

Saša MILIĆ*

INTERKULTURALNI DIJALOG U NASTAVI ISTORIJE

UVODNA RAZMATRANJA

Savremena vizija kurikuluma (nastavnih planova i programa) jeste da dijete 'nahrani' svim elementima života – kognitivnim, moralnim, emocionalnim, estetskim, društvenim, fizičkim, duhovnim i imaginativnim. S druge strane, savremeni kurikulum bi trebalo da, kroz razvoj interkulturalne svijesti i dijaloga, doprinosi koheziji društva, koje u postojanju različitosti vidi potencijal, a ne problem ili prepreku. Uspješno interkulturalno obrazovanje „vodi ka razvijenom duhu saradnje i pozitivnom stavu prema razlikama, gdje nema mjesta za etnocentrizam, šovinizam, ksenofobiju i druge negativne društvene pojave, koje usporavaju razvoj cijelog društva” (Petrić, 2006, str. 39). U tom smislu interkulturalno obrazovanje jeste važan faktor u kreiranju demokratskog društva i formiranju fleksibilnih i pokretljivih individua, otvorenih za promjene i neopterećenih krutim sopstvenim identitetom koji nije zasnovan na pripadanju kulturi, već na posjedovanju kulture. Jer je jedna životna dimenzija imati kulturni identitet, a sasvim druga dimenzija biti ograničen sopstvenim identitetom.

Niti jedan ideološki pokret ili uvjerenje, poput rasizma ili pak interkulturalizma, nijesu zasnovani isključivo na znanju. Oni su uvijek i u znatnoj mjeri formirani pod uticajem naših emocionalnih odgovora, osjećanja i stavova, gotovo u jednakoj mjeri kao i na pukim saznanjima. Ukoliko samo na osnovu pukih činjenica i novih dokaza pokušavamo ljude ubijediti u neispravnost određene ideologije, u tome nećemo uspjeti ukoliko kod njih postoji određena vrsta emocionalnog otpora da pro-

* Prof. dr Saša Milić, Filozofski fakultet, Nikšić

mijene svoja uvjerenja ili stav o rasizmu. Upravo se u razvoju pozitivnog emocionalnog odgovora na različitosti i razvoj empatije prema onima koji su diskriminirani nalazi ključna uloga interkulturalnog obrazovanja. Kada ljudi (djeca, nastavnici, roditelji i svi drugi pripadnici lokalne zajednice u kojoj se škola nalazi) istražuju samo sopstvene stavove i vrijednosti i kada posmatraju samo sopstvenu prošlost – vrlo je moguće da će zauzeti određeni odbrambeni stav, te da će se kod njih pojaviti osjećanja ljutnje i uznemirenosti. Naučiti kako da upravljamo sopstvenim emocijama, kao i da razumijemo i prihvatimo da drugi ljudi mogu imati različite emocije, jeste ključno za razvoj intrapersonalnih vještina (samorazumijevanja) i interpersonalnih vještina (razumijevanja odnosa sa drugim ljudima). U tom kontekstu, nastavni planovi i programi kulturološki senzitivnih predmeta (poput istorije, jezika i sl.) su prepoznati kao esencijalni za dječije osobno, društveno i obrazovno ostvarenje. Ovaj cilj će najlakše i najbolje biti ostvaren ukoliko u obrazovnom sistemu izgradimo školski ethos koji karakterišu odnosi međusobnog uvažavanja, tolerancije i interkulturalnog dijaloga, i koji svakom djetetu ponasob omogućava da svoje potencijale razvije do maksimuma. No, svakako da nastavni planovi, programi i udžbenici sami po sebi neće dovesti do formiranja željenog ethosa škole ukoliko nemamo adekvatno obučenog nastavnika za unapređenje interkulturalnih vrijednosti u obrazovnom sistemu. Stoga se u univerzitetskim krugovima koji se bave obrazovanjem nastavnog kadra u demokratski razvijenim društvima stavlja jak naglasak na jačanje interkulturalne dimenzije obrazovanja nastavnog kadra sa posebnim osvrtom na poštovanje porodičnog, kulturološkog, nacionalnog, vjerskog identiteta učenika i drugih relevantnih personalnih obilježja, na unapređenje njihovih komunikoloških znanja i sposobnosti za kreiranje demokratke atmosfere u vaspitno-obrazovnom procesu, liberalnih oblika interpersonalne komunikacije sa učenicima i razvoju svijesti o značaju učeničke kooperacije. Svijest o dječijem različitom sociokulturnom porijeklu svakako bi trebala da bude dio individualizovanog pristupa u vaspitno-obrazovnom procesu koji uzima u obzir sve ono što jedno dijete 'unosí' u taj proces i sve ono što taj proces može u značajnoj mjeri determinisati. Krupna dilema koja je prisutna u savremenoj pedagoškoj misli jeste da li osposobiti buduće nastavnike da jednostavno 'pokriju' nastavnim planom i programom predviđeno gradivo, ili bi oni trebalo da budu osposobljeni da kod učenika razvijaju sposobnosti i vještine neophodne za svakodnevni život i da zna-

