

## IZ STRANE LITERATURE

**Sirkka Ahonen, *Clio Sans Uniform: A Study of the Post-Marxist Transformation of the History Curricula in East Germany and Estonia, 1986-1991*, Academia Scientiarum Fennica, 1992\***

### 1. Kriza u društvu – kriza u povijesnom obrazovanju

Devetog studenog 1989. godine građani Berlina srušili su Berlinski zid. Nasrnuli su na beton željeznim polugama i dlijetima kako bi uništili fizičku prepreku slobodi. Uskoro se slično dogodilo simboličkim preprekama širom Istočne i Srednje Europe. Nijemci, baltički narodi i Rusi obarali su kipove Lenjina i mnogih drugih bivših socijalističkih heroja. Za Nijemce je to značilo odbacivanje gotovo pola stoljeća recentne prošlosti, a za Ruse zaokret od sedamdeset godina. Socijalističkim herojima nije dozvoljeno da padnu u zaborav već im je dobačen izazov, ovoga puta alatima za uništavanje.

Povijest je potaknula javno raspoloženje, a o povijesti su se postavljala ozbiljna pitanja. U siječnju 1991. godine *Pravda* je izvijestila o ispitivanju javnog mnijenja u kojemu je tek polovica od 2000 ispitanika doživljavala socijalističku revoluciju kao “ispravan korak u našem povijesnom razvoju”, dok je više od trećine negativno rangiralo Lenjina. Već 1987. godine u Institutu za istraživanje mladih u Leipzigu u Istočnoj Njemačkoj provedeno je istraživanje među školskom mladeži kako bi se doznalo koliko se mladi ljudi identificiraju sa svojom prošlošću. U kurikulumu politehničke državne škole, *Oberschule*, koja pruža jedinstveno opće obrazovanje za praktički svu djecu od 6 do 16 godina, povijest je uvijek imala snažan položaj. No, istraživanje je pokazalo da mladi ljudi nisu istinski zainteresirani za povijest svojeg vlastitog društva. Da su imali izbora, mnogi uopće ne bi proučavali povijest Demokratske Republike Njemačke (DDR). Trebali su povijest, no željeli su Klio bez uniforme.

U svojoj *Knjizi o smijehu i zaboravu* Milan Kundera je pisao o nacijama koje su izbrisane iz postojanja jer su im bila uskraćena njihova sjećanja. U totalitarnim društvima otpor pojedinaca strukturama moći uvelike znači borbu za očuvanje sjećanja na prošlost. Možda je bilo neophodno uništiti pisma i knjige, no sjećanja su sigurna od zadiranja vlasti. Tamo gdje se službena povijest nije uspjela nositi s osobnim sjećanjima, pisci su im često dali fiktivan oblik i tako ih uspjeli sačuvati.

\* Ulomak iz knjige u kojoj autorica analizira promjene na području historiografije, te posebice nastave povijesti, u bivšoj Istočnoj Njemačkoj i Estoniji u razdoblju političkih promjena 1986-1991. Iz knjige donosimo tri poglavlja: *Crisis in Society – Crisis in History Education* (str. 15-17), *History at School: An Offspring of Academic research or of the Aspirations of a Society* (str. 23-26), te *Concluding Remarks* (133-139).

Školska povijest u socijalizmu za mnoge je pojedince bila lijek protiv sjećanja. Estonski povjesničar Helmut Piirimäe govorio je 1990. godine u švedskom gradu Kalmaru, na sastanku obrazovnih stručnjaka s područja nastave povijesti, o “izgubljennoj generaciji”, misleći na one koji nisu imali nikoga da im progovori o “istinskoj” prošlosti. Jedino što su dobivali bio je prerađen i manipuliran “novogovor” koji je nudila država.

Školska povijest u centraliziranom sustavu pokušava biti službena predodžba društva o sebi samome. Ljudima se nude jednostavne interpretacije i mitovi za identifikaciju. Aspiracije i hegemonistička struktura društva osnažuju se kroz nastavu povijesti. Društvo dobiva na uniformnosti kroz standardni povijesni kurikulum. Promjena u aspiracijama ili u strukturi moći čini postojeći kurikulum barem dijelom redundantnim. Prije nego što se pojavi nova povijest – to jest, nova interpretacija povijesti – pojedinci će iskusiti krizu; u što da se ugledaju i s čime da se identificiraju. Moguća su najmanje tri rješenja: novi mitovi koje pruža nova hegemonija; ljudima se ostavlja mogućnost da žive bez povijesti; konačno, mogu od početka izgraditi individualne slike povijesti.

