

Polemički esej u nastavi povijesti

Autor prikazuje položaj eseja u hrvatskoj nastavnoj teoriji i praksi. Razmatra prednosti pisanja polemičkog eseja na redovnoj nastavi povijesti kao postupka kojim se postiže razvoj pismenosti u širem smislu riječi, općih i društveno-humanističkih kompetencija te produbljuje razumijevanje povijesti kao znanstvene discipline. Raščlanjuje i opisuje proces izrade takvog eseja na nastavi te potkrepljuje primjerima eseja učenika trećih i četvrtih razreda gimnazije.

Ključne riječi: pismenost, esej, školski esej, polemički esej, proces izrade eseja, povijesni izvori, kompetencije, istraživačka nastava, aktivno učenje.

(Ne)pismenost u Hrvata

Hrvati su nepismen narod. Oni ne znaju čitati i ne znaju pisati. To nam govore stručnjaci i to nam pokazuju istraživanja. Pismenost se definira dvojako: kao (1) „poznavanje slova, vještine čitanja i pisanja“ i kao (2) „vještina stvaranja tekstova, vještina pravilnog i smislenog pisanja.“ Sukladno tome, pismena osoba je ona koja (1) „umiye, zna čitati i pisati“ i koja (2) „zna sadržajno i potkrijepljeno pravilno pisati i govoriti.“¹ Kvalitativna razlika između dvije sastavnice definicije sasvim je očita te je, dakle, opravdano govoriti o dvije razine pismenosti. U Hrvatskoj je, kao i u ostatku Europe, pismenost na razini poznavanja čitanja i pisanja na visokoj razini, te iznosi 98,1 posto što nas stavlja na 55. mjesto u svijetu od 213 zemalja, te iznad svjetskog prosjeka od 82 posto.² No, tu se radi o prvoj razini pismenosti. S drugom, višom razinom pismenosti stanje je zabrinjavajuće.³ Većina Hrvata ne zna „sadržajno i potkrijepljeno pravilno pisati i govoriti.“ Ovo zorno prikazuju analize pismenosti učenika koji završavaju svoje obrazovanje, ali i studenata, dviju populacijskih grupa koje se nalaze na vrhuncu svojih obrazovnih ciklusa te bi, prema tome, morale biti i najpismenije.

1 Prema: Vladimir Anić, *Rječnik hrvatskog jezika* (Zagreb: Novi liber, 1998).

2 Usporedbe radi: Slovenija se nalazi na 12. mjestu (99,7%), Mađarska na 22. (99,4%), Italija na 53. (98,4%), Bosna i Hercegovina na 76. (96,7%), a Srbija na 78. mjestu (96,4%). Prema: <http://world.bymap.org/LiteracyRates.html> (2. 6. 2012.).

3 To potvrđuju i rezultati PISA-e za više razine čitalačke pismenosti. Vidi: <http://www.pisa.hr/knjige/2009-rezultati-sve/Default.html> (pristup ostvaren 27. siječnja 2012.).

Učenici koji završe srednju školu i upišu fakultete imaju velikih problema s pisanim izražavanjem. Sveučilišni profesori rezignirani su i frustrirani kada govore o studentskoj razini pismenosti i svojim pokušajima da im pomognu. Njihovi su dojmovi da „Hrvati nesuvislo govore, pa nesuvislo i pišu“ te da naši učenici, a i studenti, osim što se „ne znaju pismeno izražavati“, također „ne znaju ni čitati s razumijevanjem.“ Osim toga, mnogi studenti „nisu u stanju gradivo koje su pročitali svojim riječima prenijeti na papir, a kamoli napisati konstruktivno mišljenje o nekom problemu.“⁴

Jedan test kognitivnih sposobnosti kojeg je među studentima prve i četvrte godine Filozofskog, Pravnog, Katoličko-bogoslovnog i Učiteljskog fakulteta u Zagrebu provelo Ministarstvo znanosti, pokazao je da su studenti „točno znali odgovoriti tek na svako drugo pitanje“. Teoretičar hrvatske književnosti Milivoj Solar nije bio iznenađen ovakvim rezultatima te je komentirao: „istraživanje je samo potvrdilo ono što sam i sam odavno spoznao: Hrvati postaju nepismen narod. Imate dio studenata koji nisu dorasli tome da uopće završe srednju školu.“ Zabrinjavajuće je da su prema istom testiranju završeni „gimnazijalci u prosjeku bili tek pet posto pismeniji od studenata koji su završili srednje strukovne škole.“⁵ Ovakva se obrazovna postignuća odražavaju i na studente povijesti koji budu „šokirani“ kada dobiju esejiški zadatak na studiju jer im je „velik problem pismeno se izražavati.“⁶ Uzimajući ovo u obzir, nije teško zaključiti da nešto u hrvatskom obrazovnom sustavu očigledno nije u redu. Ako je cilj sustavnog obrazovanja učenika „poticati i unapređivati njihov intelektualni, tjelesni, estetski, društveni, moralni i duhovni razvoj u skladu s njihovim sposobnostima i sklonostima, te razvijanje ličnosti učenika“⁷, onda bi razvoj pismenosti u širem smislu riječi trebao biti puno ozbiljnije shvaćen nego što je to danas slučaj.

Okvir za razvoj pismenosti

U posljednjih nekoliko godina hrvatski je obrazovni sustav započeo proces prilagodbe obrazovnim standardima Europske unije temeljenim na kompetencijama. Novi bi pristup trebao biti primjereniji i za razvijanje pismenosti. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa predstavilo je 30. srpnja 2010. godine prvi Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (dalje: Kurikulum). Dokument se pripremao nekoliko godina, a cilj mu je bio postaviti osnovno i srednje školstvo na sasvim nove temelje. Kako piše u uvodu samoga Kurikuluma, njegovo temeljno obilježje je „prelazak na kompetencijski

4 Izjave Nives Opačić, umirovljene profesorice hrvatskoga jezika na Filozofskom fakultetu u Zagrebu, i Marie-Elise Zovko s Instituta za filozofiju u Zagrebu u razgovoru za *Jutarnji list* 28. 2. 2009. <http://www.jutarnji.hr/60--hrvata-s-diplomom-pise-kao-u-prvom-osnovne/196363/>, (2. 6. 2012.)

5 *Jutarnji list*, 13. 6. 2011. <http://www.jutarnji.hr/test-pravopisa-na-fakultetima--od-329-studenata-basnitko-nije-rijesio-test-pismenosti/952896/> (2. 6. 2012.)

6 Vidi bilj. 266.

7 Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, NN br. 87/2008., članak 4, stavak 1.

sustav i učenička postignuća za razliku od (do)sadašnjeg usmjerenog na sadržaj.⁸ Kurikulum je službeni dokument Ministarstva koji bi trebao poslužiti kao osnova za oblikovanje programa predmetnih područja, a i samih predmeta. Novi programi trebali bi poticati metodiku razvoja kompetencija u osnovnom i srednjem školstvu te polako istisnuti staru metodiku temeljenu na materijalnim postignućima.

Kurikulum počiva na osam temeljnih kompetencija Europske unije za cjeloživotno obrazovanje. Jedna od njih je i „komunikacija na materinskomu jeziku“ koja se odnosi na „osposobljenost za pravilno i stvaralačko usmeno i pisano izražavanje i tumačenje koncepta, misli, osjećaja, stavova i činjenica.“⁹ Razvoj kompetencija nije ograničen samo na jedan predmet, poput hrvatskog jezika, već je predviđeno da on prožima „sva područja, cikluse i razine odgojno-obrazovnog sustava.“¹⁰ Iako je Kurikulum predstavljen prije dvije godine, u nastavnoj praksi nema gotovo nikakvih pomaka u provedbi istog, a učenici ostaju jednako (ne)kompetentni u izražavanju misli kao do sada.

Paralelno s kreiranjem kurikuluma u obrazovanje se uvodila državna matura, a svladavanje pisanja eseja postalo je dijelom predmeta koji se bave materinim jezikom i stranim jezicima. Esej iz hrvatskog jezika najkompleksniji je i najduži među njima, što je i razumljivo, dok se eseji iz stranih jezika kreću od kratkih sastava do kraćih eseja, ovisno o jeziku i razini učenja. Iako istaknuti sveučilišni profesori kritiziraju maturu, pa tako Neven Budak tvrdi da se njome „provjerava jesu li djeca nabubala velike količine podataka, od kojih su im neki potpuno nepotrebni, umjesto da provjeri njihovo uporabljivo znanje“,¹¹ programi društveno-humanističkog usmjerenja, poput psihologije, sociologije i povijesti, nažalost, ne zahtijevaju pisanje eseja na državnoj maturi. Iznimke čine filozofija i etika koje na državnoj maturi zahtijevaju inačicu polemičkog eseja, te likovna umjetnost. Uvođenje eseja u odgojno-obrazovni sustav svakako je pozitivan korak prema razvijanju pismenosti, no, upitno je koliko je pisanje eseja „maturskog“ tipa zapravo dugoročno produktivno.

Esej na državnoj maturi standardiziran je do te mjere da gubi osnovno obilježje eseja, a to je izražavanje osobnog stava autora. Upravo u toj temeljnoj sastavnici definicije eseja nalazi se najmoćnije oruđe za razvijanje učeničke kreativnosti i samostalnog mišljenja, a time i pismenosti u širem smislu riječi. Cilj eseja na državnoj maturi jest provjera znanja, a ne razvijanje kognitivnih sposobnosti, spisateljskih vještina i kreativnosti. To je razumljivo s obzirom na to da je za maturu potrebno imati sustav pomoću kojeg će se tisuće eseja moći objektivno ocijeniti, no standardizacijom i „šabloniziranjem“ eseja pomoću striktnih smjernica koje onemogućuju samostalan odabir teme i smjera istraživanja, esej postaje samo nizanje produženih

8 *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje* (Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, 2010), 9.

9 *Ibid.*, 12.

10 *Ibid.*, 15.