nja koja učenicima pružaju učine maksimalno funkcionalnim. Ovdje se čini da izbor nije suviše težak i da bi primat trebalo da ima razvoj učeničkih sposobnosti. No, praksa upravo pokazuje drugačije – u velikoj većini zemalja svijeta nastavnici se trude da ‘pokriju’ ili odrade planirano gradivo, a koliko će i šta učenici od toga naučiti, i da li će od toga imati ikakve korisiti, kao da nije bitno. Da situacija bude još apsurdnija, upravo i na fakultetima koji se bave obrazovanjem nastavnika širom svijeta dominira pristup ‘pokrivanja’ fakultetskog gradiva, a ne stvarno osposobljavanje studenata za budući nastavnički poziv. „Istorijska didaktika se na početku istraživala sa teoretskog ili normativnog stanovišta. Profesori nastave istorije su nam govorili šta treba da predajemo i šta učenici treba da uče. A sada će istraživati kako učenici uče i kako nastavnici predaju” (Pingel, 2006, str. 126).

Mišljenja smo da bi u razmišljanjima o problematici interkulturalnog vaspitanja i obrazovanja svakako trebalo imati na umu najmanje nekoliko polazišnih tačaka. Naime, interkulturalizacija svakako ne bi trebalo da bude usmjerena ka *asimilaciji* manjih u veće kulturne i nacionalne sisteme, a ne bi trebalo da vodi ni *dominaciji* bilo kog od prisutnih nacionalnih i kulturnih sistema u određenoj lokalnoj zajednici. Takođe smo mišljenja da po cijenu uvođenja interkulturalnog vaspitanja i obrazovanja u određeni sistem obrazovanja ne bi trebalo zapasti u zamku i tvrditi da su sve kulture jednake i jednako vrijedne. Naime, mišljenja smo da takav egalite stav vodi, u stvari, obezvređivanju konkretnih kulturnih i civilizacijskih doprinosa i da može imati negativan efekat po razvoj tolerancije, međusobnog uvažavanja i povjerenja među različitim nacionalnim i kulturnim entitetima. Sigurno bi bilo bolje poći od toga da sve kulture imaju svoje vrijednosti, ali da ipak nijesu sve na istom nivou. Dalje, interkulturalizam svakako *ne bi trebao da bude shvaćen kao potiranje vrijednosti i osobenosti određenih nacionalnih i kulturnih identiteta* radi kreiranja nekog opšteg, nadređenijeg identiteta, jer, kako ističe Henri Giordan, „svi pokušaji da se nadržaste nacionalno – potreba ljudi da pripadaju nekoj zajednici koju se preuranjeno odbacilo kao prapovijest – propali su” (Giordan, 1992, pp. 10). Interkulturalno vaspitanje i obrazovanje kao pedagoška problematika posebno su aktuelni u dvije vrste društava, i to: a) u nacionalno i konfesionalno heterogenim sredinama i b) u ekonomski razvijenijim zemljama koje su konstantno pod pritiskom imigrantskih talasa, najčešće iz zemalja „trećeg svijeta”. Konflikti u Sjevernoj Irskoj, u bivšoj Jugoslaviji i u djelovima kavkaskih dr-

žava su tužna ilustracija problema koji mogu proisteći iz nesposobnosti poštovanja života i kulture drugih. No, dimenzije interkulturalnosti svakako ne bi trebalo da budu lišeni ni obrazovni sistemi homogenih sredina i državnih entiteta. Interkulturalni dijalog u obrazovanju je efektivan način suočavanja sa modernim fenomenima rasizma i rasne diskriminacije i netolerancije. Promjene u obrazovnom sistemu bi trebalo da budu bazirane na razvoju i inspirisane pozitivnom tradicijom i kulturnim nasljeđem, koji su inkorporirani u nove tendencije modernih društava i uspješno unaprijeđenih obrazovnih sistema Evrope. U skladu sa socioekonomskim promjenama i tendencijama globalizacije, kao i u skladu sa tendencijama „brisanja” državnih granica, škole moraju osposobiti mlade naraštaje za život u multikulturalnim i demokratskim društvima. Jedan od najvažnijih principa reforme obrazovnih sistema trebalo bi da bude interkulturalizacija koja predstavlja pripremu mladih za život u multikulturalnim društvima i usvajanje i poštovanje vrijednosti kao što su mir i tolerancija, ili poštovanje religioznih, rasnih i svih drugih razlika. To jednostavno podrazumijeva *deideologizaciju obrazovanja*. „Uprkos činjenici da su gotovo sva savremena društva multikulturalna i da nijesu jedinstvena, stalno se javljaju nove potrebe za redefinisanjem ustaljenih koncepata koji se tiču socijalne pravde, kulturnih prava manjina, prirode kolektivnih i individualnih prava, da li je i zašto je različitost poželjna, kako možemo uspostaviti međukulturnu komunikaciju, kako možemo prevazići duboke razlike među kulturama, koja bi bila uloga države i kako ona istovremeno može poštovati različitosti i obezbjediti političko jedinstvo, prevenirajući hegemoniju jedne dominantne grupacije nad ostalim grupama, ili pak odgovoriti na pitanje da li jednakost uključuje uniformnost i nepristrasnost” (Parekh, 2000).

