

Академик Сима Ђирковић
редовни професор
Филозофски факултет, Београд

НАСТАВА ИСТОРИЈЕ ПРЕД ИЗАЗОВИМА ПЛУРАЛИЗМА

Нама је „плурализам“ дошао са политичким речником и у првом реду се перципира као шаренило политичких партија и покрета са конкурентским погледима и програмима, активних и ангажованих у настојању да се ти програми остваре. Пут којим је стизао био је дуг и кривудава, водио је преко „плурализма самоуправних интереса“ и „непартијског плурализма“. У виду страначког плурализма биће за нас и надаље актуелан, прихватаћемо сукобљавање партија са посебним културним програмима као сасвим природно и нормално стање. Пред нашим очима ће се борити за гласове наставника и ђачких родитеља, школска питања ће се потезати у предизборним кампањама. Бићемо потпуно помирени с тим да ће се смењивати владе и министри, да ћемо бити сведоци промена у њиховим кабинетима. Али, вероватно се нећемо мирити с тим да свака таква смена и политички заокрет захвате наставне планове и програме, па и садржај наставе историје.

Тиме смо додирнули прво и најопштије питање о нашем положају у плуралистичком окружењу, јер политички страначки плурализам је само део, истина веома значајан део, укупне плуралистичке атмосфере у којој се развија модерно друштво. Оно је одавно, независно од политичких режима, плуралистичко у томе смислу што се састоји од непрегледног броја јединица организација, установа, заједница, удружења, фирми итд. итд. Све су оне индивидуалне и мање или више аутономне утолико што врше функције ради којих су настале по општим или својим правилима или у складу са начелима и методама струка или наука које заступају. На примеру медицине или природних наука може се увидети да је аутономност у толико већа у колико

је стручнија или специјалнија област деловања, неупућени и непосвећени се не могу сналазити, а још мање усмеравати оно што не разумеју.

Они који се баве историјом као науком или посредују између науке и публице, као што чине наставници и публицисти, неоспорно су елеменат плурализма, па би морали, попут свих других, да буду у стању да себе и своје интересе виде у плуралистичком окружењу, да своје потребе и тежње артикулишу, формулишу и да се за њих заузимају. Морали би да се питају о томе да ли су адекватно повезани и организовани. Искуство показује да подстицаји за оснивање и јачање стручних, научних, сталешких удружења историчара неће долазити са стране, да их нико неће охрабривати. Међутим, степен аутономности деловања историчара у великој мери ће зависити од снаге и динамизма оних установа, организација и удружења у којима се њихов рад одвија.

Промене у положају историчара најбоље су уочљиве на политичком или страначком плану, јер су раније били изложени утицају једне партије, која је држала све полуге власти и претендовала на то да усмерава све области живота. Монопол је данас несумњиво уздрман, оспорено је његово идеолошко оправдавање, али се услед континуитета у методама и персоналу, новине у пракси слабо осећају. Нове партије се суочавају и боре на плуралистичкој сцени, али стреме томе да у пуноћи и снази власти постигну оно што је некад имала једна партија. Отуда множина партија сама по себи, без програмских и практичних усмерења, не јемчи аутономност историчара у њиховом професионалном делању, не обећава веће просторе слободе за остваривање њихове проветитељске мисије.

Не сме се заборавити чињеница да су историчари и раније имали извештан степен аутономности и одговарајућу одговорност у конципирању и реализовању наставе историје. Аутономност је била у толико ограниченија у колико је историјска грађа имала већу политичку актуелност (револуције, историја II светског рата, историја комунистичке партије, личности вођа, радничка класа и сл.), али и идеолошки и политички захтеви бивали су ограничавани када би дошли у сукоб са стручним и научним критеријима. У колико је историјска грађа у настави била јаче ослоњена на научну историју и у колико је више била отворена за утицаје из светске литературе, у колико је та настава више држала корак са светом у толико је мање била изобличена под утицајем службене идеологије.