11 Jutarnji list 19. 05. 2010. <http://www.jutarnji.hr/-test-iz-povijesti-na-maturi-mogu-proci-samo-glupe-strebercine-/780587/> (2. 6. 12.)

odgovora, te se time gubi njegov smisao. Esej postaje „ispitni esej“ čiji je primarni cilj „stvoriti ispitni alat kojim će se moći standardizirano ispitati obrazovani pojedinac, njegovo znanje i poznavanje činjenica, njegovo razumijevanje problema iznesenih u tekstu (...). Isto tako provjerit će se umije li se pojedinac izraziti na kreativan, pa čak i originalan način.“ Ispitni esej „ima točno određena pravila postavljanja zadataka, baš kao što ima i točno određena pravila davanja odgovora, odnosno rješavanja tih zadataka.“¹² Provjera znanja pomoću takvog eseja svodi se na poznavanje i razumijevanje, a originalnost se može pokazati samo u stilu pisanja. Naravno, da bi esej bio esej, moraju postojati pravila kako ga pisati, no ta se pravila odnose prvenstveno na strukturu teksta, dok odabir sadržaja mora ostati barem djelomično slobodan.

Bez sumnje, pisanjem ovakvih eseja razvija se vještina jezičnog izražavanja, no ostaje upitno koliko se potiču samostalno razmišljanje i originalnost. Dio vještine „sadržajnog i potkrijepljenog govorenja“ jest i sposobnost samostalnog odabira sadržaja govorenja i procjena kako i čime potkrijepiti o čemu se govori. Ta je dimenzija u „ispitnom eseju“ državne mature zbog njegove standardizirane naravi sasvim zapostavljena.

Školski esej

Što je uopće esej? Esej se definira kao „književna vrsta po tematici bliska raspravi ili znanstvenom tekstu, po stilskim sredstvima srodna beletristici“¹³. Hrvatski pojam „ogled“ kojim se često prevodi esej definira se kao „kraći prikaz ili komentar o djelima događajima i temama iz kulture i znanosti.“¹⁴ Literatura engleskog govornog područja, odakle nam dolazi praksa pisanja eseja, definira pojam jednako široko kao „relativno kratku proznu kompoziciju“, koja može biti „o skoro bilo čemu“ te može biti „spekulativna, činjenična, emocionalna, osobna, objektivna, ozbiljna ili humoristična“.¹⁵ Ovako široko definiran esej obuhvaća sve kraće oblike proze, od osobnih introspekcija, prikaza filmova i knjiga, novinskih kolumna do znanstvenih tekstova. No, esej ipak ima nekoliko karakteristika kojima se razlikuje od ostalih proznih tekstova.

Prije svega, esej ne mora biti temeljit, odnosno, ne mora sasvim iscrpiti temu kojom se bavi. Dapače, uspješan esej zbog svoje dužine zahtijeva sužavanje opsega sadržaja da bi bio cjelovit i smislen. Drugo, esej izražava osoban stav autora o nekoj temi. Svrha eseja nije informiranje, poput enciklopedijskog ili novinskog teksta, već *uvjeravanje* čitatelja u ispravnost stava autora. Dva će autora koja pišu o istoj temi napisati dva različita eseja. Treće, iako je cilj eseja nešto dokazati, stil pisanja slobodniji je od znanstvenog stila te često ima književnoumjetničke elemente. Esej na

12 Davor Piskač, *Kako napisati esej na državnoj maturi* (Zagreb: Alfa, 2009), 6. i 7.

13 Prema: Vladimir Anić, Ivo Goldstein, *Rječnik stranih riječi* (Zagreb: Novi liber, 2000).

14 Prema: Vladimir Anić, *Rječnik hrvatskog jezika* (Zagreb: Novi liber, 1998).

15 Thomas S. Kane, *The Oxford Essential Guide to Writing* (Oxford University Press: 2000), 51.

državnoj maturi donekle zadovoljava prvu i treću odrednicu eseja, koje su sporedne, dok drugu, najvažniju, jer bez nje esej nije esej, zanemaruje. Razvoj pismenosti trebao bi se temeljiti i na drugoj sastavnici, odnosno na razvoju sposobnosti formiranja i izražavanja mišljenja. Učenici bi trebali pisati eseje koji poštuju sve tri sastavnice. Tako definiran esej možemo nazvati školskim esejom. Jedan priručnik o pisanju eseja sažima njegovu bit i kaže da je „svrha pisanja eseja omogućiti učeniku da nauči:

1. Kako istražiti neko područje i stvoriti sud o nekom problemu,
2. Kako kreirati argument koji podupire taj sud koristeći rasuđivanje i dokaze,
3. Kako napisati interesantno i koherentno organiziran esej“.¹⁶

Za razliku od ispitnog eseja koji traži pokazivanje znanja koja su unaprijed definirana, primarni cilj školskog eseja jest istražiti, formirati i argumentirano izraziti vlastito mišljenje. Školski esej možemo stoga definirati kao kraći prozni tekst u kojem učenik izražava te na temelju obavljenog istraživanja argumentirano potkrepljuje vlastiti stav o nekom problemu vezanom uz zadanu temu.

Esej i društveno-humanističko predmetno područje

Uzmu li se u obzir željena postignuća društveno-humanističkih predmeta, esej bi trebao biti primarni način učenja i provjere znanja. Kurikulum navodi da je svrha društveno-humanističkog područja „pridonijeti razvoju učenika kao samostalnih i odgovornih osoba, pojedinaca i građana koji će biti sposobni razumjeti i kritički promišljati položaj i ulogu čovjeka u suvremenom svijetu.“¹⁷ Učenik bi, dakle, u okviru društveno-humanističkih predmeta, trebao moći razvijati vlastite stavove na temelju kritičkog proučavanja gradiva. Među ciljevima društveno-humanističkih predmeta navodi se razvijanje „komunikacijskih i organizacijskih vještina“, razvijanje sposobnosti za „prepoznavanje problema i pitanja na koja treba pronaći odgovor, za planiranje i provođenje istraživanja, oblikovanje obrazloženih zaključaka te iznošenje ishoda svojega rada na različite načine, u različite svrhe i za različitu publiku“, te „razviti valjan stav i umijeće učenja iz svih raspoloživih izvora.“¹⁸ Učenik bi, dakle, na nastavi trebao moći istraživati, zaključivati i prezentirati rezultate na primjeren način. Ova se željena postignuća protežu kroz sva četiri ciklusa obrazovanja, što je vidljivo iz sljedeće tablice.¹⁹

16 Molly McClain, Jacqueline D. Roth, *Schaum's Quick Guide to Writing Great Essays* (McGraw-Hill: 1999), 1.

17 *Nacionalni okvirni kurikulum*, 131.

18 *Ibid.*, 132.

19 *Ibid.*, 132-152.

Tablica 1. Neka očekivana učenička postignuća po obrazovnim ciklusima društveno-humanističkog područja; (I) Socijalne vještine i metode izučavanja pojava u društveno-humanističkom području:

1. Različiti izvori podataka, sakupljanje, vrednovanje i predstavljanje podataka	
	Učenici će:
Prvi ciklus	<ul style="list-style-type: none"> • izraziti, verbalno i neverbalno, svoja razmišljanja, spoznaje i osjećaje (npr. govor, pisanje, crtanje, slikanje, gluma itd.), • pronalaziti i predstaviti, u skladu sa svojom dobi, osnovne činjenice o prirodi, društvu, kulturi, religiji, čovjeku i njegovu djelovanju u prošlosti i sadašnjosti u zavičaju i Hrvatskoj (govor, pisanje, crtanje i slikanje, kartografsko predočavanje, gluma itd.), • rabiti medijske sadržaje i razlikovati korisne sadržaje od oni koji to nisu.
Drugi ciklus	<ul style="list-style-type: none"> • izraziti, verbalno i neverbalno, svoja razmišljanja, spoznaje, osjećaje i stavove (npr. govor, pisanje, crtanje, slikanje, gluma itd.), • pronalaziti, na različite načine predstaviti i vrednovati osnovne podatke o prirodi, društvu, kulturi, religiji, čovjeku i njegovu djelovanju u prošlosti i sadašnjosti u svijetu (govor, pisanje, crtanje i slikanje, kartografsko predočavanje, gluma), • nabrojiti i opisati različite načine na koje se isti događaji i pojave mogu tumačiti/ prikazati (znanost, umjetnost, mediji, muzejski postavi itd.), • pratiti, nabrojiti i opisati događaje u društvenoj sredini iz više izvora podataka te uočiti osnovne probleme u društvenoj sredini.
Treći ciklus	<ul style="list-style-type: none"> • raščlaniti i različitim načinima predstaviti i vrednovati podatke o prirodi, društvu, kulturi, religiji, čovjeku i njegovim djelatnostima u Hrvatskoj i u Europi, • vrednovati informacije koje posreduju javni mediji te objasniti različite uloge medija, posebice ulogu medija u oblikovanju stavova i ponašanja ljudi, • pratiti, nabrojiti i objasniti društvene događaje iz različitih izvora informacija, • pratiti i objasniti razvoj društvenih događaja u mjesnoj zajednici s obzirom na okoliš, kulturnu baštinu, gospodarstvo, društvenu solidarnost, humanitarno djelovanje, • povezati društveno-humanistička, matematička i prirodoslovna znanja i primijeniti ih u rješavanju praktičnih pitanja iz različitih područja društvenoga i gospodarskoga života.
Četvrti ciklus	<ul style="list-style-type: none"> • predstaviti raščlambe razmatranih pitanja na različite načine (odgovori na pitanja, osmišljeno pisano izražavanje, opisi i objašnjenja, grafičke metode i dr.), • razlikovati različite pristupe u tumačenju istih događaja i pojava te objasniti razloge zbog kojih nastaju različita tumačenja, • sustavno pratiti i objasniti društvene događaje iz različitih izvora podataka, • povezati društveno-humanistička, matematička, prirodoslovna i tehničko-tehnološka znanja i primijeniti ih u području struke.