Društvene i političke promjene u Srednjoj i Istočnoj Europi krajem 1980-ih godina bile su tako drastične da ih je 1989. godine harvardski sovjetolog Francis Fukuyama nazvao “krajem povijesti” – misleći na kraj velike pripovijesti o ideološkoj evoluciji čovjeka. Liberalnu demokraciju smatrao je konačnom točkom u potrazi čovječanstva za dobrim poretom. No, postalo je jasno da su u novim aspiracijama društava koja se mijenjaju mogući i drugi projekti osim liberalnih. Ovog puta školska povijest nije bila zabranjena – kao što je bila 1945. godine u poraženoj Njemačkoj – ali su umjesto toga ubrzano nastajale nove povijesti. Povijest je bila živahna i vitalna. Pitanje koje je tražilo trenutačni odgovor bilo je: O kojoj se vrsti nove povijesti radi? Novinari su kivno govorili o “legendama” i “mitovima” stare škole, no kad je “Oktobarska legenda” odbačena, druge su ideologije već vrebale iza vrata učionica povijesti. Iznad svega, tu je bio nacionalizam koji je nakon pola stoljeća pritajenosti ponovno privlačio umove.

Ova studija pokušava prikazati kako je kriza oko 1990. godine utjecala na koncepciju povijesti, te posebice na povijesno obrazovanje u istočnonjemačkim *Länder* na jednoj i u Estoniji na drugoj strani. Ova dva slučaja predstavljaju zanimljiv kontrast u odnosu prema vlastitoj prošlosti.

Obje zemlje, Istočna Njemačka i Estonija, ostavile su totalitarni socijalizam za sobom u vrijeme kad je nastajala ova studija. Imale su neke liberalne tradicije u svojoj prošlosti na koje su se mogle referirati, no za jednu od njih je teret autoritarne tradicije bio mnogo teži. Obje su sudjelovale u nacionalističkoj tradiciji prethodnog razdoblja, no jedna je iskazala mnogo agresivniji tip od one druge.

Estonci su se većinom smatrali nedužnim žrtvama Drugog svjetskog rata, gdje je njihova zemlja bila samo zalag u borbi velikih sila. Smatrali su opravdanim pokrenuti svoje nacionalno pitanje čim se pojavila *glasnost*. Njemačka situacija bila je drugačija:

prevladala je trauma ratne krivnje koja je učinila nacionalistička gledišta prošlosti neodrživima. Nadalje, u DDR-u se marksističko-lenjinistička tradicija može smatrati udomaćenijom nego u Estoniji, barem u svjetlu informacija koje su zasad dostupne. Može se pretpostaviti da će ove razlike utjecati na odgovor na *Promjenu*.

### 3. Školska povijest: izdanak akademskog istraživanja ili društvenih aspiracija?

Susret s poviješću je socijalni proces. Osoba uči povijest od ljudi koji su njezin dio i gleda na povijest kao na dio svojeg socijalnog okruženja. Povjesničari su važni u procesu tog susreta, no nisu jedini izvor informacija. Većina ljudi trenutačno reagira na svoju prošlost. Ono što historiografija može pružiti pojedincu jest naglašavanje racionalnosti susretanja s prošlošću. Kritičko proučavanje povijesti može uravnotežiti gorčinu sjećanja onih koji su patili u stvarnoj prošlosti ili slavu prošlosti koja se lažno manifestira u spomenicima.

No, školska se povijest upotrebljava u instrumentalne svrhe čak i kada se povijesno istraživanje inače provodi kao kritičko proučavanje. Školska povijest se uobičajeno promatra kao sredstvo socijalizacije mladih ljudi. Čak je i J. Rohlfs, jedan od vodećih zapadnonjemačkih edukativnih stručnjaka na polju nastave povijesti u 1980-im godinama, odbacivao ideju o školskoj povijesti kao nastavku historiografije. Društvo će uvijek imati posebne zahtjeve od nastave povijesti. Društvo će uvijek oblikovati obrazovanje, dok istraživanje može biti slobodno. Ovu su pretpostavku osporili britanski filozofi obrazovanja R. S. Peters i P. H. Hirst, koji su u svojim tekstovima branili autonomiju znanja i obrazovanja u školi. Čini se da se koncept odnosa između škole i društva radikalno razlikuje od autora do autora, te od jednog društva do drugoga.

Uz pretpostavku da se obrazovanje promatra kao socijalizacija, a nastava povijesti kao predodžba društva o sebi samome, škole u svim društvima će bez sumnje poučavati povijest. Povijest će se poučavati čak i u najutilitarnijim sustavima. Postoje primjeri povijesti kao važnog temeljnog predmeta čak i u onim društvima koja su tehnološki i komercijalno orijentirana. Povijest je imala važno mjesto u politehničkom kurikulumu u nekadašnjem DDR-u, te u obrazovnoj politici poslovno orijentirane konzervativne Britanije u osamdesetim godinama. U potonjem slučaju, neke od prethodnih liberalnih edukativnih ideja odbačene su u korist društveno harmonizirajućeg kurikulumu.

