

## **ФИЛОЗОФИЈА, ТЕОРИЈА, НАСТАВА ИСТОРИЈЕ**

*Доц. др Расходер Шербо*

### **ИСТОРИЈСКА НАУКА И "ШКОЛСКА ИСТОРИЈА"**

О односу историјске науке и "школске историје" могуће је расправљати на више начина. Један од могућих је и онај коме су ови појмови сматрани дијелом органске цјелине и самим тим апстраховани као посебност. Отуда, скоро и да нема (код нас) покушаја проблематизовања тог односа. Ми полазимо од чињенице да историјска наука настоји стећи што егзактнију основу да би остварила што подробнији увид у негдашњу стварност, како би створила што поузданије (тачније и обухватније) судове и закључке (Андрије Митровић). Њени резултати чине основ "научне историографије". Према томе, нити је свако питање о прошлом историјска наука, нити је све написано о прошлом научна историографија.

Историјска наука се развила и учврстила у процесу стварања модерних наука током 19 вијека и она је данас свјетска појава, не само по армији професионалаца који се њоме баве већ и по географској заступљености, по друштвеном значају и значењу и мјесту у образовном систему. Такође имамо у виду да се појмом "историја", као шири од појма историјска наука, подједнако заокупљају интелектуални кругови и на Истоку и на Западу као начелним филозофским

питањем (чему историја?) и као конкретним методолошким питањима (каква историја?) и као јединственим прагматичко-политичким питањем (која историја?). Сва наведена питања се изнова промишљају и о њима постоји опширна литература. Оно о чему једино постоји општа сагласност, независно од идеолошког и методолошког полазишта, јесте чињеница да постоји наша потреба за историјом, и то у мјери да се она оптужује за исти "злочин", у 20 вијеку, за какав су просвјетитељи оптуживали религију два вијека раније (Агнес Хелер). А модерна наука је настала из духа просвјетитељства. Јирген Кока наводи да је управо секуларизовано просвјетитељство прекинуло са праксом да се историја људи замишља као дио обухватног плана религиозног спасења. Јер, језгро просветитељства чини рационална критика. Развојем метода рационалне критике историја је добила елементе научности који се препознају у историјској науци. Такође, опште прихваћено је мишљење да је историја нешто што је било, и што јесте, дакле објективно дато. Све што знамо о њој је субјективно спознано. Филозофи историјску науку највише посматрају као сазнајно-теоријску творевину, а историчаре поређују са сликарима реалистичког правца, који често не схватају да њихова слика, самим тим што је то, није идентична ономе што се слика. Георг Зимел тврди да се "цела организација слике историје појавила зависна од идеје и надтеориских интереса; смисао историје, без које се не осјећамо подстакнути да створимо ту слику, дају јој оне претпоставке које је од "чисте чињенице" исто тако квалитативно одвајају, као што то квантитативно чини нужност избора из комплекса материјално потпуно координисаних догађаја".

Врхунац незнања и несхватања суштине историје предствала стереотипан и ничим аргументован захтјев "оставимо прошлост" да би смо се наводно окренули будућности. Не схвата се да је историја дио садашњости о чијој се штети и корисности (Ниче) може и треба расправљати и да се не може "оставити" нешто што постоји независно од нас и наше воље, али је наша потреба да је спознамо превасходно зависна од истине. Још је Цицерон давно устврдио да "људи без историје остају заробљеници свијести сличне свијести дјетета које нити зна одакле долази нити куда ће отићи. Упознати своју историју значи одрасти"!

Ако је то тако, основни смисао историје је у налажењу и утврђивању идентитета (индивидуалног, колективног, државног, културног, итд).

С друге стране, стереотипно звучи и синтагма да они који не познају своју прошлост не могу знати ни своју будућност. Не само зато што никада ни један историчар није успио ништа да предвиди, већ зато што су се у посљедња два вијека знања о прошлости толико умножила, унаприједила и раширила а да се истовремено вијек у којем живимо и који је при крају већ назива "стољеће злих" (Андреј Митровић). Амерички социолог руског поријекла, Сорокин, писао је: "Очекивао сам прогрес мира, али не и рата; реконструкцију друштва без крви, али не и кржаве револуције; човјекољубље у племенитом виду, али не и масовна уморства; све финије облике демократије, али не и аутократску диктатуру; напредак науке, али не и пропаганду и императивно dicta умјесто истине; многострана побољшања човјека, али не и његово падање у варварство". Сјећање на њега је главно обиљежје 20 вијека.

Зато је главна крилатица човјека на измаку овога вијека: "Преживјети други миленијум". Све ово не наводимо да би смо потврдили пословични цинизам циклуса, нити да оснажимо тезу о деструктивној улози историје и њену моћ саморазарања, већ да сагледамо релативност судова о историји. Дакле, у овом контексту "Historija magistra vitae est" своди се на жељу, а не објективност. Варгас Љоса с правом примећује да је најдуже укоријењена традиција човјечанства нетрпеливости, провинцијализма, политички и регионални деспотизам. Демократија, слобода и плурализам су касне и редуковане тековине људске цивилизације. Можете према овим тековинама цивилизације гајити симпатије или одбојност, прорицати "пропаст" савремене цивилизације, али опет је ваше мишљење укоријењено у понору прошлог. Просто, са прошлосту не престано комуницирамо.