Esej i nastava povijesti

Kao predmet društveno-humanističkog područja, i povijest bi trebala razvijati ove vještine. Na žalost, ovakav tip istraživanja i prezentiranja u praksi se ne provodi, a često se svodi samo na istraživačke radove za natjecanja ili projekte izvannastavnih aktivnosti koje radi mali broj učenika.²⁰ Dodatni je kamen spoticanja na putu razvi-

²⁰ Vidi: Suzana Pešorda, Tvrtko Božić, „Strukturiranje samostalnih istraživačkih radova učenika iz povijesti“, *Povijest u nastavi* VII, 13 (2009): 1-13.

janja kompetencija državna matura kojom se šalje jasna poruka o tome kakvo se znanje očekuje od učenika na kraju školovanja. Svrha je državne mature standardizacija znanja radi lakše komparacije. Tvrdnja da se time podiže kvaliteta znanja krajnje je upitna.²¹ Ostaje sigurno samo to da se državnom maturom kvalitetnije standardizira znanje. Ne samo to, nego se državnom maturom ne testiraju mnoga znanja i vještine koje se izričito traže u dokumentima koji definiraju nastavu povijesti.

U osnovnoj se školi očekuje da učenici na nastavi povijesti, između ostalog:

- uče o temeljnim procesima koji pomažu razumijevanju prošlosti (...) i upoznaju se s ulogom izvora i literature u objašnjavanju prošlosti (uče prepoznati, raščlanjivati, povezivati i vrednovati različite vrste primarnih i sekundarnih povijesnih izvora, te na temelju njih rekonstruiraju povijesna stanja),
- pronalaze, upoznaju, raščlanjuju i vrednuju različite izvore informacija (udžbenik, enciklopedija, historiografski tekst, školska knjižnica, muzej, internet, itd.),
- (...) kritički razmišljaju o svijetu u kojem žive, (...) razvijaju radne navike, stvaralaštvo i samopouzdanje te intelektualnu sposobnost.²²

Gimnazijski program povijesti predviđa da će se učenika poticati i „pomagati mu da on sam radi nastojeći spoznati probleme povijesnog tijeka.“ Nastojat će se u njemu razvijati „analitičke sposobnosti i vlastita gledišta, tj. kritička promatranja povijesti i povijesnih događaja i osoba, te ispravno povijesno postavljanje pitanja i traženje odgovora što obuhvaća odbaciti nebitno i tražiti bitno te uopćavati u nastojanju da se oblikuju utemeljene osobne prosudbe koje će moći i sam obrazložiti.“²³

Također, prema Kurikulumu od učenika se očekuje da na nastavi povijesti mogu koristiti primarne i sekundarne izvore te da mogu raščlaniti, usporediti i valorizirati povijesne fenomene (vidi Tablicu 2).

Tablica 2: Neka očekivana učenička postignuća po obrazovnim ciklusima društveno-humanističkog područja; (III.) Prošli događaji, ljudi i društva:

1. Koncept promjene i kontinuiteta	
Drugi ciklus	• rabiti primarne i sekundarne izvore u istraživanju prošlosti i sadašnjosti
Treći ciklus	• rabiti različite izvore informacija s ciljem istraživanja događaja u prošlosti i sadašnjosti na pojedinim kontinentima u različitim povijesnim razdobljima
Četvrti ciklus	• istraživati i usporediti događaje i procese u prošlosti, sadašnjosti i budućnosti u zavičaju, Hrvatskoj i svijetu s povijesnoga, geografskoga, kulturološkoga i gospodarskoga stajališta

21 Vidi: Miroslav Šašić, „Natjecanje iz povijesti kao priprema za Nacionalne ispite i Državnu maturu iz povijesti“, *Povijest u nastavi*, V, 10 (2007): 175-186. Za problematiku kvalitete standardiziranog, faktoografskog znanja vidi: Paul Konrad Liessmann, *Teorija neobrazovanosti – zabluda društva znanja* (Jesenski i Turk, Zagreb, 2008), pogotovo str. 11-43.

22 *Nastavni plan i program za osnovnu školu* (Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, 2006), 284.

23 Gimnazijski nastavni program za povijest, str 1 (164), dostupno na: www.ncvvo.hr

Dakle, na svim razinama i u svim ciklusima obrazovanja u Hrvatskoj, od nastave povijesti očekuje se istraživanje problema, formiranje stavova o njima i primjereno izražavanje istih. U zemljama anglosaksonskog govornog područja esej je već tradicionalni dio nastave povijesti. U Velikoj Britaniji esej je primarno sredstvo kroz koje se vrednuju postignuća iz povijesti za učenike iznad 16 godina starosti i u stručnim smjerovima (GNVQ) i na državnoj maturi (GSCE).²⁴ Smatraju da su vještine koje se stječu pisanjem eseja bitne za efikasnu komunikaciju i razmjenu ideja, što je opet bitna priprema za život. U SAD-u su iskustva profesora slična našima. Loewen tvrdi da: „previše učenika završi srednju školu bez da napiše jedan studiozan pisani rad“ te procjenjuje da je to „jadna priprema za fakultet, a i za život. Pisano izražavanje nije vještina rezervirana samo za one koji će završiti fakultet jer „mnogi poslovi zahtijevaju nefiktivno pisanje.“ Osim poslovnih kompetencija, „pisanje nefiktivnih tekstova pomaže učenicima da zapažaju detalje u onome što čitaju. Kada razumiju kako komponirati naraciju i razlikovati dobro od lošeg pisanja, mogu autoritativnije kritizirati tuđe pisanje.“²⁵

Osim generičkih vještina poput služenja materinjim jezikom i vještina specifičnih za društveno-humanističko područje, esej iz povijesti razvija i kompetencije potrebne za potpunije razumijevanje same povijesti. Već je općepoznat vapaj da se nastava povijesti rastereti od gomilanja činjenica. Većina stručnjaka slaže se da bi učenik trebao kritički i aktivno razmatrati prošle događaje, a istraživačkim pristupom nastavi i pisanjem eseja postiže se upravo taj rezultat.

Povijest kao znanost i povijest kao školski predmet bitno se razlikuju. Dok se prva bavi istraživanjem i kreiranjem povijesti, druga se bavi memoriranjem gotovih proizvoda prve. Učenici prirodoslovnih predmeta, primjerice, imaju priliku naučiti rezultate istraživanja, ali i vidjeti kako se došlo do tih rezultata. Pokusima iz predmeta poput fizike i kemije učenici mogu iz prve ruke naučiti kako je nastalo znanje koje oni moraju svladati. Na nastavi povijesti učenik je suočen samo s rezultatima istraživanja. Krajnji je učinak toga da učenik završi školovanje bez da zapravo shvati što je to povijest, kako ona nastaje i koja je njezina metodologija. Sukladno tome nije sposoban tu metodologiju primjenjivati na povijesno utemeljene pojave oko sebe. Povijest je za učenike nedodirljiv korpus činjenica maglovitog podrijetla, dok je za povjesničare ona beskrajna rasprava o izvorima, interpretacijama i značenjima. Školska povijest bi, ako želi postići ciljeve koje si je sama postavila, trebala u većoj mjeri zrcaliti znanstvenu povijest. Učenik zna čemu u kemiji služi epruveta i kako na temelju podataka riješiti problem. Isti taj učenik ne zna kako interpretirati povijesne izvore te ostaje zbunjen ako je suočen s različitim interpretacijama istog događaja.

Da bi se to promijenilo, praksu poučavanja povijesti valja prožeti razumijevanjem pojmova poput *prošlost*, *historija*, *historiografija* i *povijest* te razgraničenjem razlika

24 Richard Brown, „History and post-16 vocational courses“, u *Teaching History*, ed. Bourdillon, Hilary (Routledge/The Open University: 1994), 91-97.

25 James W. Loewen, *Teaching What Really Happened – How to Avoid The Tyranny of Textbooks & Get Students Excited About Doing History* (Teachers College Press, Columbia University: 2010), 83-101.

među njima.²⁶ Povijest nije „ono što se dogodilo u prošlosti“, već „ono što možemo napraviti s raspoloživim podacima, s onim što iz prošlosti dođe do nas.“²⁷ Školska bi povijest trebala naučiti učenika kako da s raspoloživim podacima stvori vlastitu povijest. Naravno, od učenika se ne može očekivati da svojim interpretacijama doprinese znanstvenim raspravama, niti se očekuje da istraživanjem dođe do novih znanstvenih spoznaja. Od njega se očekuje da, unutar postavljenih okvira, na temelju vlastitog znanja i zadanih dokumenata koje dobije na nastavi, kreira uravnoteženu, odmjerenu, objektivnu i argumentiranu interpretaciju povijesnih fenomena. Ona se vjerojatno neće bitno razlikovati od uvriježenih interpretacija, ali to se i ne očekuje od nastave povijesti. Važan je kognitivni rad koji će učenik obaviti prilikom istraživanja i prezentacije rezultata pisanjem eseja, vještine koje će steći i samopouzdanje koje će izgraditi. Pisanjem povijesnog eseja učenik simulira posao povjesničara i stvara vlastitu verziju povijesti.

Definicija povijesnog eseja ne razlikuje se mnogo od općenite definicije eseja. On se definira kao „relativno kratak komad eskpozitornog pisanja dizajniran da prenese autorovo stajalište o temi“.²⁸ Donekle preciznija definicija glasi: [Povijesni esej je] „tekst koji izražava što autor misli o nekoj temi. (...), [u njemu] se samo ne sabiru informacije, već utjelovljuje samostalno kritičko mišljenje o nekoj temi, i općenito nastoji konstruirati argument koji vodi do odgovora na specifično pitanje. Element nezavisnog mišljenja esencijalan je konceptu eseja.“²⁹ Iz prve se definicije može zaključiti ono što druga eksplicitno navodi: esej nije samo skup informacija, već je njegova ključna odrednica formiranje i argumentirano izražavanje vlastitog mišljenja.

Dvije su glavne vrste povijesnog eseja, narativni i polemički. U prvome se građa iznosi kronološkim redom te se usput, gdje se procijeni da je to potrebno, ubacuju komentari, i poziva se na izvore i dokaze. Takav esej ima izraženiju deskriptivnu dimenziju. U drugome je okosnica teza, odnosno, tvrdnja koju treba dokazati. Ta se tvrdnja analitički razbija na sastavne dijelove te se svaki od njih argumentira i dokazuje. Ovaj je drugi teži, zahtijeva više raščlambe i reorganiziranja teksta i time je bolji za razvijanje željenih vještina i za dublje razumijevanje gradiva.