Uobičajeno je da se povijesno obrazovanje legitimira kroz svoju socijalnu funkciju. To podrazumijeva da društvo kroz one koji donose odluke definira svoje tradicije i aspiracije koristeći svjedočanstvo povijesti. Na taj način u mnogim slučajevima nastaju i nacionalni školski kurikulumi; skupina edukativnih stručnjaka odlučuje što bi svi trebali znati o povijesti kako bi postali obrazovanim građanima. No, ovdje se pojavljuje pitanje: Može li društvo imati uniforman prikaz o sebi u bilo kojem drugom slučaju osim u totalitarnoj državi?

Ideja o uniformnoj povijesti je u svojim temeljima strana povijesti kao znanstvenoj disciplini. Kao svako drugo istinsko znanje, povijesno znanje je proces u kojem se istina otkriva kroz stalnu potragu i korekcije. Znanje je nužno uvijek otvoreno provjeravanju i rekonstrukciji. Transformira se kroz uporabu novih pristupa u poučavanju. Povijest Vajmarske Republike, na primjer, izgleda drugačije seoskoj ženi nego urbanom muškarcu. Ovdje se pojavljuje kontradikcija između znanstvene i socijalizirajuće funkcije povijesnog znanja. Ako se, u vulgarnom smislu potonje funkcije, traže sigurne i nesumnjive istine kako bi se postigao zajednički identitet, te "istine" neće biti istinski znanstvene već umjesto toga društveno utemeljene.

U otvorenom društvu socijalne aspiracije ljudi su prirodno raznovrsne. Primjerice, neki članovi društva mogu se identificirati s državom blagostanja, dok će drugi prigrliti privatno poduzetništvo. Dominantna interesna grupa može pogurati svoju predodžbu društva u prvi plan, no ipak nije vjerojatno da će se s njom svi identificirati. Neophodne su različite prezentacije povijesti.

Nasuprot tome, totalitarni sustavi prisiljavaju povijest na uniformnost. U 1930-im godinama, povijesno obrazovanje u nacističkoj Njemačkoj služilo je politici. Nacifikacija povijesti naglo je prekinuta 1945. godine, kada je kurikulum povijesti postao posve neumjestan. Poučavanje povijesti je prvo posve zabranjeno na dvije godine, a zatim reformirano. U Staljinovoj Rusiji povijest je propagirala sovjetska dostignuća i omalovažavala kapitalističke zemlje. U oba slučaja, to je utjecalo na oblik prenošenja znanja. Od učitelja se očekivalo da iznose neupitne činjenice i tvrdnje na emocionalno privlačan način.

Ova se studija bavi odnosom povijesne znanosti i nastave povijesti tijekom i nakon staljinističke vladavine u bivšem DDR-u i Estoniji. Pojam "staljinizam" ovdje se odnosi na cijelo razdoblje od Drugog svjetskog rata do kasnih 1980-ih godina. Uvodna je pretpostavka da u staljinističkoj kulturi nema zapravo nikakve kontroverze između istraživanja povijesti i nastave povijesti, kada je riječ o njihovim zadacima. Oboje su podvrgnuti istim društvenim zahtjevima. No, taj konformizam nije rezultirao harmonijom, već je umjesto toga poticao duboke probleme.

Danski edukativni stručnjak na području nastave povijesti S. Sødning Jensen proučavao je različite pristupe povijesnom obrazovanju i razvrstao ih u sljedeće kategorije:

- obrazovanje kao transmisija standardnog činjeničnog znanja
- povijesno obrazovanje kao prenositelj vrijednosti kroz povijesne materijale; u ovom slučaju povijest se nudi kao predodžba društva o sebi samome
- povijesno obrazovanje kao kritički proces, pri čemu se naglašava kritički rad na izvorima i dokazima
- povijesno obrazovanje za socijalnu emancipaciju; povijest se proučava kao zapis o čovjekovom svjesnom naporu da unaprijedi svoj život u društvu.

Primjeri ovih kategorija mogu se pronaći u različitim zemljama. Jensen je identificirao bavljenje poviješću kao kritičkim procesom u britanskom Projektu školske povijesti (Schools History Project), te radikalni emancipacijski pristup u nekim danskim i švedskim eksperimentima o lokalnoj povijesti u školi. Kad je Šveđanin K.-G. Karlsson proučavao nastavu povijesti u Sovjetskom Savezu koristeći Jensenove kategorije, pronašao je da su nakon razdoblja emancipacijskog obrazovanja u 1920-im godinama nastavnici povijesti došli pod Staljinovu kontrolu, dok se povijesno obrazovanje pretvorilo u prenositelja vrijednosti. Povijest koja je jedno desetljeće bila kritički i aktivni proces u učionicama, okoštala je ne samo u marksističko-lenjinističkom, nego i dalje u sovjetsko-patriotsku liturgiju. Njezin je cilj bio njegovati u učenika sovjetski identitet.