Историјска наука се увијек налазила у ходу процијепа прошлог и садашњег. Она у себи увијек стварно и декларативно садржи хтјења за истином о прошлости. Као наука она је трома, често затворена својом конзервативношћу и ограничењима. Њена највећа ограничења садржана су у посредницима до историјског знања, историјским изворима (бројност, распрострањеност, доступност) и у ономе

који их подвргава методу научности, историчару. Постојање историјских извора је гарант "постојања" прошлости, док је историчар претпоставка њеног сазнања. Како су оба ова субјекта промјенљиви, промјенљиво је и сазнање о прошлости. Свака генерација разумије прошлост на свој начин. Не само због тога што се генерације мијењају као биолошка законитост, већ и зато што свака генерација поставља друга питања пред историјом. Та питања су увјек дио њене садашњости. Како се питање конституише у знању или хтјењу за њим, то су и њихови хоризонти ограничени, а често и усмјерени свјесном редукијом из хаоса историје. Сумирано, сређено и осмишљено знање о прошлом као сазнајно теоријска конструкција настала у радионици историје (Франсоа Фире) изгледа увијек много сложенија од "дживљене" прошлости. Узрок томе може се тражити или у изреци да нас "историја учи да историчарима не треба вјеровати" или у томе да ћемо све оно што се дешава ("као дживљена прошлост") сазнати тек "сјутра". Како је то "сјутра" перспектива, отуда потреба за знањем у подсвијести садржи жељу за његовом контролом. Један од сегмената те контроле остварује се (или се тежи остварити) помоћу одабране количине историјског знања. Та сума "одабраног знања" чини основни садржај "школске историје" која је зацртана у наставном програму и конзервирана у школском уџбенику. Док је научна историографија углавном окренута непознатом, имагинарном читаоцу, конзумент школске историје је увијек унапријед познат, тако да ограничења историјске науке и школске историје нијесу иста. Школска историја је увијек договорена, самим тим што је ограничена обавезношћу, док историјска наука може бити ограничена не (добровољном) обавезношћу. Када се има на уму цјелокупан процес образовања, онда је школска историја ограничена и другим предметима. Док се у том друштву она осјећа увијек стијешњено, тако да се у појединим периодима и код нас и у свијету примећивала тенденција сталне редукије и укидања, историјска наука се углавном извукла из оклопа тзв. "системских наука" и њихов утицај на њу данас има дејство квасца.

"Школска историја" је институција посредно везаних субјеката (креатори, наредбодавци, наставници и ученици). Као таква она је увијек усмјерена и контролисана, јер се од ње очекује нека општедруштвена корист. Брига за њу је организована, непосредна и оправдана. Логично би (наизглед) било да рационално (научно) знање о историји садржано у ономе што дефинишемо као научну

историографију чину основу "школске историје". Отуда би, опет, било логично да промјене унутар научне историографије условљавају и промјене у "школској историји". Зато и питање: да ли се у нашој научној историографији десило "велики преврат", с обзиром на општу сагласност да су нужне промјене у школској историји.

## **О разлозима промјена у Школској историји**

Вјерујем да ће се сви бољи познаваоци југословенске историографије сагласити у чињеници да се унутар историјске науке није десио никакав "велики преврат". Она је и даље на утабаним стазама свога развоја у којем су препознатљиви и остаци догматског марксизма, покушаји иновирања темељених на традицијама престижних историографских школа (њемачке и француске прије свега), али и таласи националромантизма карактеристичних за 19 вијек. Промјене унутар историјске науке за сада извиру из идеологије, а не њене методологије. Зато је сума нових утемељених сазнања неупоредиво мања од стварног привида. Уочљиво је и окретање за историјом не из разлога научности, већ из потребе трагања за идентитетом. "Сјећање је потребно, објашњење много мање". "Нови смисао за историју иде често заједно са критиком цивилизације и скепсом у погледу будућности", записао је Јирген Кока једним другим поводом. Тешко је данас одговорити на питање "Каква нам је историјска наука?" Поготову је тешко урадити некаквом вриједносном оцјеном, простом компарацијом или идеолошком основом. Привидно, историјска наука нам је као и друштво. У стању турбуленције, покривена повишеним емоцијама и дневно политичким фрустрацијама. Она је у сјенци њене предходнице - публицистичке историографије. Колико ће се она препознати у историјској науци остаје да се види. Њено изразито етноцентрично обиљежје више је показатељ њене немоћи него озбиљних захвата направљених унутар методологије науке. Дакле, суштинско питање је у сљедећем: Одакле потреба за измјенама у школској историји, ако не видимо радикалне промјене у научној историографији, односно у историјској науци? Одговор је наизглед једноставан: потреба је настала изван историјске науке, она је у ствари, настала у друштву у којем се догодио "преврат". Промјене настале у друштву условиле су и нужност промјена у школској историји, јер су њен пројектован

модел идентитета урушио с идеологијом на којој је почивала. На тај начин се и родило највулгарније питање школске историје: коју историју сада предајете? Ерозија школске историје узрокована урушавањем идеологије актуелизовала је и једно старо питање: Чија је школска историја?