Još je jedan kriterij koji određuje kompleksnost eseja, čime i uvjetuje učenička postignuća, a to je korištenje više različitih tekstova prilikom istraživanja. Učenik koji istražuje na samo jednom tekstu postane „uhvaćen“ u narativnu strukturu teksta

26 Izvorni naziv *historia* znači ispitivanje, znanje, znanje stečeno ispitivanjem, obavijest, opisivanje i pripovijedanje, a *historiograf* znači pisati o povijesti. *Prošlost* se odnosi na prošle događaje, dok se *povijest* ili *historija* odnosi na znanstveno interpretiranje prošlosti. U suvremenoj povijesnoj znanosti *historiografija* se smatraju rezultati same historije, tj. pisani radovi. Vidi: Mirjana Gross, *Suvremena historiografija – Korijeni, postignuća, traganja* (Zagreb: Novi liber, 2001), 21. i Zrinka Nikolić Jakus, *Uvod u studij povijesti – Historiografski praktikum* (Zagreb: LEYKAM international, 2008), 7-8. Za detaljniju raspravu vidi: Ketih Jenkins, *Promišljanje historije* (Zagreb: Srednja Europa, 2008), 16-47.

27 John Fines, „Evidence – The Basis of the Discipline“, u *Teaching History*, ed. Bourdillon, Hilary (Routledge/The Open University: 1994), 122-125.

28 Jim Cullen, *Essaying the Past – How to Read, Write, and Think about History* (Wiley-Blackwell: 2009).

29 I. W. Mabbett, *Writing History Essays, A Student's Guide* (Palgrave/Macmillan: 2007).

te ju nesvjesno reproducira. Učenik koji istražuje na temelju više tekstova čiji se sadržaji djelomično preklapaju³⁰ mora dublje analizirati tekstove i procesuirati podatke što vodi do boljeg razumijevanja sadržaja. Dakle, pisanje polemičkog eseja, u kombinaciji s istraživanjem pomoću više tekstova daje najbolje rezultate.³¹

Izrada polemičkog eseja

Okosnica je polemičkog eseja teza, propozicija koju osoba iznosi i nastoji održati pomoću argumenata. Jednostavnije rečeno, teza je jasan, koncizan i nedvosmislen autorov odgovor na istraživačko pitanje. Budući da se cijeli esej temelji na razradi teze, nužno ju je uvesti na početku eseja, najprimjerene na kraju uvoda, nakon definiranja problema. Nakon što se postavi teza, potrebno ju je argumentirati pomoću podataka iz povijesnih izvora te ih oblikovati u smislene i povezane odlomke eseja. Naravno, teza se ne može oblikovati ako se ne poznaje problematika i građa. Potrebno je stoga učenika navesti na usmjereno čitanje tekstova te mu pomoći da izdvoji i kategorizira podatke te ih interpretira.

S razvijanjem pisanja potrebno je rano početi, od jednostavnijih oblika teksta polako napredovati do složenijih. Najjednostavnija i najčešća struktura eseja, tzv. „petodijelni esej“, oblik je polemičkog eseja koji se sastoji od uvoda, u kojem se navodi teza, triju odlomka razrade, od kojih svaki razrađuje jedan element teze, i zaključka. Kada učenik svlada ovu formu, može ga se uputiti na složenije.

Proces izrade eseja može se ugrubo podijeliti na nekoliko etapa: odabir teme, postavljanje istraživačkog pitanja, potraga za dokazima, interpretacija dokaza, sastavljanje strukture eseja te, na kraju, pisanje eseja.³² Što je učenik samostalniji i vještiji, potrebno mu je manje pomoći i sposoban je samostalno raditi od prve do zadnje etape. No, u početku je potrebno učenika voditi i usmjeravati ga. Samostalno odabrati temu i postaviti istraživačko pitanje vrlo je zahtjevno jer traži razinu razumijevanja povijesti kakva se zapravo želi postići pisanjem eseja. Također, rijetko je koji učenik dovoljno upućen u temu da sam uoči povijesnu problematiku. To je nešto što bi učenik trebao moći na kraju obrazovanja.

30 Primjer je američki DBQ, (Document Based Question - Pitanja temeljena na izvorima), esejski tip zadatka u kojem učenici prvo analiziraju pojedine izvore, a nakon toga odgovaraju na ključno pitanje kojim ih povezuju.

31 James F. Voss, Jennifer Wiley, „A Case Study of Developing Historical Understanding via Instruction: The Importance of Integrating Text Components and Constructing Arguments“, u *Knowing, Teaching and Learning History – National and International Perspectives*, ed. Stearns/Seixas/Wineburg, (NYU Press: 2000), 375-389.

32 Za planiranje izrade samostalnih istraživačkih radova vidi: Pešorda, Božić, „Strukturiranje samostalnih istraživačkih radova učenika iz povijesti“, 1-13; Snježana Koren, „Samostalni istraživački radovi u osnovnoj i srednjim školama : Upute i pojašnjenja za provedbu natjecanja iz povijesti u šk. god. 2007./2008.“, *Povijest u nastavi*, V, 10 (2007.), 187-205; Koren daje upute za izradu istraživačkog rada koji je zahtjevniji od školskog eseja jer se traži samostalan odabir teme i pronalaženje literature. Također, upute koje sugerira primjerenije su kao smjernice za nekoga tko je već vješt u pisanju.

Potrebna je, dakle, pomoć nastavnika, pogotovo u prve dvije faze. Na samome početku uputno je da profesor postavi istraživačko pitanje kako bi učenik mogao vidjeti što to uopće znači. Ako se učeniku, primjerice postavi zadatak da napiše esej o Aleksandru Makedonskom, on će, vrlo vjerojatno, napisati referat o njemu, pregled njegova života od rođenja do smrti s nekim zanimljivim detaljima. Da bi ga se usmjerilo, potrebno je postaviti istraživačko pitanje koje zahtjeva polemički odgovor. Primjerice: *Je li Aleksandar Makedonski zaslužio naziv „Veliki“?* Prednost je ovakvog pristupa ta što se na pitanje može izravno odgovoriti s „da“ ili „ne“ te se može tražiti postupno obrazlaganje i opravdavanje odgovora.

Sljedeći korak s kojim učenici imaju problema je formiranje teze. Zbog zastarjele prakse učenja povijesti u hrvatskim školama učenicima je vrlo teško promatrati povijest kao nešto o čemu se mogu postavljati pitanja i formirati stavovi. Vrlo im je teško shvatiti što je uopće teza, a pošto je teza okosnica polemičkog eseja, bez ovog razumijevanja nije moguće napisati esej. I u ovoj fazi nastavnik treba usmjeravati učenika, sugerirajući kako sastaviti tezu potpitanjima. Primjerice: Što, po tvom mišljenju, jedan vojskovođa i vladar treba napraviti da bi dobio naziv „Veliki“? Je li Aleksandar bio dobar vojskovođa i po čemu to vidiš? Je li bio dobar vladar i po čemu to vidiš? Kojim bi ga riječima opisao? Koji su njegovi najveći uspjesi, a koji njegovi najveći neuspjesi? Nakon što učenik razmisli o ovim pitanjima i informira se o životu i djelu Aleksandra Makedonskog, može početi formirati svoj stav koji može glasiti: *Aleksandar Makedonski bio je odličan vojskovođa i hrabar ratnik koji je nizao uspjeh za uspjehom, no kao vladar nije se pokazao jednako vješt.* Ili: *Aleksandrove vojne zasluge precijenjene su, ako se uzme u obzir da je raspolagao vojskom koju je ustrojio i uvježbao njegov otac Filip II., a ne sam Aleksandar.* Obje navedene teze mogu se obraniti i zahtijevaju obrazloženje.

Nakon što je formirana teza ili, bolje rečeno, hipoteza, valja ju obrazložiti i potkrijepiti podacima. Većina učenika nije navikla usmjereno čitati tekst s ciljem izdvajanja podataka i uklapanja u vlastiti narativno-analitički okvir. Najčešća greška koju čine je prepisivanje podataka koji im se čine relevantnim bez da ih komentiraju vlastitim riječima i uklapaju u vlastitu priču. Ovaj se problem može riješiti na dva načina. Prvi je zadavanje učenicima više tekstova koji se sadržajno djelomično preklapaju. Čitajući tekstove tog tipa učenik mora u glavi kreirati vlastiti narativ kojim će logički i tematski spojiti tekstove međusobno i povezati ih s formiranom (hipo) tezom. Drugi je način navikavanje učenika da pišu koncept (vidi 3. primjer), kako bi mogli podatke iz različitih izvora kategorizirati i na pojednostavljenoj shematskoj razini prije nego počnu pisati vezani tekst.

Primjeri iz učionice

U nastavku ćemo analizirati nekoliko konkretnih primjera polemičkog eseja različite težine.³³ Prvi se primjer odnosi na esej koji koristi samo udžbenik kao izvor podataka, ali ipak zahtijeva izdvajanje podataka iz različitih tekstova te njihovo međusobno kombiniranje. Pošto su učenici na nastavi često dobivali zadatke da analiziraju uspješnost vanjske i unutarnje politike država, ova im tema nije bila strana. Analize na nastavi bile su uglavnom usmene, no pisanje eseja podiglo je izazov na višu razinu jer je trebalo dublje ući u problem i izraziti stav jasnije i preciznije.

U drugom primjeru učenici su morali pročitati povijesni izvor u kojemu se iznosi pogled na neki povijesni fenomen suvremene ličnosti. Taj su pogled trebali analizirati služeći se podacima koji su im bili raspoloživi. Drugim riječima, morali su se složiti ili ne složiti s tim stavovima te svoju argumentaciju temeljiti na konkretnim povijesnim podacima. Donosimo primjer koji koristi izvadak iz teksta *Strahote zabluda* Ante Pavelića. Ni s ovakvim postupkom nisu bili suočeni prvi put. U prethodnoj školskoj godini na sličan su način analizirali govor Ante Starčevića u Saboru 1861. godine.