Sličan je trend uočio Frances FitzGerald u SAD-u. Tijekom Hladnog rata udžbenici su se u mnogim slučajevima okrenuli prezentaciji usredotočenoj na Ameriku i orijentiranoj na njegovanje pozitivnog nacionalnog identiteta. Usput je prevladala kritička tradicija, pa je u 1980-ima pristup orijentiran na vrijednosti modificiran, dok se, između ostalih ciljeva, kroz nastavu povijesti nastojao ostvariti identitet zajednice. Etničke grupe su se počele brinuti za svoj identitet, te su utemeljile osjećaj zajedništva u priznanju kulturnog nasljeđa.

Primjeri iz Sovjetskog Saveza i Sjedinjenih Država sugeriraju da je povijesno obrazovanje kao prenositelj vrijednosti popularno među onima koji imaju moć; vladajući establišment se prikazuje kroz nastavu povijesti. To se može dogoditi i u liberalnim demokracijama.

Bi li, zapravo, vrijednosno orijentirani pristup bio vitalan i u modernom društvu informacija? Obrazovanje koje oblikuje određeni identitet implicira povredu racionalnosti pojedinca kojemu se ne dopušta da konstruira svoj identitet na temelju kritički i individualno odabranih elemenata. Njemu se govori tko je. Vrijednosno orijentirani pristup također implicira stvarnu politizaciju kurikuluma i stoga povredu prirode povijesnog znanja. Nadalje, povijest kojom se manipulira dugoročno naginje pedagoškom neuspjehu, jer mladi kritički umovi odbijaju prihvatiti neutemeljenu liturgiju. Socijalizirajući efekt može se na koncu pretvoriti u svoju suprotnost, u odbacivanje identifikacije s društvom i njegovim vrijednostima.

Stoga je najvažnije pitanje može li društvo razborito zahtijevati od nastave povijesti njegovanje bilo kakvog identiteta – nacionalnog, komunalnog ili klasnog identiteta. Ne bi li obrazovanje trebalo biti autonomno i izvoditi svoje ciljeve iz prirode znanja i psiholoških aspekata učenja? Škole i edukatori imali bi više slobode uporabiti svoju pedagošku stručnost za prosudbu o onome što se može raditi i što se može poučavati na nivou učionice. Uz društvo, standardni faktori institucionalnog obrazovanja su zapravo samo znanje, te učenik sa svojim potrebama:



Ove tri determinante mogu se promatrati u različitim proporcijama. Ako se naglašava potraga za znanjem, onda će posebni načini usvajanja znanja u svakom znanstvenom polju biti najvažniji vodič u procesu učenja. Moderna kognitivistička škola učenja naglašava kao glavnu funkciju obrazovanja determinantu znanja u širokom smislu te riječi, koja uključuje i vještine i vrijednosti. Stara teza Jeromea Brunera o tome da se svaki školski predmet može poučavati na intelektualno valjan način u svakoj učeničkoj dobi zadobila je novi zamah. Jedino kritički pristup obrazovanju dat će učenicima mogućnost da se stalno pitaju “Kako to znamo?”.

Znanja na stolu znanstvenika i u učionici su istovjetna, a znanstvenik i učenik trebali bi biti srodne duše, tj. kritički usmjerene u svrhu stjecanja istinskog znanja. U ovoj studiji uključen je i pogled na promjene u historiografskoj paradigmati kako bi se osvijetlio pomak u povijesnom obrazovanju u školama u razdoblju povijesne tranzicije.

### Zaključne napomene

Ova je studija bila pokušaj da se prati povijest ideja u mijeni u školskim kurikulumima. Dodatni dokazi koji su poduprli nalaze iz kurikuluma tražili su se slušajući osobe koje su bile uključene u rekonstrukciju povijesti nakon staljinizma u obje zemlje, Njemačkoj i Estoniji. Povijesna perspektiva studije veoma je kratka. Zaključci se odnose samo na razdoblje političke tranzicije od 1986. do 1991. godine. No, studija također pokušava usmjeriti se na diskusiju o tome što se može urediti s poviješću u razdoblju krize i u kojoj se mjeri može braniti autonomija povijesti.

Jedno od glavnih pitanja u reformi nastave povijesti odnosi se na socijalnu nasuprot posve intelektualnoj funkciji povijesti. U usporedbi sa staljinizmom, čini se da funkcija socijalnog identiteta na koncu uzmiče pred poviješću kao kritičkim proučavanjem prošlosti, no nije uvedena nikakva “nova povijest” u smislu pretežno intelektualne vježbe kritičkih vještina. No, u tom smislu su Estonija i nove njemačke *Länder* ponešto različite.