На ово питање могућ је и сљедећи одговор: Школска историја је усвојено дијете историјске науке! Зна јој се родитељ, али је он лишен старатељства над њом. Када дијете постане неваљало, позива се родитељ. Кад га треба преваспитати, како би се други угледали и учили од њега, тада се од родитеља тражи да открије "грешке" у васпитању. "Грешке" су постале видљиве и отуда повика на историјску науку да је идеологизована, лажна, искривљена, слушкиња режима, прибежиште полтрона и удворица, царство интелектуалне проституције, те да је она индиректни кривац за данашњи суноврат. Нико озбиљан неће спорити дјелимичну оправданост критичких опаски, поготово ако су рационалне и долазе из кругова озбиљне интелектуалне јавности (коју је у нас тешко препознати), па иако долази из редова лаичке јавности (којој је то један од начина препознавања). Историјску науку треба бранити од оних (таквих је већи број) који простом повиком на историчаре и историјску науку желе само промјену идеолошког обрасца, а не њено квалитативно унапређење. Јер, ништа мање глупости од историчара написали су филозофи, социолози, економисти, правници, политиколози. Док се јавност према њима односи као да нијесу ништа написали, што само свједочи да ту нема укоријењеног знања, а самим тим и посљедице изгледају мање, дотле се та иста јавност компетентно поставља у односу на квалитет знања историјске науке. Просто, ради се о увјерењу да се садашњост може измијенити "промјеном" прошлости. Мијењањем садашњости нужно је промијенити и њен идентитет у прошлост. Отуда и привид да нашом садашњошћу управља прошлост. Често се мислило да "уништити" прошлост значи обезбиједити будућност. Све те појаве могуће је данас препознати оне се могу квалификовати као дио балканског "опхођења историјом". У том смислу појава није нова и могуће је препознати, бар кад је Црна Гора у питању, у свим годинама радикалног друштвеног и државног преображаја (1918, 1945, 1989). Зар није године 1918. дошло до наглашеног ниҳилизма прошлог, рушењем споменика, забраном ношења обиљежја која су подсећала на прошле владаре (Граховска медаља), организовањем

јавних сахрана синбола прошлог, некритичког опхођења према личностима из блиске прошлости (краљ Никола и др.) итд. итд.

Исти процес са другим садржајима поновио се после 1945. године. Стим, што је овог пута то било организовање и свјесно усмјеравано из једног (партиског) центра. Распадом тог модела поново је отворен простор за ново некритично "опхођење с прошлошћу". Поново се руше споменици (у најширем смисли), мијењају називи улица, дојучерашњи "хероји" постају личности непожељне за комуницирање са прошлошћу, рефлектори се смјештају на неке друге из ближе и даље прошлости. Хаос у главама окренут хаосу историје рађа сумњу, несрећеност и осјећај преварености. Упитаност, ко је кога преварио: ми историју или она нас, има смисла онолико колико смо били искрени у односу на њу. Тамо гдје је она била заснована на рационалном, критичком и научном, историјска наука је обезбједила своје трајање. Једно је ипак сигурно: повика на историчаре и историјску науку може значити само наглашену потребу за њом. Захтјев да се та потреба препозна и кроз третман "школске историје" (са становништва мјеста, заступљености и обухватности у образовном процесу) захтјев је нашег времена који је наизглед противурјечан у односу на општи суд о историји, историјској науци и "школској историји". То се може тумачити и као "враћање" заслуженог мјеста, и као опсједнутост прошлошћу, и као "терор историје", али просто као потреба друштва у тражењу новог идентитета или препознавању постојећег. Како је одређивање квалитета и квантитета те "потребе" увијек била брига државе, то је "школска историја" њено чедо. Ту прије свега, мислим да је "школска историја" дио општеобразовног и васпитног процеса са јасно дефинисаним пожељним циљем, те да је субјективно одабрана количина знања која индиректно има прагматичну функцију. Док је историјска наука самостална у односу на друге науке, дотле је "школска историја" увијек у корелацији и пропорцији у односу на друге предмете. Она је дио затвореног круга унутар којег свака промјена једног неминовно утиче на друге. "Школска историја" је, дакле, херметички затворена; увијек испољава тенденцију избјегавања произвољности, сталног иновирања, надограђивања и осмишљавања у мјери у којој су такве појаве видљиве, па и пожељне у историјској науци. Она је под патронатом просвјетне бирократије, па се отуда потреба за промјенама у њој најчешће иницира у тим структурама. Тада се поново тражи од струке и науке да се осмисли

концепт "школске историје" и такав захтјев привидно правда потребом усаглашавања са резултатима историјске науке. Предходна искуства су драгоцјена у тој мјери, што ће она изнова бити исказана у жељи да нова пројекција "школске историје" буде конципирана тако да њену употребну вриједност учини трајном. Постоји привид да је такав захтјев једноставно испоштовати, само треба "школску историју" ослободити идеологије и субјективизма. Међутим, то апсолутно није једноставно, јер су и идеологија и субјективизам неминовни супстрати школске историје. Јер, ако је "школска историја" брига државе, поставља се питање: да ли уопште постоји држава без идеологије која се неминовно не рефлектује на "школску историју". Потом и зато што је "школска историја" одабрана сума историјског знања, а сваки одбир је субјективан. У чему је онда проблем? Мислим да је највећи проблем у томе што је при постојећем стању у друштву тешко дефинисати дугорочнији концепт школске историје. Посебно зато што ни држава нема осмишљену дугорочнију стратегију образовног процеса чији је важан дио "школска историја". Она је у фази трагања и привидно је ослобођен простор историјској науци да се из ње и под њеним патронатом осмисли концепт школске историје. При томе се довољно не уочава опасност да друштво у превирању нема стабилан систем вриједности који би могао бити ојачан научним примјерима из историје. Отуда дилема није у томе како ускладити однос опште и националне историје, с колико часова и у којим разредима ће се она изучавати итд. За нас је најважнија дилема: да ли уопште постоји могућност да се школска историја дефинише на нивоу универзалног концепта у којем је могуће сагледати историјску трансверзалу у смислу: "Historija magistra vitae est". Према томе, суштинска дилема је:

### ***1.-Какву историју желимо?***

Одговор на ово, предпоставља предходни одговор на питање: Шта хоћемо од школске историје? Ако желимо потврду идентитета у индивидуалном и колективном смислу, културном и цивилизацијском, онда полазимо од предпоставке да смо једно и посебно у односу на друге. Друга предпоставка је да идентитет постоји у историји и да га само треба презентирати. Проблем се јавља у томе што он

у историјском није једностран и није линеаран, већ комплексан и јако сложен. Илустративан примјер је у чињеници да нема "школске историје" у којој није наглашено мишљење о "славној прошлости"! Односно, сви народи на свијету мање-виоше полазе од тога да им је прошлост, "славна". Једни ће своју "славу" заснивати на моћи и снази која (је) омогућава(ла) доминацију над другима. Други, пак, у томе што су и у вријеме потчињености "мислили и борили" се за слободу. Дакле, "славна прошлост" постаје перманентна потврда самопотврђивања. Како је "славна прошлост" по правилу и трагична а свака трагедија има своје позитивне и негативне јунаке, то се и свијест о прошлости често трансформише у свијест о херојима и антихеројима као покретачима историје. У том смислу се конституише систем вриједности у којем доминира "херојско доба" и потреба за увијек исуканим мачем. Други промјер је такозвана епска свијест која се некритички глорификује као аутохтоно, оригинално достигнуће једног народа. Један наш знаменити историчар је написао да је цјелокупна историја једног народа опјевана у народним пјесмама. Не спорећи културну и литерарну вриједност таквом облику стваралаштва, ипак треба имати на уму чињеницу да оно доминира у времену и на простору гдје је неписменост општа појава. И да је такав облик стваралаштва сачуван захваљујући томе што је записан.

Постоји више начина комуницирања са прошлошћу. На примјер, један је начин ако желите афирмисати еволуцију као промјену која уноси иновацију, али постепено и континуирано, не мијењајући идентитет датог ентитета, а сасвим други уколико пак желите афирмисати револуцију као њен дијалектички пандам који значи релативну дисконтинуирану скоковиту промјену квалитета. У првом случају ћете пажњу усмјерити на институцију, а у другом на субјекте будућих револуционарних промјена. У том случају историја се сагледава само као исходиште будуће револуције.

Може се, такође, подхрањивати национална нарцисоидност и митоманија заснована на примјеру "златних тањира и кашика", тако да се спорадични детаљ уздиже на ниво опште појаве. Док се раскош на двору (рецимо у средњем вијеку) тумачи као културно и цивилизациско достигнуће и кључни аргумент престижа, дотле је раскош на двору (рецимо у 18 и 19 вијеку) један од узрока незадовољства народа и опасан дестабилизатор државе. Једно је тумачење закон-

ског текста из средњег вијека у којем се нпр. невиност доказивала држањем усијаног гвожђа и временом зацељена насталих озледа, а сасвим друго неког сличног акта из 19 вијека у којем нпр. владар именује владу и министре.

Ако желите посредно оспорити идеологију сепаратистичког покрета засновану на дискутабилној тези о аутохтоном народу и историјском праву, онда ћете у уџбенику за основну школу навести да је на симпозијуму X аутор Y изнио контратезу аутору Z. На тај начин аутори Y и Z постају "историјске личности" чији значај постаје већи од одговора на суштинско питање. Наведени примјер може се прочитати у актуелним уџбеницима историје и представља поучан примјер употребе "школске историје".

Хуманистичка основа историјске науке, а посебно "школске историје", такође је увијек проблематична. Не само због деструктивне улоге коју она заиста може имати већ и због релативности вриједносног суда. Познати чешки интелектуалац Корел Косик је написао: "Ко убије из личних мотива на своју руку и приватан ризик, убица је. Ко убије по вишем овлашћењу и у интересу друштва, није убица!" Сличну тврдњу у много грубљем облику изнио је Филип Младеновић: "Кад убијеш своју жену и дјецу ти си умро поремећен. Кад убијеш туђу жену и дјецу ти си патриота. Сваки облик лудила има свој прецизан наслов". Како је вриједносна оцјена и њена хуманистичка основа битна предпоставка у комуникацији са прошлошћу, а она је увијек категорија нашег времена и уједно је примјенљива и у односу на прошло и у односу на садашњост, то она и битно утиче на садржај "школске историје".

На суштинско питање: Какву историју хоћемо, не може се одговорити простим одређеним субјективно-објективно, опште-посебно, универзално-национално. Одговор се може наслутити у смислу учења историје у школама. Тамо гдје је дефинисан смисао и гдје постоји имагинаран или стваран циљ, тамо је дефинисан садржај субјективним одбором историјског знања. Та сума историјског знања постаје основа наставног програма. У постојећим условима, могућа су три модела која битно дефинишу концепт и смисао школске историје:

- I. Остати при постојећем, хаотичном и превазиђеном концепту, у којем би, у недостатку бољих решења, аутори

наставних планова и уџбеника (н-тог издања) вршили шминкање идеолошких конструкција и тумачења зависно од политичке атмосфере у окружењу;

- II. Омогућити доминацију наставне историје у којој би етноцентрички концепт "научно" верификовао мотиве и националне фрустрације, а историја постала основна полуга патриотске дидактике;
- III. Наћи компромис утемељен у историјској науци и захтјеву временска, радикално интервенисати код научних идеолошких конструкција и обезбиједити доминацију рационалног знања историјске науке и њеног категоријалног апарата. Преобликовати цјелокупан програм по јединственом принципу препознатљивом у општем хаосу "школске историје" од антике до наших дана. При томе, мислимо да је исфорсирана и неутемељена дилема у смислу доминације традиционалне историје (политичке, догађајне), потреба њеног моделирања по узору на француску структуралну историју или неку другу историографску школу, наглашавати друштвену или пак културну историју и сл. Просто, школска историја кореспондира са историјском науком, таквом каква јесте. Са становништва школске историје најбитније је да она посједује верификовану количину знања неопходног за синтезу, што она и јесте у суштини.