Tendencija razvoja u savremenim društvima jasno ukazuje na gotovo stalnu potrebu da društvene grupe i individue uvijek nanovo definišu i redefinišu sopstvene identitete kako bi se oduprli hegemonističkim ideologijama koje zahtijevaju homogenizaciju. Tradicionalna pedagoška shvatanja i obrazovni sistemi zasnovani na njima nijesu prepoznavali životnu relevantnost obrazovnih sadržaja koja djeca usvajaju i vezu tih sadržaja sa njihovim konkretnim životnim iskustvima. No, progresivistička shvatanja u pedagogiji sve više u fokus stavljaju obrazovni proces koji podrazumijeva aktivnu ulogu učenika u konstruisanju sopstvenog sistema znanja, i posebno u tom svjetlu interakciju koja se ostvaruje sa ostalim učenicima u odjeljenju i sa nastavnikom. Danas se sve više go-

voru o transformativnoj pedagogiji, pod čime se podrazumijeva „pedagogija koja dovodi u pitanje prinudne odnose moći u školi i širem društvu i koja prepoznaje da je identitetsko pregovaranje fundamentalno za uspjeh svih učenika. Ovaj proces je direktno determinisan mikrointerakcijama između određenog nastavnika i učenika. Kvalitetan obrazovni proces je uvijek izgrađen na životnim iskustvima učenika, participativan je, osnažuje kritičko preispitivanje i ohrabruje i nastavnike i učenike da kritički analiziraju korijene nejednakosti u nastavnim programima, školskoj strukturi i u širem društvu” (Cummins, 2004). Nastavi istorije u ovom dijelu priprada možda i najznačajnija uloga, jer upravo kroz interkulturalni dijalog ona može doprinijeti adekvatnom razumijevanju razlika među ljudima i društvenim grupama, te prihvatanju tih razlika i promovisanju vrijednosti suživota.

Analiza nastavnih planova i programa, kao i udžbenika istorije pokazuje da je istorija veoma kulturološki senzitivna nastavni predmet, jer govori o karakteristikama određenog društva i/ili društava, govori o teritorijama i o načinima zajedničkog življenja. Dosadašnje iskustvo u kreiranju kurikuluma istorije uči nas da su države/nacije uvijek u susret određenim konfliktima ili ratnim sukobima pojačavale govor mržnje i distancu u odnosu na suprotstavljenu stranu. Primjere nacionalistički obojenih kurikuluma nalazimo pred I svjetski rat u udžbenicima istorije u Francuskoj i Njemačkoj, zatim u zemljama bivše SFRJ prije njenog raspada, te u mnogim drugim krajevima svijeta obilježenim sukobima i ratnim konfrontacijama. „Prenaglašen pojam nacije je u svojoj suštini uvijek etnički, uvijek isključiv, a u današnjem komplikovanom svijetu treba da težimo ka inkluzivnim građanskim društvima, koja će promovisati upravo suprotno: uključivanje manjina, promociju prava manjina i smirivanje potencijalnih etničkih sukoba. UNESCO je još odavno utvrdio da udžbenici mogu postati oružje u nacionalnim sukobima” (Šisler, 2006, str. 128). Tačno je da nastavni programi i udžbenici istorije mogu biti instrumentalizovani i korišćeni u cilju podgrijavanja i produbljivanja neprijateljstava među stranama u konfliktu. Ipak, moć nastave istorije treba smjestiti u realan kontekst i reći da ona može, dugoročno gledano, pomoći da se određeni sukobi prevladaju, no ti sukobi se, u krajnjoj instanci, rješavaju na političkoj ravni.

Istorija predstavlja skup raznih stvari – ona je nešto u čemu mi ‘jesmo’ i o istoriji govorimo kao o nečemu što nas oblikuje, ograničava ili nam pak otvara određene mogućnosti. No, istorija je i priča, tj. istorija

je zbirka pripovijesti u kojima sami sebi govorimo ko smo, odakle smo i obično – s obzirom na to da ne možemo ispričati dobru priču o prošlosti bez vizije budućnosti – istorija nam govori kuda dalje da se krećemo (Rüsen, 2005). Niti jedna od navedenih strana istorije, priče o prošlosti i priče o budućnosti, ne utemeljuju istoriju kao nauku ili kao nastavnu disciplinu, već to čini stalno konsultovanje i istraživanje određenih istorijskih izvora i dokaza koje, prije svega, nalazimo u arhivima. „No, arhivi ne govore sami za sebe, već moraju biti interpretirani. Stoga istorija jeste nešto što smo mi sačinili, a interpretacija događaja, pojava ili ljudi iz prošlosti jeste bazirana na istorijskim argumentima. No, argumenti nijesu jednostavno sazđani od zaključaka, već u sebi sadrže i razloge zbog kojih smo donijeli određene zaključke” (Chapman, 2009, str. 13).

