dunav*)
Jordanka Nenova
ELS School "Geo Milev"
Ruse
Bugarska
tel.: (359) 82 623 820
fax: (359) 82 226 379

Kontakt: Mediterranean projekt
Miguel Marti
Centre Unesco de Catalunya
Mallorca 285
08037 Barcelona
Španjolska
tel.: (34) 3 207 17 16
fax: (34) 3 457 58 51

"Baltic states history textbook" project
(Projekt "Udžbenik povijesti baltičkih država")

Cilj mu je stvoriti međusobno razumijevanje u Estoniji, Letoniji i Litvi kroz izradu udžbenika koji pokrivaju povijest svih triju država. Kako bi to napravila, projektna je grupa organizirala niz radionica na kojima povjesničari i nastavnici zajedno rade na nacionalnim perspektivama povijesti regije kao cjeline. Cilj je napraviti jedan udžbenik o regiji koji će se koristiti u školama u sve tri države.

Kontakt: Mare Oja
Ministry of Education
Department of General Education
Tõnismägi Str. 9/11
EE-0100 Tallinn
Estonija

"Black Sea initiative on history" project
(Projekt "Crnomorska povijesna inicijativa")

Ovaj projekt Vijeća Europe okupio je nastavnike povijesti iz sedam država: Bugarske, Gruzije, Moldavije, Rumunjske, Ruske Federacije,

Turske i Ukrajine. Oni su analizirali kurikulume povijesti iz svake zemlje i pokušali odrediti osnovno znanje koje treba predavati učenicima iz regije. Stvorena je mreža škola koje zajedno rade na bilateralnim i multilateralim projektima povijesti. Detalje možete dobiti od Vijeća Europe.

“Chata” project
(Projekt “Chata”)

Projektom “Koncepti povijesti i pristupi nastavi” (Concepts of history and teaching approaches – Chata) upravljaju Alaric Dickinson i Peter Lee s Instituta za obrazovanje Sveučilišta u Londonu. Prvi dio projekta bavio se dječjim razumijevanjem ključnih koncepata povijesnog razumijevanja i istraživanja. Drugi se dio više bavi nastavom povijesti i uključuje škole iz raznih država diljem Europe radi usporedbe.

Kontakt: Alaric Dickinson / Peter Lee
Institute of Education
University of London
20 Bedford Way
London WC1H 0AL
Velika Britanija
tel.: (44) 71 612 6543
fax: (44) 71 612 6555

Council of Europe’s In-Service Training Programme for Educational Staff
(Program Vijeća Europe za stručno usavršavanje nastavnika)

Ovaj program pomaže nastavnicima da sudjeluju na kratkim tečajevima stručnog usavršavanja u drugim europskim zemljama i prošire svoje stručno iskustvo. Svake je godine dostupno do 1000 mjesta, a prioritet imaju nastavnici iz novih država članica Vijeća za kulturnu suradnju Vijeća Europe. Organiziraju se seminari o prioritetnim temama Vijeća Europe, uključujući građanska prava, međukulturalno obrazovanje i povijest. Detalje možete dobiti u Vijeću Europe.

“History and identity” project
(Projekt “Povijest i identitet”)

U ovom projektu surađuju škole iz pet srednjoeuropskih država: Austrije, Češke, Mađarske, Slovačke i Slovenije. Projekt okuplja učenike i njihove nastavnike na terenskim aktivnostima kako bi istražili lokalnu povijest svojih susjeda i kroz to ispitali njihov osjećaj nacionalnog identiteta.

Kontakt: Prof. Anton Pelinka

Institut für Politikwissenschaft
Universität Innsbruck
A-6020 Innsbruck
Austrija
tel.: (43) 512 507 2710
fax: (43) 512 507 2849

"Joint history" project
(Projekt "Zajednička povijest")

Ovaj se projekt usredotočuje na nastavu povijesti u Jugoistočnoj Europi. Kroz projekt je organiziran niz radionica za nastavnike o osjetljivim i kontroverznim pitanjima koja se ispituju iz prekogranične, bilateralne ili multilateralne perspektive, primjerice ciparsko pitanje, makedonsko pitanje, osmansko kulturno nasljeđe u Jugoistočnoj Europi.

Kontakt: Center for Democracy and Reconciliation in South East Europe
Krispou 9
Ano Poli
54634 Thessaloniki
Grčka
tel.: (30) 31 960 820
fax: (30) 31 960 822
e-mail: info@cdsee.org

"School twinning and local history" project
Projekt "Združivanje škola i lokalna povijest"

Ovaj projekt promiče ugovore o udruživanju među školama u europskim zemljama, posebice u udaljenijim područjima i među školama koje imaju neke mogućnosti za udruživanje. Naglasak je, kroz projekte lokalne povijesti, na migracijama u Europi.