## **2.-0 неким начелима школске историје.**

Школска историја би могла кореспондирати с историјском науком и бити орјентисана на разумијевање историје, знање и мишљење о историји и формирању историјске свијести. У суштини она најчепће представља скуп историјских чињеница сабраних по неком реду и смјештених у уџбенике који је плафон њеног знања. Оспособљеност предавача, његова могућност презентације, прецизност израза, иницијативност - ипак су индивидуалне одреднице које се најчешће губе у мору просјека. Школска историја је у бити условљена и прилагођена просјеку. Она нема флексибилну форму унутар које би се могли препознати предавачи и ученици

различитих способности, нити простор за разне форме импровизиције које би омогућиле разноврсност и повећање интереса и мотивације. Школска историја има своју историју и искуство које је стандардизовало одређене форме њене презентације, разумијевања и учења. Понекад она личи на телефонски именик или новинске вијести, понекад на мање или више успјелу експертизу, ријетко на лексикон неразумљивих појмова и реченица, а најчешће на све то и ништа од тога. Отуда и све чешће позивање на Томаса Меколија ("Историја је понекад литература а понекад теорија") и захтјев "Натраг ка приповиједању" (Јоахим Фест) или присјећање на ријечи Травелијана: "Поетичност историје лежи у готово чудесној чињеници да су овом земљом, овим познатим дијелом свијета, једном ходали неки други људи и жене вођени сопственим страстима и стварни као ми сада, људи којих више нема, будући да су један за другим нестајали и одлазили у неповрат у којем ћемо и ми сами исчезнути као што с првим пијевцима исчезавају духови". Тенденција препознатљива у историографији и школској историји у којој је историја све више огољено штиво с елементима научности, а све мање прича и литература - одавно је уочена. Императив школске историје да јој исказ буде јасан, прецизан и научан и истовремено разумљив узрасту којем је намијењена - чини се тешко премостивом препреком. Прво, зато што је увијек пишу они који предпостављају духовни, образовни и интелектуални ниво оних којима је намијењена. Пошто историјска наука и научна историографија углавном не познају такво ограничење, школска историја у овом смислу јавља се као упрошћено штиво у односу на научну историографију. Међутим, како унутар школске историје постоји низ појмова чија се појава и трајање граничи историјским временом, то су они у школској историји имплементирани као логична апстракција чија је форма често важнија од садржаја. Наизглед појмови универзалног значаја (аристократија, демократија, класа, народ, држава, апсолутистичка монархија, република, конзул, владар, закон, устав, просвијећени апсолутизам, деспотизам) имају сасвим конкретно историјско значење омеђено временом и простором. Једно значење има нпр. појам демократије у античкој Грчкој, а сасвим друго у 19 и 20 вијеку. Суштину и садржај тих појмова посматрамо увијек из перспективе садашњег, али они немају увијек исту важност у односу на различите периоде у школској историји. Нпр. појам демократије има поучну вриједност и битно обиљежје античке атинске државе, али је истовремено и појам који

се губи у "хаосу" историје све до краја 18 вијека. Поставља се једно важно питање: Који су то параметри вриједности једног друштва у историјском смислу? Да ли су то параметри конкретног историјског друштва, или друштва у којем ми живимо? Као што ми из наше перспективе тешко можемо разумјети суштину вриједности неког друштва у понору вјекова, логично би било да би то "друштво" тешко разумјело вриједности нашег времена. Отуда и потреба за апстракцијом и покушајима универзализације као основног критеријумима наметања "укуса" историји. При томе је важно имати на уму да, за разлику од неких других наука, сваки од наведених појмова мора бити конкретизован у историјском времену и да у томе смислу ти појмови имају различиту вриједност и историјски садржај.

Основна дилема школске историје је у питању: "Шта учити?". Количник знања о историји је толики, да се оно и за професионалце јавља као умна и физичка перспектива. Од предпостављене суме знања о прошлости бира се оно које је доступно узрасту ученика са становништва разумијевања и она знања која омогућавају препознавање идентитета (личног, колективног, државног, културног, цивилизацијског). То је основ прагматичности "школске историје". Унутар тога јавља се проблем односа општег и посебног, па код општег постоји низ дилема, као и унутар посебног. Потом постоји проблем распореда укупне количине градива по разредима итд. итд. Највећи проблем је у одређивању стајне тачке школске историје, односно њеног главног "јунака". Да ли је то човјек као креативна индивидуа, народ, нација, држава или шири географски појам? Постојећа решења у којима стоји испреплетаност националног (и посебног) и државног (у општем), уз доминацију и препознатљивост посебног, има тај недостатак што отежава прегледност и препознатљивост историјског процеса у компаративном смислу на ширем простору. Препознатљиви процеси на ширем простору (нпр. Револуција 1948, Први и Други свјетски рат) потврђују само мишљење да нема свјетске историје све до појаве тржишне привреде и капитализма. У том смислу појам "опште историје" није и не може бити синоним за свјетску историју, те се она у школској историји јавља, у највећем дијелу, као субјективан извор поучних примјера, догађаја и процеса и творевина који су посредно или непосредно утицали на посебно. Историја Африке је значајан дио опште историје, али је њен утицај на посебно, као стајну тачку наше

школске историје, периферан. Изразити европоцентризам у нашој школској историји може и има оправдање само у том контексту. Потом, унутар европоцентричног модела је да се не мисли на историју Европе, већ на посебне историје унутар тог простора, за које опет постоји интерес, одређен из позиције посебности. Тамо гдје су се утицаји прожимали, посредно или непосредно, остваривали разни контакти (културни, политички, цивилизациски), тамо је и усмјерен интерес школске историје. Дакле, не ради се о знању ради знања, већ о знању са одређеним циљем.