Interkulturalni dijalog u vaspitno-obrazovnom procesu uopšte, te posebno u nastavi istorije, neophodan nam je zbog brojnih savremenih društvenih kretanja. Prije svega, XX stoljeće i posebno XXI obilježava značajno povećanje nivoa multikulturalnosti i kulturnih razlika u mnogim krajevima svijeta. Danas gotovo da ne postoji nešto što bismo mogli nazvati državom-nacijom, tj. monoetnička država. Brojni migratorni procesi, bilo da su podstaknuti ratovima, ekonomskim, obrazovnim ili nekim drugim razlozima i potrebama, učinili su da se gotovo sva društva današnjice mogu okarakterisati kao multikulturalna, multinacionalna i multikonfesionalna. Raznorodni tranzicijski i emancipatorski procesi su takođe pojačali potrebu interkulturalnog dijaloga i boljeg razumijevanja različitosti koje obilježavaju brojna društva i društvene grupe. Još jedan sociološki fenomen savremenog doba jeste porast urbanizacije, koji nerijetko vodi ka slabljenju društvene kontrole, već sve više imamo urbane sirotinjske četvrti i „izolovana sela u gradovima” čije stanovnike karakteriše anonimnost i osjećaj nepripadanja.

NAČELA INTERKULTURALNOG DIJALOGA U NASTAVI ISTORIJE

Vodeći didaktički princip jeste princip naučnosti i proizilazi direktno iz potrebe da nastava bude naučno utemeljen proces. Pojam naučnosti se odnosi na sva područja i aspekte nastave istorije, na odabir i prezentaciju nastavnih sadržaja, te na njihovo naučno izlaganje i tumačenje. Suština principa naučnosti nalazi se u zahtjevu da učenici u toku cijelog školovanja usvajaju naučno provjerena znanja i da znanja koja

učenici usvajaju odgovaraju savremenom nivou nauke. Ovaj princip ćemo u istorijskoj nauci i nastavi jedino ispoštovati ukoliko kao jedno od ključnih načela definišemo *načelo istinitosti*. U istorijskoj nauci, a time i u nastavi istorije, veoma su česti slučajevi nepotpune istorijske istine ili samo djelimičnog poznavanja događaja iz prošlosti. ‘Skrivane strane istorije’ jednostavno moraju biti razotkrivene ukoliko želimo napraviti iskorak u interkulturalnom dijalogu različitih naroda i društava među kojima su postojali ili postoje određeni konflikti i tenzije. Vrlo je markantan primjer Kipra na kome decenijama postoji podijeljenost na grčki i turski dio zemlje i među kojima su decenijama potkrepljivane tenzije i netrpeljivost. No, danas je situacija ipak znatno drugačija, o čemu slikovito govori i rad na kreiranju zajedničkih udžbenika istorije. A ključni prelomni događaj u približavanju ova dva etniciteta bilo je razotkrivanje masovnih ubistava i diskriminacije koju su kiparski Grci sprovodili nad kiparskim Turcima i suočavanja kiparskih Grka sa sopstvenom neslavnom ulogom u prošlosti. To suočavanje sa istinom pomoglo je da se donekle razumije i reakcija kiparskih Turaka i kasnija okupacija dijela teritorije Kipra. Suočavanje sa istorijskom istinom je jedino moguće kroz dijalog, i to rjeđe kroz dijalog generacija koje su uzrokovale i učestvovala u nekom istorijskom konfliktu, već kroz dijalog narednih generacija. No, suština dijaloga različitih kultura/eticiteta/strana u konfliktu svakako jeste priznanje, koje neminovno prethodi pomirenju. Utvrđivanje istine, njeno prihvatanje i diseminacija su prvi koraci na dugom putu pomirenja strana u konfliktu. Kreiranje nastavnih planova, programa i udžbenika istorije je dodatno otežano u situacijama kada određeni konflikt i dalje traje, jer „kada se bavimo konfliktom koji traje, on je prisutan i u samoj grupi koja kreira programe. Zato su potrebni pristupi koji omogućavaju rješavanje napetosti u okviru grupe koja kreira programe. To više nije čisto akademska debata. Kao Palestinac ili Izraelac, vi ne možete izaći iz svog političkog identiteta” (Pingel, 2006, str. 121). Svi oni koji se zalažu za miroljubivu koegzistenciju, toleranciju i dijalog, svakako treba da budu svjesni činjenice da su i sami dio konflikta i da to ne mogu izbjeći. Poštovanje načela istinitosti u nastavi istorije bi trebalo da spriječi postojanje skrivenog kurikuluma, koji evidentno postoji u nastavi istorije na prostorima bivše SFRJ. Naime, nijesu rijetki slučajevi kada se susrijećemo sa neskladom između miroljubivih poruka koje se propagiraju u udžbenicima istorije i još uvijek značajnog nivoa netrpeljivosti, pa i mržnje, koja se dešava van učionica, u društvu,

na ulici. Nesumnjivo da dio odgovornosti za takvo stanje snosi i škola koja kroz skriveni kurikulum i kroz prenošenje naučno neutemeljenih informacija učenicima i dalje podražava postojanje netrpeljivosti i konflikta prema drugim kulturama, nacijama ili religijama.