Kontakt: M Olivier Jehin
1 rue de Palerme
Strasbourg
Francuska
tel.: (33) 3 88 41 10 99

"Youth and history" project
(Projekt "Mladi i povijest")

Ovaj projekt, koji je utemeljio *Körber Stiftung* u Njemačkoj, bio je više-nacionalna europska anketa o svijesti i stavovima o povijesti 32.000 četrnaesto- i petnaestogodišnjaka u 26 zemalja. Rezultati su objavljeni u dva sveska 1997. godine pod naslovom *Mladi i povijest*. Zbornik su uredili Magne Angvik i Bodo von Borries, a objavljen je u Hamburgu 1997. godine. Za daljnje detalje o projektu: http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Projekte/Youth_andHistory/homepage.html

Za više detalja o tome kako pristupiti uspostavljanju suradnje na europskom povijesnom projektu pogledajte: 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)

Veze i razmjene među školama

Iako su veze i razmjene ustaljena praksa u nastavi modernih jezika, kada je riječ o povijesnom obrazovanju, to je novija pojava. Danas je u trendu uspostava višestrukih veza među školama kako bi se mogli odvijati zajednički projekti, elektronska komunikacija i razmjena učenika i nastavnika što poboljšava nastavu modernih jezika, povijesti, geografije, društvenih znanosti, kulture, te znanosti o zaštiti okoliša. Jasno je da se mnogo može naučiti iz iskustava kolega nastavnika modernih jezika, no vjerojatno je da će povijesni projekt koji uključuje škole u različitim europskim zemljama pružiti mogućnosti ne samo za pojačanu nastavu povijesti već i za poboljšanje razvoja drugog jezika kod učenika. U tom je smislu suradnja s kolegama "jezičarima" neophodna, a mogućnosti za učenje oba predmeta moraju se uklopiti u svaki projekt ove vrste.

Vijeće Europe odigralo je ključnu ulogu u omogućavanju razmjena i veza među školama diljem Europe, a svatko tko je zainteresiran za dodatne informacije o ovome radu može konzultirati sljedeće dostupne dokumente Vijeća Europe:

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*, Council of Europe Press, Strasbourg 1993.

DODATAK II

PROJEKT "UČENJE I POUČAVANJE O POVIJESTI EUROPE U 20. STOLJEĆU"

Budući da su je povjesničari često smatrali najtežom za proučavanje i poučavanje, povijest 20. stoljeća predmet je posebnog projekta o "Učenju i poučavanju o povijesti Europe u 20. stoljeću".* Godine 1993. i 1997. dva zasjedanja predsjednika država i vlada zemalja članica Vijeća Europe pozvala su Vijeće Europe da posebno razvije aktivnosti i obrazovne metode za to razdoblje. Parlamenta skupština izrazila je sličnu želju u preporuci o povijesti i učenju europske povijesti, usvojenoj 1996. godine.

Ovaj projekt predstavlja komplet nastavnih materijala i može se opisati kao "atom" gdje "sateliti" gravitiraju oko "jezgre". Jezgra je ovaj priručnik za nastavnike povijesti, posvećen metodama i različitim načinima predstavljanja 20. stoljeća učenicima. Britanski povjesničar Robert Stradling pripremio je ovaj rad koji obuhvaća metodička poglavlja, kao i praktične radne listove i vježbe temeljene na konkretnim slučajevima i temama. Pozivajući se i ističući preporuke Vijeća Europe već usvojene na području povijesti, on ih je prilagodio problemima i izazovima povijesti 20. stoljeća, uzimajući u obzir intelektualne, političke i društvene prevrate koji su ga obilježili. Također je pokušao identificirati propuste i krivotvorine kod predstavljanja stoljeća, a bavi se i kontroverzним pitanjima, izvorima sukoba, konfrontacijama i nesporazumima.

«Sateliti» su nastavni paketi koji se bave poviješću žena, kretanjima stanovništva, kinom, poučavanjem o holokaustu i nacionalizmu u 20. stoljeću. Oni su upotpunjeni izvješćima i priložima o, između ostalog, uporabi novih tehnologija u nastavi, problemu izvora u suvremenoj povijesti i proučavanju zlouporaba povijesti. Sve ove komponente sačinjavaju nastavni paket koji mogu koristiti svi nastavnici te ih prilagoditi svojim potrebama i mogućnostima.