## *Dekonstrukcija Velike pripovijesti*

Post-marxizam i odbacivanje dijalektičkog materijalizma, zbog njegova antagonizma u odnosu na postojeći socijalizam, koincidirao je u 1980-ima s postmodernističkim koncepcijama prirode znanja. Gledište da znanje nema osnovice već svoje vlastite procedure, te da se istina ne otkriva nego stvara, utemeljili su filozofi koji su ustvrdili da je čak i činjenica uvijek konstrukcija. Ovu su ideju još dalje razvili dekonstrukcionisti, npr. R. Rorty u svojem djelu *Contingency, Irony and Solidarity* (1989). Dekonstrukcionisti su otišli tako daleko da su čak ustvrdili da je povijest samo lingvistička metafora, ili zapravo stalno preplitanje diskursa, pri čemu ne postoji način da se odluči koji je diskurs istinit. Također, povijesni dokazi smatrali su se proizvodom diskursa, kao dokazi koji se konstruiraju povjesničarevim razmišljanjem u potrazi za odgovorom na subjektivna pitanja. Dokazi postaju dokazima zahvaljujući povjesničaru.

Marxova analiza povijesnih promjena, njegova velika pripovijest, smatrala se u novoj situaciji samo osebujnim konstruktom njegova uma, a ne objektivnom nužnošću. Njegova naracija nije imala više valjanosti nego bilo koja druga povijesna metanaracija – nacionalizam, fašizam, liberalizam, konzervatizam ili feminizam. Sve takve velike sheme osvjetljavale su fenomen povijesti, no ipak su bile samo diskurzivni proizvodi koji se natječu s drugim prošlim ili budućim konstruktima. Velike pripovijesti u postmodernom svijetu znanja raspadaju se i ustupaju mjesto mnoštvu malih naracija, te ostavljaju prostor za primateljevo vlastito kritičko promišljanje u konstruiranju neovisnih povijesti. Njihova pouzdanost i vjerodostojnost na koncu je ovisila samo o historiografskim procedurama, a ne o korespondiranju s realnošću.

Marksistička koncepcija “društva” i “klase” također se raspala s padom normativne epistemologije i ideje o univerzalnom diskursu. Društvo se više ne može promatrati kao da je organizirano samo na temelju jednog koncepta, “ekonomske osnovice” ili “načina proizvodnje”. Umjesto toga, pojavljuje se kao koncept sastavljen od mnoštva različitih dijelova, čije značenje ovisi o povjesničarevu pristupu. Društveni odnosi su isto tako diskurzivni kao i sama povijest. Socijalni sukobi su mnogostruki, umjesto da se prikazuju, primjerice, kao borba homogene radničke klase i donošenje odluke proleterskom revolucijom. E. Laclau je u svojem djelu *New Reflections on the Revolution of our Time* (1991) vidio društvo kao golemu mrežu raspršenih razlika i odnosa, diskurzivnih po svojoj prirodi. Ne postoji realnost kao takva koja bi se upotrijebila u dokazivanju da je jedan diskurs pouzdaniji od drugoga; istinitost ovisi o procedurama istraživanja.

Ne postoji jedan direktan smjer koji vodi od prošlosti do sadašnjosti koji se može otkriti u povijesti, nema prošlosti koja može otkriti svoju bit. Povjesničar i učenik tragaju za istinom kroz kritički proces proučavanja, gdje se prvo postavljaju pitanja, a dokazi konstruiraju konzultiranjem tragova prošlosti pomoću kritike izvora. Poziva se na povijesne dokaze, no konceptualizacija povijesti događa se kao historiografski diskurs.

*Autonomija povijesti podjednako u istraživanju i obrazovanju*

Povjesničari i nastavnici povijesti u Estoniji i novim njemačkim *Länder* osudili su u liberalnoj atmosferi kasnih 1980-ih instrumentalizaciju povijesti za vanjske, političke ciljeve. U novom dobu povijest se trebala proučavati radi sebe same, a ne radi proletarijata – ili Partije.

Staljinističke strukture srušile su se u obje zemlje približno 1989. godine. Za Estonce, to je već nakon 1988. godine značilo slobodu pisanja vlastitih programa povijesti. Nikakav obrazac nije stigao iz Moskve, nikakvi prigovori zbog previše estonskih imena u programu. Povjesničari su mogli slobodno ispuniti bijele mrlje u povijesti čim su se otvorili arhivi. U DDR-u, gdje je razvoj socijalizma bio u većoj mjeri unutarnji proces nego u Estoniji, labavljenje veza između Komunističke partije Sovjetskog Saveza i Jedinственe socijalističke partije Njemačke bilo je ključno, no glavna revolucija tek se trebala dogoditi u uvriježenim načinima razmišljanja.

U staroj staljinističkoj kulturi povijest je bila nadređena znanost. Njezina legitimacija bila je očita, jer se kroz povijest socijalističko društvo dokazalo ispravnim. U novim okolnostima, u kojim se legitimacija postojećih institucija smatrala volontarističkim i praktičnim procesom, povijest je mogla biti samo gubitnik – tako dugo dok joj se ne pronađe nova socijalna funkcija. Posebice u novim njemačkim *Länder*, implikacija revolucije iz 1989. godine na odsjecima za povijest činila se katastrofalnom 1991. godine. Povjesničari su otpušteni, cijele institucije zatvarane. U školama posljedice nisu bile tako izravne. Iako su svi nastavnici bili privremeno otpušteni, većina je nakon političke provjere ponovno primljena na posao.