Nastavni programi istorije predstavljaju posebno kulturološki senzitivnu materiju i kao takvi nerijetko su bili (jesu) sredstvo pozitivnog ili negativnog djelovanja. Za kreiranje dobrog nastavnog programa istorije posebno je važno da on bude baziran na *načelu multiperspektivnosti*, tj. da u sebi sadrži jedan kompleksan pristup istorijskim događajima i vremenima. Multiperspektivnost kurikuluma može biti ostvarena kroz izvore o nekom događaju i njegovu rekonstrukciju, preko interpretacije tog događaja, pa sve do implikacija koje je taj događaj imao na dalji tok istorije. Kulturološki senzitivni kurikulum se gradi na tri nivoa, počev od prvog nivoa na kome se reprezentuju različiti događaji iz prošlosti, preko drugog nivoa na kome vršimo rekonstrukciju događaja i razmatramo moguće interpretacije događaja, dok se na trećem nivou bavimo zaključcima koje možemo izvući iz prošlih događaja, a koji nam služe za procjenu nekog događaja u sadašnjici. Prema nalazima EUROCLIO – Evropskog udruženja profesora istorije, interpretacija određenog događaja u velikoj mjeri zavisi od nacionalnog, religijskog i socijalnog porijekla onoga ko događaj interpretira. Stoga je za stručnu procjenu određenog nastavnog programa i udžbenika od ključne važnosti razumjeti relaciju događaja koji se interpretira sa nasljeđem onoga ko taj događaj interpretira.

Iako bi pukom logikom posmatrano bilo sasvim očekivano da doirne tačke – ljudi ili događaji u istoriji – budu tačka približavanja, tolerancije i boljeg razumijevanja različitih kultura ili nacija, nerijetko se dešava upravo suprotno. Stoga bi u nastavi istorije bilo jako važno da se promoviše *načelo 'podijeljene' istorije*, tj. razvoj svijesti da određeni događaji i ljudi iz prošlosti čine sastavni dio istorije različitih naroda ili društava. Istorijska egocentričnost često dovodi do situacija da narodi ili društva u određenom regionu imaju mnogo toga zajedničkog u smislu kulture, ali odbijaju da prihvate ono što je zajedničko i ističu ili čak izmišljaju razlike. I upravo se dešava neka vrsta istorijskog apsurdna – jer ih ti zajednički elementi istorije ne spajaju, već razdvajaju. „Na primjer, Karlo Veliki se u njemačkim udžbenicima predstavlja kao osnivač njemačkog srednjovjekovnog carstva, a Francuzi ga predstavljaju kao osnivača francuskog carstva. Učenici često toga nijesu svjesni. Udžbenici to

ne spominju, iako bi pisci udžbenika lako mogli o tome govoriti kako bi podsjetili učenike na zajedničke korijene koji su zaboravljeni ili su dugo bili zanemareni” (Pingel, 2006, str. 122).

Interkulturalni dijalog u nastavi istorije bi, svakako, bio značajno podstaknut ukoliko bi se pri kreiranju nastavnih planova i programa poštovalo tzv. *načelo nacionalne nedovoljnosti*. Niti jedna nacionalna ili konfesionalna grupa ili društvo, *niti jedna politička doktrina ili ideologija ne mogu reprezentovati sve domete ljudskog života*. Ovdje brojni kreatori nastavnih planova i programa istorije često previđaju neumitnu činjenicu da su *sve kulture ili kulturne grupe bez razlike ograničene*. U ovom svjetlu posebno je interesantno pratiti transformaciju kurikuluma istorije u zemljama koje su u posljednjoj dekadi XX stoljeća pristupile Evropskoj uniji. Vođene su brojne naučne, stručne i javne debate o tome u kojoj mjeri nastava istorije treba da doprinese očuvanju ‘jedinstvenih nacionalnih karaktersitika’ pojedine zemlje. U slučajevima gdje je integracija u EU bila izvjesnija, npr. Poljskoj, postojao je jasan put da se nastava istorije treba prilagoditi onome što je zajedničko zemljama u EU, dok je pak u zemljama u kojima je integracija bila manje izvjesna, ili se pak dogodila kasnije, kao npr. Rumuniji i Bugarskoj, puno češće zauziman tradicionalan stav da kroz nastavu istorije treba značajno naglasiti očuvanje ‘jedinstvenih nacionalnih karaktersitika’. Nastava istorije svakako treba da pomogne učenicima da razumiju da živimo u globalizovanom svijetu, da shvate npr. fundamentalizam, novu ulogu religije, politizovanu religiju – kako bi mogli razumijeti savremene pojave kao što su radikalni islam ili fundamentalno hrišćanstvo. Govoriti o globalizovanom svijetu uopšte ne znači da nacionalna istorija u nastavi treba biti minimizirana. Apsurdno je iskustvo koje smo imali u Crnoj Gori decenijama unatrag da su učenici učili puno više o istorijama drugih naroda, npr. o Kosovskom boju i sl., dok su veoma malo izučavali crnogorsku nacionalnu istoriju i poznavali npr. lik i djelo prosvjetitelja i utemeljitelja crnogorske državnosti, Svetog Petra Cetinjskog. Stoga se kao logičan zaključak nameće da bi nastava istorije trebalo da bude u balansu, u ravnoteži proučavanja nacionalne istorije i nastojanja da se nacionalna istorija postavi u realne okvire međunarodne istorije, da se shvati njeno mjesto i uloga u odnosu na svijet i razumije uzajamna međuzavisnost za istorijama društava i država u okruženju i šire.