Problem prikupljanja i iskorištavanja izvornih materijala za povijest 20. stoljeća, kojim se posebno bavi nekoliko izvješća i radionica, uključen je u projekt unutar transverzalnog pristupa. Cilj mu je uvesti učenike u korištenje arhiva kao dokumentarnog temelja ili teme za raspravu. No, za razliku od prošlih stoljeća, 20. stoljeće može se proučavati i inter-

* Ovaj se tekst temelji na poglavlju koje je prethodno objavljeno u *Lessons in history* (Council of Europe Publishing, 1999).

pretirati kroz nove medije poput kina, radija, televizije i, općenitije, slika koje prate ili zamjenjuju pisanu informaciju.

Ovi novi izvori moraju biti katalogizirani i poznati, dekodirani i procijenjeni. Snaga slika, pokretnih ili nepokretnih, može pojačati rizik manipulacije gledatelja: promidžbeni filmovi koje su snimali totalitarni režimi možda su najtragičnija ilustracija za to, no izostavljanje ili pogrešna prezentacija – uključujući i onu koja je napravljena uređivačkim tehnikama ili inteligentnim radom kamere – također su odlike filmova ili dokumentarnih filmova koji polažu pravo na objektivnost informacije. Otkrivanjem ovih tehnika, namjerno ili ne, današnji učenici koji žive u stalnom audiovizualnom okruženju također će naučiti biti kritičniji prema tomu pri gledanju televizijskih programa vijesti ili “suvremenih” filmova.

Jasno je međutim, i ako zanemarimo propagandu i manipulacije, da je postupan prijelaz iz pisanog svijeta prema društvu u kojem su važnije slike, također povijesni fenomen vrijedan proučavanja. U tom kontekstu, nastavni paket o kinu nudi nastavnicima filmografiju važnih filmova 20. stoljeća. Njih treba koristiti na način da rasvijetle svoje razdoblje, povijesno i kulturološki, te da potaknu raspravu.

Projekt također nastoji potaknuti uporabu izvora koji su malo korišteni u nastavi, poput usmene povijesti. Ponekad je to jedini izvor dostupan o nekom događaju ili o načinu življenja te može pružiti uvid koji može poslužiti kao protuteža službenoj povijesti. To doprinosi personalizaciji povijesti, a govorniku se daje uloga svjedoka. Neke škole već pozivaju bivše članove pokreta otpora ili osobe koje su bile deportirane kako bi se prisjetili svojih uspomena, omogućujući slušateljima da stave u kontekst to razdoblje. Jednako tako, život u tvornici može se dočarati razgovorom s bivšim radnikom tvornice. Međutim, usmena povijest mora biti i višestruka, s obzirom da joj – poput bilo kojeg drugog pisanog ili slikovnog izvora – može nedostajati objektivnost.

Najsuvremenija tehnologija, posebice računala, također mogu pružiti nove izvore informacija, poput CD-ROM-ova ili Internet siteova. Njih se također može koristiti kao nastavna sredstva. Ovdje je važno pomoći učenicima i nastavnicima odabrati i ocijeniti obilje dokumenata dostupnih na Internetu, te ih ohrabriti da pregledaju svoje izvore, njihovu pouzdanost i rizike manipulacije ili propusta koje možda sadrže. Za nastavnike korištenje Interneta znači prvenstveno da ga znaju koristiti: ovisno o njihovoj obuci i njihovu stavu prema takvim alatima, nastavnici mogu biti za ili izrazito protiv. Projekt stoga nastoji pomoći nastavnicima pri korištenju tih alata koji će im pružiti tekst i slike. Na taj način Internet siteovi i CD-ROM-ovi mogu biti važan dodatak udžbenicima i predavanjima.

Ipak, iako ovi novi alati imaju značajan obrazovni potencijal, nastavnici koji pohađaju seminare stručnog usavršavanja naglašavaju činjenicu da oni ne mogu zamijeniti knjige i papire, te da iako otvaraju nove puteve, oni neće u potpunosti revolucionizirati nastavu. Nadalje, mnogi nastavnici naglašavaju da je njihov razvoj u školama trenutno ograničen zbog nedostatka sredstava.