Политичка власт и институционални механизам нису једини чиниоци ограничавања аутономије оних историчара који делују у настави. Простор њихове слободе и креативности увелико је одређен школским системом. Укореван у друштвеној стварности, усмерен ка томе да обезбеди социјализацију, омеђен

огромним интелектуалним наслеђем на једној и несигурним пројекцијама будућности на другој страни, школски систем је сувише велик и тежак да би се њиме волунтаристички манипулисало. Релативна стабилност и отпорност према политичким таласањима и краткорочним променама чине школски систем фактором трајања, а истовремено и сталним поприштем плуралистичког сучељавања „еснафа“ историчара са другим „еснафима“ сличног састава и једнаке функције. У школском систему историчари су раздвојени на неједнаке степене и различите врсте школа, а повезани у снопове са другим предметима, са којима су у односу и комплементарности и конкурентности. Школски предмети имају у образовном систему сасвим одређену и специфичну функцију, попут инструмената у оркестру, али то не спречава да се гложе око фонда часова и удела у укупном оптерећењу ученика. Можда није оправдано ни довољно утемељено уверење да ће поједини предмети боље и успешније испуњавати своју мисију уколико буду располагали већим бројем часова, ипак је ван спора чињеница да време којим се располаже спада међу оне темељне предуслове од којих зависе многе битне ствари, а пре свега степен сажетости, који диктира избор и садржину грађе, затим тематска сложеност, могућност примене методичких средстава и др. Отуда ће бити неизбежно да историчари ангажовани у настави буду живо заинтересовани за очување места и улоге у образовном систему.

Аутономност би морала долазити до израза и код одређивања задатака који ће афирмисати индивидуалност и особеност наставе историје, њену незаменљивост у свим деловима образовног система. Историчари би морали настојати да се на свим нивоима и гранама школског система јасно и на разумљив начин дефинишу задаци које само историја као предмет може остварити, који представљају разраду или операционализацију општих задатака појединих врста школа или образовног система као целине. Разумљиво је да прецизирање тих задатака мора узети у обзир конкретне услове као што су: врста школе, узраст ученика, однос између општеобразовних и уже стручних предмета и сл. Ипак, у језгру тих задатака остају извесни стални елементи, који се могу поделити у неколико група:

— пружање обавештења и средстава за оријентацију у свету историјских феномена, што треба да буде праћено буђењем, подстицањем и култивисањем историјског интересовања и усађивањем општељудских и општекултурних вредности (о којима ће још бити речи);

— стварање подлоге и предуслова за разумевање и усвајање других предмета, првенствено оних чија је материја историјски локализована;

— стварање подлоге и предуслова за следећи, виши степен образовања у области историје и за даље самостално проширивање историјске културе;

— овладавање мисаоним средствима и операцијама карактеристичним за историјску науку и за мишљење о историјским појавама.

Ове групе задатака, примењиве за све степене и врсте школа, обезбеђују индивидуалност и место наставе историје међу другим предметима, али истовремено пружају и мерила за избор градива, утврђивање пропорција између „националне историје“ и „опште историје“, између старијих и новијих периода историје, између политичке, друштвене, цивилизацијске тематике итд.

Први кораци на путу конкретизације и операционализације приказаних општих задатака чине се усклађивањем са психофизичким особеностима и могућностима ученичких популација. Јасно је да елементарнији ступањ школовања, што значи и млађи узраст ученика, допушта информисање и васпитне утицаје, а искључује методолошке и концептуалне поуке. С друге стране, виши ступњи школовања са зрелијом и обавештенијом популацијом не би смели остајати на пукој информацији и нарацији, морали би укључити поуке кроз организацију и систематизацију градива, помоћу концептуалног структурирања, формализовања појединих поступака итд.

Из најопштијих задатака историјске наставе могу се извести критерији за избор градива, а посредно и за успостављање оптималних односа међу њиховим деловима, између новијих и старијих периода или између тзв. „опште“ и „националне“ историје. Лако је увидети да је грађа из новије и најновије историје погоднија у пружању помоћи за оријентацију у савременом свету и за разумевање актуелних збивања, па је управо због такве функционалности била фаворизирана и добијала је лавовски део времена расположивог за историју у појединим школама или разредима. Али, исто тако се лако може увидети да се читаве групе оних виших задатака не могу остварити без материје старијих периода, односно без уравнотеженог прегледа историјског развоја. Како би историја као наставни предмет могла да помогне разумевање контекста у коме су настала „житија“ или катедрале или манастири, ако не укључује у себе средњи век? Може ли се осветлити постепено откривање и повезивање појединих делова света, веома важно за читав низ школских предмета, ако се изоставе почеци новог века итд.?

Отуда се ампутација, одбацивање или драстично смањивање ранијих историјских периода, не може прихватити као оријентација, као решење за било који степен школовања. Историчари као професионалци „еснаф“ историчара, мора организирање наставе на модерну историју сматрати за аномалију, изузетак у превеликој степењености, у некој врсти школе малих амбиција, никако за нормално и прихватљиво решење. Потреба за равнотежом, тражење оптималних пропорција, логика унутрашњих веза треба да одређују расподелу градива на разреде,

а не симболичке прекретнице било у виду револуција или судбоносних битака, подједнако идеолошки обојених.