Nastavni planovi i programi istorije bi trebalo da budu zasnovani i na *načelu različitosti*, tj. počti od činjenice da je svaka individua osobena,

te da u *svim kulturama i društvima postoji i unutrašnja različitost, koja se nerijetko previđa, što može voditi ka nasilju i izolaciji*. Primjer nemogućnosti prihvatanja razlika unutar jednog društva jeste slučaj bivše Demokratske Republike Njemačke (Istočne Njemačke) u kojoj je većina profesora metodike istorije poslije pada Berlinskog zida (1990) ostala bez svojih univerzitetskih pozicija upravo zbog tvrdokornog stava neprihvatanja različitosti koje je sa sobom nosilo novoformirano društvo objedinjene Savezne Republike Njemačke (Pingel, 2006). Stoga je potpuno prirodno da se druge kulture, nacije ili konfesije razlikuju od nas, ali da smo, iako različiti, uvijek 'morali' ostvarivati interakciju i saradivati, te pronalaziti održive društvene forme zajedničkog življenja. Dijalog među ljudima različitog nasljeđa predstavlja uzajamnu korist, odsustvo razmjene među različitim kulturama prijeti stvaranju stereotipa i predrasuda koje je kasnije teško otkloniti.

Promocija vrijednosti tolerancije i razumijevanja kroz nastavu istorije trebalo bi da uključi i *načelo relativnosti*, tj. činjenicu da iako su određeni narodi ili društvene grupe u određenom vremenu bili u konfliktima i ratnim sukobima, da to ipak ne bi trebalo predstavljati kao trajno stanje. Poznati su primjeri da je čak i Liga naroda poslije II svjetskog rata ukazivala da nastava istorije ne bi smjela služiti održavanju neprijateljskih osjećanja i stavova među narodima i da bi terminologija koja je npr. uočena u francuskim udžbenicima istorije „vjekovni neprijatelj Francuske” ili „arhi-neprijatelj Francuske” svakako trebalo da bude izbjegnuta. Podražavanje neprijateljskih osjećanja prema određenom narodu neminovno vodi ka stalno latentnom sukobu, a svakako vodi i ka formiranju brojnih stereotipa i predrasuda koje mlade generacije formiraju o određenom narodu ili društvenoj grupi. Predrasude o određenom narodu ili društvenoj grupi pravimo na osnovu netačnih generalizacija o određenoj društvenoj grupi (stereotipi i predrasude) – na osnovu tih upadljivih atributa donosimo zaključke o osobi i generalizujemo na grupe kojima ona pripada. Predrasude i stereotipi dovode do pogrešnih generalizacija o pojedincima kada vjerujemo da su grupe kojima pripadaju homogene. Ovaj način mišljenja uskraćuje pravo na različitost, a tretiranje ljudi na različite načine u skladu sa tim zaključcima vodi u diskriminaciju. Istraživanja Pola Konolija sprovedena u Sjevernoj Irskoj pokazala su da djeca mogu razviti predrasude na osnovu fizičkih ili rasnih razlika već sa 3 godine, zatim da djeca u Sjevernoj Irskoj već u dobu od 3 godine nauče kulturne i političke odlike zajednice kojoj pripadaju, te da na

uzrastu od 6 godina, 1/3 djece u Sjevernoj Irskoj prepoznaje da li je neko član protestantske ili katoličke zajednice, dok 1/6 njih daje sektaške izjave. Rezultati ovog istraživanja jasno ukazuju da je značajan broj djece u Sjevernoj Irskoj već na predškolskom uzrastu, 'zahvaljujući' roditeljima i vaspitačima, bio izložen spoznaji velikog broja negativnih događaja koji opterećuju istoriju katoličke i protestantske zajednice, te da je već kreirano 'plodno tlo' za nastavak mržnje i sukoba među ovim društvenim grupama (Connolly, 2009). Nema sumnje da će kulturološki nesenzitivna nastava istorije, lišena interkulturalnog dijaloga i duha tolerancije, samo produbiti ionako već dubok jaz u ovoj zemlji opterećenoj višedecenijskim građanskim ratom.