Nastavni paket o povijesti žena uklapa se u nastojanje Vijeća Europe za poštenim predstavljanjem spolova u društvu, ali cilj je paketa puno više od pukog stvaranja ravnoteže. Osim što naglašava predugo zanemaranu ulogu žena u društvu, pokušava i povijest promatrati iz njihove perspektive. Nekoliko je seminara održano kao dio tog projekta koji je zasnovan na određenim grupnim i pojedinačnim primjerima. Jedan je primjer uloga žena u Staljinovoj Rusiji. Prateći život, aktivnosti i javnu sliku žena tog vremena, cijelo se razdoblje obrađuje kroz položaj žena. Biografije slavnih žena mogu biti okvir za nastavni sat ili gradivo, ali važno je predstaviti i obične ili nepoznate žene i njihovo viđenje događaja i svijeta. Zbog tog razloga valja poticati uporabu usmene povijesti; nastavni paket upućuje na primjere i metode intervjuiranja koje se mogu primijeniti za ispitivanje žena koje su proživjele povijesne događaje ili koje su reprezentativne za neko razdoblje ili temu.

Paket sadrži i opća pitanja koja valja spomenuti u nastavi, kao što je borba za pravo glasa, zaposlene žene ili javna slika žena. Nastavni se paket bavi i predrasudama ili zanemarivanjem predstavljanja žena u povijesti i zato je izrastao u pravo historiografsko djelo koje je pogodno za komentare i kritičko prosuđivanje.

Slično zamišljen, paket o nacionalizmu više je od pukih definicija fenomena, pa proučava svakodnevne aspekte, čak i teme kao što je sport ili novac. Paket pokriva velike povijesne posljedice nacionalizma, kao što su promijenjene granice ili raspad carstava (Austro-Ugarskog, Osmanskog te Sovjetskog Saveza), te proučava odnose između većinskih i manjinskih grupa unutar država. U paketu se raspravlja o suživotu grupa i načinima zajedničkog života, primjerice kroz federalizam.

Nastavni paket o migracijama proučava pokrete stanovništva u Europi tijekom 20. stoljeća, razloge zašto pojedinci i grupe mijenjaju države, te kulturne i društvene razmjene koje nastaju uslijed tih pokreta. Paket se ne ograničava samo na velike migracijske valove zadnjih desetljeća, već pokriva i prekogranične pokrete nastale kao rezultat promjena granica ili gospodarske nužnosti, kao što je slučaj s graničnim radnicima. Cilj je paketa ilustrirati položaj i poglede migranata kao stanovnika zemlje domaćina, a u isto vrijeme omogućiti dijalog i međusobno razumijevanje glede sve sličnijih interesa i stilova života.

Paket o poučavanju o holokaustu, osim samih činjenica, nastoji dati osobni pečat događajima kroz život žrtava, primjerice, prije i tijekom holokausta. Petnaestogodišnjeg adolescenta više će dojmiti priča o mlađoj osobi iste dobi prije i tijekom rata nego nekakav pregled razdoblja i potaknut će bolje razumijevanje razmjera tiranije i zločina. U vrijeme kada je antisemitizam u nekim zemljama u zabrinjavajućem porastu, važno je, osim samih činjenica, istaknuti da svatko može jednog dana postati žrtva takvih zločina, ali valja misliti i o mehanizmima koji mogu, u isto vrijeme, normalne pojedince pretvoriti u mučitelje i krvnike.

Projekt proučava kako se diljem Europe poučava povijest 20. stoljeća, u udžbenicima, nastavnim planovima i programima i satovima povijesti. Nastavnici su pozvani ne samo prenijeti činjenice već se pozabaviti i praktičnim izražavanjem i pamćenjem koje se podrazumijeva tim činjenicama. Koncept "mjesta za sjećanje" pogodan je za raspravu i prisjećanje te uvodi ideju kulturnog nasljeđa koje se ne mora ograničiti samo na neku palaču ili crkvu, već treba uključivati i mjesta koja podsjećaju na najmračnije trenutke 20. stoljeća, kao što su rovovi iz 1914. godine ili koncentracioni logori.

Tema "živog pamćenja" može se ilustrirati uporabom malo poznatih dokumenata kao što su pisma koja su vojnici u Prvom svjetskom ratu pisali svojim obiteljima; oni daju i individualnu dimenziju kolektivnim događajima. Zemljovidi i fotografije, poput filmskih ulomaka, često bolje govore učenicima nego samo kronološko nabranje događaja, a predstavljanje nekog spomenika pokazuje kako je događaj utjecao na neku državu ili neku regiju.

Konačno, napravljena su komparativna istraživanja izobrazbe nastavnika povijesti i ona služe kao osnova za preporuke. Ovisno o državi, budući nastavnici kreću izravno sa sveučilišta u školsko okruženje, a njihove se akademske kvalifikacije nadopunjuju nastavničkom izobrazbom koja se kreće od kratkih tečajeva do jedne ili više godina pripreme za ulazak u profesiju. Cilj je projekta ocijeniti i popisati različite modele izobrazbe nastavnika, iako ih želi samo poboljšati, a ne učiniti jednoobraznim. Inzistira se na potrebi razvoja stručnog usavršavanja za nastavnike i u smislu nastavnih metoda i u smislu izbora gradiva koje valja predstavljati učenicima.