Не мање значајно, али још теже и сложеније је постизање равнотеже између „опште“ и „националне“ историје, односно оних делова историјске грађе, који се тим не баш адекватним називима обележавају. Иако у нашем школству „општа“ историја није могла бити ни светска, ни универзална, а „национална“ није била стварно национална, него „југословенска“ („народа Југославије“), ипак се не можемо одрећи ни једне ни друге, нити их смемо стопити уједно. Испод спорних етикета леже стварни и озбиљни проблеми неједнаког степена сажетости градива које се у настави историје употребљава.

Тешкоће се могу предочити примером картографског приказа, који може служити као парадигма историјског излагања. Кад бисмо добили задатак да на једнаким листовима школског атласа представимо Европу и Србију, морали бисмо прибећи различитим размерама. Јасно је да би Европа стала на такав лист мора се узети велика размера, што би имало за последицу изостављање малих река, испуштање мањих места, нестале би читаве категорије објеката и натписа, које се у представљању Србије не могу изоставити. Ако бисмо на карту Европе унели места онога ранга, каква су заступљена на карти Србије, она би постала тешко прегледна, претрпана, педагошки неупотребљива. Наш проблем је у суштини истоветан, само на место карте треба ставити историјско излагање, а на место размере степен сажимања. Тешкоће увећава околност да се код нас, у историографији, ни исечак представљеног земљишта, ни размера, ни репертоар приказаних објеката и употребљених симбола, не могу прецизно ни квантитативно изразити, да је пропорције тешко одржати, да тако много ствари зависи од процене оних који градиво излажу и оних који га користе.

Отуда није необично што су испробавана различита решења. Из свога школовања се сећам поделе по разредима; одвојено се у читавом разреду поучавала „општа“ односно „национална“ историја. У годинама после Другог светског рата уследила је тежња за „синхронизацијом“, која је подразумевала обраду великих тема „националне“ историје у наставку тих истих тема „опште“ историје. Преовладало је, мислим мање из начелних а више из практичних разлога, онакво комбиновање какво данас имамо у програмима и уџбеницима, смењивање већих периода и то тако да „општа“ увек претходи „националној“ и да буде сажетија и уопштенија артикулисана. Поставља се, наравно, питање да ли је уопште оправдано оперисати само са две размере или два степена сажетости, или би требало у складу са задацима наставе и садржајем градива понегде употребити и неке „међустепенне“ или нека екстремна сажимања за удаљене делове света о којима имамо веома уопштене пред-

ставе. У сваком случају, конципирање и програмирање историјског градива је разапето између два опречна захтева: за што потпунијим и целовитијим приказом непрегледног и неограниченог материјала, на једној, за што скромнијим уделом предмета у наставном плану и укупном оптерећењу ученика, на другој страни. То нагони на максимално економисање у коме се приоритети могу извести из општих задатака историјске наставе, о којима је било говора.

Концепт „националне“ историје има разлога да привуче посебну пажњу, јер се у њему прелама једна битна димензија плурализма. Наша средина је, наиме, у етничком и националном погледу изразито плуралистичка и то се неизбежно мора рефлектовати у историјској настави и на страни материје и на страни функције. Као што је већ споменуто, код нас је и „национална“ историја била вишенационална у том смислу што је историју сопствене нације уоквиривала историја суседа, на првом месту оних народа који су чинили југословенску државу. Такав тип решења са варијантама у зависности од уређења државе и односа међу нацијама примењиван је од 1918, а упориште је имао у самом историјском току. Сасвим независно од политичких и националних односа ток историјских збивања присиљавао је да се у видно поље узме шири простор да би се могла сагледати у целини и разумети. Досељење Словена се не може ограничити на једно племе или групу племена или на део балканског простора без штете по разумевање историјског процеса. Могуће је уз малу количину додатних информација и незнатно повећано оптерећење ученика добити релативно целовиту и заокружену представу која служи другим деловима градива. Оно што се о Византији пружа поводом Србије може да буде ослонац и за познавање збивања у Далмацији или Бугарској итд. итд. Представа о Османском Царству и његовом уређењу не поклапа се ни са једном „националном“ историјом, а неопходна је за разумевање сваке од њих. Отуда је веома важно да се програмске целине конципирају тако да не буду потчињене перспејктиви историје само једне нације.

