

Šerbo RASTODER*

MJESTO I ULOGA NASTAVE ISTORIJE U OBRAZOVNOM SISTEMU CRNE GORE

Sažetak: Autor se u ovom radu bavi korelacijom odnosa istorijske nauke i „školske istorije“, u kontekstu pitanja „školske istorije“ kao odabranog znanja i istorijske nauke kao naučne spoznaje. Činjenica da je istorija obavezni predmet u svim školskim sistemima još veoma davno tražila je objašnjenje o ciljevima i zadacima „školske istorije“. Da se radi o pitanju koje prevazilazi nacionalne i državne granice, svjedoči činjenica da se Savjet Evrope već sedam decenija bavi ovom problematikom. U tom smislu u „Evropskoj ideji nastave istorije“ definisani su osnovni principi vezani za sadržaj i udžbenike ovoga predmeta — principi koji bi ovaj školski predmet učinili sredstvom racionalne spoznaje, a ne alatom bilo koje ideologije ili ideje koja ne promovise definisane vrijednosti. Uočena tendencija sužavanja prostora za ovaj školski predmet u crnogorskom prosvjetnom sistemu, nema uporište u komparativnim iskustvima u regionu, niti u Evropi. Naprotiv, površno i neutemeljeno pozicioniranje ovog segmenta znanja može biti pogubno za društvo.

Gljučne riječi: *istorijska nauka, „školska istorija“, predmet, udžbenik, evropsko i regionalno iskustvo, prosvjetna politika i Crna Gora*

1. ISTORIJSKA NAUKA I „ŠKOLSKA ISTORIJA“

Pojam „školska istorija“ nije istovjetan sa pojmom *istorijska nauka*, niti sa pojmom *istorija*, pa ni sa pojmom *istoriografija*. „Školska istorija“ je odabrana količina istorijskog znanja koja je naznačena u nastavnom programu i zapisana u školskom udžbeniku. Ona je namijenjena poznatom čitaocu, definisanom starosnim i intelektualnim grupacijama. Dogovorena

* Akademik Šerbo Rastoder, CANU

je zato što obuhvata posredno vezane subjekte (kreatore, naredbodavce, nastavnike, učenike), a *obavezna* zato što čini dio školskog sadržaja. Samim tim „školska istorija“ živi u uslovima unutar kojih su njena ograničenja takva da je pogrešno govoriti o ovom segmentu obrazovanja kao o nekom autonomnom subjektu, čiji oblik i sadržina zavise prevashodno od stupnja razvoja istorijske nauke i njenih znanja. Odnosno, pogrešno bi bilo razumijevati „školsku istoriju“ samo kao savremenu sintezu naučnih saznanja istorijske nauke. Pogledajmo različite nivoe njenih ograničenja, pa ćemo lako shvatiti cjelokupni kontekst unutar kojeg se situira istorija kao školski predmet.

1.1. ZAŠTO JE UOPŠTE ISTORIJA DANAS OBAVEZAN ŠKOLSKI PREDMET U SVIM ŠKOLSKIM SISTEMIMA?

Da bi se shvatio smisao ovoga pitanja treba reći da je istorija bila prva od disciplina društvenih nauka koja je ostvarila samostalnu institucionalnu egzistenciju. Pri tome se mora imati u vidu da je istorija imala dugu praksu i da su opisi prošlosti, posebno opisi prošlosti sopstvenog naroda i države, bili uobičajena djelatnost u svijetu znanja. Međutim, sve do XIX vijeka ona se kretala unutar hagiografije, podsticana uvijek od onih na vlasti ili od onih koji su posjedovali moć. Od XIX vijeka, shodno onoj čuvenoj Rankeovoj — *wie es eigentlich ewesen ist* (što se stvarno dogodilo), istorija je postala kritična odnosno odbacila je spekulativnu filozofiju koja je nametala traganje za opštim šemama pomoću kojih su objašnjavani iskustveni podaci. Istorija će prestati da bude hagiografija koja opravdava monarhe i postaće *istinita priča o prošlosti (odnosno priča koja teži istini o prošlosti), priča koja objašnjava sadašnjost i pruža osnov za pametan izbor u budućnosti*. Ova vrsta znanja zasnovana na empiriji postepeno je počela da sužava svoj tematski okvir i ograničava se na prostor omeđen narodom, nacijom i državom. Tako je istorija formalno priznata kao jedna od disciplina društvenih nauka između 1850. i 1914. godine, prvo na univerzitetu, a potom i u školskim sistemima. Istorija je počela da se razvija kao sistematsko i sekularno znanje o prošlom, koje ima vrlo pragmatičan cilj (sabiranje iskustva) i koje omogućava razumijevanje sadašnjosti. Prepoznata je opšta potreba za ovom vrstom znanja. Sama potreba za ovom vrstom znanja implicira određenu korist od

toga znanja. Postavlja se pitanje — koja je to očekivana korist od učenja istorije? Odnosno, kako bi se danas definisalo — koji su to ciljevi i zadaci nastave istorije?

1.2. KOJI SU TO CILJEVI I ZADACI NASTAVE ISTORIJE?

„Tata, možeš li mi objasniti o čemu istorija govori?“, početne su riječi nedovršene knjige *Apologija istorije ili zanat istoričara* Marka Bloka, jednog od najvećih istoričara XX vijeka. Zaista, o čemu istorija govori? Iako svaki odgovor na ovo naizgled besmisleno pitanje može biti suvišan, pokušajmo prelistati bar neke od udžbenika istorije u različitim zemljama svijeta. Prvo što ćemo uočiti jeste činjenica da je u njima naglašena utilitarna funkcija istorije — počev od uobičajene formulacije o „slavnoj istoriji“ kao opštem mjestu kolektivnog samopouzdanja, do udžbenika kao stožera nacionalnog postojanja. U njima se bude nacionalni ponos i sjećanje, podstiču se nacionalna integracija i kolektivna socio-kulturna osnova i oblikuje se svijest o „sebi“, najčešće u odnosu na onog „drugog“. Kako je onaj „drugi“ u „školskoj istoriji“ uvijek i najčešće naspram nas, kada je njen sadržajni okvir situiran unutar shvatanja istorije kao permanentne borbe (za vjeru, slobodu, naciju, državu...), to je neminovno da je udžbenik istorije često i zbornik iskustvene netrpeljivosti i kolektivnih predrasuda? Ili bolje rečeno — projektovane netrpeljivosti. Zašto? Zato što se radi o odabranoj količini istorijskog znanja, ideološki profilisanoj i tematski situiranoj uvijek iz perspektive našeg vremena i naših ideoloških i nacionalnih vizura. Postoje brojni primjeri da je to tako, i to ne samo na Balkanu. Recimo, švedski đaci su dugo učili da su Danci „prepredeni“, da je švedska armija bila mnogo superiornija od danske. Skandinavske zemlje su još 1930. počele da rade na harmonizaciji udžbenika istorije u cilju otklanjanja predrasuda, ali je ovaj posao bio prekinut tokom II svjetskog rata, da bi poslije rata bio nastavljen. Svi poljski udžbenici istorije su do 1980. godine bili koncentrisani na „Njemce kao okupatore“, dok se Rusi u tom kontekstu nijesu pominjali — nije se pominjao ni pakt Ribentrop–Molotov iz 1939. godine. U turskim udžbenicima istorije pisalo je: „Nacija koja je zaboravila svoju istoriju je nacija čiji je opstanak ugrožen“. U svim balkanskim udžbenicima istorije (i ne samo balkanskim) istorija modernih država počinje sa praskozorjem istorije. Težnja za neprekidnim

kontinuitetom prostora, etnosa, kulture i nacije čini korijen „našeg“ (istorijskog) prava, porijekla, samopoštovanja. U udžbenicima istorije istorija je samo „naša“. Istorija drugih je interesantna samo ukoliko dolazi u dodir sa našom. Gdje su se to „drugi“ susretali sa nama u istoriji? Najčešće na bojnopolju. Ko se tu susretao? Najčešće susjedi. Otuda nije nikakvo iznenađenje što se percepcija „neprijatelja“ najčešće vezuje za onog u neposrednom susjedstvu i što je takva svijest objektivna prepreka harmonizaciji odnosa među narodima koji su geografski najbliži. Dakle, iz navedenih primjera nije teško zaključiti da su ciljevi nastave istorije u suštini konstituisani kao potreba za utilitarnim znanjem o prošlosti, unutar konkretnog državnog, nacionalnog, političkog i kulturološkog konteksta. Da je to tako, svjedoče relativno česte izmjene nastavnih planova i programa istorije, pa se otuda postavlja pitanje: *zašto se mijenja „školska istorija“?*