Projekt želi osposobiti nastavnike povijesti u Europi, bez obzira iz koje su države, za razvijanje metoda i gradiva prilagođenog posebnoj prirodi 20. stoljeća. Kroz projekt se želi pomoći nastavnicima da uključe dokumentarne izvore i pitanja u svoju nastavu i prilagode svoje pristupe modernim tehnološkim dostignućima. Projekt naglašava posebnu prirodu poučavanja povijesti 20. stoljeća u odnosu na nastavu povije-

sti općenito i insistira da se 20. stoljeće predstavlja na način otvoreniji vanjskom svijetu koji bi učenike osposobio da lakše razumiju taj svijet. Dinamično i privlačno, takvo poučavanje mora podsjetiti učenike – koji su izvan učionice suočeni s brojnim vanjskim izvorima informacija o povijesti – da je škola najbolje mjesto za učenje i analiziranje europske povijesti 20. stoljeća.

OSTALE PUBLIKACIJE PROJEKTA «UČENJE I POUČAVANJE O POVIJESTI EUROPE U 20. STOLJEĆU»

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

Europe on-screen – Cinema and the Teaching of history (2001)

ISBN 92-871-4531-8

The 20th century – an interplay of views (2001)

ISBN 92-871-4844-9

Opširnije o projektu i ovim publikacijama vidi:

<http://culture/coe.int/hist20>

SADRŽAJ

Upute čitatelju	7
Predgovor	9
PRVI DIO: Šire i uže povijesne teme	17
Poglavlje 1 Uvod	19
Poglavlje 2 Europska dimenzija u nastavi povijesti	23
Poglavlje 3 Pristup pojedinim užim temama	33
Poglavlje 4 Pristup pojedinim širim (problemskim) temama	63
DRUGI DIO: Metode i pristupi	81
Poglavlje 5 Uvod	83
Poglavlje 6 Razvijanje vještina i koncepata	83
Poglavlje 7 Kontroverzna i osjetljiva pitanja	97
Poglavlje 8 "Čitanje" slikovnih arhivskih materijala	107
Poglavlje 9 Uporaba simulacije igrokaza	123
Poglavlje 10 Multiperspektivnost u nastavi povijesti	135
Poglavlje 11 Izvanškolske mogućnosti učenja	155
Poglavlje 12 Uporaba novih tehnologija: Povijest na internetu ..	169
Poglavlje 13 Pristupi poučavanju i učenju	193
TREĆI DIO : IZVORI I SREDSTVA	205
Poglavlje 14 Uvod	207
Poglavlje 15 Usmena povijest	211
Poglavlje 16 Uporaba suvremenih pisanih izvora	227
Poglavlje 17 Televizija kao izvor	247
Poglavlje 18 Vrednovanje udžbenika povijesti	257
Poglavlje 19 Vrednovanje novih tehnologija	265
DODACI	273
Dodatak I Kontakti i informacije	275
Dodatak II Projekt "Učenje i poučavanje o povijesti Europe u 20. stoljeću"	285



Srednja Europa, Vankina 3, 10020 Zagreb
tel./fax: (01) 66 00 707
srednja-europa@inet.hr

Red. br.	Autor	Naslov	Komada	Cijena s popustom
1.	J. Holzer	Komunizam u Europi		120,00 kn
2.	D. Painter	Hladni rat		120,00 kn
3.	M. Howard	Rat u europskoj povijesti		120,00 kn
4.	H. Inalcik	Osmansko Carstvo. Klasično doba 1300.-1600		160,00 kn
5.	A. Paczkowski	Pola stoljeća povijesti Poljske 1939.-1989		176,00 kn
6.	S. Leček	Seljačka obitelj u sjeverozapadnoj Hrvatskoj 1918.-1941		176,00 kn
7.	M. Malinski	A možda je bilo tako		112,00 kn

ISKORISTITE PRILIKU I NARUČITE UZ 20% POPUSTA

Podaci o naručitelju

Ime i prezime _____

Ustanova _____

Matični broj ustanove _____

Ulica i broj _____

Poštanski broj - mjesto _____

e-mail _____

fax _____

tel. _____

Pečat i potpis _____

Plaćanje:

- a) prigodom preuzimanja pošiljke (pouzećem) uz poštanske troškove
- b) virmanom