Оцртани модел се напада и оспорава из различитих побуда, најчешће из настојања да се националној историји (у ужем и строгом смислу историје своје нације) да више места и јачи нагласак, при чему се садашња равнотежа доводи у питање као резултат политичког компромиса и идеолошког утицаја. Уважавајући потребу да се пропорције испитују и мењају тамо где се то конкретно, анализом збивања, покаже неопходним, мислим, ипак, да се треба одупрети политизацији овога проблема са становишта краткорочних или чак дневнополитичких интереса. Није добро да решења, која су резултат стручног рада више генерација специјалиста, ослоњена на примену научних концепата и мерила, постану предмет лицитације и страначких надметања.

Суочени са притиском да сузимо хоризонте у историјској настави и да тежиште преместимо у подручје националног, подсећамо се на то да је у сфери информисања у добитку онај који се боље и потпуније обавести, а у губитку онај који мање сазнаје. Као што сам већ у другим приликама истицао, онај ко не би имао слуха за алтруистичке побуде, потребу бољег познавања и разумевања суседних народа, који би полазио од уско националних интереса, морао би доћи до шире концепције уважавајући потребу да се познаје историја суседа како би се у дискусијама би спору са њима могло заступати своје становиште.

Садржај историјске наставе се обично одређује ослањањем на историјску науку и њене резултате. Утемељеност свега онога што се у школи поучава у научној историографији захтева се од краја прошлог века и не доводи се у питање у начелном виду. Проблеми искрсавају кад се цео комплекс из близа анализира, једним делом због особене природе историјске науке, а другим делом због заплетеног пута од науке до школе. Под науком у овом контексту подразумевамо организовани живи процес истраживања, који је у случају историје неомеђен и непрегледан, а реализује се искључиво у сразмерно уским хронолошким и територијалним оквирима. Нема појединаца, ни група, ни институција које би могле претендовати на то да имају увид у целину науке о историји.

Школске верзије историје, од елементарних школа до универзитета, не могу бити друго до сажети и у сажимању модификовани, па и делом изобличени прегледи историје неког народа, земље или појединог периода земље, народа или читавог света. Из практичних разлога сматраћемо научне резултате за релативно трајне, остављајући свесно по страни оно што их чини несигурним и привременим (ограниченост и непотпуност документације, спор и приметан поступак верификације, споро усавршавање и замењивање метода и концептуалног апарата итд.).

Како је круг ствари које историјска наука познаје не-измерно пространији од круга појава, личности и догађаја, укључених у школске програме, уџбенике и наставничка излагања, темељно и круцијално је питање чиме се руководимо када бирамо оно што ће ући у школску наставу, којим се критеријима можемо послужити проверавајући да ли нам је избор био адекватан. По својој методолошкој основи наш посао је аналоган ономе што раде картографи када праве карте за школске атласе. Ослањајући се на велике, прецизне и сразмерно потпуне карте настале премером („секције“), они испуштају све што се не види из далека, а задржавају велике објекте као што су линија морске обале, планине, реке, најважнија насеља и сл. примњујући за њих специјалне знаке (разне врсте насеља нпр.), специјалне конвенције (реке су неупоредиво дебљим линијама

уцртане, јер би иначе остале невидљиве), уопштавајући контуре тако да се сачува општи правац пружања (рецимо ток реке), а да се занемаре стварна кривудања. Све се то дешава у строгом координатном систему, у некој од познатих пројекција, уз одржавање пропорција, међусобних растојања итд. Посматрајући једну школску карту Европе морамо се чудити и дивити свему што тај лист разликује од територије коју треба да заступа, а још више се морамо дивити оној особеној „верности“, којој се мора захвалити што тај лист нечему служи, о нечему информише.

У основи није друкчији однос између наше школске „Француске револуције“ на 15 страна уџбеника и оне деценије француске историје о којој те странице пружају информацију. Исти се проблем појављује и код сваке друге лекције, увек се морамо питати о односу између њеног сажетог текста и онога што је наука о тој теми детаљним истраживањима утврдила и саопштила у волуминозним делима. Картографска парадигма коју сам предочио, могла би да олакша анализе и размишљања о школским верзијама историје, оваплоћеним у програмима, уџбеницима, излагањима на часовима.