Tolerancija svakako jeste vrlo poželjan oblik ponašanja koji želimo promovisati i čiji razvoj želimo podstaći kroz nastavu istorije. No, ovdje dolazimo do svojevrstne osobenosti koju bismo mogli nazvati *načelom višeznačnosti ili jezičkog senzibiliteta*. Ukoliko u nastavi istorije često promovišemo i prenaglašavamo tezu da treba biti tolerantan prema npr. romskoj populaciji, time mi svakako želimo kod djece podstaći pozitivna osjećanja i ponašanje prema ovoj populaciji. No, s druge strane, mi ovakvim načinom potenciranja tolerantnosti prema romskoj populaciji možemo poslati i skrivenu poruku koja bi mogla glasiti – „Ove ljude treba tolerisati uprkos njihovoj različitosti” ili pak „Moramo tolerisati ove ljude bez obzira na njihove nedostatke”. Iako nam to nije bila namjera, ovakvim načinom ophođenja prema učenicima na časovima nastave istorije možemo u velikoj mjeri postići kontraefekat i izazvati odijum prema romskoj populaciji. Slično možemo konstatovati i kada je u pitanju odnos prema manjinskim narodima. Ukoliko često i nekritički pozivamo učenike na tolerantan odnos prema manjinskim narodima, na puno poštovanje međunarodno zagarantovanih prava manjina – možemo u stvari kod učenika pokrenuti 'bujicu' pitanja zašto bi neka druga individua/učenik imala više prava od njih samo zato što je pripadnik nacionalne manjine. Ovdje svakako treba povesti računa i o uzrasnom dobu učenika i njihovoj intelektualnoj zrelosti da razumiju pojam afirmativne akcije i sl.

Razne nacionalne mitologije, često podržane i kroz nastavu istorije, mogu u znatnoj mjeri kreirati nerealnu sliku određenih naroda, društava ili društvenih grupa o samima sebi. Iz tog razloga bilo bi veoma dobro da nastava istorije poštuje *načelo realne slike o sebi, tj. sopstvenom narodu ili društvu*. U fenomenologiji društvenih odnosa poznata su, iz-

među ostalog, dva oblika ponašanja koja otežavaju interkulturalni dijalog među različitim narodima i društvima i čine da se jaz i distanca među njima stalno održavaju ili čak i produbljuju. Jedan od tih fenomena jeste internalizovana dominacija koja predstavlja pogrešno uvjerenje o sopstvenoj višoj vrijednosti koje je dominantna grupa internalizovala o samoj sebi, a koje je zasnovano na pogrešnim informacijama, moći i privilegijama koje se odnose na stavove i ponašanja u okviru društvenih i institucionalnih struktura. Internalizovana dominacija je naučeno ponašanje. Ono opstaje zahvaljujući pogrešnom obrazovanju i izobličenom ciklusu socijalizacije, a svakodnevno ga potkrepljuju iskustva superiornosti, koja obično dominantnoj grupi izgledaju benigno. Konkretno primjere u istoriji možemo naći npr. u iskrivljenim slikama sopstvenog naroda poput „arijevske nacije”, „nebeskog naroda”, „više vrste” i sl. Drugi fenomen jeste „internalizovana opresija koja se javlja u procesu u kom potlačeni (marginalizovani pojedinac ili grupa) tokom vremena i kroz niz događaja, nauče da same sebe ili pripadnike svoje grupe (svojih grupa) stave u nesrećne obrasce koji su rezultat rasizma i opresije većine u društvu i na taj način dovode do nastanka pojma internalizovane opresije (Lipsky, 1987). Potlačena osoba/društvena grupa/narod nauči da replicira opresiju kojoj je izložena iz generacije u generaciju. Konkretno primjere ovakvog načina ponašanja pronalazimo u inferiornim stavovima „malih nacija”, „kulturno siromašnih naroda/društava”, „kontinuirano obespravljenih i/ili marginalizovanih” i sl.

Sigurno ne manje značajno je i *načelo nediskriminatornosti*, na kome bi nastava istorije trebalo da bude zasnovana, koje prije svega podrazumijeva nediskriminatorni odnos prema specifičnim grupama. Kurikulum istorije ne smije imati diskriminatorni stav niti prema jednoj ljudskoj specifičnoj grupaciji, bilo da su u pitanju rasne, nacionalne, vjerske, jezičke i sl. grupacije, ili pak da je riječ o grupama lica sa posebnim potrebama, izbjeglicama, socijalno depriviranim kategorijama stanovništva i sl. Diskriminativan odnos prema određenoj grupaciji u nastavi istorije ne mora biti nužno iskazan kroz negativan stav prema toj grupaciji, već se on može iskazati kroz tzv. tihu diskriminaciju, tj. ignorisanje i izostavljanje pominjanja određene grupacije ljudi i njenog značaja za određenu društvenu zajednicu. Radi ostvarenja interkulturalnog dijaloga u nastavi istorije, neophodno je da kurikulum bude usklađen sa opštecivilizacijskim sistemom vrijednosti, da svi vrijednosni sadržaji, bilo da su eksplicitno ili implicitno iskazani, u potpunosti poštuju princip ne-