1.3. ZAŠTO SE MIJENJA „ŠKOLSKA ISTORIJA“?

Promjene unutar „školske istorije“ uvijek izvire iz ideologije, a ne iz nauke ili potrebe inovacije postojećih sadržaja novim naučnim znanjima. Svaka promjena državnog okvira, diskursa traganja za nacionalnim, kulturnim ili političkim identitetom, nužno dovodi do promjena u nastavnom planu i udžbenicima istorije. Zato su udžbenici i nastava istorije nepogrešivi indikator širih društvenih promjena i relevantan pokazatelj ideološke profilacije društvenih (političkih) elita, koje svoju projekciju identiteta ugrađuju u obavezno znanje o prošlosti, sa vječnom iluzijom da poželjno oblikovana istorijska svijest čini osnovnu pretpostavku na kojoj se gradi društveni poredak. U sovjetskoj eri ministar obrazovanja je pripremao jedan nastavni program koji se izučavao u čitavom SSSR. Ovaj program je njegovao kult državne istorije prezentirane kroz prizmu lenjinističko-marksističke ideologije i predstavljao je centralizovanu programsku ideološku percepciju prošlosti, čiji je sadržaj postao balast onoga trenutka kada je nestalo tvorevine i ideologije kojoj je služio. Isto se desilo i u ostalim zemljama bivšeg istočnog lagra, kao i u zemljama bivše Jugoslavije. Sve ove zemlje danas, manje ili više, imaju inovirane programe istorije, radikalno ili manje radikalno izmijenjene tematike sadržaje. U svim ovim zemljama formalno pozivanje na stručni esnaf istoričara i dostignuća istorijske nauke u suštini je značilo intelektualno

opravdavanje jedne činjenice koja je uočljiva od dana kada je istorija postala predmet školske nastave — a to je da je ona bila i jeste prevashodno u nadležnosti države. To znači da je ona kao opštedruštvena obrazovna činjenica bila i jeste dio organizovane prosvjetne politike. Kako organizovane prosvjetne politike nema izvan države, a države nema izvan ideologije, to je nužno da nema ni „školske istorije“ izvan ideoloških diskursa glavnih matrica društva. Ovo jednostavno treba shvatiti kako bi se izostrili kritički senzori u odnosu na ulogu istorije kao školskog predmeta. Besmisleni su vapaji „profesionalnih“ istoričara koji tvrde da istoriju treba osloboditi od ideologije. Ne samo zato što ovakvi zahtjevi nerijetko dolaze od dojučerašnjih pisaca udžbenika i kreatora programa već zato što oni ne shvataju da je „školska istorija“ u stvari zadata tema udjenuta u državni ram kojem drugi određuju glavne junake, matricu i rukavce. Zato sa formalne strane, sudeći po potpisanim autorima i njihovim titulama, za najveći dio prošlih udžbenika istorije ne bi se moglo reći da su ih pravili naučni diletanti. Naprotiv — prije bi se moglo reći da su proizvod intelektualne i naučne elite. Sve dotle dok „školska istorija“ ne bude izbor, već zadata tema, za dobre ili loše udžbenike ne treba hvaliti ili kудiti njihove autore, već državnu prosvjetnu politiku. Unutar društva koje je uspjelo da postigne konsenzus oko najvitalnijih pitanja sopstvenog identiteta i koje je zaokružilo istorijsku vertikalnu svojeg samopotvrđivanja, problem udžbenika istorije postavlja se samo u kontekstu vrijednosnih sudova, percepcije drugog i ljudskih prava. Društva koja su u fazi traganja za temeljnim oblicima identiteta odnos prema ovoj problematici grade unutar svoje ideološke projekcije budućnosti i na ravni sirove istorijske svijesti koja još uvijek nije preživjela fermentaciju. Dakle, jedna od karakteristika „školske istorije“, odnosno udžbenika kao njenog konzerviranog sadržaja jeste vidljiva projekcija budućnosti. Ona se prepoznaje u „junaku“ istorije, vrijednosnom sudu, tematskom okviru i kulturološkom kontekstu.

1.4. JUNAK „ŠKOLSKE ISTORIJE“

Već sam ranije naveo da je „junak“ prednaučne faze bio lik iz hagiografija, kojim je istorija opravdavala svetački oreol vladara ili drugih gospodara ljudskih sudbina. Kada su se istoričari počeli odricati opšte

istorije, kao posljednje veze sa teologijom, i kada su počeli provjeravati svoja znanja i utemeljivati ih u istorijskom izvoru, junak istorije se prepoznao u naciji i državi unutar koje je vršeno izučavanje. Danas kada je racionalna pretpostavka istorijskog znanja ne samo postala imperativ, već se podrazumijeva, postavlja se pitanje — ko bira „junaka“ „školske istorije“. Bez mnogo napora moguće je dokazati da se on prepozna u ciljevima nastave istorije. Ako je njen cilj prepoznati *državu* kao istorijski okvir unutar kojeg su situirana istorijska dešavanja na način jasnog prepoznavanja perspektive i istorijske konstante, onda je jasno da će istorija po svom sadržaju biti projektovana oko centra (države) i njenih satelita, koji su u istorijskoj orbiti manje ili više bili u dodiru. Tako ćemo imati sadržaj ispunjen tradicionalnim istorijskim temama, omeđen prostorom državnih granica, u vremenu pisanja udžbenika porinut u prethodne vjekove istorijskog trajanja. Ako je junak istorije „nacija“, onda sadržaji udžbenika prate istorijske konture „našeg“ tradicionalnog sentimenta, rasutog duž koordinate zamišljene linije i projektovane perspektive moguće državne tvorevine koja ima „istorijske“ i „moguće“ neprijatelje i gdje se princip homogenizovanja i samopotvrđivanja projektuje kroz percepciju *drugog* kao permanentnog neprijatelja. U podtekstu se skicira cjelovita geografska regija koja se simbolično pravda duž granica entiteta, koje se omeđavaju etnogenezom i etnonimima koji omogućavaju samoidentifikaciju nacionalnog. Suština je u postizanju emotivnog naboja solidarnosti, unutar kojeg je svijest o pripadnosti nacionalnom kolektivitetu uzdignuta na nivo najveće vrijednosti. Ako je junak istorije *klasa*, akcenat je stavljen na revolucionarni preobražaj kao konstantu istorijskih promjena, unutar koje se razvija emotivna solidarnost prema najnižim socijalnim slojevima — kao istorijskim žrtvama socijalne nepravde. Identifikacija organizovanog političkog subjekta kao zaštitnika klasnih interesa, inicirala je potrebu za dubljim poniranjem u socijalnu strukturu društva, što je dovelo do izvjesne depersonalizacije istorije i prepoznavanja junaka u socijalnoj odrednici (*rob, seljak, kmet, plemstvo, proleter, buržoazija...*). Ako je junak istorije *čovjek*, ne samo kao djelatno biće koje istorija najčešće prepoznaje kao *homo politicus* već i kao djelatno biće koje svoje trajanje potvrđuje u stvaralaštvu u najširem smislu riječi, onda se radi o istoriji civilizacije ili kulture. Zanimljivo je da se ovaj segment istorijske percepcije u savremenim udžbenicima istorije najviše prepoznaje

u najstarijim periodima istorije i da se on vremenom sve više podređuje na putu prema savremenosti političkoj i diplomatskoj istoriji, kao tradicionalnim tematskim sadržajima. Naravno, na ravni teorije moguće je i poželjno je međusobno prožimanje svih navedenih „junaka“ istorije i uglavnom se taj model i primjenjuje u društvima koja nemaju naglašenu ideološku, nacionalnu i državnu krizu identiteta.

Pokušaj prepoznavanja junaka „školske istorije“ u *klasi* obično se vezuje za vrijeme dominacije jednopartijske ideološke paradigme, prepoznate kroz dominaciju staljinističke periodizacije istorije (praistorija, robovlasništvo, feudalizam, kapitalizam, socijalizam), naglašavanje revolucionarnog preobražaja društva kao njegove istorijske konstante i traganje za socijalnom osnovom komunističkog pokreta kao subjektom promjena. Iz vizure jednog političkog subjekta profilisan je istorijski vrijednosni sud i transponovan je na različita istorijska razmeđa na način koji sugerise neminovan „kraj istorije“ i komunizam kao idealni društveni poredak. Padom komunizma izgubio se ovaj *junak* istorije i danas se on prepoznaje tek u sjećanju. Junak istorije u udžbenicima nije ni *čovjek* i to je moguće dokazati na brojnim pojedinačnim primjerima. Ne samo zato što svaka istorijska ličnost u udžbenicima istorije ima prepoznatljiv nacionalni, socijalni, konfesionalni, državni, kulturni ili neki drugi predznak, koji sugerise a priori odnos prema njemu, već više zato što udžbenici istorije nerijetko slave smrt kao smisao ljudskog življenja. Veličanje smrti i žrtve u udžbenicima istorije potiče iz uvjerenja da je kolektivnom spasenju nužno pretpostaviti pojedinačni život i da najveća vrijednost nije čovjek, već ideja i cilj za koje se bori. Otuda otupljenost prema zločinu i potreba pravdanja zla. Sartr je tvrdio: „Ako treba da umremo nasilnom smrću, naš život unaprijed nema nikakav smisao — smrt nije projekat istinske slobode“. Ako je smrt negacija čovjeka, čime objasniti naglašenu nekrofiliju u udžbenicima istorije? Moguće je da se nigdje kao u tom štitu ne potvrđuju riječi Hermana Melvila: „Prošlost je priručnik tirana, a budućnost je biblija slobodnih ljudi.“ Međutim, kako je izvjesna samo prošlost, suštinsko pitanje jeste — da li ona može biti izvorište slobodnog čovjeka. Ne samo kao sholastičko već kao suštinsko pitanje cilja i smisla učenja istorije i njenog sadržaja. A on uglavnom nije takav da bi mogao biti priručnik o slobodi čovjeka i njegovim neotuđivim pravima na fundamentalne vrijednosti.