Наш задатак је осетно тежи од картографског, јер имамо димензију више (предмет нам се мења у времену), а много оскуднија средства саопштавања, јер немамо ни сталне размере, ни координатног система, ни репертоара симбола, устаљених и свима познатих. Код нас су симболи махом вербални (називи и технички термини), који не побуђују истоветне представе код читалаца (слушалаца). Код нас се не размишља много о конвенцијама које примењујемо сажимајући дуге и заплетене нарације у кратке и сажете скице. Једном другом приликом упозорио сам на систематска изобличења, неизбежна код генерализација којима прибегавају и картографи и творци историјских нарација.

Доведимо за тренутак пред очи „криву Дрину“, у чијем се стварном току, више него код других река, смањују завоји и кривине, које одударују од општег правца тока. У поступку генерализације линија се исправља и при томе се локална кривудања губе, што значи изневеравање слике стварног речног тока. Још је горе то што из видног поља нестају делови који су се пружали у правцу запад-исток, док остају и бивају наглашени они у правцу југ-север. Приликом историјског уопштавања се то исто дешава: док пратимо и оцртавамо једну општу тенденцију ми, истовремено, изостављамо и потискујемо све оно мање и споредно што је ишло насупрот, што је другостепено по значају али реално. То није мало изневеравање, које настаје, додуше, без свесне тенденције, као узгредна последица поступка који смо прихватили као методолошки легитиман. Ове систематске деформације се могу држати под контролом и смањивати на тај начин што се програмским јединицама нећемо обавезивати на веома велика уопштавања. Ако имате у виду исту

територију и једнако време за излагање (према наставном плану), грубље ће вам бити уопштавање и већа изобличења ако сажимате период XI—XV века, него ако имате пред собом краћи и хомогенији период XIII—XV века.

Проблеми који проистичу из односа историјске наставе према историјској науци толико су универзални, а по природи својој фундаментални, да увек остају актуелни и да је тешко издвојити нешто што би плурализам потенцирао. Унеколико друкчије стоји ствар са избором тематике, са заступљеношћу појединих сфера живота и стварања у настави историје, првенствено с гледишта „примата политике“. У прошлости је политичка историја била историја по превасходству. У науци је током времена образац политичке историје делимично напуштен захваљујући ширењу интересовања према економским, социјалним, цивилизацијским феноменима. У новије време се историјски интерес експлозивно проширио у свим правцима тако да се данас може рећи да ништа људско историчарима није страни.

Школска историја је тај тренд пратила у ограниченој мери и са разумљивим закашњењем, али је, ипак, дошло до значајних померања тежишта, нарочито у високо развијеним земљама, где оно што краткоће ради обележавамо као „цивилизацију“ превазилази оно што је традиционална политичка тематика. Сасвим је сигурно да се у избору тематике предност даје ономе што једна средина сматра да је значајно, што пређутно или изричито истиче као достојно да буде запамћено и предочено каснијим генерацијама. При томе се ствара нека врста спирале: оно што се из представа о историји прими као велико и вредно деловаће на ставове и понашање, постаће доминантно у њиховој свести и посредно ће утицати на збивања. Она друштва која су у историји (као знању и памћењу) највећу пажњу посвећивала владарима и вођама, народним трибунима и војсковођама, а цивилизацијске промене узимала ћутке као нешто природно и само по себи разумљиво, не би смела да се чуде што су претерано заокупљена политиком и што трпе од „вишка историје“, како су то крстили неки савременици.

Али, са гледишта наше теме важно је уочити и нагласити и другу страну, околност да су политичке творевине и етничке скупине веома важне просторно-временске јединице, да у неку руку замењују координатни систем олакшавајући мисаоно организовање и лакше разумевање историјских процеса. Отуда се политички феномени са свом динамиком и променама које носе не могу без штете истиснути из сажетих приказа историје, а такви су силом прилика сви они примењени у школама. Границе Римског, Византијског или Османског царства нису само политичке чињенице, резултати ратова и освајања, већ су то уједно и међе до којих се простиру многа битна цивилизацијска обележја, па је неизбежно да у структурирању историјског

градива имају исти значај као преломни датуми или географске границе.