Treći, najkompleksniji primjer, zahtijeva od učenika analizu više izvornih tekstova te da odgovore na istraživačko pitanje kombinirajući tekstove s podacima iz udžbenika. Ovaj zadatak u potpunosti odgovara američkom DBQ tipu esejskog zadatka. Izvori se djelomično tematski preklapaju, a govore o jednom konkretnom događaju. U ovome zadatku učenici imaju najveću slobodu prilikom izbora izvornih tekstova jer ih je, zbog ograničenog broja riječi u eseju, nemoguće sve iskoristiti. S ovim su tipom eseja također bili upoznati jer su prethodne školske godine pisali esej o Maximilieniu Robespierreu na temelju šest izvornih tekstova i udžbenika.

U sva tri primjera učenicima je bilo postavljeno istraživačko pitanje i pripremljen dio materijala. Uz to, imali su na raspolaganju nekoliko tablica čiji je cilj bio pomoći kod analize tekstova i sinteze eseja.

Prvi primjer: Komparativna analiza unutrašnje/vanjske politike europskih država druge polovice 19. stoljeća.

Zadatak:

Napisati esej od oko 400 riječi u kojem će se analizirati, usporediti i ocijeniti vanjska ili unutarnja politika dviju europskih država po izboru (ponuđene su države: Velika Britanija, Francuska, Njemačka, Italija, Rusija i Habsburška Monarhija/Austro-Ugarska), odnosno odgovoriti na pitanje, npr.: Koja je država imala uspješniju vanjsku politiku, Rusija ili Francuska? (Izaberi vanjsku ili unutarnju politiku, i dvije države koje ćeš uspoređivati.)

Pri tome je trebalo jasno definirati što se smatra uspješnom i neuspješnom unutarnjom/vanjskom politikom te tu definiciju dosljedno primijeniti u eseju. Trebalo se

³³ Eseje su pisali učenici trećih i četvrtih razreda III. gimnazije Osijek u šk. god. 2010./2011. i 2011./2012. Primjeri su zbog autentičnosti citirani uz minimalne lektorske zahvate.

ograničiti na razdoblje druge polovice 19. stoljeća i voditi računa o konkretnim problemima s kojima su se izabrane države suočavale u navedenom razdoblju.

Učenica K. Š. u uvodu najavljuje temu, kontekstualizira problem i iznosi tezu:

Proljeće naroda 1848. i Druga industrijska revolucija promijenile su Europu i osuvremenile ideje naroda. Ljudi su odjednom počeli težiti boljim životnim uvjetima i vlastitoj slobodi. Dok je Engleska uživala u plodovima viktorske doba, Rusija se kretala stopama Aleksandra II. i njegova anarhizma. U to vrijeme život u Engleskoj bio je neusporedivo bolji u odnosu na Rusiju, za čiji se narod smatralo da su „u tamnici“. Kvaliteta života bilo koje države ovisi o uspješnosti unutarnje politike, a u ovom slučaju engleska unutarnja politika nadjačala je onu rusku.

Kao što je najavila, u daljnjem odlomku razrađuje tezu o temi životnog standarda na primjeru gradova:

Ni u gradovima situacija nije bila idealna. Obje države bile su suočene s posljedicama industrijalizacije. Radnici su radili u nehumanim uvjetima po cijele dane za minimalnu plaću i živjeli su kao sirotinja. Razlika je u tome što se u engleskoj Parlament zalagao za bolje uvjete radnika na poslu i raspravljali su čak o tome kada će se i njima dopustiti pravo glasa. U Rusiji car Aleksandar II. nije poduzeo gotovo ništa. Tek su marksistički vođe radničkih stranaka Plehanov i Lenjin radili na tome da se sruši apsolutizam i da se donesu reforme za poboljšanje stanja u državi. Car se u glavnom osvrtao na reformu vojske i poticao je industrijalizaciju, a da nije bio spreman na posljedice – previsok natalitet i siromaštvo.

Učenicima je bila ponuđena i tablica pomoću koje su analizirali problem i kategorizirali natuknice te na temelju tih podataka napravili sintezu. Koristeći podatke iz ove tablice učenik N. J. Đ. uspoređuje probleme vanjske politike s kojima su se suočile Njemačka i Rusija.

Država 1: Njemačka (vanjska politika)	
Problem 1	Problem 2
Austrija+Pruska 1864. protiv Danske Pobjeda → Austro-pruski rat 1866. Nezadovoljstvo Austrije	Prusko-francuski rat 1870.
Je li problem riješen? (Kako i zašto)	Je li problem riješen? (Kako i zašto?)
Bismarck se osigurao: sporazum s Italijom (Venecija) sporazum s Franc (Belgija) POBJEDA PRUSKE 1866.	Iste godine Pruska ostvarila ključnu pobjedu kod Sedana, zarobila cara Napoleona III. 1871. → u Frankfurtu mirovni sporazum → Pruska dobiva ALSACE i LORRAINE
Država 2: Rusija (vanjska politika)	
Problem 1	Problem 2
Krimski rat 1853.- 1856.	1877. Rusija napala Osm. Carstvo zajedno s Italijom, Crnom Gorom i Rumunjskom
Je li problem riješen? (Kako i zašto?)	Je li problem riješen? (Kako i zašto?)
Rusi → poraz PARIŠKI MIR (1856.) → Rusija izgubila MOLDAVSKU I VLAŠKU	Rusija počela pobjeđivati, osvojila je Bugarsku i došla pred Carigrad → umiješala se Velika Britanija i zaustavila Rusiju →MIR U SAN STEFANU 1878.

Učenik bira drugačiji pristup od prethodnog te u uvodu drugačije definira problem i stavlja naglasak na vanjsku politiku i vojna osvajanja:

Glavni cilj vanjske politike europskih sila sredinom 19. stoljeća bilo je teritorijalno proširivanje i stvaranje veće cjeline. Tako je Rusija nakon proširivanja prema zapadu i sjeveru bezuspješno pokušavala potisnuti Osmanlije te se i prema Osmanskom Carstvu proširiti, njemačke su države s druge strane imale drugi cilj – ujediniti se i stvoriti jedinstvenu cjelinu. Iako su postojale prepreke ujedinjenju, 1871. ipak je proglašeno Drugo Njemačko Carstvo, za što je najzaslužniji vješt pruski kancelar Otto von Bismarck. Rusija, pak, niže poraze u ratovima te se ne uspijeva teritorijalno širiti. Iako su te dvije sile od 1873. bile u Trocarskome savezu te nisu ratovale u drugoj polovici 19. stoljeća, njemačka vanjska politika znatno je uspješnija od ruske.

Na temelju natuknica učenik najprije analizira stanje u Rusiji, pa ga detaljno uspoređuje sa stanjem u Njemačkoj:

Dok se Rusija privikavala na teške poraze, Njemačka je velikim koracima koračala k ujedinjenju. Bismarck je vještima nagodbama dobivao pomoć u ratovima te tako osvajao područja koja treba ujediniti. Tako su Pruska i Austrijska Monarhija 1864. zaratile s Danskom zbog Schleswiga i Holsteina. Nakon pobjede Pruskoj je pripao Schleswig, a Austriji Holstein. Nezadovoljstvo Austrije prouzročilo je 1866. novi rat između

Pruske i Austrije. Bismarck je unaprijed osigurao Prusku sporazumom s Italijom obećavši joj Veneciju te sporazumom s Francuskom kojoj je obećao povoljno razrješenje u Belgiji. Iste je godine Pruska pobijedila, a osnovan je Sjevernonjemački savez. Trebalo je još ujediniti Bavarsku, Wurtemberg, Baden i Hessen, ali Francuska se tomu protivila. Tako je 1870. započeo Prusko-francuski rat u kojem je njemačka vojska nakon samo dva mjeseca ostvarila ključnu pobjedu kod Sedana i zarobila cara Napoleona III. Unatoč pobjedi, rat se nastavio, a Njemačka je ostvarila konačni cilj, njemačke su se države 18. siječnja 1871. u Dvorani ogledala u Versaillesu ujedinile u Drugo Njemačko Carstvo te je kralj Vilim I. Hohenzollern imenovan carem. Nekoliko mjeseci kasnije Njemačka je, mirovnim sporazumom potpisanim u Frankfurtu, pridobila pokrajine Alsace i Lorraine te joj je Francuska morala isplatiti pet milijardi franaka ratne odštete.

Oba su eseja imala jasno postavljenu tezu te su ju obranili argumentima temeljenim na podacima koje su prikupili usmjerenim čitanjem tekstova iz udžbenika. Iako su eseji različiti, oba su cjelovita, temeljito obrazložena i jasno napisana.

Drugi primjer: Analiza Pavelićeva shvaćanja fašizma, demokracije i boljševizma.

Zadatak:

Napiši esej u kojem ćeš dati vlastiti komentar Pavelićevih stavova o fašizmu, demokraciji i boljševizmu, odnosno, odgovoriti na pitanje: Je li Pavelićevo shvaćanje fašizma, demokracije i boljševizma povijesno utemeljeno? Pri tome koristi podatke iz razdoblja 1918. – 1942.

Trebalo je pročitati Pavelićev tekst *Strahote zabluda*,³⁴ sažeti njegove stavove i tematski ih kategorizirati, te svaki Pavelićev stav tretirati kao tvrdnju koju treba dokazati/opovrgnuti. Tada je trebalo suziti opseg eseja, odnosno, odlučiti se za temu eseja, u udžbeniku pronaći potrebne podatke te napisati esej.

Primjer tablice za kategoriziranje podataka:

³⁴ Prilagođen tekst, preuzet iz: Hrvoje Matković, *Povijest Nezavisne Države Hrvatske* (Zagreb: Naklada Pavičić, 2002), 279-282.