1.5. O OGRANIČENJIMA „ŠKOLSKE ISTORIJE“

Najveće ograničenje „školske istorije“ nalazi se u definisanom cilju prosvjetne politike. Iz tog cilja se izvodi projekcija poželjno oblikovane istorijske svijesti, koja uvijek korespondira sa fundamentalnim opredjeljenjima društva u cjelini. On se ugrađuje u nastavni program i postaje temeljno određenje za udžbenik koji nastaje iz njega. Udžbenik svojim sadržajem obuhvata naznačeni tematski okvir zacrtan u programu. Obimom i preglednošću podrazumijeva uzrast kojem je namijenjen, a vrijednosnim određenjem društvo u kojem nastaje. Npr. ukoliko je društvo opredijeljeno da njeguje demokratiju, trpeljivost i toleranciju kao svoja temeljna dugoročna opredjeljenja, te će se vrijednosti u udžbenicima istorije prepoznati u naglašavanju poučnih primjera koji korespondiraju sa naglašenim vrijednostima i obratno. Ukoliko se kao primarno društveno opredjeljenje definiše pitanje nacionalne homogenizacije i potreba očuvanja „ugroženog“ nacionalnog identiteta, to će se teorije zavjere, broj neprijatelja i njihova agresivnost dokazivati kao istorijska konstanta čije smo „mi“ stalne „žrtve“. Zato se takva istorija ne uči iz knjiga i istorijskih izvora, već iz kartografije grobova i njihove obaveznosti za savremeni naraštaj. Nekritičko glorifikovanje nacionalne istorije postaje patriotsko obilježje i granica na vododjelnici nacionalne samosvijesti. Ako se istorija prikazuje kao integralni dio širih civilizacijskih koordinata, onda je naglasak na doprinosu i kvalitativnom učešću u participaciji opštih vrijednosti čovječanstva, unutar koje se u komparativnoj analizi valorizuju samo oni segmenti istorije koji se mogu uporediti sa drugima. Da bi se vršila takva komparacija, nužno je znati i opšti kontekst parametara za upoređivanje, odnosno nužno se oblikuje jedinstveni vrijednosni sud i projektuje slika o čovječanstvu kao zajednici različitih, ali ipak međusobno zavisnih i ravnopravnih ljudi.

Drugo ograničenje „školske istorije“ nužno proističe iz činjenice što su njeni *konzumenti unaprijed poznati*. Odnosno, tačno se zna da će korisnici toga i toga štiva biti učenici određenog starosnog doba. S jedne strane, oni su suočeni sa izborom *drugih* za njih i pretpostavkom da je taj izbor napravljen za njihovo dobro. S obzirom na to da učenje istorije nužno pretpostavlja hronološki red, to najudaljenije periode istorije po pravilu uče učenici najmlađeg starosnog uzrasta. Psihofizičke pretpostavke

shvatanja istorije u tom smislu nijesu najbolja preporuka, ali s druge strane pokazalo se da nijesu ni posebna prepreka u shvatanju i usvajanju novih znanja. To bi trebalo da znači da shvatanje sadržaja istorije ne zavisi od hronološke udaljenosti pojedinih perioda istorije od nas, već od načina interpretacije sadržaja.

Treće. Činjenica da je istorija školski predmet nužno ograničava njenu autonomnost, kako sa stanovišta sadržaja, tako i sa stanovišta limita njenog izučavanja. Naime, koncipiranje hronološkog sadržaja istorije na način koji omogućava hronološku i vremensku korespondenciju sa drugim predmetima, po sadržajima i po količini raspoloživog vremena u rasporedu časova, nužno je čini samo subjektom školske hijerarhije obrazovanja. Međutim, „školska istorija“ nije jedini izvor znanja o istoriji u uslovima razvijenih medija (televizija, film, štampa, strip) i školski sadržaji istorije nužno su izloženi upoređivanju sa alternativnim izvorima saznanja. Tamo gdje su pak znanja o istoriji funkcionalizovana na ravni interesa određenih političkih elita, ona mogu u pluralističkim društvima proizvoditi različito viđenje istih istorijskih dešavanja. Na ravni raspodjele društvene moći elite nužno teže da „svoje“ viđenje prošlosti pretoče u konzervirano znanje i ugrade ga u školski program. Zatvoreni i obavezujući školski sistem iz straha od prevelike „slobode“ ignoriše društvenu stvarnost na način pojačane kontrole nad obaveznim sadržajem i njegovom interpretacijom. Time je onemogućena sloboda komunikacije i kritičkog raščlanjivanja i ona je pretpostavljena konačnim odgovorima. Poznato je da konačne odgovore na složena istorijska pitanja ima samo ideologija. Svako dovođenje u sumnju postojećih odgovora biva najčešće tumačeno kao jeres, bilo od strane predavača koji su navikli da reprodukuju tuđe odgovore, ili od nadzornika koji brinu o tome da predavači možda ne dovode u sumnju date odgovore. Tako se „školska istorija“ svodi na kontrolisano znanje, a ne na učenje o tom znanju, na verbalnu reprodukciju zadanog okvira, a ne na njegovo raščlanjivanje, na učenje o istorijskoj pouci koju sadašnjost po pravilu demantuje. Otuda zahtjeve za izbacivanje istorije iz škola, koji se najčešće čuju od strane pedagoga, ne treba shvatiti bukvalno, već se treba ozbiljno zamisliti nad svrsishodnošću učenja istorije kao omeđenog i kontrolisanog znanja.

Četvrto. Različiti nivoi istorijskog znanja nepoznanica su za savremene udžbenike istorije. Oni su limit tog znanja za učenike, a nažalost veoma često i za njihove predavače. Oni su najčešće jedini zbornici „istine“ o prošlosti. Oni pretpostavljaju isti interes za istorijskim znanjem i istovjetnu percepciju toga znanja. Oni ne prepoznaju različitost: niti intelektualnu, niti socijalnu, niti vjersku, niti nacionalnu. Oni polaze od toga da svi mi imamo istovjetnu prošlost i istovjetan odnos prema njoj, zato što nam je isti geografski i državni ram unutar kojeg se izučava. Njihov primarni cilj o stvaranju unificirane istorijske svijesti često se sukobljava sa elementarnim načelima na kojima opstaje individualna svijest. U politički podijeljenim društvima, u vjerskom i nacionalnom smislu, ovaj problem postaje posebno izražen.

1.6. EVROPSKI KONTEKST NASTAVE ISTORIJE

Kod nas je malo poznato da se Savjet Evrope problemom nastave istorije intenzivno bavi već nekoliko decenija. Još 1953. godine Savjet Evrope je pozvao nastavnike i profesore iz država članica da zajedno razmisle o „Evropskoj ideji predavanja istorije“. Godinu dana kasnije (19. decembra 1954) potpisana je *Evropska kulturna konvencija* u Parizu, koja čini okvir za kulturne aktivnosti Savjeta Evrope. Prvi zadatak u ovim aktivnostima bila je *eliminacija pristrasnosti i predrasuda* u školskim udžbenicima — u pokušaju da se uvede transnacionalna evropska dimenzija u nacionalno obojene kontekste udžbenika istorije. Od 1960. godine Savjet Evrope proučava nastavne planove istorije i način na koji se istorija uči u evropskim zemljama. Između 1950. i 1960. mnogi planovi nastave istorije dopunjeni su i izmijenjeni. Padom komunizma, krajem osamdesetih godina, ponovo se aktuelizovalo ovo pitanje i Savjet Evrope se našao pozvan da pomogne kako u prevazilaženju posljedica II svjetskog rata, tako i da doprinese prevazilaženju posljedica hladnog rata, forsiranjem svijesti o onome što objedinjuje bivše protivnike. Savjet Evrope je i u zemljama Istočne Evrope, koje su bile pod sjenkom totalitarne ideologije, iza gvozdene zavjese, promovisao vrijednosti tolerancije i demokratije u podučavanju istorije. Posljednjih godina Savjet Evrope je radio na seriji programa, sa ciljem da razvije i konsoliduje demokratiju u zemljama bivšeg Sovjetskog Saveza u okviru projekta „Nove inicijative“.

Projekat „Učenje i nastava evropske istorije u XX vijeku“ bio je namijenjen nastavnicima i podsticanju metoda koje podrazumijevaju korišćenje novih medija i različitih izvora, poput štampe, bioskopa, muzeja i rada na otvorenom prostoru.

Prva konferencija o školskim udžbenicima održana je u Kalvu, u Crnoj šumi (Njemačka), u avgustu 1953. i na toj konferenciji su nastavnici i profesori razmatrali uvođenje evropske ideje u nastavu istorije. Potom su organizovane konferencije po principu da je delegacija iz jedne zemlje izučavala udžbenik iz druge zemlje. U Oslu 1954. godine analiziran je srednji vijek, a potom XVI–XVII, odnosno period od 1878. do 1950. u Istanbulu i Ankari na konferencijama 1958. godine. Na ovim konferencijama dogovoreno je da se uspostavi balans između nacionalne i evropske istorije, razvijaju metode koje ohrabruju učenike u kritičkom odnosu prema istoriji, u naporima da razumiju sadašnjost u svjetlu prošlosti. U brojnim susretima do 1983. godine napravljen je čitav program modernizacije i preispitivanja nastave istorije. Preporuke oko udžbenika primijenjene su u praksi u većoj polovini od 2.000 udžbenika istorije koji cirkulišu među državama članicama Savjeta Evrope.