Говорећи о тематици школске историје не може се заобићи једно специфично питање, које је добило актуелност у нашој плуралистичкој ситуацији. Мислим на третирање религија, цркава, религиозних покрета, религијске димензије историјског развоја. Из идеолошких побуда ова тематика је била потискивана и сузбијана, и то у толико више у колико се залазило у нови век. У античкој историји је било одељака о религији, у средњовековном периоду се црква није могла искључити из приказа политичких збивања и приказа културе, реформација је још била велика тема, као и верски ратови (уколико су улазили у програме), али од XVIII века надаље, црква и религија виде се само по рефлексу у очима противника, посредством оних који се против религије и цркве боре. Нема никаквог оправдања за ту врсту једностраности и необјективности. Као и код свих других тема и у третирању религије треба да дођу до пуног изрази резултати научног истраживања, као и примена једнаких мерила у оцени културних тековина и утицаја на цивилизацијске промене.

Наш предмет сноси, без сумње, свој део одговорности због недовољног обавештења ученика о религији, верском животу, дубини и ширини религијских утицаја на општи прогрес и успон хуманости. Отуда сваку промену у наставним плановима треба искористити за отклањање недостатака, за постизање објективности и равнотеже какву имамо у другим тематским областима. Ипак, оно што пружа школа на свим нивоима мора остати у оквирима поуке о религији, а не поуке из религије. Пре свега, лаичка, на темељима световне науке заснована школа, није компетентна за верско образовање, које у оквиру сваке конфесије има специфичне облике и тражи теолошку стручност. Поред тога се мора узети у обзир наша плуралистичка ситуација, јер у сваком делу земље имамо већи број вера, цркава, верских заједница, чији припадници морају имати једнак третман и у обавештавању и поучавању.

Као што се могло видети, однос школске историје према историјској науци није нимало једноставан, јер је трансформисање историјске материје у облике погодне за примену у школама скопчано са многобројним и сложеним проблемима. Нема готових рецепата за њихово решавање, већином се морају решавати сасвим конкретно имајући у виду особености дела градива и потребе одређеног ступња наставе. Као општи путоказ би се могло узети начело да приликом педагошке обраде и прилагођавања за школу историјска материја не би смела да постане **неисторична** у том специфичном смислу да не дође у сукоб са неким темељним одликама историјске науке. Примера ради да наведемо само неке: да не постане необјективна, да не изгуби

везу са конкретним временом и простором претварајући се у квази-теорију, да се не одрекне целовитог приступа, да не изгуби из вида историјску ограниченост тачке са које се посматра и оцењује.

Плуралистичко окружење у коме делују историчари-наставници намеће потребу да они и сопствену активност анализирају и процењују са тачке гледишта универзалности или ограничености (парцијалности) мисаоних средстава којима се служе. Постоји реална могућност и знатна вероватноћа да су се као опште добро усталили термини, концепти, критерији, који су део сасвим специфичне идеологије или доктрине, тако да у објективном научном раду немају онај значај који им се придавао. У нашем случају, с обзиром на идеолошки монопол под којим смо живели, и на службену обавезу школе да васпитава и образује у марксистичком духу, има разлога да се са гледишта универзалне важности или идеолошке ограничености подвргне ревизији терминологија наших програма и нашег говора о историји.

При томе се мора водити рачуна о чињеници да су различитим путевима многи некадашњи марксистички *termini technici* постали опште добро и добили место у терминологији читавог низа друштвених наука и филозофије. Данас је тешко наћи историјску књигу, школску књигу, из неке земље европског Запада или Сад без **феудализма**, **капитализма**, **класа**, **борбе класа** итд. Из тога, наравно, не следи да су научно оправдани сав онај марксистички жаргон и револуционарна реторика, којима су многи програми и школски текстови код нас зачињени. Мора се упозорити да овај посао није једноставан, како су га неки замишљали, да се не може обавити просто лекторисањем, избацујући као неподобне баш оне термине који су доскора били фаворизовани. Концепти и термини су **оруђа** па их првенствено треба ценити по томе како врше своју функцију.

Посебну пажњу ваља обратити оним терминима који су вредносно обојени, који исказују наш став према означеном објекту (добар или рђав, леп или ружан, пожељан или непожељан итд.). Из начелних разлога би требало тежити томе да се тај део терминологије замени објективним. Наши програмски документи су наметали обавезу да се догађаји и личности оцењују са становишта учесника, пре свега револуционара, односно најрадикалнијих струја ако је реч о револуционарним срединама. У нашим школским књигама се у француској револуцији сваки радикалнији ступањ све повољније оцењивао; са револуционарима у радничком покрету они други су жигосани као **реформисти**, **ревизионисти**, **опортунисти**. Случај је типичан за неприметно и прећутно подметање мерила једне групе, можда малобројне и екстремне, као да су универзална и проблематична. Становиште историчара би морало бити изнад сукобљених страна, а не уз једну страну; историчар не треба да избегава

давање суда о томе ко је у конкретном случају био у праву, али нема разлога да се идентификује са њим.