Док је у општем главни субјекат историје држава, у посебном је то, у навећем дијелу, народ, нација. Док се у општем дијелу говори о "Атини, Спарти, Римском царству, Француској, Енглеској, Русији", дотле се у посебном дијелу говори о "Словенима, Словенцима, Хрватима, Македонцима, али и о "Српској ранофеудалној држави". Наравно, тамо гдје је био потребан компромис и наводна неутралност, како би се наводно премостила исполитизованост, тамо је "Зета до 19 вијека", иако је познато да такав појам не постоји у том раздобљу. Дакле, независно од низа недоследности, основна дилема је у томе да ли принцип етноцентризма треба примијенити на читаву школску историју. Да ли то онда значи и изучавање простора који је насељавао одређени народ? Како тај простор није био непромјенљив, и како он углавном није био идентичан другом "хероју" школске историје (државе), јавља се као кључно питање - како помирити та два принципа. Има много народа који нијесу били обухваћени "својом" државом, али нема ни једне државне заједнице унутар које није био неки народ. У том смислу школску историју занима само "наша" држава и "наш" народ. Други народи и државе занимају је само из те перспективе. Данашња дилема "која држава" и "који народ" и њено разрјешење ће битно утицати на садржај школске историје у смислу "које државе" и "који народ". Хетерогено националне средине имају још више изражену ту дилему, јер појам "наше државе" и "наш народ" у историјском смислу не може бити јединствен за све из простог разлога што се такво "уживљавање" може дефинисати и као облик асимилације већине над мањином. Изучавање прошлости као "предходног ступња садашњости" у школској историји изнова отвара дилему: гдје се завршава историја а гдје почиње садашњост. Та дилема не проистиче само из примјера садашњих рјешења у школској историји у којој су дио њеног садржаја и буквално догађаји чији смо савре-

меници, што је само вулгарни и идеологизовани покушај тумачења историје, већ прије свега са становништва перспективе пројекције цјелокупне школске историје.

Многе наведене дилеме ће зато још дуго остати отворене, и у том смислу је тешко предвидјети оптимална рјешења, која неби била нека врста компромиса. Једно од могућих је одређивање државе у историјском времену и простору, као основе стајне тачке "школске историје", и спровођење универзализације тог принципа у смислу да свака држава има дефинисан простор, конкретно становништво, форме државног и друштвеног уређења, препознатљиве облике културног ставралаштва.

Једно од начела школске историје је хронолошка презентација градива. Унутар постојећег хронолошког редосљеда већи простор има период ближи нама и у том смислу не може бити говора о некој пропорцији. Примјера ради, у једном разреду се изучава десет вјекова историје, док у другом само 20 вијек. Питање које зслужује посебну пажњу је оно које се односи на важећи модел периодизације у школској историји. Одмах се да закључити да је идеолошка пројекција постојећих програма најјучљивија у примијењеној периодизацији, посебно у уџбеницима и програмима за основну школу. Познато је такође да не постоји универзалан и општеусаглашен модел периодизације, те у том смислу спорови међу стручњацима о овом питању нијесу престали. Међутим, модел периодизације примијењене у школској историји је давно одбачен као неприхватљив и неутемељен. Подсјетимо се да су Маркс и Енгелс у својим дјелима дефинисали четири класна друштва: робовласничко, феудално и капиталистичко (Маркс), а потом је Енгелс на основу Морганових открића додао и доба предкласног друштва или "праисторијске културне ступњеве". Познато је и то, да ни Маркс ни Енгелс нијесу ове друштвено-економске формације друштва фиксирали уз одређене временске периоде. То није сметало Лењину а посебно Стаљину да кроз критику историјске школе Михаила Николајевића Покровског, заједно са Кировим и Ждановим, 1934. године изврши изједначавање традиционалних периода са друштвено-економским формацијама. Тако би праисторији одговарало доба првобитне заједнице, старом вијеку - робовласништво, средњем - феудализам, новом - капитализам и савременом добу - социјализам. Наведена периодизација ушла је у

нашу историографију у послеријатном периоду, примијењена је у "Историји народа Југославије", а одатле је преузимања у уџбенике школске историје. Неодрживост наведене периодизације није само у томе што је опште познато да се робовласништво не завршава падом Западног римског царства, нити пак феудализам Француском буржоаском револуцијом, нити капитализам Октобарском, нити је социјализам свјетска појава, већ више зато што се у том контексту, читава историја сагледава као исходиште револуције чији је крајњи циљ - улазак у "крај историје", комунизма. Наравно, данас је могуће у потпуности сагледати сву апсурдност тог историјског детерминизма и потребу за повратком на традиционалне историјске периоде. У том смислу је чак пожељно да ова подјела по традиционалним моделима периодизације (праисторија, стари, средњи, нови вијек, савремено доба) кореспондира са разредима у којима се изучава школска историја. Међутим, како је основ школске историје посебно, а периодизација има претензију универзалног, то је потребно тамо гдје је то могуће, уједначити ове принципе.