Nastavnici i službenici zaduženi za obrazovanje iz Zapadne i bivše Istočne Evrope, prvi put su se sastali na simpozijumu eksperata održanom u decembru 1991. u Burgesu. Predstavници Centralne i Istočne Evrope iskazali su potrebu da se 30-godišnje iskustvo Savjeta Evrope primijeni i u njihovim obrazovnim sistemima. Koncept „evropske svjesnosti“ je novi element predložen na pomenutom skupu, potencirana je potreba modernijeg pristupa predavanju istorije, ciljevima nastave i njenoj ulozi u promovisanju vrijednosti kao što su tolerancija, ljudska prava i pluralizam. Prvi samit šefova država i vlada članica Savjeta Evrope, održan u Beču 1993, finalizovao je ciljeve sa skupa 1991, prezentirane od strane eksperata, i izrazio potrebu da se pojačaju „programi koji imaju za cilj eliminaciju predrasuda u predavanju istorije kroz isticanje pozitivnog zajedničkog uticaja različitih zemalja, regiona i ideja u istorijskom razvoju Evrope“: reafirmisana je važnost kulturnog nasljeđa za razumijevanje i koheziju u Evropi zahvaljujući njenoj različitosti. **Ništa što ohrabruje rasizam, ksenofobiju i antisemitizam u Evropi ne smije da ima ulogu u obrazovanju.**

Uglavnom, prije pada Berlinskog zida, nastavnici istorije zapadnih zemalja izvršili su analize svojih udžbenika sa stanovišta kako su njihove zemlje tretirane u susjednim državama i njihovim nastavnim planovima.

Uz to napravljeno je više komparativnih studija o načinu na koji je Evropa predstavljena u planovima i programima, u cilju stvaranja balansa evropskih i nacionalnih tema, do razvijanja samih tehnika predavanja istorije. Komitet ministara Savjeta Evrope 1995. predložio je seriju programa za republike bivšeg Sovjetskog Saveza (Ruska Federacija, Moldavija, Ukrajina, Jermenija, Azerbejdžan, Bjelorusija, Gruzija) i za Albaniju, nazvavši je „Nova inicijativa generalnog sekretara“. S obzirom na to da u Rusiji centralizovani tekstovi nijesu odgovarali demokratskim inicijativama i etničkoj heterogenosti Ruske Federacije — od preko 130 nacija i manjina, od kojih svaka ima svoju istoriju, danas postoje na desetine različitih udžbenika, koje nastavnici biraju, a porodice ih plaćaju.

Učenje i predavanje o Evropi u XX vijeku predmet je specifičnog projekta, jer se pokazalo da je ovaj dio istorije najsloženiji i za učenje i za predavanje. Čitav projekat je zamišljen kao potreba uklanjanja falsifikata i iskrivljavanja, te kao uključivanje novih metoda u predavanje, njeno osavremenjavanje, tematsko proširivanje (uloga žena, populaciona politika, Holokaust i sl.). Projekat *Evropski kulturni putevi* zaživio je 1987. godine. Ovim projektom se vezuje nekoliko gradova i regija kroz kulturne teme i zajedničke istorije, koje služe za širenje lokalnih pogleda na istoriju i njihovo fokusiranje unutar evropske perspektive (Putevi svile, Barokni put, Dunav i sl.).

Od 1985. godine na hiljade spomenika i građevina široko su otvorene za publiku vikendom u septembru u okviru projekta *Evropski dani nasljeđa*. Od 1955. pa do danas Savjet Evrope je organizovao 25 umjetničkih izložbi po cijelom kontinentu sa temama evropske kulture (Humanizam, Gotika, Romantizam...). Uz to, Savjet Evrope razvija projekte vezane za učesće muzeja u procesu obrazovanja, načinu učenja lokalne istorije i sl. Svi navedeni projekti shvaćeni su kao stalni proces u izgradnji i u tom smislu su proklamovane *preporuke u vezi sa učenjem istorije*. Prvih pet tačaka ovih preporuka glase:

1. „Ljudi imaju pravo na njihovu prošlost kao što imaju pravo da je se odreknu. Istorija je jedan od nekoliko načina oživljavanja prošlosti i kreiranja kulturnog identiteta. Ona je takođe kapija iskustva i bogatstva prošlosti drugih kultura. To je disciplina koja se bavi razvojem kritičkog prilaza informacijama i kontrolom mašte.“

2. „Istorija ima ključnu ulogu u današnjoj Evropi. Ona može da doprinese većem razumijvanju, toleranciji i razumijevanju među individua- ma, i između svih ljudi u Evropi — ili može biti snaga razdvajanja, nasi- lja i netolerancije.“

3. „Istorijska svijest je važna građanska vještina. Bez nje pojedinac je ranjiviji prema političkim i drugim manipulacijama.“

4. „Za većinu mladih ljudi istorija počinje u školi. To ne bi trebalo biti jednostavno učenje napamet nasumičnih istorijskih događaja: to bi trebala biti inicijativa o načinu sticanja istorijskog znanja, način kritič- kog razmišljanja i razvoj demokratije, tolerancije i odgovornosti građan- skog društva.“

5. „Škole nijesu jedini izvor istorijskih informacija i mišljenja. Drugi izvori uključuju mas-medije, filmove, literaturu i turizam. Uticaj se tako- đe nalazi i u porodici, nasljednim grupama, lokalnim i nacionalnim za- jednicama i u religioznim i političkim krugovima.“

U šesnaest tačaka precizno su iznijete preporuke koje sveobuhvatno si- tuiraju problematiku vezanu za nastavu istorije i udžbenike, sa ciljem da ona posluži afirmaciji tolerantnog, trpeljivog, pluralističkog, multietnič- kog, multikulturalnog i demokratskog društva, kao vrijednosti koje pred- stavljaju trajno opredjeljenje evropske civilizacije.

1.7. KAKVA TREBA DA BUDE NASTAVA ISTORIJE? (EVROPSKO ISKUSTVO)

Napori ka pronalaženju optimalnog modela učenja istorije jesu perma- nentan proces i kao što se može zaključiti iz prethodnog sadržaja — da- nas skoro da nema društva koje može reći da je ovaj problem riješilo na opštezadovoljavajući način. I ova činjenica ubjedljivo govori da se radi o problematici koja se aktuelizuje unutar dinamičnog društvenog organiz- ma i da ona više zavisi od dominirajućih vrijednosti društva nego od ste- peno razvoja nauke. Pri tome treba imati na umu da se ne radi o „mije- njanju“ istorije, već o promjeni vrijednosnog suda i načina sagledavanja istorijskog događaja kroz prizmu važećih vrijednosnih parametara. Da- nas su konstituisani neki principi na evropskom nivou, koji čine osnovu na kojoj je moguće graditi savremeni model nastave istorije. Dakle, nasta- va istorije sa stanovišta evropskog iskustva treba da:

1.7.1. uči da se razumije sadašnjost u svjetlu budućnosti,

Ovdje se ne misli na ono uobičajeno *Historia est magistra vitae* zato što je XX vijek najvećim dijelom obesmislio ovu staru latinsku mudrost. Pokazalo se da čovjeka XX vijeka istorija nije ničemu naučila, jer bi u protivnom teško bilo dokazati da je destrukcija osnovna pouka istorijskog iskustva tog razdoblja. Čovjek XX vijeka je svojim ponašanjem znatnim dijelom multiplikovao patološki oblik svoga istorijskog ponašanja i usavršio metode koje su ovaj segment njegovog iskustva učinile zastrašujuće efikasnim. Razumjeti sadašnjost u svjetlu budućnosti znači izbor i afirmaciju pozitivnih pouka koje ostavljaju perspektivu i doprinose razumijevanju sadašnjosti u magistralnom istorijskom hodu.

1.7.2. obezbjeđuje adekvatno mjesto nacionalnoj istoriji,

U subjektivnom izboru „školske istorije“ ne postoje matematički definirane proporcije unutar kojih bi bio situiran cjelokupni istorijski razvoj ili pak neki njegovi djelovi. Obim i sadržaj „školske istorije“ limitirani su mnogim faktorima i izbor je uvijek izvršen po nekom načelu. Pri tome, jedan od temeljnih problema proističe iz dileme optimalnog okvira učenja istorije, kako sa stanovišta hronologije, tako i sa stanovišta sadržaja i prostora.

Ako se želi prepoznati cjelokupni ljudski razvoj, jasno je da su prve istočne civilizacije dio obaveznog sadržaja. Međutim, u hronološkom približavanju uočava se da se u prostornom smislu područje „školske istorije“ sužava ka onome što je teritorijalno najbliže nama, i na događaje koji su na najneposredniji način korespondirali sa onim što nazivamo „našom“ istorijom. Dakle, razuman odnos između „opšte“ i „nacionalne“ istorije pretpostavlja takav sadržaj unutar kojeg se nacionalna istorija neće utopiti kao periferni segment istorijskog znanja, već je preduslov boljeg znanja tog okvira poznavanje opšteg konteksta istorijskog toka. Mali narodi imaju potrebu da poznaju opšti kontekst daleko više od velikih naroda, koji često u tom smislu ne idu dalje od granica svojih velikih imperija.

1.7.3. oblikuje nacionalni identitet,

Ovdje se misli na nastavu istorije u funkciji samopotvrđivanja nacionalnog identiteta, kao osnovnog smisla njenog učenja. Ovaj segment poimanja

nastave istorije postaje jako problematičan u društvima koja imaju krizu nacionalnog identiteta.