Оправдано је, такође, питати се није ли поред термина и концепата заостало понешто у начину мишљења, методу, тумачењу, што би било „монистичко“, партикуларно, ограничено, идеолошко, а наступа као научно, универзално и неспорно. Нарочиту пажњу заслужује оперисање „законитостима“ и „законима историјског развоја“. На једној страни имамо претензије на откриће општих закона историје (који се прећутно подразумевају), а на другој приказивање историјског развоја на такав начин да деловање тих „закона“ илуструје и потврђује. Свет историјских појава је прожет крутим детерминизмом у коме важну улогу игра „историјска неминовност“. Неминовно је смењивање друштвеноекономских формација, неминовна је пропаст капитализма, неминовна је победа револуције итд. итд. Усађивање свести о „историјској неминовности“ представља једно од најнефикаснијих средстава „заборављања ума“, јер утиче на животни став људи: ко ће се одважити да заступа оно што је осуђено на пропаст, ко ће окретати „точак историје“ уназад? Одавно је познато да детерминистички поглед на историју, појачан до фатализма, обесхрабрује слободно ангажовање људи и сузбија свест о одговорности за прилике у којима живе.

Ову врсту питања плуралистичка ситуација актуализује, али не олакшава давање одговора. Јер, несумњиво је утврђено и нетачно узвратити тезом да слободни људи стварају историју својом вољом и да су све могућности биле у сваком тренутку отворене. Знамо да се ни то уопштено схватање не да бранити, да се детерминисаност или оструктурираност мора откривати у конкретном историјском контексту. У сваком случају, та врста питања задире у најдубље темеље наше струке и од одговора зависи смисао историје, могућност објашњавања, могућност предвиђања. За нашу тему о настави историје веома је важно утврдити да је питање о законитостима сувише тешко, спорно, и при данашњем стању науке нејасно, да не смемо заваравати ни себе ни оне које образујемо олаким уопштавањима. Морали бисмо, конципирајући програме, настојати да укажемо на разлике међу променама које су дубоке, захватају велики простор и дуго време, и онима које су брзе и ограничене на мали простор. Из тога разликовања следе поуке о разним врстама „сила“ и узрока који утичу на обликовање догађаја. Тежину проблема може опет да дочара картографска метафора. Замислимо карту чији је део отцепљен и изгубљен. Смемо ли тврдити да се на основу сачуваног дела изгубљени део може реконструисати или се уопште не може реконструисати; или се мора узети у обзир мноштво конкретних околности и дати веома нијансиран и опрезан одговор?

Историјским текстовима, па и школским верзијама прегледа историјских збивања, пребацује се извесна есхатолошка

перспектива, склоност да се читав претходни развој види као кретање и напредовање према нашем времену као циљу којим се крунише историјски развитак. У погледу на прошлост бира се оно што је релевантно са гледишта краја (нашег времена), конструишу се континуитети. На тај начин се афирмише, легитимише и апсолутизује средина из које се посматрање врши, прикрива се околност да је и она нужно партикуларна и пролазна. Као што је свет прошлости „другојачији“ у свакој својој секвенци, у сваком свом фрагменту, тако су и наше време и наша средина само специјалан случај те „другојачијости“, па нема основе да претендује да представља циљ целокупног претходног развоја.

Нарочито нема основа да претендује да његова мерила имају апсолутну важност. Добро је познато да историчари не могу избећи вредновање, исказивање свога става према појавама о којима говоре. Највеће вредновање је оно прикривено и прећутно, које се састоји у избору једног предмета, његовом увршћивању међу историјске појаве. Као што се мерење разликује од бројања и има своја правила, тако се и судови и термини којима исказујемо свој став разликују од оних других којима просто констатујемо егзистенцију неке појаве, и траже нарочити поступак. Када наиђемо у историјском извору на суд о вредности (тврђење да је нешто лепо или добро) наш задатак није у томе да проверавамо веродостојност (питање о истинитости није умесно), већ да реконструишемо систем вредности и мерила онога који је тај суд исказао. Свако време и свака средина имају своја схватања о томе шта је вредно, добро, лепо, али то не значи да су све вредности релативне и да је свако властан да поступа по својем схватању о добру и злу. Постоје опште вредности, међу којима су на првом месту поштовање живота и личности човека, слобода, истина и др. које се могу и морају примењивати на све епохе.