Pavelićev stav o:		
Demokraciji	Fašizmu	Boljševizmu
<ul style="list-style-type: none"> zakasnila i promašila pravi čas da se umetne između fašizma i komunizma njezin sustav, načini rada i njezina sredstva nisu kadra mjeriti se ili suzbiti i potući boljševizam nedorasla i nesposobna za borbu rastače narod mirmi promatrač tijekom borbe fašizma i boljševizma, a kad se borba završi, demokracija će nestati kao da nikad nije ni postojala 	<ul style="list-style-type: none"> izvorna ideja novog narodnjačkog uređenja države i društva nije „antiteza demokraciji“, nego njezin nasljednik, kao antiteza komunizmu i boljševizmu nikao na razvalinama demokracije na Zapadu morao odstraniti demokraciju i sve što je ona uvela odraz volje naroda, njegovih najširih slojeva moгуć u jednom narodu, jedinstvenom po krvi, po osjećaju, po jedinstvenoj volji tvrdava pred kojom se boljševizam mora uzmaknuti ne može se stvarati odozgo sa vlade nego odozdo, iz naroda te dolazi s prirodnom snagom pokret ideja i naroda 	<ul style="list-style-type: none"> proračunata smišljenost proistekla iz različitih prilika u naročite svrhe stvorile boljševizam žele rastočiti narod ne može osvojiti tvrđavu koju je izgradio fašizam sinteza barbarstva i razaranja nikao na Istoku

Na temelju natuknica pomoću kojih je parafrazirala Pavelićeve stavove i pronađenih podataka, učenica M. K. kritizira njegov stav o fašizmu:

U svome tekstu Pavelić je fašizam predstavio kao odraz volje naroda i njegovih najširih slojeva nastalog na Zapadu, na ruševinama demokracije. Promislimo li samo o tome kako je Mussolini, kao najveći predstavnik fašizma vladao, možemo odmah doći do zaključka kako ono što Pavelić govori nije utemeljeno jer je fašizam bio pokret koji je imao izrazito agresivne metode, a uloga naroda bila je potpuno nezamjetljiva. No, nije to bilo prvi put da se narodu magle oči sa lijepim pričama jer kome će se vjerovati, ako ne novopečenom vladaru. Nadalje, Pavelić navodi kako je fašizam izvorna ideja o uređenju države i društva te da ga je stvorio sam narod. Taj stav možda bi i bio točan kada bismo narod sveli na vladara koji se smatra narodom u cjelini, odnosno, da je on sam narod pa tada narod, odnosno, on sam dobiva neograničenu vlast. Fašizam je za Pavelića moguć samo u jednom narodu koji je jedinstven po svemu, a to bi u prijevodu vjerojatno značilo jedinstven po tome da prihvaća nametnutu vlast kakvu je Pavelić obnašao.

Druge učenica, L. P., analizira Pavelićevu usporedbu fašizma i boljševizma:

Pavelić tvrdi da su fašizam i boljševizam međusobno potpuno suprotni pojmovi:

“Fašizam nije “antiteza demokraciji”, kako se to obično krivo tvrdi, nego je njezin nasljednik kao “antiteza komunizma”, odnosno boljševizma.” Poznajući povijesne okolnosti u kojima su bili najistaknutiji ovi politički režimi, možemo sa sigurnošću ustvrditi da boljševizam i fašizam nisu antiteze, kao što to tvrdi Pavelić, nego, štoviše, imaju i neke sličnosti. Prva i najveća sličnost je u tome što su to dva diktatorska režima, jednostranačka, u kojima jedan vladar ima praktično neograničenu vlast. Oba režima su protiv sloboda naroda i pojedinca, pa možemo reci da zagovaraju antiliberalizam; to su također i militaristički režimi. Budući da sam pronašla nekoliko sličnosti između dvaju režima, zaključujem da oni nisu antiteze kao što tvrdi Pavelić. Jedini mogući protuargument, koji govori u prilog Pavelićevoj tezi, a opovrgava moju, je taj da je izvorna ideologija ovih učenja oprečna; odnosno, da je komunizam iznesen Komunističkim manifestom oprečna struja fašizmu koji zagovara antiboljševizam. Ovaj protuargument moguće je lako otkloniti, jer su i fašizam i boljševizam u zbilji bili daleko od onog izraženoga u ideologijama.

Manje analitički, ali koristeći više primjera, učenica I. C. dolazi do sličnog zaključka:

Ako je fašizam odraz volje naroda, kako ga Pavelić predstavlja, čemu toliko nasilja prema narodu? Policija sve više zadire u privatni život i ukinuta je demokracija koja je omogućavala narodu da bira ono što je za njega najbolje. (...) Pod riječju *narod* podrazumijevamo cjelokupno stanovništvo, a u ovom slučaju nije cijeli narod sudjelovao. Mussolini je svojom izvedbom 1922. g. „Marš na Rim“ dobio mandat za sastav nove vlade od kralja Vittoria Emanuela II. Tada počinju strahote za stanovništvo. Fašizam je možda sposoban da porazi boljševizam, ali boljševizam definitivno nije zaslužio jedini zauzimati mjesto sinonima za sintezu barbarstva i razaranja. Da je fašizam jednako barbariziran oblik dokazuje činjenica da se fašisti dolaskom na vlast nisu odrekli nasilnih metoda. Godine 1924. „preglasnog“ antifašista Giacoma Matteotija su po Mussolinijevom nalogu ubili fašisti.

Tema je namjerno bila široko postavljena tako da ju je bilo nemoguće temeljito cijelu obraditi unutar zadanog okvira od 400–600 riječi. U svim primjerima tema je sužena i razrađuje samo jedan njezin dio, već prema tome gdje leže učenički afiniteti i u kojem su ih smjeru odvela istraživanja.

Treći primjer: Opravdanost bacanja atomske bombe na Hirošimu i Nagasaki

Zadatak:

Napiši esej u kojem ćeš procijeniti opravdanost bacanja atomske bombe na Hirošimu i Nagasaki u kolovozu 1945., odnosno, odgovori na pitanje: Je li bacanje atomske bombe na Hirošimu i Nagasaki bilo opravdano?

Pri tome treba koristiti podatke iz priloženih izvornih tekstova (treba iskoristiti barem pola izvornih tekstova), podatke iz udžbenika i, prema potrebi, podatke s interneta.

Pročitaj izvorne tekstove, iz tekstova izvuci argumente za ili protiv bacanja bombe, svaki argument tretiraj kao tvrdnju koju treba dokazati/opovrgnuti, suzi opseg eseja (nije potrebno komentirati svaki argument, neke je moguće odbaciti ako to ne narušava cjelovitost eseja.), u udžbeniku ili na internetu potraži podatke potrebne za prethodne korake, te napiši esej prema uputama.

Popis izvornih tekstova:³⁵

- Izvor A: Izvještaj ministru obrane o testiranju atomske bombe
- Izvor B: Preporuka za neposredno korištenje nuklearnog oružja
- Izvor C: Letci bačeni 6. kolovoza 1945. koji upozoravaju civile na atomsku bombu, bačeni iznad 30-ak japanskih gradova.
- Izvor D: Opis eksplozije atomske bombe iz *pera* japanskog novinara.
- Izvor E: Svjedočanstvo Hiroshi Sawachike
- Izvor F: Svjedočanstvo Yosaku Mikami
- Izvor G: Svjedočanstvo Miamoru Yukihiro
- Izvor H: Izvadak iz izjave za javnost predsjednika Trumana.
- Izvor I: Radio proglas japanskog Cara o završetku rata
- Izvor J: Definicije zločina prema Međunarodnom ratnom tribunalu osnovanom u Londonu u kolovozu 1945.
- Izvor K: Hirošima i Nagasaki u brojkama

Učenica T. M. popunila je *pro/contra* tablicu na temelju pročitanih izvornih tekstova:

Je li bacanje atomske bombe na Hirošimu i Nagasaki bilo opravdano?	
Da	Ne
<ul style="list-style-type: none"> • Japanci se oglašuju na američka upozorenja putem letaka da se predaju ili će baciti atomsku bombu (Izvor C). • Amerikanci odlučuju upotrijebiti atomsku bombu u ratu protiv Japana jer ih je Japan prethodno napao bez upozorenja na Pearl Harbouru, jer su Japanci izglednijivali, tukli i pogublivali američke ratne zarobljenike te jer su napustili sve namjere poštivanja međunarodnog zakona ratovanja (Izvor H). • Skraćivanje agonije ratovanja (Izvor H). • Spašavanje života tisuća i tisuća mladih Amerikanaca (Izvor H). • Direktna vojna upotreba kako bi iznudila predaju Japana (Izvor B). 	<ul style="list-style-type: none"> • Znanstvenici su ustanovili njezinu razornu moć testiranjem atomske bombe u Novom Meksiku (Izvor A). • Bacanje bombe iz samo demonstrativnih razloga (Izvor B). • Stradavanje civila i rušenje cijelog grada i okolice (Izvor D). • Zločin protiv čovječnosti (Izvor J). • Bacanje atomskih bombi ima vojno , već političko opravdanje – upotrebom atomske bombe trebalo je zastrašiti SSSR (udžbenik).

Nakon toga izradila je koncept eseja na temelju analize izvora. U lijevom se stupcu nalaze pitanja koja učenike usmjeravaju prilikom sastavljanja koncepta eseja, a s desne se strane nalaze njihove bilješke:

<ul style="list-style-type: none"> • Zašto je ta tema vrijedna istraživanja? • Na koje pitanje odgovaram? • Što ću tvrditi (teza)? • Što će esej sadržavati?/Kako ću dokazati tezu? 	<ul style="list-style-type: none"> • Aktualnost teme: postojanje atomske bombe i danas te izloženost opasnosti od nuklearnog rata. • Istraživačko pitanje: Je li bacanje atomske bombe na Hirošimu i Nagasaki bilo opravdano? • Teza: Bacanje atomske bombe na Hirošimu i Nagasaki odnijelo je tisuće nedužnih žrtava i uništilo tisuće obiteljskih domova te nije opravdano. • Dokazivanje teze: izvori.
---	---

³⁵ Tekstovi su preuzeti iz raznih izvora, uglavnom Internet arhiva, i prevedeni. Detaljniji popis u literaturi.