1.7.4. oslobađa ličnost netrpeljivosti, ksenofobije, predrasuda i nacionalističkih ideala,

S obzirom na to da se istorija najviše bavi patologijom ljudskog života (ratom, borbom za prevlast), to ona najčešće liči na priručnik netrpeljivosti, ksenofobije, predrasuda i nacionalističkih ideala. Afirmacijom navedenih vrijednosti, afirmiše se vrijednosni sistem koji je udaljen od savremenog, modernog i optimističkog razumijevanja čovjeka. Problem se usložnjava i činjenicom da vrijednosti suprotne od navedenih nijesu dominantni sadržaji istorije uopšte. Dakle, postavlja se pitanje — kako afirmisati vrijednosti kroz sadržaje koji su u stvari njihova negacija? Da li takve sadržaje prećutkivati? Naravno da se ovdje misli na racionalo objašnjavanje istorijskog konteksta i vremena unutar kojih treba situirati konkretne istorijske sadržaje, njihovo kritičko raščlanjivanje, a ne „oživljavanje“, i na procjenu tih događaja sa stanovišta vrijednosnih sudova, koja znači kritičku percepciju i koja afirmiše humane vrijednosti čovjeka.

1.7.5. pomaže da razumijemo druge,

Odnos prema drugome na ravni nastave istorije, pa i istorije uopšte, jeste odnos prema onome sa kojim smo imali neposredni dodir. Kako se to najčešće dešavalo na „ratnom polju“ i kako je onaj drugi geografski najčešće nama i najbliži, to se dešava da se stereotip i emotivni odnos najčešće formiraju u odnosu na one geografski najbliže. Takav odnos ne postoji prema onima udaljenim od nas i njihovo pominjanje najčešće ne budi kod nas nikakvu vrstu sentimenta. Zato je razumijevanje drugih iz vizure kolektivne solidarnosti (nacionalne, vjerske, rasne, klasne) u suštini pokušaj kritičkog preispitivanja opravdanosti bespogovorne solidarnosti sa svim onim što se čini dijelom našeg kolektivnog nasljeđa. Bespogovorna solidarnost sa svakim djelom naših predaka, u suštini nas samo prividno amnestira od sposobnosti razumijevanja drugih i stvaranja pretpostavki za normalno komuniciranje u sadašnjosti.

1.7.6. posvećuje istu pažnju ekonomskoj, društvenoj, kulturnoj i političkoj istoriji,

Navedeno načelo u suštini teži afirmaciji kolektiviteta kroz pojedinca, a ne pojedinca kroz kolektivitet. Ono polazi od pretpostavke da se svi segmenti ljudskog trajanja ne mogu iscrpiti samo kroz razumijevanje *homo politicus*, što objektivno i nije dominantni sadržaj ljudskog življenja. Ali u nastavi istorije često se i ne prepoznaje čovjek izvan političkog konflikta, pa se stiče utisak da je čitavo ljudsko trajanje svedeno na politički izraz njegove ličnosti. Izvan toga ostaju razvoj, socijalni odnosi i kultura, kao dominantni sadržaji ljudskog trajanja i smisao ljudskog življenja. Sužavanjem političke komponente nastave istorije oslobodio bi se veći prostor za socijalni i kulturni sadržaj unutar kojeg bi se prepoznavalo društvo u totalitetu, a ne samo na ravni političke elite i „heroja“ istorije.

1.7.7. uspostavlja društvenu klimu da nacionalne zajednice žive stabilno,

Posebno je ovo važno za nacionalno, konfesionalno i kulturno heterogena društva, koja unutar sebe baštine različite vrijednosne istorijske sisteme — zato što su tokom istorije takve zajednice često bile na suprotnim stranama. Uživljavanje u istoriju se često doživljava kao njeno aktuelizovanje, te otuda često prisutna identifikacija sa savremenici dovodi do osjećaja krivice, koja može biti dnevnopolitički i ideološki zloupotrijebljena. Britanci danas imaju problema sa svojom kolonijalnom istorijom, čiji sadržaj vrijeđa brojno obojeno stanovništvo. Dakle, ne radi se o nenaučnom nivelisanju, već o potrebi odstranjivanja stereotipa u okviru kojih se rađaju predrasude koje produkuju mržnju i netrpeljivost.

1.7.8. traga za formama života i rada koje donose red, mir i toleranciju,

Navedena formula proističe iz potrebe da se afirmiše iskustvo koje pokazuje da su najveće ljudske vrijednosti — red i mir, odnosno da organizovano društvo uspostavlja unutrašnje mehanizme razrješenja konflikata koji pretpostavljaju toleranciju kao način života, evoluciju kao istorijski progres i koji rat doživljavaju kao krajnji patološki oblik ljudske destrukcije. Afirmacija

„borbe neprestane“ i rata kao „prirodnog stanja“ u suštini projektuje militantnu svijest i lažnu kolektivnu solidarnost, koja isključuje pojedinca i njegovu prirodnu potrebu da stvara optimalne uslove svoga razvoja. Veličanje smrti kao primarnog ljudskog cilja i žrtve kao izraza kolektivne solidarnosti ne ostavlja prostora za optimizam i stvaranje svijesti unutar koje će red, mir i tolerancija biti prirodna stanja izvedena iz ukupnog istorijskog iskustva.

1.7.9. promoviše vrijednosti — demokratiju, ljudska prava, toleranciju, mir,

Ovdje se jednostavno radi o vrijednosnom sistemu koji objektivno nije glavni supstitut trajanja istorije. Dakle, nije nimalo jednostavno afirmirati vrijednost unutar promocije znanja koje je uglavnom njegova negacija. Tačnije, demokratija, ljudska prava, mir i tolerancija nijesu konstante koje imaju istorijski kontinuitet, jer objektivno postoje društvene zajednice koje u svom nasljeđu jednostavno nemaju ovu vrstu iskustva. Dakle, postavlja se pitanje — kako afirmirati demokratiju u društvu koje nikada nije bilo demokratsko, toleranciju u društvu koje je tradicionalno konfliktno, mir u društvu koje s ponosom ističe svoju ratničku tradiciju, ili ljudska prava u društvima koja u svom istorijskom hodu nikada nijesu prepoznavala pojedinca na ravni depersonalizovane istorijske ličnosti (građanin, žena, dijete)?

1.7.10. bude interesantna i zanimljiva za učenike,

Ova formulacija je aktuelnija za razvijenija evropska društva u kojima je istorija često dosadna jer nema aktuelnu životnost i objektivni interes koji stoji iza društva, što znatno umanjuje motivaciju u smislu svrsishodnosti usvajanja ove vrste znanja. Takođe je uočljiv prelaz ka totalnoj, odnosno društvenoj istoriji koji je ublažio njen dinamizam — znatno vidljiviji na ravni političke istorije. Otuda je permanentna potreba za stalnim inovacijama koje nastavna gradiva čine pristupačnijim i zanimljivijim za same učenike, koji u svom školskom sistemu preferiraju praktična znanja.

1.7.11. ima kritički prilaz informacijama,

Navedena formulacija podrazumijeva odstupanje od prakse nametanja apsolutnih istorijskih istina i od obaveze njihovog reprodukovanja,

propisanih u uredima državnih i naučnih institucija. Kritički prilaz informacijama podrazumijeva metodu davanja fleksibilnih odgovora i dolaznja do istih kritičkim raščlanjivanjem činjenica u procesu koji sam po sebi podrazumijeva dijalog (nastavnika i učenika, nastavnika i istorijskih činjenica), komparativnu analizu činjenica i sl. Strah od „greške“ i strah od „slobode“ najčešći su izgovori za njegovanje previše normirane priče o istoriji, koja ostavlja malo prostora za kreaciju i komunikaciju, a samim tim i za kritičko promišljanje.

1.7.12. uvažava istorijske istine,

Ovo je opšta konstatacija koja se naizgled podrazumijeva. Međutim, u praksi je veoma sporna iz razloga što ne postoji jedinstven detektor kojim bismo markirali istorijsku istinu. Pitanje — da li ona uopšte postoji, nije samo dilema kojom se bave filozofi — to je izazov i za generacije istoričara. Da li je „istorijska istina“ konsensualni ili propisani odgovor? Da li se ona prepoznaje ili uči? Da li uopšte u istoriji nastave istorije postoji lekcija za koju se nije tvrdilo da je saobražena po svom sadržaju sa istorijskom istinom? Dakle, pitanje je daleko složenije nego što to izgleda. Lako ga je pretočiti u formulu, posebno ako se ima na umu da samo ideologija daje istinite odgovore. Pa ipak, savremena teorija istorije uglavnom polazi od shvatanja da je istinito samo ono što se može provjeriti. A to znači da se kao istinit istorijski odgovor podrazumijeva samo onaj koji je proistekao iz istorijskog izvora i koji se može provjeriti u njemu. Potreba za provjeravanjem tog odgovora osnova je dinamizma istorijske nauke, jer je uočeno da ne postoje jednom završeni odgovori. Posebno ako se imaju ambicije da budu istiniti.