U staljinizmu je Partija podjednako planirala i posao istraživača i posao edukatora. Istine su bile gotovo podjednako unaprijed određene za znanstvenika, kao i za nastavnika. U novoj situaciji, dvije su države usvojile različit pristup u odgovoru na pitanje koliko društvo može uređivati ciljeve i sadržaje povijesnog obrazovanja. U Njemačkoj je autonomija povijesnog znanja usvojena kao smjernica, dok se u Estoniji smatralo da povijesno obrazovanje ima posebne zadatke u odnosu na aktualno istraživanje: povijest je imala nacionalnu svrhu.

U novim njemačkim *Länder*, edukatori su bili skloniji izvesti koncept povijesnog obrazovanja iz povijesne nego iz obrazovne teorije. Bila je to reakcija na didaktiku povijesti u DDR-u, gdje se metoda afektivnog uvjeravanja, izvedena iz edukativne psihologije, nudila kao ključna lekcija za učitelje. U marksističko-lenjinističkom obrazovanju smatralo se da kombinacija afektivnog pristupa i unaprijed odabranih činjeničnih informacija vodi usvajanju pozitivnih vrijednosti i konstruktivnog građanstva. Bio je to ključni postulat u standardnoj metodologiji povijesnog obrazovanja, koji je proizvela Obrazovna akademija DDR-a. U novim okolnostima, obrazovanje kao uvjeravanje smatralo se odbojnom idejom. Sada se vjerovalo u učeničku sposobnost da vrednuje stvari umjesto da bude pometen njima; poštovala se njegova racionalnost. Trebalo mu je ponuditi znanje u pravom smislu te riječi.



Povijesno znanje trebalo se usvojiti i iskusiti u njegovoj punoj dinamici, te ga je trebalo osloboditi od ideje o finaliziranoj standardnoj količini zadanih činjenica. Znanje kao dinamički proces, gdje su analitičke i raznovrsnije empatičke sposobnosti mobilizirane u svrhu povijesne interpretacije i objašnjenja, trebalo je biti od velikog osobnog i socijalnog značenja. Za novo razumijevanje povijesnog obrazovanja trebala se konzultirati filozofija povijesti. Na taj način bi priroda povijesnog znanja, a ne neka vanjska svrha, odredila ciljeve nastave povijesti. Ovo je gledište izraženo u prijelaznom povijesnom kurikulumu u novim njemačkim *Länder* 1990-1991. godine.

Povjesničari u Saveznoj Republici Njemačkoj u 1970-im godinama prihvatili su i podržali shvaćanje povijesti kao kritičke društvene znanosti. Povijest je trebala razjasniti ključne funkcije društva i povijesnim metodama otkriti njihovu pravu prirodu.

S obzirom da je povijesna metoda bila kvalitativna i idiografska, a ne generalizirajuća, učenik je trebao učiti o različitim povijestima pojedinog razdoblja ili institucije. Trebao je suosjećati podjednako s pobjednicima i gubitnicima, muškarcima i ženama, većinom i manjinom. Trebao je proučavati povijest malih ljudi i svakodnevice, a da ipak ne bude uskraćen za lekcije o stvaranju velikih političkih odluka.

Povijesni identitet neke osobe trebao je biti rezultat kritičkog procesa, a ne usmjeravane identifikacije s prevladavajućom društvenom strukturom. Kritičko proučavanje povijesti trebalo bi rezultirati višestrukim identitetima.

Njemački edukatori na području povijesti poput K. Bergmana i G. Schneidera davali su prednost ovakvoj kritičkoj povijesti u odnosu na "verbalnu demokraciju" ili druge pretenciozne ciljeve koji su izvana nametnuti nastavi povijesti. Čak i kad bi povijest trebala izgrađivati identitet osobe, proces izgradnje trebao bi biti kritički i završiti pluralitetom identiteta, kao i razumijevanjem i priznavanjem drugih identiteta. Proces je trebao voditi dekonstrukciji slika neprijatelja, koje su nastale učvršćivanjem "mi" identiteta kroz antagonizam prema drugim grupama.

Kritički pristup u kurikulumima novih njemačkih *Länder*, čak i ako se pojavio samo kao težnja, a ne zbiljski program, može se smatrati dekonstrukcijom staljinističkog mita o povijesti. Istovremeno je služio kao upozorenje protiv novih neutemeljenih mitova. Proučavanje povijesti trebalo bi biti kritički proces koji se pokorava historiografskim načelima interpretacije dokaza i objašnjavanja ljudskih akcija. Ne bi trebao biti podvrgnut determinističkim pretpostavkama bilo koje vrste.