Ако се вратимо на већ цитиране ријечи британског историчара Томаса Меколија да је "историја понекад литература, понекад теорија", уочићемо да историја у суштини постаје све више теорија а све мање литература. Зато је с правом Сајмон Шама, професор са Харвардског универзитета, поставио питање: "Шта се догодило са маштовитом драмом и наративним замахом захваљујући чему су се дјела некадашњих историчара читала као узбудљиви романи". Такође је уочљиво да се жал за маштовитом историјом и литературом нарацијом примећује на широком простору. Тенденција да се језик историјске науке у њеном научном успону и тежњи ка што већој научности све више затвара, и све мање личи на причу о историји а све више на експертизу о историји, за многе је поуздан знак да се сужава број њених потецјалних читалаца углавном на специјалисте из струке. Отуда и захтјев "натраг ка приповиједању", или "историја за домаћице" као израз оправдане бојазни да би се "затварање" историјске науке за широку читалачку публику могло наставити до нивоа њене неразумљивости за просјечног читаоца. Тиме би се битно умањило значај научне историографије у формирању свијести и образовног нивоа уопште. Наравно, слична тенденција присутна је и у школској историји, гдје је проблем још уочљивији из више разлога. Школска историја у принципу има свог тумача (наставника) и уџбеник који је основа њене приче. Језик ту-

мача је жив, непосредан, обојен емоцијом, богат или сиромашан зависно од образовног и интелектуалног профила наставника, јасан или неразумљив итд. Њега је немогуће анализирати, јер је то у бити индивидуална појава. Истина, у пракси је језик тумача историје најближи језику уџбеника, јер се из њега најчешће преузима знање које се претвара у причу о том знању. Отуда језик уџбеника и његова "прича" имају веома велики значај, јер је то основ који га репродукује, не само у горе наведеном смислу већ и као прича сазната од великог броја корисника, ученика. Док историјска наука може себи дозволити да јој се језик удаљава од просјечниг читаоца, језик уџбеника нити се може, нити то смије, а уз то је и додатно његово ограничење узраст његових корисника. Додатно ограничење у том смислу је и у томе што је тенденција уџбеника да буде синтеза усвојених знања, едукативне намјене и у том смислу нема слободе својствене литературе. Истовремено, то не може бити и то не смије представљати оправдање за његову неразумљивост, непрецизност исказа, недоследност у причању, уношење дилема, погодбених и условних формулација, уношења апстракција без објашњења и сл.

Исказ у школској историји мора бити јасан, прецизан и недвосмислен. У школској историји не би требало да буде судова без аргументације, њиховог релативизирања и необјашњивог језика извора.

## **О поучности историје**

Питање је посебно занимљиво за нестабилна друштва у којима се у историји тражи идентитет. Одговори на савремене дилеме траже се у историји која се доживљава као складиште добрих и лоших рјешења којима се може све објаснити. Ствара се атмосфера "терора историје", унутар које се покушава извести детаљна прекомпозиција нових историјских вриједности. Смањују се њени "јунаци", уништавају се споменици као основ идентитета прошлог и преобликује се преобликована традиција, препознаје се стари покушај враћања старим вриједностима. Потврђује се мисао Ђорђа Станковића "да само успјешни побједник није опсједнут прошлошћу, он не уноси директно прошлост у садашњост и обрнуто". Плурализовањем друштва долази до плурализације "историјских истина". Како је она једна и недјелива, то се у овом случају она појављује као свакодневна потреба и аргумент у ин-

детификовању нас у садашњост. Како, опет, тежимо да се препознамо у односу на друге, то нам је и "историја" и схватање историје понекад основ сукоба. Тежња да победијемо "аргументом историјске истине" у суштини је покушај стварања субјективне слике о нама. Отуда и привид о сјећању које онемогућава јединство и захтјев за помирењем.

У историјској науци се не може говорити о помирењу. Не могу се "мирити" субјекти историје, већ се мире њени тумачи. Потреба за помирењем проистиче из садашњости, те оно не може да буде категорија прошлости. Отуда је свако "помирење" у садашњости захтјев за нивелацијом у прошлости. Наизглед, постоји противрјечност у томе што су највећи заговорници "помирења" управо они који историјску науку оптужују за стварање "симетрије злочина" и "прећуткивање зла". Суштина је у томе што се мијења адреса "злочинца". Она је увијек на другој страни. Један pjesник је недавно устврдио да је "свака прича о злу пропагирање злочина" (Д. Трифуновић). С друге стране, није ништа мање оних који суштину причања о злу виде у томе да се зло не понови. Историја нас најдиректније учи да се зло понавља, и то у облику у којем се "свака прича о њему најчешће своди на то да се докаже да оно није "наше". Нас као људи, као припадника одређеној нацији, држави, религији. Зато је код нас свака прича о злу једна врста мобилизације, а свако ћутање привид помирења. И "причање" и "чутање" имају своју улогу у уређењу садашњости и у њему се може препознати деструктивна улога историје. Примјетна оријентација у "школској историји" да је "зло" поучно само ако је код другог, проистиче из увјерења да је њен задатак у стварању монолитне историјске свијести (државне, класне, националне) приоритетније од претурања по утроби историје и њеним живим ранама. У историји постоји само организован злочин. То је једно од њених највећих противурјечности. Злочин је не ријетко уткан у темеље политичке моћи.