1.7.13. razvija kritičko mišljenje,

Istorija razvija kritičko mišljenje kroz iskustvo, razumijevanje tog iskustva i stvaranje svijesti o njegovoj heterogenosti. Kritičnost prevashodno podrazumijeva aktivan odnos prema usvojenom znanju i njegovu stalnu provjeru. Autoritet znanja ne njeguje se kao optimalni model u vlasništvu jednog emisionog centra, iza kojeg stoji faktički zaštićena moć školske hijerarhije, već kao kolektivno raščlanjivanje u traganju za prihvatljivim odgovorom. Raznolikosti odgovora i istorijskog znanja sigurna su pretpostavka

sposobnosti kritičkog razumijevanja i konstituisanja mišljenja koje u osnovi njeguje potrebu za preispitivanjem. Suprotno navedenom, kod nas dominira model unutar kojeg se kritičko mišljenje doživljava kao ugrožavanje autoriteta vlasnika „istinitih“ odgovora (nastavnik, udžbenik) ili kao oblik intelektualne destrukcije, u čijoj se pozadini sakriva prizemni politički motiv. Preozbiljno shvatanje nastave istorije kao priručnika patriotske didaktike znatno limitira razvoj kritičkog mišljenja, unutar kojeg je i pogrešan odgovor samo odgovor. Dakle, on sam po sebi nije i ne može biti suština — on je potreba da se do nje dođe. Petrificirani i konačni odgovori smanjuju potrebu za kritičkim mišljenjem i uopšte misaonim procesom koji bi bio svrsishodan.

1.7.14. podstiče otvorenost i građansku hrabrost,

Samo nastava istorije oslobođena nekritičkog kolektivismu, nacionalromantičarske opsjene, ksenofobije i stereotipa, može biti povoljan saznanjani okvir unutar kojeg se prepoznaje pojedinac i njegova potreba za komunikacijom (razmjenom) sa svima oko sebe. Svijest o prožimanju različitih uticaja i potreba upoznavanja različitih iskustava podstiče otvorenost, dok svijest o vrijednosti pojedinca i veličanju života i njegovih temeljnih vrijednosti može biti okvir unutar kojeg je moguće njegovati građansku hrabrost. Podsticanje kolektivne solidarnosti sa zločinom ili žrtvom, herojem ili antiherojem, često može biti samo u funkciji buđenja negativnog sentimenta na ravni prepoznavanja „druge“ strane. Građanska hrabrost uvijek počiva na pojedincu i svjesnoj individui, te se ona najčešće nalazi na suprotnoj strani od dominirajućih poruka nastave istorije o potrebi solidarisavanja sa imaginarnim kolektivitetom, samom činjenicom što smo njegov neodvojivi dio. Zato je njegovanje kolektivističkog duha i bespogovorne solidarnosti sa njim često nesaglasno sa potrebom afirmacije stanja pobune duha i savjesti koja je u osnovi građanske hrabrosti. Temeljne ljudske vrijednosti nemaju kolektivni okvir, već su one potreba svakog pojedinca.

1.7.15. uspostavlja povjerenje među ljudima i narodima,

Navedeno načelo se afirmiše unutar kolektivnog mišljenja sa negativnim predznakom i stereotipima koji vladaju u odnosu na „druge“. Izricanje uopštenog suda o „drugom“ koji stoji naspram „nas“, u suštini produkuje

predrasude koje limitiraju mogućnost uspostavljanja povjerenja među ljudima i narodima. Izučavanje zajedničkih sadržaja, afirmacija i poštovanje vrijednosti „drugih“ ne znače nekritički odnos prema „svom“, već upravo obratno. Globalna povezanost ljudi kao karakteristika savremenog doba jednostavno bi bila nemoguća ukoliko bi predrasuda bila osnovni sadržaj tih odnosa. Zato su različiti nivoi istorijskog znanja potrebni kao afirmacija istorijskog iskustva koje ukazuje na sveopštu međuzavisnost ljudi, čije se granice danas omeđavaju granicama planete.

1.7.16. prihvata raznolikosti,

Raznolikost je osnova ljudskog življenja i temeljni okvir njegovog prepoznavanja. To nije hendikep, već objektivno stanje. Kako i najsličnija ljudska bića — jednojajčani blizanci, imaju potrebu za pojedinačnim prepoznavanjem, odnosno posebnim identitetom, takva potreba podrazumijeva se i kod različitih ljudi i naroda, koji u svom istorijskom nasljeđu baštine različite društvene i prirodne vrijednosti. Prepoznavanje različitosti je preduslov komunikacije i sposobnosti za istu. Nivoi različitosti u nastavi istorije najčešće se prepoznaju kao razlog opravdanja konflikta (rata), a mnogo rjeđe kao sposobnost umješnosti življenja.

1.7.17. znanjima o drugima podstiče dijalog i pomaže obostrani respekt,

Živjeti pored drugog i živjeti sa drugim nije isto. Samo oni koji jedni o drugima nešto znaju mogu imati kvalitetan sadržaj življenja. Zato je znanje o drugom preduslov razumijevanja, odnosno sposobnosti komunikacije, čiji je osnovni sadržaj permanentni dijalog kao sadržaj života. Iskustvo drugog podstiče na razmišljanje o sebi i pomaže shvatanju i sebe i drugog. Zato je znanje o drugom preduslov dijaloga u osnovi kojeg je komparativna analiza iskustva, i dijaloga kao oblika komunikacije koja čini osnov razumijevanja i obostranog respekta.

1.7.18. koristi kao izvor znanja nove tehnologije,

Uvođenje novih tehnologija u proces nastave danas je potreba koja proističe iz konkretnog iskustva o efikasnosti učenja. Razvoj savremenih

tehnologija (audio i vizuelne tehnike, kompjuteri i sl.) pružaju velike mogućnosti u prezentaciji sadržaja istorije i njihovom približavanju. Savremena tehnologija znatno smanjuje dva bitna limita razumijevanja istorije — prostornu i vremensku udaljenost, i uglavnom apstraktnu sliku o negdašnjoj stvarnosti „pretvara“ u priču koja svojom očiglednošću i zanimljivošću nastavu čini razumljivijom i interesantnijom.

1.7.19. razvija sposobnost istorijskog razumijevanja,

Razvijati sposobnost istorijskog razumijevanja u suštini znači prepoznavanje istorijskog procesa i subjekata dinamike istorijskog razvoja. To je i razvijanje sposobnosti prepoznavanja procesa i dinamike svog vremena, uz oslonac na znanje o iskustvu koje proističe iz prošlosti. Sadašnjost se najčešće čita u (dis)kontinuitetu sa prošlošću, može se svoditi na sposobnost komparativne analize stvarnosti i iskustva. Znanje o prošlom, njegovo razumijevanje društva, može se porediti sa mudrošću starca u odnosu na sopstveni život. Isto tako nerazumijevanje ili pogrešno razumijevanje istorije za jedno društvo u cjelini, može se uporediti sa staračkom senilnošću koju prate djetinjasta ponašanja.

1.7.20. eliminiše pristrasnost i predrasude,

Ovo načelo pretpostavlja odsustvo prethodno analiziranih. Dakle, pristrasnost i predrasude jesu mogući sadržaji nastave istorije koja počiva na odsustvu kritičkog prilaza informacijama, koja ne uvažava istorijsku istinu, podstiče ksenofobičnost, njeguje netrpeljivost. Nerijetko se ove kategorije ugrađuju kao poželjni sadržaji nastave istorije, sa ciljem da uobliče svijest o kolektivnoj solidarnosti u osnovi koje je nekritičko veličanje onoga što se smatra osnovnom odlikom „svog“ kolektiviteta. Kada se nastava istorije shvati kao potreba oblikovanja samodopadljive slike o sebi i sredstvo za mobilizaciju ka projektovanom cilju, pristrasnost i predrasuda postaju njen dominantni sadržaj.

1.7.21. bude lišena propagande,

Propagandni oblik nastave istorije moguć je u stvarnosti koja projektuje prošlost, a ne teži njenom razumijevanju. Ona je izvan činjenica, izvan

objektivnog istorijskog totaliteta, zasnovana na jednostranom subjektivnom odabiru unutar kojeg se sadašnjost pokušava utemeljiti u prošlosti kao njen logični nastavak, na način da se ona obavezno prepoznaje u ponoru minulih vjekova. Najčešće u osnovi ima ideologiju koja uspostavlja kontrolu nad istorijom, tako što njeno razumijevanje ne smije „kvariti“ sadašnjost. Svaka nastava istorije u biti može imati elemente propagande zato što odabirom sadržaja navodi na razmišljanje o njegovoj suštini, ali je pri tome veoma važno znati definisati i vrijednosti koje ona promovira. Ako to nijesu nametnute već usvojene vrijednosti, onda su primjeri u istoriji i iz istorije u funkciji učvršćivanja sistema tih vrijednosti, a ne njihove proizvodnje. Dakle, ona postoje u iskustvu, ona su dio našeg nasljeđa i njihovom afirmacijom u istorijskom smislu mi ih činjenično pokazujemo, a ne tumačimo.

1.7.22. uključuje se u svakodnevni život,

Pod ovim načelom najčešće se podrazumijeva potreba razvijanja sposobnosti koja omogućava siguran hod unutar sopstvene stvarnosti i razumijevanje iste u smislu poboljšanja kvaliteta života i uticaja na društvenu stvarnost. Pretjerana prisutnost istorije u svakodnevnom životu često može biti pouzdan indikator potrebe njenog ponovnog iščitavanja, prije nego njene sposobnosti da pomogne boljem razumijevanju stvarnosti.