### *Povijesni identitet – nova uniforma?*

Ako je povijest diskurzivni konstrukt, onda se može i treba ponovno dekonstruirati. U slučajevima opisanim u ovoj studiji, dekonstrukcija se dogodila u odnosu na marksističke koncepte poput klase i revolucije. Ipak, diskurzivnost implicira da je nova povijest također tekstualni fenomen, nova naracija s određenim značenjem. Stvari se iznova opisuju da bi događaji izgledali različito. Konačno, povijest nije

samo tvrdnja utemeljena na činjenicama, već vrijednosno uređivanje činjenica u uzročno-posljedične procese, te pripisivanje određenih značenja događajima.

Ranije u ovoj studiji uočena je određena razlika između novih njemačkih *Länder* i Estonije u odnosu na funkciju povijesnog obrazovanja. U Njemačkoj, čak i kad su se neki kurikulumi referirali na univerzalne političke dokumente poput Povelje Ujedinjenih naroda o ljudskim pravima kao temelja povijesnog obrazovanja, stvarni programi, pogotovo u slučaju Brandenburga i Saxon-Anhalta, nisu nudili nikakve dogovorne političke lekcije, već umjesto toga alternativne povijesti različitih socijalnih grupa za razredno proučavanje i učeničke prosudbe.

Ova je tendencija učvršćena unošenjem zapadnonjemačke emancipacijske teorije povijesnog obrazovanja u Istočnu Njemačku nakon 1989. godine, onako kako su je prikazali Rholfes i Rüsen.

U Estoniji je koncepcija nove povijesti do određene mjere izvedena iz funkcije izgradnje nacije. Ta je koncepcija bila pod utjecajem emigrantske historiografije, koja se uvelike temeljila na osjećaju tragičnog gubitka državnosti. Emigrantska historiografija bila je snažan izvor informacija koje su se suprotstavljale dogmatski izvedenim staljinističkim interpretacijama i falsificiranju estonske povijesti poput onih o nezavisnosti 1918. godine kao kontrarevoluciji, te okupaciji 1940. godine kao dobrodošlici u sretnu sovjetsku obitelj nacija.

Zemlja koja se oko 1990. godine nalazila u situaciji poput estonske preferirala je socijalno i politički konstruktivne lekcije iz povijesti nasuprot intelektualnom zadovoljstvu kritičkog istraživanja. Lekcija koja se tražila bila je ona o nacionalnom povijesnom identitetu. A. D. Smith je u svojoj studiji *National Identity* (1991) definirao nacionalni identitet u okvirima temeljnih povijesnih obilježja – domovina, zajednički mitovi i sjećanja, zajednička javna kultura, zajednička zakonom priznata prava i zajednička ekonomija. Povijesno obrazovanje može promovirati aktualizaciju drugog i trećeg kriterija pretvaranjem zajedničkih mitova i sjećanja u zajedničku kulturu.

Kada su se programi povijesti konačno reformirali, u Estoniji je već postojala svijest o zajedničkoj povijesti. Aktualizirana je na konkretan način uklanjanjem kipova koji su bili oprečni toj svijesti, vraćanjem starih imena ulica koja su imala nacionalno značenje, te naglašavanjem priča o nacionalnim poduhvatima u prošlosti. Edukatori na području nastave povijesti nisu ni na koji način smatrali kritičku reviziju tih priča svojim zadatkom. Također su željeli pridonijeti izgradnji dotad potiskivane nacionalne zajednice u aktivni subjekt povijesti.

Stoga je glavni izvor inspiracije za Estonce u destaljinizaciji njihove povijesti bila historiografija iz razdoblja estonske nezavisnosti 1920-1940. godine. Nacionalističko određenje nezavisnosti kao povijesne misije Estonaca ugrađeno je u novi program iz 1990. godine. Takav determinizam učinio je da čak i seljački nemiri u feudalizmu izgledaju poput nacionalnog otpora, a svako ne-estonsko uplitanje kao nametnuta strana vlast – čak i u razdobljima kada su europske države u pravilu bile dinastičke a ne nacionalne u svojem obliku.

No, nacionalisti nisu skloni povijesti zbog sebe same. Oni žele mobilizirati pasivnu zajednicu u potrazi za onim za što vjeruju da je njezina povijesna sudbina. U tu svrhu traže se relevantni povijesni događaji koje prilikom proučavanja ne treba promatrati s različitih gledišta ni podvrgnuti multiperpektivnosti. Umjesto toga pojavljuju se u uniformi.

Nacionalistička paradigma, njegovana u historiografiji 19. stoljeća, bila je pogotovo živa u mladim nacionalnim državama u 1920-im i 1930-im godinama, no u Europi nakon 1945. godine općenito je došla na zao glas. Stoga je njezina pojava u baltičkim državama bila, ako ne anakronizam, onda nov diskurzivni zaokret u historiografiji. Služila je političkoj svrsi obnove nacionalne države, no kao oblik determinizma nije išla u korak s postojećom historiografijom na Zapadu.