<ul style="list-style-type: none"> • Koja je tema ovog odlomka (početna rečenica)? • Što tvrdim u ovom odlomku, a ide u prilog mojoj tezi? • Kako ću to dokazati? (Koje ću primjere i podatke navesti?) • Koji su mogući protuargumenti i kako ih otkloniti? 	<ul style="list-style-type: none"> • Tema: razorna moć atomske bombe. • Tvrdnja: znanstvenici su prije bacanja prve atomske bombe ustanovili njezinu razornu moć na testiranju u Novom Meksiku. • Dokaz: Izvor A. • Protuargumenti: bacanje prve atomske bombe na vojnu bazu u Hirošimi kako bi se što više reduciralo ubijanje civila.
<ul style="list-style-type: none"> • Koja je tema ovog odlomka (početna rečenica)? • Što tvrdim u ovom odlomku, a ide u prilog mojoj tezi? • Kako ću to dokazati? (Koje ću primjere i podatke navesti?) • Koji su mogući protuargumenti i kako ih otkloniti? 	<ul style="list-style-type: none"> • Tema: stradavanje civila i rušenje cijelog grada i okolice. • Tvrdnja: bacanjem atomskih bombi na Hirošimu i Nagasaki stradalo je oko 200 000 civila te su oba grada praktično srušena sa zemljom. • Dokaz: izvori D, E, dodatak 2 (tablice Hirošima i Nagasaki u brojkama), Izvor I. • Protuargumenti: Amerikanci se osvećuju Japancima zbog njihova izgladnjivanja, mučenja i pogubljenja američkih ratnih zarobljenika.
<ul style="list-style-type: none"> • Koja je tema ovog odlomka (početna rečenica)? • Što tvrdim u ovom odlomku, a ide u prilog mojoj tezi? • Kako ću to dokazati? (Koje ću primjere i podatke navesti?) • Koji su mogući protuargumenti i kako ih otkloniti? 	<ul style="list-style-type: none"> • Tema: političko opravdanje bacanja atomske bombe – zastrašivanje SSSR-a. • Tvrdnja: upotrebom atomske bombe trebalo je zastrašiti SSSR koji će po završetku rata postati glavnim američkim suparnikom što ne opravdava smrt civila. • Dokaz: udžbenik.
<ul style="list-style-type: none"> • Koje ključne elemente trebam ponoviti? • Trebam li pobiti još neke protuargumente? • Trebam li razmotriti još nešto? • Jesam li odgovorio/la na istraživačko pitanje? • Jesam li dokazao/la tezu? 	<ul style="list-style-type: none"> • Ključni elementi: znanstvenici su upoznati s razornom moći atomske bombe prije bacanja i svjesni su koje će to posljedice imati za civile i gradove, stradavanja civila i uništenje gradova te umiranje ljudi od posljedica gama zračenja, političko opravdanje bacanja bombe.

Posljednji je primjer cjelovit esej o opravdanosti bacanja atomske bombe na Hirošimu i Nagasaki napisala je na temelju gore prikazanih tablica i koncepta:

Svaki dan radimo bezbroj stvari koje su nam sasvim uobičajene: šćemo gradom, pijemo vitamine protiv mogućih prehlada i gripa, posjećujemo prijatelje, a da ne pomislimo koliko je takav život na Zemlji doveden u pitanje. Naime, od ne tako davne 1941. godine, kada je predsjednik Roosevelt odobrio izradu atomske bombe, do danas sve više zemalja posjeduje nekoliko atomskih bombi i cijelo bi čovječanstvo u kratkom vremenu moglo potpuno izumrijeti. Do sada su bačene dvije atomske bombe, i to obje u Drugom svjetskom ratu na Japan, te je svijet upoznat s njihovom razornom moći. Stoga je tema ovog eseja upravo opravdanost bacanja te dvije atomske bombe. Ta tema aktualna je i dan danas, i dalje se raspravljao razlozima zbog kojih je bilo opravdano baciti atomske bombe na Hirošimu i Nagasaki, kao i neopravdanosti

tih postupaka. Proučavanjem raznih izvora, svjedočanstava preživjelih te statističkih podataka o žrtvama napada zaključila sam da je bacanje atomske bombe na Hirošimu i Nagasaki odnijelo tisuće nevinih žrtava i uništilo tisuće obiteljskih domova te nije opravdano. Je li spašavanje američkih vojnika dovoljan razlog za ubijanje tisuća japanskih civila, te koliko su američki znanstvenici i američka vlada zapravo bili upoznati s posljedicama bacanja atomske bombe na Japan, samo su neka od pitanja koja ću obraditi u ovom eseju.

Kadgod spomenemo bacanje atomskih bombi većina ljudi odmah pomisli na Japan, odnosno, na Hirošimu i Nagasaki. Malo ljudi zna ili se sjeti da je zapravo prva atomska bomba eksplodirala prije tih datuma, točnije 16. srpnja 1945. u Novom Meksiku. Znanstvenici i američka vlada bili su upoznati prije bacanja bombi na Japan o koliko jakoj bombi je riječ. L. R. Groves, voditelj projekta Manhattan, detaljno je opisao ministru djelovanje atomske bombe na nenaseljenom području Novog Meksika, te na taj način nije ostavio mjesta iznenađenju Americi o posljedicama bacanja jednakih bombi na Japan. Kako ih dio izvješća poput ovoga nije odgovorio od namjere: "Učinci eksplozije bili su golemi. Na jedan kratak trenutak postojao je svjetlosni efekt promjera 20 milja, nekoliko puta sjajniji od podnevnog sunca; nastala je ogromna vatrena kugla koja je trajala nekoliko sekundi. Prije nego što se ugasila, kugla je poprimila oblik gljive i uzdigla se na visinu od 10.000 stopa. Svjetlo eksplozije bilo je vidljivo na udaljenosti od 180 milja. Zvuk se u nekim slučajevima mogao čuti na istoj udaljenosti, ali uglavnom do 100 milja." Prva atomska bomba bačena je na vojnu bazu u Hirošimi jer su Amerikanci u prvom napadu htjeli izbjeći što je više moguće ubijanje civila. Znajući promjere katastrofe uzrokovane detonacijom, Amerikanci se ne mogu na taj način opravdati kako su htjeli smanjiti broj stradalih civila.

Bacanjem atomskih bombi na Hirošimu i Nagasaki stradalo je oko 200.000 civila te su oba grada praktično srušena sa zemljom. Amerikanci kao razlog bacanja atomske bombe navode, između ostalog, odbijanje kapitulacije Japana. Činjenica je da odluka o nastavku ratovanja donosi još žrtava, ali je li taj uvjet: „Ili se predajte ili ćemo baciti atomsku bombu?“ pravedan? Ukupan broj žrtava od posljedica obje eksplozije danas se procjenjuje na približno pola milijuna. Najveći postotak stradalnika su civili, civili koji ne trebaju biti ranjeni u ratu. Japanci su za prvi napad na SAD odabrali najveću američku pomorsku bazu u Tihom oceanu Pearl Harbour, gdje je Amerikancima poginulo oko 2.400 ljudi (vojnika). Velika razlika u broju poginulih. Amerikanci uz prethodno naveden razlog bacanja atomskih bombi navode i slijedeće: zbog izgladnjivanja, mučenja i pogublivanja američkih ratnih zarobljenika. No, kada uzmemo za usporedbu procjenu broja poginulih u Drugom svjetskom ratu po državama, u Japanu je poginulo oko 500.000 civila, dok u SAD-u oko 6.000. Dovoljno je još samo navesti da nije riječ samo o bacanju bombe od koje je trenutno poginulo više od 50.000 ljudi u Hirošimi, već su ljudi mjesecima, godinama i desetljećima nakon bacanja umirali od raznih kancerogenih bolesti te od zračenja. Šteta koju je prouzročio japanski napad na Pearl Harbour popravljiva je, ali bolesti od kojih obolijevaju stanovnici Japana neizlječive su.

Uporaba atomskog oružja nije imala vojno opravdanje, već političko. Upotrebom atomske bombe trebalo je zastrašiti SSSR koji će po završetku rata postati glavnim

američkim suparnikom. Zašto Amerikanci nisu poslali izvještaj iz Novog Meksika kao upozorenje SSSR-u kako bi ih zastrašili, nego je za to poslužilo japansko stanovništvo? Aktivacijom te atomske bombe nitko nije izgubio život. Za nadmetanje sila SSSR-a i SAD-a nije opravdano bacanje tako snažnih bombi. Kao što sam ranije napomenula, danas u svijetu postoji puno veći broj atomskih bombi. Bacanjem nekoliko njih da bi se nekoga zastrašilo, mogli bismo poremetiti Zemljino magnetsko polje i izbaciti je iz eliptičnog kruženja oko Sunca, pomaknuti neke od tektonskih ploča i uzrokovati prirodne katastrofe poput potresa, tsunamija i slično. Ljudi, radeći i osmišljavajući oružja, kao da zaborave da time opasno remete Zemljinu ravnotežu.

Za zaključak, bacanje bombe tako velike razorne moći nije opravdano ni kada se jednom baci, a kamoli dva puta. Prije bacanja Amerikanci su upoznati s posljedicama koje će izazvati bacanje atomskih bombi na Japan, a svejedno se odlučuju zanemariti ih i baciti bombe. Kao rezultat toga su oko pala milijuna poginulih japanskih civila i dva potpuno srušena grada. Također, opravdanje bacanja bombe nije zastrašivanje druge države, konkretno ovdje SSSR-a. Da stvar bude gora, i danas postoje atomske bombe u vlasti pojedinih zemalja te smo na rubu novog nuklearnog rata, a da toga nismo ni svjesni. Da bi se stanovnicima Zemlje, bez obzira koje nacionalnosti, omogućio siguran život, trebalo bi zabraniti izradu i posjedovanje atomske bombe. Uvjeren sam da proizvođači atomskih bombi nisu tolika upoznati s djelovanjem te bombe na Zemlju koliko s načinom kako se izrađuje takva bomba. Jer možda jednom, da bi netko pokazao koliko je moćan ili zastrašio neprijateljsku zemlju, neće se dogoditi samo nuklearna katastrofa, nego i prirodna i čovječanstvo izumre.

Kao i u prethodnim primjerima, tema je postavljena tako da učenike može odvesti u nekoliko smjerova. U ovom su zadatku neki učenici napisali jednako uvjerljiv i temeljit esej kojime su branili suprotnu tezu, onu o opravdanosti bacanja atomske bombe. Izvori su bili preopširni (oko 4 pune stranice teksta) da bi ih se sve iskoristilo te su učenici morali raditi selekciju građe i uklapati ju u vlastitu narativnu strukturu.