1.8. ŠTA UDŽBENIK ISTORIJE ČINI DOBRIM? (EVROPSKO ISKUSTVO)

Udžbenik istorije najčešće se prepoznaje kao odabrano istorijsko znanje, sadržajno omeđeno nastavnim planom i prilagođeno uzrastu učenika i njihovim intelektualnim mogućnostima i saznavnim potrebama. Brojni su preduslovi i ograničenja svakog udžbenika, a udžbenik istorije posebno. Ali ono što bi udžbenik istorije moglo izdvojiti od ostalih svakako je njegov značaj za *shvatanje i očuvanje nacionalnog identiteta*, što mu nesumnjivo pridaje utilitarnu funkciju. Iz ove činjenice je svakako proisticala i svijest koja je cjelokupni nastavni proces učenja istorije situirala u kontekst od posebnog društvenog, državnog, nacionalnog i ideološkog značenja, što je u krajnjem i uslovalo pojavu unutar koje je predmet istorije

često tretiran kao moralno-politička pouka širenja azbuke nacionalpatriotizma. Zbog toga se često zaklinjanje autora udžbenika u nauku i naučna saznanja po pravilu iskazivalo kao fraza — iz razloga što je veoma teško usaglasiti sve zahtjeve kako bi se jedan udžbenik istorije učinio trajnijim štivom. Naravno da promjene koje uslovljavaju i promjene udžbenika kao pisanog iskaza nastavnog programa nikada ne dolaze iz nauke, već su uvijek uslovljene društvenom dinamikom promjena, ideološkim i vrijednosnim kriterijumima na kojima počiva jedno društvo. S druge strane, kako ne postoji jedinstven obrazac po kojem bi bilo moguće napraviti dobar nastavni program, tako ne postoji ni obrazac koji bi po automatizovanoj primjeni mogao rezultirati udžbenikom koji bi se mogao nazvati dobrim. Kao i u slučaju nastave istorije, u Evropi danas postoje neka definisana načela koja naznačavaju parametre koji bi jedan udžbenik činili dobrim.

Prvo obilježje takvog udžbenika bilo bi da je činjenično *tačan, istinit, nepristrasan*. Naizgled, ovaj logičan zahtjev je i sasvim prirodan — kako sa stanovišta nauke, tako i sa stanovišta nastavne prakse. Međutim, ovdje se ne radi o prostoj faktografiji, ona se podrazumijeva, već o načinu mišljenja i odabira činjenica i njihovoj interpretaciji, koja je po pravilu subjektivna. Naravno, svaki udžbenik treba *da je usklađen sa nastavnim programom* i tu u suštini nema većih dilema, izuzev načelne — o tome da li je nastavni program projekcija poželjne ili objektivne istorije. *Pisati udžbenik jasnim jezikom za učenike* jeste imperativ koji proizilazi iz saznanja da udžbenik pišu najčešće lica obrazovno, kulturno i starosno udaljena od populacije kojoj je namijenjen. Načelo da udžbenik treba *da izaziva interes mladih za prošlost* takođe proističe iz iskustva da se brže i lakše usvajaju znanja za koja postoji svijest o potrebi i način na koji se budi interes za tu potrebu. Sljedeći stav u kontekstu evropskog iskustva čini se najproblematičnijim, a to je zahtjev da udžbenik mora biti podsticajan — *da ne daje konačne odgovore*. Problematičnost ovoga zahtjeva je prevashodno u (kod nas dominantnom) shvatanju udžbenika kao gotovih, apsolviranih istina i odgovora koji ne ostavljaju sumnju za bilo koje drugačije mišljenje. Upravo suprotno — udžbenici istorije najčešće su pravljeni sa ambicijom da suzbiju potrebu za traganjem za konačnim odgovorom. Udžbenik je tu — serviran, i jedini zadatak učenika jeste da ga usvoje, a nastavnika da ga interpretiraju u skladu sa normiranim odgovorom. Strah od slobode odnosno strah od greške jeste konstrukciona greška ove vrste nastave,

koja ubija kreativnost i inventivnost — kako nastavnika, tako i učenika. Iz tih razloga udžbenik u nastavi istorije može imati daleko veći značaj od onoga što bi trebalo da bude njegova stvarna uloga. *Prilagoditi udžbenik uzrastu učenika* jeste jedan od elementarnih pedagoških normativa, dok je zahtjev *da bude atraktivan* u suštini saglasan sa stanovištem i potrebom buđenja interesa kod učenika i potrebom stalnog iznalaženja novih formi koje taj interes produbljuju. Sljedeća dva načela evropskog iskustva — *da udžbenik upućuje na različite izvore saznanja* i *da nudi različita gledišta*, proistekla su iz saznanja koja u suštini korespondiraju sa načelima — *da udžbenik ostavlja mogućnost za različite ocjene događaja u prošlosti* i *da omogućava učenicima kritički osvrt na istorijske događaje*. Ovdje se radi o procesu kreativnog, racionalnog i kritičkog shvatanja nastave istorije u kojoj učenici nijesu pasivni receptori koji primaju informacije iz emisionog centra, već učesnici u kreativnom misaonom procesu u kojem se dolazi do prihvatljivog i zadovoljavajućeg odgovora. Dobar udžbenik treba *da izučava protivrječne i „jasne“ događaje iz prošlosti svoje zemlje* i da tako ne ostavlja prostor za shvatanje da učenike treba „poštedjeti“ od izučavanja protivrječnih događaja, odnosno udžbenikom ne treba pohranjivati iluziju da ono o čemu se ne govori nije se ni desilo. Takvo stanovište samo ostavlja veći prostor za produkovanje paralelne istorijske svijesti, koja ponekad može biti ozbiljan limit u shvatanju svrsishodnosti učenja istorije kao obaveznog predmeta.

Naveli smo da je sadržajno okvir udžbenika omeđen nastavnim programom. To istovremeno ne znači da izvan toga programa odnosno udžbenika ne postoje pitanja koja su od interesa za učenički uzrast i njihovu znatiželju. Zato i nije slučajno što jedno od načela dobrog udžbenika postavlja kao uslov da takav udžbenik *ostavlja mogućnost za izučavanje pitanja koja su van nastavnog programa*, odnosno polazi od činjenice da je nepotrebno limitirati potrebu za znanjem. Takođe, uočena potreba njegovanja multikulturalnosti i multietičnosti, nastala na činjenici da danas skoro ne postoje etnički čiste države, odnosno da u nacionalno heterogenim društvima postoji potreba da se izučava i istorija manjinskih naroda, dikтира jedan od savremenih evropskih zahtjeva — *da dobar udžbenik istorije treba da opisuje prošlost i sadašnjost života manjinskih naroda*. Udžbenik u principu *treba da pruža mogućnost za samostalno učenje* i njime treba da dominiraju *stručna mišljenja i obrazloženja koja imaju dokaze*

i argumente; potom, užbenik treba *da je napisan bez nacionalnih predrasuda, da je akademski i pedagoški savremen*, do posljednjeg zahtjeva *da predlaže pitanja, vježbe i zadatke*. Iz svega navedenog da se zaključiti da je izrada savremenog udžbenika istorije, saglasno navedenom konceptu evropskog iskustva, odgovoran i složen posao.

1.9. CRNOGORSKO I REGIONALNO ISKUSTVO NASTAVE ISTORIJE

Na osnovu sveukupnih saznanja suštinske dileme u nastavi istorije u prethodnim vjekovima nikada nijesu polazile od toga — *da li djeci treba nastava istorije*, nego od toga — *kakva nastava istorije treba djeci*. Navedene dileme postavljane su u svim ključnim godinama reforme obrazovnog sistema, bez obzira na to da li je ona inicirana politički, ideološki ili jednostavno potrebom analize iskustva. Argumentacija koja je prisutna tek u novije vrijeme, kao posljedica neoliberalnog koncepta u obrazovanju, ima najžešće oponente u društvima koja navedeni koncept snažno promovišu: SAD, V. Britanija, Njemačka, Austrija. To se najbolje vidi u tome što najprestižniji univerziteti u tim zemljama nijesu prihvatili koncept Bolonjske deklaracije i sistem SCI lista, smatrajući to prolaznom komercijalnom fazom rasprodaje znanja i vidljivom agresivnošću prirodnih nauka, koje potiskuju sve što ne može naći potvrdu na tržištu. Cijenu toj vidljivoj napetosti između koncepta tradicionalnog i utilitarnog obrazovnog sistema plaćaju nerazvijena i mala društva, kojima je najlakše nekritički nametnuti inovacije, koje se opravdavaju GDP-om i potrebom sagledavanja kvaliteta obrazovnog sistema kroz GDP. U takvom konceptu se logično postavlja pitanje: treba li istorija kuvarima, mehaničarima, zidarima, automehaničarima ili matematičarima? Suština je u tome što se funkcija obrazovnog sistema svodi na vještinu za tržište, a ne na potrebu očuvanja društva u cjelini. Npr. ako bismo pitanje — *da li kuvarima treba nastava istorije*, promijenili u suštinsko — *kakva istorija treba kuvarima*, zar bi se moglo pomisliti da ne bi bilo interesantno budućim kuvarima predavati: šta su naši preci jeli u prošlosti; odakle su došli pšenica, kukuruz, duvan i kada su počeli da se upotrebljavaju; zašto se u nekim krajevima Crne Gore za kukuruz kaže „kolomboć“; zašto je važan podatak kada je i zašto Petar I donio krtolu u Crnu Goru i šta je time promijenjeno u načinu života Crnogoraca; zašto i kako je „pizza“, jelo italijanske sirotinje sa juga,