diskriminacije, princip jednakosti svih ljudi, principe slobode i solidarnosti, te da su usklađeni sa osnovnim porukama konvencija UN o ljudskim pravima i pravima djeteta, kao i sa posebnim konvencijama koje govore o pravima nacionalnih i drugih manjina, pravima obrazovanja na maternjem jeziku itd. U direktnoj vezi sa načelom nediskriminatornosti je i *načelo inkluzivnosti* koje bi kreatori nastavnih programa istorije trebalo da imaju na umu. Načelo inkluzivnosti podrazumijeva istinsko uključivanje u tokove istorije određenog prostora ranije marginalizovane grupe, npr. žene, manjine, socijalno deprivirane kategorije stanovništva. Naime, nastavni programi i udžbenici istorije bi trebalo da inkorporiraju doprinose svih društvenih grupa nacionalnoj istoriji, a ne samo fasade radi, umetnu po koju vinjetu o njihovom nepravednom statusu u prošlosti. „Udžbenici koji samo površinski odgovaraju na zahtjeve ‘da se više pažnje obrati na žene’ na primjer (ili na druge prethodno isključene grupe), ali ne čine ništa da promijene nacionalni (ili čak nacionalistički) narativ i samo održavaju paradigme koje su zapravo i dovele do procesa isključivanja, mogu pokazati da su svjesni problema, ali takvi udžbenici neće ništa promijeniti. Takvi udžbenici čak mogu prozrokovati odbrambene reakcije” (Šisler, 2006, str. 135–136).

UMJESTO ZAKLJUČKA

Obrazovne institucije su idealna ‘javna arena’ za diseminaciju demokratskih ideja i umanjeње društveno kreiranih razlika. Važno je shvatiti da nam obrazovanje uvijek pruža šansu da budemo bolji, da nove generacije prevaziđu konflikte iz prošlosti i da shvatimo da ljudska bića nijesu isključivo karakteristična po svojim različitostima, već i po sličnostima koje su prirodene svim ljudskim bićima.

LITERATURA

- [1] Carter, M. & Curtis, D.: *Training Teachers – A Harvest of Theory and Practice*. – St. Paul: Redleaf Press, 1994;
- [2] Chapman, A.: *Taking The Perspective of The Other Seriously? The Importance of Historical Argument – in Intercultural Dialogue, Teaching and Learning History*. – The Hague: EUROCLIO – European Association of History Educators, 2009;

- [3] Connolly, P.: *Developing Program to Promote Ethnic Diversity in Early Childhood: Lessons from Northern Ireland*. – The Hague: Bernard van Leer Foundation, 2009;
- [4] Cummins, J.: *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. – Clevedon: Multilingual Matters, 2004;
- [5] Giordan, H.: *Les minorités en Europe: Droits linguistiques et droits de l'homme*. – Paris: Kime, 1992;
- [6] Katz, L. G.: *The Challenges and Dilemmas of Educating Early Childhood Teachers*. – In: *Conversation on Early Childhood Teacher Education*. – Redmond: World Forum Foundation, 2009;
- [7] Lipsky, S.: *Internalized Racism*. – Seattle: Rational Island Press, 1987;
- [8] Milić, S.: *Individualizacija vaspitno-obrazovnog procesa*. – Podgorica: Pedagoški centar Crne Gore, 2002;
- [9] Milić, S.: *Basic Elements of Interculturalisation of Education System – The Third International Balkan Scientific Congress „Interculturality in the Educational Process”*. – University „Ss. Cyril and Methodius” Skopje – Pedagogical Faculty „Gotse Delchev” – Shtip, 22–24. September 2005;
- [10] Parekh, B.: *Rethinking Multiculturalism: Cultural Diversity and Political Theory*. – New York: Palgrave, 2000;
- [11] Parrott, J.: *New Roles, New Goals: Rethinking the Educational Paradigm*. – In: *Teaching Strategies in Higher Education: Effective Teaching, Effective Learning*. – Szeged: Civic Education Project Hungary, 2000;
- [12] Pingel, F.: *Nastava istorije i etnički konflikt – u Petrić, B.: Rečnik reforme obrazovanja*. – Novi Sad: Platoneum – Misao, 2006;
- [13] Rüsen, J.: *History – Narration, Interpretation, Orientation*. – New York & Oxford: Berghahn Book, 2005;
- [14] *Teacher Education Policy in Europe (TEPE) Conference 2008 – Official Conference Document „Conclusions and Recommendations”*. – Ljubljana: University of Ljubljana, 2008;
- [15] Šisler, H.: *Udžbenici istorije su ogledalo društva – u Petrić, B.: Rečnik reforme obrazovanja*. – Novi Sad: Platoneum – Misao, 2006.

Saša MILIĆ

INTERCULTURAL DIALOGUE IN HISTORY TEACHING

Summary

Modern trends in development of curricula allow the child to ‘feed’ on all elements of life – cognitive, moral, emotional, aesthetic, social, physical, spiritual and imaginative. On the other hand, modern curriculum should contribute to the cohesion of society through the development of intercultural awareness and dialogue. The

society in question is the one which sees the existence of differences as its potential, not a problem or obstacle. Successful intercultural education through culturally sensitive subjects should lead to the development of the spirit of cooperation and positive attitude towards differences, and suppressing the formation of ethnocentrism, chauvinism, and xenophobia in students, along with suppressing other negative social phenomena, which hinder the development of the whole society.

Educational institutions represent ideal 'public arenas' for the dissemination of democratic ideas since they diminish the socially created differences. It is important to understand that education is always a chance to be better, and it allows for the new generation to overcome the conflicts of the past and to understand that human beings are not only being characterized by their diversity, but also by their similarities that are inherent to all human beings.