Карло Попер у својој књизи "Отворено друштво и његови непријатељи" на једном мјесту наводи: "Историја политичке моћи издигнута је на ниво историје свијета. Тешко да је она боља од историје проневијере, разбојништва или тровања... Историја политичке моћи није ништа друго него историја међународног злочина и масовног убиства. Ова историја се учи у школама и неки од највећих криминалаца су хваљени као њени хероји". Да би се постао "херој", у ис-

торији увјек мора постојати она друга старна. За коју ћемо се страну одредијелити најчешће не зависи од наших хуманих, моралних или карактерних одлука. Најчешће нам је страна одређена самим рођењем. Кроз "школску историју" ми најчешће само "потврђујемо" припадност већ "одабраној страни. Предпоставка да ће идентификација бити појачана уколико одабрана страна буде "безгрешнија" у основи је основни елемент субјективизма у "школској историји". Како право на избор немају ни учбеници ("они уче историју"), а ни историчари ("они изучавају историју"), то се оно профилише у друштву као најширој друштвеној заједници. Проблем са избором начешће имају нестабилна друштва, склона наглим промјенама и првирањима. У њима се најчешће "избор" показује дискутабилним и врло често погрешним. Између осталог, што тај "избор" подразумејева и извјесни перспективизам историје. Подсјетио смо се да дилема у том смислу има у свим друштвима. Полемика о "крају историје", подстакнута провокативним чланком Френсиса Фукујаме (објављен 1989) и његовом проблематичном тврдњом, која се ослања на Хегелово учење о историји као "историји идеологије", или историје мисли о примарним начелима, која обухвата принципе који управљају политичком и друштвеном организацијом, данас је актуелна. Фукујаме види "крај историје" у паду комунизма и тријумфу запада и западњачке идеје и у том смислу наводи да је "ово крајња тачка идеолошке еволуције човјечанства и универзализације либералне демократије на Западу, као завршног облика људске владавине". Ми можемо прихватити или одбацити тврдњу да се либерализам обрачунао са остацима апсолутизма, потом са бољшевиизмом и фашизмом и на крају овога вијека са "обновљеним марксизмом", али се истовремено морамо одредити према полазним начелима која ће кореспондирати с прошлошћу (у стварном и пожељном облику). Henri Lefevr (Henry Lefebvre) је још 1970. године у својој студији "Крај историје" најављивао крај религије, крај филозофије, крај "човјека" у смислу апстрактне антропологије, крај идеологије и апстрактне "истине", крај државе, крај слијепе историчности, крај класа и сл. Фукујамин "крај историје" наизглед је био потврђен и непосредним падом комунизма и могућом побједом грађанске демократије као универзалног модела у развоју друштва.

Разочарања која би услиједила појавом екстремиста с десна у "вијеку екстремизма" (Erik Hobsbaum) убиједила су многе да се у

"најкраћем и најсуровијем вијеку историје" прије може говорити о повратку криза, него о "крају историје". Неки препознају "повратак национализма" (D. Zenghas) изнова актуелизује питање о "крају демократије".

Демократија, толеранција, трпељивост и слобода (човјека као појединца) нијесу доминантне тековине историје овог простора. Сјетимо се само тврдње Бранка Петрановића да на овом подручју ни један устав није донијет демократском процедуром. Треба ли у томе тражити и разлог што на Балкану немамо "чистих" рјешења у историјском смислу. Препознатљив "повратак национализма" носи већ "виђену" могућност да историја (историјска наука и школска историја) постану средство мобилизације и погонско гориво националних пројеката. У том смислу циљ је увијек важнији од садржине. Историјска наука губи критичност и рационалност (основне компоненте научности), враћа се својим првобитним формама наратије, лаких одговора, теорија о "понављању". Школска историја постаје стуб колективне нерационалности и приближава се форми мита и легенде, ствара се атмосфера за конституисање неисторијског мишљења унутар којег је искушење "за пребрзом формулацијом, хитром теоријом којим ће објаснити свет, за одвећ брзом редуцијом комплексне реалности" (Јирген Кока). Уколико се све то познаје као процес загрљаја прошлости и садашњости у којем се загрљени гуше, важне су и сљедеће ријечи Јиргена Коке: "Кад год историјски аргументи, мотиви, упола свјесне и неразјашњене успомене и одломци успомена играју извјесну улогу приликом оправдавања и легитимисања постојећих прилика и кад при томе апострофирамо колективно саморазумијевање, није сасвим лишено историјске димензије рационално бављање историјом, критичко према идеологији, као и ширење њених резултата у школи, публицистици има незаменљиву функцију..." У том смислу за нас је суштинско питање: Постоје ли основни предуслови унутар историјске науке и изван ње за њено рационално изучавање? Одговор на то питање у суштини имплицира одговор на питање какву историју хоћемо, видљив кроз питање "опхођења са историјом". Наравно при томе не мислимо на декларативна начела, на која су се позивали сви историчари од Херодота наовамо, нити бесадржајна обећања да ће се писати "без страначких страсти и пристрасности", нити на Ранкеа да "не измишљамо, него видимо".

Напросто, све то треба схватити у знатно ширем смислу, у његовању пожељне атмосфере у окружењу, у којој је могуће развијати историјску науку у сагласности са свим захтјевима који увећавају њену специфичну тежину модерне науке. Тиме би се школска историја ослобађала "мисионарске улоге" у обликовању пројектоване свијести.