postalo svjetski brend; kako i kada je prvi put napravljen „kroasan“; ko je donio kafu u Evropu i zašto se ona na skoro svim jezicima naziva istim imenom... A sve je to istorija. I ne zaboravimo, jedno od najznačajnijih i najobimnijih djela koje je objavila CANU posljednjih godina nosi naslov „Istorija matematike“ i ima tri toma. Dakle, pripadam onima koji smatraju da bi dugo, ubjedljivo i suvereno mogli braniti mišljenje o potrebi nastave istorije na svim nivoima obrazovanja i da je takva argumentacija superiorna u odnosu na argumentaciju prema kojoj svaku redukciju školskog gradiva treba početi od istorije i drugih humanističkih nauka. Naravno da je iz prethodnog vidljivo koji su to limiti i teškoće koje se moraju prevladati unutar obrazovnog sistema, kao i to da pitanje statusa istorije u obrazovnom sistemu nikada nijesu određivali argumenti nego politika, odnosno država u čijim rukama je ovaj sistem. Bilo bi veoma dugo ukoliko bih vas podsjećao na rasprave o ovom pitanju u posljednjih sto godina u Crnoj Gori, ali mi dozvolite da kao svjedok, učesnik i djelimično kreator, ukažem na pravce reforme obrazovanja u posljednjih dvadesetak godina. Podsjetimo se da su nekada seminari o nastavi istorije, koje su uglavnom organizovale obrazovne institucije i udruženja historičara, iako mnogi to smatraju nasljeđem komunizma, bili izvanredne tribine za razmjenu iskustava. Jedan od takvih, čini mi se i posljednji, održan je u Baru 1. februara 2000. godine i na njemu su, pored ovih, problematizovana brojna pitanja o nastavi istorije. Tada je suštinsko postalo pitanje „kritičkog“ čitanja istorije, te je tadašnji pomoćnik ministra prosvjete Radovan Damjanović upozoravao: „Piše se „ratnička istorija“, naglašavaju se samo ratovi, a kulturne tekovine istorijskih događaja su u drugom planu, što je prevaziđen pristup. Doduše, takvo stanje je rezultat dugogodišnje nebrige i nemara. Uskoro ćemo raspisati javni konkurs za izradu novih planova za nastavu istorije. Uključeni će biti mladi ljudi koji znaju šta je udžbenik i koja je njegova didaktička vrijednost“. To je bilo i vrijeme kada je obrazovni sistem postao predmet pažnje međunarodnih institucija, te je već u maju 2000, u organizaciji Instituta za otvoreno društvo iz Podgorice, Instituta za obrazovnu politiku iz Budimpešte i Ministarstva prosvjete i nauke RCG, u Budvi održan seminar — „Iskustva zapadnoevropskih zemalja u reformi obrazovanja“. To je bio prvi korak u reformi obrazovnog sistema koju je vodio slovenački stručnjak dr Slavko Gaber, koji je promovisao osnovna polazišta: „Svaka nacija je etnička zajednica koja ima barem neke

elemente državnosti i ona ne može da postoji bez sistema obrazovanja...“ Male države kakve su „Slovenija i Crna Gora, moraju što je moguće više, da ulažu u obrazovanje i da što većem broju građana omoguće da dođu do što višeg obrazovanja. Manja nacija mora brzo da reaguje u ovakvim pitanjima“. Reformu obrazovanja tada su podržale političke elite, ali su znatan otpor istoj pružili tradicionalisti, koji su reformu obrazovanja posmatrali „kao trendove u crnogorskom školstvu, koji po ugledu na savremene koncepte razvijenog svijeta — tumače kao njegovo „amerikanizovanje“, što se sasvim uklapa u tamošnju propagandu o Crnoj Gori kao žrtvi kreatora „novog svjetskog poretka.“ Predsjednik tadašnjeg Saveza pedagoga Jugoslavije Drago T. Pantić upozoravao je javnost da su obrazovanje u Crnoj Gori zahvatili „krupni negativni trendovi“, što treba posmatrati samo kao jednu od pojava u tada aktuelnom političkom kontekstu. Zato je logično što se tada aktuelizuje pitanje ključnih predmeta državnog i svakog drugog identiteta: jezik, istorija, geografija i potreba izrade novih udžbenika, koju je najavio tadašnji ministar Dragan Kujović. Ključne upute za izradu novih nastavnih planova i programa, stigle su kao i uvijek iz vrha prosvjetne vlasti, te je pomoćnik ministra Radovan Damjanović, očigledno kao neko zadužen za nastavu istorije, poručivao: „Kod izrade programa istorije moramo se držati današnjih svjetskih standarda. Treba napraviti zaokret u odnosu na dosadašnje izučavanje istorije. Sada je to istorija isključivo ratova, bojeva, pobjeda i poraza, znači stalno su prisutni sukobi i diobe, poraženi i pobjednici, neprijatelji i prijatelji. Nije to duh istorije, ona treba da nas nauči šta je prošlost pokazala da nam valja odnosno ne valja — kako bismo sutra bolje živjeli. Nastava istorije treba da se više osloni na jedan kulturno duhovni razvoj naroda i zemalja. Da vidimo kako se Crna Gora razvijala, kako su ljudi živjeli, kako su razvili svoj kulturni i duhovni identitet. Naravno, ne može se zapostaviti i zaboraviti stalna borba za opstanak, borba protiv svih koji su željeli da je pokore, ali tome treba dodati taj kulturno duhovni razvoj“. **„Nastavne planove i udžbenike istorije treba temeljiti na evropskim principima“**, poručivao je i novi ministar prosvjete Predrag Ivanović, da bi ministar Slobodan Backović preuzeo na sebe reformu obrazovnog sistema početkom 2003. i najavio: „Pred nama je period kada su reforme obrazovnog sistema nužne i neminovne. Evo samo jednog od razloga za to. Obrazovni sistem Crne Gore (oko 100.000) je najveći sistem i najveći potencijal Crne Gore. Taj sistem je

sada centralizovan (prepreka njegovom normalnom funkcionisanju u regularnim uslovima), neelastičan, inertan, siromašan, neprilagođen potrebama savremenog društva, pomalo paralisani i hibernirani, učenici su stavljeni u drugi plan“. Rezultatom takvih napora u septembru 2003. učenici u Crnoj Gori dobili su udžbenike istorije koje su pisali autori iz Crne Gore. Dakle, prvi put u istoriji Crne Gore u njoj su napisani udžbenici istorije za školu. Kao kvalitet tih udžbenika prepoznato je to što je bilo „**Više nacionalne istorije i što je protjeran jezik mržnje iz njih**“. Tako je nakon pet godina mukotrpnog rada započeo proces potvrđivanja nove intelektualne generacije u Crnoj Gori, koja je koristeći savremena evropska iskustva nastavu istorije uspjela da uvede u tokove savremenosti „jer su udžbenici i nastava istorije“ bili pod stalnom prismotrom međunarodne zajednice i stranih eksperata. Zadovoljstvo postignutim nije sakrivao ni tadašnji direktor Istorijskog instituta i predsjednik Komisije za izradu programa istorije za opštu gimnaziju, akademik Đorđe Borozan, koji je tim povodom tvrdio: „U krajnjem slučaju, slika današnje Crne Gore je kruna njenog hiljadugodišnjeg trajanja, a mogućnost da doista bude država svih njenih građana bila je osnovno polazište u radu Komisije“.

Naravno, kada se sve ovo posmatra sa današnje distance, uočava se sljedeće: da je posljednjom reformom nastava istorije dobila mjesto i ulogu koji su definisani savremenim evropskim i svjetskim standardima. Nažalost, takođe se može konstatovati da osim nekih politički instruiranih upada u sistem udžbenika i nastave, nije bilo ozbiljnije analize rezultata reforme i mjesta nastave istorije u njoj. Mislim da je najveći nedostatak reforme crnogorskog obrazovnog sistema u tome što taj sistem nije posmatran kao organska cjelina — od najnižeg do najvišeg stupnja obrazovanja, i što je, bar po mojim saznanjima, izostala ozbiljna briga da se sačuva generacija novih stručnjaka i kadrova koji su u reformskom procesu stekli zavidno iskustvo.

I na kraju, veoma sam iznenađen problematizovanjem nastave istorije jer nijesam siguran da je do toga došlo na osnovu ozbiljne analize postignutog, osim ako se ponovo ne promovise stanovište — „da svijet obrazovanja počinje i završava se sa mnom“. Želio bih da argumente koje sam iznio u prilog potrebe očuvanja nastave istorije, u obliku i sadržaju uspostavljenim reformom, prihvate i oni koji o tome razmišljaju kao o „balastu“ i „nepotrebnom znanju“. U suprotnom, mislim da bismo se ubrzo mogli sresti i raspravljati o eventualnim posljedicama.

Šerbo RASTODER

THE PLACE AND ROLE OF HISTORY TEACHING IN
EDUCATION SYSTEM OF MONTENEGRO

Summary

The author of this paper deals with correlation of History science and school history in the context of the issue of „school history“ as selected knowledge and historical science as scientific knowledge. The fact that history is a compulsory subject in all school systems and that it has long sought an explanation of the goals/aims and objectives of „school history“. This is an issues that goes beyond national and state borders, as evidenced by the fact that the Council of Europe has been addressing this issue for seven decades. In that regard/this connection, in the „European idea of history teaching“ were defined the basic principles regarding the content and textbooks of this subject that would make this school subject a tool of rational knowledge rather than a tool of any ideology or ideas that do not promote defined values. The observed tendency of narrowing the space for this school subject in Montenegrin education system has no basis either in comparative experiences in the region or in Europe. On the contrary, the superficial and unfounded positioning of this segment of knowledge can be devastating to society.

Key words: historical science, „school history“, subject, textbook, European and regional experience, education policy and Montenegro