У конципирању историје за наставне потребе мора се бити свестан вредносне проблематике, не покушавати да се вредновање забашури, обави прећутно и неприметно употребом вредносно обојених термина, артикулацијом излагања, редом и хијерархијом. Такав, у основи манипулативан став према оцењивању и вредносним судовима отвара пут злоупотребама, индоктринацији, усађивању ставова. Вредновање би се морало вршити отворено, експлицирајући мерила која се примењују, а на вишим ступњевима школске историје сасвим би реално било поучавати ученике да препознају вредносне судове и да их разликују од егзистенцијалних.

У погледу мерила која се примењују, две врсте огрешења се могу запазити. Једно се састоји у апсолутизовању наших мерила, неспремности да се уоче друкчији вредносни системи људи неке раније епохе, а друго је прећутно прихватање мерила

учесника у збивањима као да су универзална. У нашој визији историје се дешава да оно што је добро за рани социјалистички покрет буде представљено као да је добро за цео народ и цео свет. Или, да се послужимо супротним примером: стара југословенска држава је оцењивана мерилима оних који су се против ње борили и које је она прогонила итд. Остаци старих националних идеологија веома јако утичу на схватања о вредностима, па се оно што је сматрала за добро једна национална политика, прихвата као опште мерило. Читаве епохе се вреднују не по томе шта су донеле људима, по цивилизацијском и хуманом напретку, већ по томе ко је имао власт, наша или друга нација. Примена неједнаких мерила поуздани је знак националистичке необјективности.

Најзад, плуралистичко окружење нас нагони да наставу историје посматрамо као део опште културне климе, да учимо дијалог са ваншколским информацијама о историји, које ученици добијају у разноврсним видовима, од стрипова до филмова и популарних белетристичких дела са историјским темама. Ми не делујемо као наши далеки претходници у информативном вакууму, у коме је школа давала једине информације. Ми данас делујемо у преобиљу информација, конкуришући мноштву медија, од којих неки имају несумњиве предности у атрактивности, сугестивности итд. Мало је вероватно да би школска историја могла издржати такмичење у занимљивости и живости. Њена су преимућства у поузданости и озбиљности, повезаности и систематичности, оријентисаности према ономе што је опште, битно и значајно. Заокруженост, структурираност и поузданост, морали би на свим степенима образовања препоручивати школску историју као незаменљиву компоненту личне културе савременог човека.

Школско знање историје би морало пружати уравнотеже, ну, вишедимензионалну, у великом степену сажету слику историје, добро структурирану да би могла послужити као окосница око које ће се организовати оно што се прима са стране, из других предмета или изван школе. Познавање историје стечено у школи морало би да служи као решетка, као координатни систем за повезивање, осмишљавање и сређивање фрагментарних и изолованих информација којима су ученици засути. Најзад, предност школског поучавања историје би се морала изразити и у оспособљавању ученика за критичко расуђивање, тријерисање и одбацивање онога што се препозна као нетачно и безвредно.

Разумљиво је да захтеви ове врсте траже веома брижљиво и промишљено програмирање. Упоредо са њима долазе и други захтеви из све веће примене електронских учила и разних врста „програма“ (у специфичном смислу компјутерских програма), о којима се код нас не размишља много. Плуралистички амбијент нам је, дакле, отворио простор за аутономно деловање у свим

видовима историчарских активности, од конципирања програма до излагања на часу, али нам је, истовремено, натоварио и бреме веће одговорности за све оно што је стручно и професионално, за општи квалитет и ниво историје као школског предмета.

Sima Ćirković

HISTORY TEACHING FACED WITH POLITICAL PLURALISM

— Summary —

In the changed, more and more pluralistic environment in the country, historians have more freedom for exercising their professional activities, and a greater liability for the condition of history teaching on all levels of the school system. Historians engaged in teaching history need an adequate organisation able to articulate and pursue their professional interests. Watching over their own autonomy, teachers of history have to be concerned with the defining of general aims and goals of history as subject of study in the schools. From such definitions criteria might be deduced for drafting of curricula, for establishing a ballance between old and recent periods of history, between »general« and »national« history, for selection of topics (politics, economy, society, civilisation etc.). Pluralistic climate allows a reconsideration of the heritage of previous period of ideological monopoly in order to identify the remnants of ideologically influenced terms, concepts, ways of thinking (»historical inevitability«) and value-colloured terminology.