Vrednovanje eseja

Vrednovanje eseja opširna je tema koja zahtijeva vlastiti stručni rad, a detaljno je razrađena drugdje,³⁶ no treba reći najosnovnije. Ocjenjivanje eseja uvelike ovisi o ocjenjivaču. Iako postoje neki univerzalni kriteriji kojima se vrednuju elementi koje ima svaki esej (teza, podaci, iskorištenost izvora, argumentacija itd.), činjenica je da će se ocjene dvaju profesora koji ocjenjuju isti esej razlikovati. Ta razlika neće biti drastična, ali ipak će biti primjetna. Razlika, prije svega, ovisi o profesoru, njegovu obrazovanju, shvaćanju povijesti kao discipline i tematskim preferencama.³⁷ Od brojnih različitih modela ocjenjivanja eseja, svaki bi profesor trebao odabrati onaj

36 Danijela Trškan, *Provjera znanja i ocjenjivanje u nastavi povijesti* (Zagreb: Srednja Europa, 2005), 107-142.

37 Sam Wineburg, *Historical Thinking And other Unnatural Acts, Charting the Future of Teaching the Past* (Temple University Press: 2001), 173-214.

koji najbolje odgovara njemu i tipu eseja koji traži od učenika. Individualna narav ocjenjivanja eseja jedan je od razloga zbog kojih se na državnoj maturi našeg tipa nikad neće moći pisati „pravi“ esej, već samo ispitni esej.

Sastavni dio vrednovanja eseja je i povratna informacija koja se daje učenicima.³⁸ Samo kroz vježbu i postupno usavršavanje može se postići vrsnost u pisanju eseja te je za to konstruktivna kritika učeničkih radova krucijalna. Zbog toga se esej mora pisati na redovnoj nastavi kroz sve razrede učenja predmeta, a ne na izvannastavnim aktivnostima ili pripremama za maturu. On se ne može „naštrebati“ ili naučiti „kampanjski“.

Zaključak

Pisanje polemičkog eseja u nastavi povijesti poželjno je iz nekoliko razloga. Osim razvijanja generičkih vještina, poput izražavanja na materinjem jeziku, i disciplinskih vještina, poput korištenja više različitih izvora informacija, pisanjem polemičkog eseja razvijaju se vještine potrebne za dublje i potpunije razumijevanje povijesti kao znanstvene discipline.

Da bi učenik nakon završetka svojeg školovanja bio u stanju „sadržajno i potkrijepljeno pravilno pisati i govoriti“, on mora pisanje sustavno vježbati na redovnoj nastavi tijekom svih razreda i ciklusa obrazovanja, a ne samo kao pripremu za maturu ili za natjecanje. To zahtijeva drugačiji angažman profesora i pristup učenju povijesti i vrednovanju znanja iz povijesti koji odudara od današnje prakse, iako se, paradoksalno, zahtjevi i preporuke za takvom praksom nalaze u svim dokumentima koji definiraju nastavu povijesti.

Potpuna, ili barem puno veća samostalnost učenika, u svim etapama kreiranja teksta, od odabira teme i literature do sadržajnog i argumentiranog izražavanja mišljenja, cilj je obrazovanja koje počiva na razvoju autonomije i individualnosti. Da bi se taj cilj ostvario, učenika je potrebno voditi kroz faze izrade eseja, vodeći pri tome računa o tome da mu se unutar zadanih okvira ostavi dovoljno mjesta za slobodu definiranja teme i formiranja stava.

Literatura:

Knjige i članci

- Bain, Robert B. „Into the Breach: Using Research and Theory to Shape History Instruction“. U: *Knowing, Teaching and Learning History – National and International Perspectives*, eds. Stearns/Seixas/Wineburg, 331-352. New York University Press, 2000.
- Barton, Keith C., Linda S. Levstik. *Teaching History for the Common Good*. (Routledge, 2004).

³⁸ Gaea Leinhardt, Gaea, „Lessons on Teaching and Learning in History From Paul’s Pen“, u *Knowing, Teaching and Learning History – National and International Perspectives*, ed. Stearns/Seixas/Wineburg, (NYU Press, 2000), 223-245.

- Brown, Richard. „History and post-16 vocational courses“. U: *Teaching History*, ed. Bourdillon, Hilary, 91-97. Routledge/The Open University, 1994.
- Cullen, Jim. *Essaying the Past – How to Read, Write, and Think about History*. Wiley-Blackwell, 2009.
- Fines, John. „Evidence – The Basis of the Discipline“. U: *Teaching History*, ed. Bourdillon, Hilary, 122-125. Routledge/The Open University, 1994.
- Gross, Mirjana. *Suvremena historiografija – Korijeni, postignuća, traganja*. Zagreb: Novi liber, 2001.
- Jenkins, Keith. *Promišljanje historije*. Zagreb: Srednja Europa, 2008.
- Kane, Thomas S. *The Oxford Essential Guide to Writing*. Oxford University Press, 2000.
- Koren, Snježana. „Samostalni istraživački radovi u osnovnoj i srednjim školama: Upute i pojašnjenja za provedbu natjecanja iz povijesti u šk. god. 2007./2008.“. *Povijest u nastavi*, V, 10 (2007.): 187-205.
- Koren, Snježana, Magdalena Najbar-Agičić. „Europska iskustva i kurikulum povijesti u obveznom obrazovanju“. *Povijest u nastavi* V, 10 (2007.): 117-174.
- „Language and History – ILEA History and Social Sciences Inspectorate“. U: *Teaching History*, ed. Bourdillon, Hilary, 187-195. Routledge/The Open University, 1994.
- Leinhardt, Gaea. „Lessons on Teaching and Learning in History From Paul’s Pen“. U: *Knowing, Teaching and Learning History – National and International Perspectives*, eds. Stearns/Seixas/Wineburg, 223-245. NYU Press, 2000.
- Liessmann, Paul Konrad. *Teorija neobrazovanosti – zablude društva znanja*. Zagreb: Jesenski i Turk, 2008.
- Loewen, James W. *Teaching What Really Happened – How to Avoid The Tyranny of Textbooks & Get Students Excited About Doing History*. Teachers College Press, Columbia University, 2010.
- Mabbett, I. W. *Writing History Essays: A Student’s Guide*. Palgrave/Macmillan, 2007.
- Marshall, Justin. *How to Write an Essay*. Spark Publishing, 2005.
- Matković, Hrvoje. *Povijest Nezavisne Države Hrvatske*. Zagreb: Naklada Pavičić, 2002.
- McClain, Molly, Jacqueline D. Roth. *Schaum’s Quick Guide to Writing Great Essays*. McGraw-Hill, 1999.
- Nikolić Jakus, Zrinka. *Uvod u studij povijesti – Historiografski praktikum*. Zagreb: LEYKAM international, 2008.
- Pastuović, Nikola. *Edukologija – Integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja*. Zagreb: Znamen, 1999.
- Pešorda, Suzana, Tvrtko Božić. „Strukturiranje samostalnih istraživačkih radova učenika iz povijesti“. *Povijest u nastavi* VII, 13 (2009.), 1-13.
- Piskač, Davor. *Kako napisati esej na državnoj maturi*. Zagreb: Alfa, 2009.
- Rendić Miočević, Ivo. *Učenik istražitelj prošlosti – Novi smjerovi u nastavi povijesti*. Zagreb: Školska knjiga, 2005.
- Storey, William Kelleher. *Writing History – A Guide for Students*. Oxford University Press, 2009.

- Stradling, Robert. *Nastava europske povijesti 20. stoljeća*. Zagreb: Srednja Europa, 2003.
- Šašić, Miroslav. „Natjecanje iz povijesti kao priprema za Nacionalne ispite i Državnu maturu iz povijesti“. *Povijest u nastavi*, V, 10 (2007): 175-186
- Trškan, Danijela. *Provjera znanja i ocjenjivanje u nastavi povijesti*. Zagreb: Srednja Europa, 2005.
- Voss, James F., Jennifer Wiley. „A Case Study of Developing Historical Understanding via Instruction: The Importance of Integrating Text Components and Constructing Arguments“. U: *Knowing, Teaching and Learning History – National and International Perspectives*, eds. Stearns/Seixas/Wineburg, 375-389. NYU Press, 2000.
- Wineburg, Sam. *Historical Thinking And other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Temple University Press, 2001.

Priručnici

- Anić, Vladimir, *Rječnik hrvatskog jezika*, Novi Liber, Zagreb, 1998.
- Anić/Goldstein, *Rječnik stranih riječi*, Novi Liber, Zagreb, 2000.

Internet stranice

- <http://world.bymap.org/LiteracyRates.html>
- <http://www.jutarnji.hr/60--hrvata-s-diplomom-pise-kao-u-prvom-osnovne/196363/>
- <http://www.jutarnji.hr/test-pravopisa-na-fakultetima--od-329-studenata-bas-nitko-nije-riješio-test-pismenosti/952896/>
- Izvori za Atomsku bombu:
- http://www.trumanlibrary.org/whistlestop/study_collections/bomb/large/index.php
- <http://www.inicom.com/hibakusha/>
- <http://www.pbs.org/wgbh/americanexperience/features/primary-resources/truman-leaflets/>
- <http://www.cddc.vt.edu/host/atomic/trinity/groves1.html>
- <http://www.historyonthenet.com/WW2/statistics.htm>

Dokumenti

- Nastavni plan i program za osnovnu školu*, Republika Hrvatska, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, Zagreb, kolovoz 2006.
- Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*, Republika Hrvatska, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, Zagreb, srpanj 2010.
- Gimnazijski nastavni program za povijest, http://dokumenti.ncvvo.hr/Nastavni_plan/gimnazije/obvezni/povijest.pdf
- Ispitni katalozi iz društveno-humanističkih predmeta i jezičnih predmeta <http://www.ncvvo.hr/drzavnamatura/web/public/dokumenti>

SUMMARY

The polemic essay in the teaching of history

The author describes the position of the essay in Croatian teaching of theory and practice. The author discusses the benefits of polemic essay writing in the regular teaching of history as a procedure which ensures the development of literacy in a wider sense, a general and social-humanistic competence and a deeper understanding of history as a scientific discipline. The author analyses and describes the process of drafting such essays in classes and supports it with essays by students from third and fourth years of high school.