Njemačka nacionalna svijest, koja je već bila u porastu kroz debatu o “nasljeđu i tradiciji” u DDR-u, koja je nabujala u vrijeme ujedinjenja 1990. godine, te se također kasnije pojavljivala u vidu ksenofobičnih napada na strance naročito u istočnonjemačkim gradovima, nije morala zadovoljiti slične političke zahtjeve kao estonski nacionalizam. Određena rehabilitacija nacionalnih simbola poput Luthera, Fridrika II. i Bismarcka već se dogodila u kurikulumima u posljednjim desetljećima DDR-a, no nije se nastavila nakon 1989. godine. Čak je i ujedinjenje 1990. godine prvenstveno dočekano kao demokratsko dostignuće.

U cjelini, njemački kurikulumi su, u usporedbi s estonskim, slijedili problemski pristup i alternativne povijesti. Identificirajući društvo s kritičkim i pluralističkim procesom, povijest je izgubila mnogo od svoje stare funkcije u izgradnje identiteta koja se cijenila u staljinističkom društvu, no vjerojatno je dobila na kredibilitetu i značaju za pojedinca.

J. Rüsen je naglasio racionalnost kao kriterij povijesne svijesti. Kako bi razumio svijet, pojedinac bi trebao biti sposoban kombinirati kritičku informaciju s vlastitim životnim iskustvom, te razviti istinsku povijesnu “narativnu kompetenciju”. Povijesni identitet je element povijesne svijesti, ali je usprkos tome podvrgnut zahtjevima intelektualnog poštenja. Mi-identitet posjeduje većina ljudi, a koriste ga političari, no obrazovani um je sposoban za povijesno testiranje temelja identiteta.

### *Povijest ponovno među humanističkim znanostima*

Prema marksizmu-lenjinizmu, povijest je bila nomotetička društvena znanost. Bila je vezana zakonima i prakticirana deduktivno. Društvene formacije davale su početnu pretpostavku za objašnjavanje događaja i pojava. Povijesne osobe prepoznavale su se samo kao teoretski ili kolektivno zastupljeni entiteti.

U kontekstu reforme i u bivšem DDR-u i u Estoniji prepoznata je jedinstvenost povijesnih fenomena. Povjesničari koji su trpjeli od “nedostatka teorije” sada su se okrenuli zapadnjačkim filozofima povijesti u potrazi za novim idejama. Posebice u novim njemačkim *Länder* proučavali su se “mentalitet”, “subjekt” i “nacija” kao

historiografski koncepti. Estonci su bili više zaokupljeni neposrednim zadatkom odbacivanja iskrivljenih prikaza i praznim mjestima u povijesti, te ponovnim otkrivanjem istine.

U povijesnoj epistemologiji raspravljalo se o ulozi hermeneutičkih interpretacija. Smatralo se da stara deduktivna metoda nije dovoljno osjetljiva, te da je sklona kriptovorenju svjedočanstava u dokumentu.

U raspravama o povijesnom obrazovanju u školi još je više naglašen ljudski faktor. Smatralo se da je zbog edukativnih razloga nužno što prije imati u učionici stvarne osobe kao aktivne i odgovorne posrednike povijesti. Ideja o ljudina prepuštenima na milost nadljudskim dijalektičkim silama bila je zastarjela nakon 1989. godine.

Humanizacija povijesti iznova je vratila velike i male ljude. Vratili su se Cezar i Kleopatra, kao i Lembitu i Kaupo, no u povijesti je bio još prisutniji mali čovjek, čija su iskustva i aktivna uloga u cijelom životnom rasponu prepoznata u različitim povijesnim razdobljima. U srednjem vijeku nije bio samo kmet već i vjernik, u Vajmarskoj Republici bio je onaj tko je patio od ekonomskih potresa, ali i sudionik u urbanom modernitetu.

Također je prepoznata ljudska, subjektivna priroda povijesnih dokaza. U kurikulumu su se predlagale vježbe povijesne empatije.

Neposredna reakcija povjesničara i edukatora na području povijesti na pad marksističko-lenjinističkih struktura u istraživanju i edukaciji bila je naglo okretanje od prošlosti, kao i zbunjenost. Promjene u razmišljanju bile su radikalne, a odlučnost da se ne gleda unatrag snažna. No, bilo je određene dvosmislenosti u određivanju smjera novog puta.

Godine koje dolaze pokazat će u kojoj će mjeri nacionalizam ili neki drugi metaprojekt nadomjestiti marksizam kao referentni okvir u zajedničkoj povijesnoj svijesti ili u školskom obrazovanju, ili koliko će povijest općenito služiti socijalnoj i političkoj svrsi umjesto da postane posve autonomna domena znanja o ljudskim akcijama i društvenim promjenama, sa svojim ljudskim vrijednostima usađenima u njezin kontekst.

*Prevela: Snježana Koren*