

Konceptualno poimanje totalitarizma u nastavi povijesti

Hranjec, Luka

Master's thesis / Diplomski rad

2024

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:772001>

Rights / Prava: [In copyright](#)/[Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-11-15**



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU

FILOZOFSKI FAKULTET

ODSJEK ZA POVIJEST

DIPLOMSKI RAD

KONCEPTUALNO POIMANJE TOTALITARIZMA U

NASTAVI POVIJESTI

Mentor:

dr.sc. Snježana Koren

Student:

Luka Hranjec

Zagreb, 2024.

Izjava o akademskoj čestitosti

Izjavljujem da je ovaj rad rezultat mog vlastitog rada koji se temelji na istraživanjima te objavljenoj i citiranoj literaturi. Izjavljujem da nijedan dio rada nije napisan na nedozvoljen način, odnosno da je prepisan iz necitiranog rada, te da nijedan dio rada ne krši bilo čija autorska prava. Također izjavljujem da nijedan dio rada nije korišten za bilo koji drugi rad u bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili obrazovnoj ustanovi.

Potpis:

Luka Hranjec

Sadržaj

1. UVOD	1
2. TOTALITARIZAM KAO KONCEPT	4
2.1. Ambivalentnost koncepta totalitarizma	4
2.2. Pojmovna manipulacija i faze razvoja koncepta	6
2.3. Kritika koncepta totalitarizma	8
2.4. Evaluacija koncepta totalitarizma	9
3. OBJAŠNJAVANJE TOTALITARIZMA POMOĆU SUPSTANCIJALNIH I DISCIPLINARNIH KONCEPATA.....	10
3.1. Totalitarizam kao supstancijalni koncept.....	11
3.1.1. Supstancijalno znanje	11
3.1.2. Taksonomija supstancijalnih koncepata i izgradnja mentalnih modela.....	13
3.2. Totalitarni triptih – totalna dominacija, radikalno zlo i banalnost zla.....	16
3.2.1. Totalna dominacija	17
3.2.2. Zapisi iz totalitarnog podzemlja	22
3.2.3. Radikalno zlo i njegova banalnost.....	23
3.3. Funkcija disciplinarnih koncepata u objašnjavanju totalitarizma	27
3.3.1. Etička dimenzija	28
3.3.2. Historijsko značenje	30
3.3.3. Zašto su ova dva koncepta važna za podučavanje o totalitarizmu?	31
4. FILM KAO NASTAVNO SREDSTVO	32
4.1. Problemi i upute za korištenje filma u nastavi	34
4.2. Korist filma za podučavanje koncepta totalitarizma	36
4.3. Kriterij za odabir filma.....	37
5. PRIJEDLOG METODIČKE OBRADE FILMA <i>ŠAULOV SIN</i>	39
5.1. O filmu	39
5.2. Uvodni dio nastavnog sata	40
5.3. Gledanje filma	42
5.4. Aktivnosti nakon gledanja filma	44
6. PRIJEDLOG METODIČKE OBRADE FILMA <i>ZONA INTERESA</i>	45
6.1. O filmu	45
6.2. Uvodni dio nastavnog sata	47
6.3. Gledanje filma	50
6.4. Aktivnosti nakon gledanja filma	51
7. ZAKLJUČAK	53
LITERATURA.....	58
PRILOZI.....	61
Prilog 1	61
Prilog 2	65
SAŽETAK.....	67
SUMMARY	68

1. UVOD

Danas, barem koliko nam je trenutačno poznato, postoji osam planeta u svemiru. No, 1962. godine, na suđenju Adolfu Eichmannu, svjedok Yehiel Di-Nur svijetu je "obznanio" postojanje još jednog planeta – Auschwitza. I dok na druge planete ljudska noga nikada nije kročila, spomenuti planet su ljudi sami stvorili, no – samo kako bi ga mogli zvjerski uništiti. Yehiel Di-Nur je upotrijebio sintagmu "planet Auschwitz" jer, prema njemu, ono što se tamo događalo naprosto nije odgovaralo zakonima na Zemlji. Stoga takvo stanje nije bilo moguće opisati ni obujmiti ljudskim kontekstom.

Dakle, postavlja se pitanje: postoji li uopće mogućnost poimanja i eksplanacije zločina koje su osmislili i počinili totalitarni režimi? Ili, kao što se sama Hannah Arendt pita: „kako pisati povijesno o nečemu – totalitarizam – što nisam željela sačuvati, nego baš suprotno, osjećala se dužnom uništiti?“¹ Međutim, Arendt nije odustala od pokušaja shvaćanja monstruoznih zbivanja, već se držala vlastite maksime da je razumijevanje „beskrajna aktivnost, obilježena konstantnim promjena i varijacijama, kojom se mirimo s realnošću odnosno pokušavamo biti kod kuće u svijetu.“² Vrlo slično govori i Primo Levi:

Jesmo li, mi preživjeli, bili u stanju shvatiti i pridonijeti da naše iskustvo bude shvaćeno? Ono što općenito mislimo pod 'shvatiti' podudara se s 'pojednostaviti': bez dubokoga pojednostavljivanja, svijet oko nas bio bi beskrajna i nedefinirana zbrka, koja bi prkosila našoj sposobnosti da se snalazimo i odlučujemo o svojim postupcima. Jednom riječju, prisiljeni smo ono što je spoznatljivo svoditi na neku shemu: toj svrsi služe čudesna oruđa koja smo za se izgradili tijekom evolucije, tako svojstvena ljudskom rodu – jezik i pojmovno mišljenje.³

Neovisno o navedenim naporima onih koji su bili pogođeni zločinima nacističkog režima, predodžba o Holokaustu, kao događaju koji izmiče svim sferama eksplanacije, nije jenjavala. Naprotiv, vrlo dugo je obitavala u filozofsko-teorijskom diskursu. Primjerice, Claude Lanzmann, redatelj filma *Šoa* (Shoah, 1985), u svom eseju *Od Holokausta do Holokausta* (Lanzmann, 1979) polazi od teze da je naprosto nemoguće primijeniti deduktivnu logiku na Holokaust. Prema Lanzmannu, nije moguće upotrijebiti racionalnost kojom bi shvaćali

¹ Mary G. Dietz, „Arendt and the Holocaust“, u: Villa Dana, *The Cambridge Companion to Hannah Arendt* (str. 86-109). Cambridge: Cambridge University Press, 2001., 87.

² Hannah Arendt, *Essays in Understanding, 1930-1954: Formation, Exile, and Totalitarianism*. New York: Schocken books, 2005, 308.

³ Primo Levi, *Utopljenici i spašeni*, Zagreb: Fraktura, 2017, 29.

Holokaust kao rezultat određenih uvjeta i pretpostavki poput indoktrinacije, karaktera Adolfa Hitlera ili inflacije.⁴ Ukratko, Holokaust je za njega, kao i za mnoge druge – nepojmljiv.

Priklonimo li se navedenom stavu te shodno tome Holokaust promatramo kao neshvatljivu abnormalnost, postoji izvjesna šansa da nikada nećemo razumjeti što se dogodilo. Samim time neće postojati ni mogućnost da totalitarne režime - njihov razvoj, proces i ishode - na kvalitetan način inkorporiramo u suvremeno obrazovanje. Stoga je, za početak, nužno voditi se misaonim obrascima Hanne Arendt i Prima Levija te sukladno tome, vrlo je bitno kritički sagledati nacistički totalitarni režim čija je bestijalna manifestacija Holokaust. Kershaw ističe da je za dobrobit društva neophodno promatranje i analiziranje Holokausta kao kontinuiteta koji se proteže od “normalnosti“ do barbarstva te genocida. Navedenim će se modalitetom puno bolje razumjeti kontekst – kako društveni, tako i politički – koji je omogućio nehumanoj ideologiji da implementira vlastiti narativ u zločinačkim praksama. Tako će se Holokaust, prema Kershawu, transformirati u vrlo važnu referentnu točku koja će vječno podsjećati te, još važnije, prokazati tanki led na kojem počiva moderna civilizacija i njena “normalnost“.⁵

No, problematika ne staje na razumijevanju fenomena koji je odgovoran za jedne od najstrašnijih zločina u povijesti čovječanstva, već se prenosi u znatno kompleksniju sferu – obrazovanje. Ako je iznimno zahtjevno pojmiti ono što se događalo u koncentracijskim logorima, a za što je totalitarizam odgovoran, kako o tome uopće podučavati učenike? I mnogo bitnije – na koji način je moguće kreirati misaone mehanizme kojima bi u budućnosti mogli spriječiti pojavu totalitarnih režima? Pri odgovoru na posljednje pitanje moguće je voditi se opomenom, ali i savjetom njemačkog filozofa i psihijatra Karla Jaspersa: „Ovo što se dogodilo je upozorenje. Zaboraviti je krivo. Treba se stalno sjećati. Bilo je moguće da se to dogodi, i ostaje moguće da se ponovi svakog trenutka. Samo znanjem se može spriječiti.“⁶ Složimo li se s Jaspersom, moramo postaviti naizgled jednostavno, ali bitno pitanje: kojim je znanjem to moguće spriječiti? Samim time, dolazimo i do konkretnih istraživačkih pitanja ovog rada: Postoji li način da se totalitarizam, pri podučavanju povijesti, ne svede na površinsko znanje, već da postane znanje koje može spriječiti potencijalnu bujicu totalitarizma? Može li pri tome

⁴ Claude Lanzmann. “From the Holocaust to the Holocaust.“ *Telos* 42 (1979): 142.

⁵ Ian Kershaw, *The Nazi Dictatorship: Problems and Perspectives of Interpretation*, London: Bloomsbury, 2015., 272–274.

⁶ Kershaw, *The Nazi Dictatorship*, 20–21.

pomoći konceptualizacija totalitarizma i sukladno tome – na koji način je moguće konceptualizirati totalitarizam u nastavi povijesti i koji pristupi mogu pomoći u tome?

Površinski pristup podučavanju totalitarizma, koji se, između ostalog, očituje u suhoparnom nabranjanju datuma vezanih uz uspon nacizma ili staljinizma, u tom je pogledu manjkav. Na tom tragu kritiku iznosi i Levi koji govori da uz popularna povijest „i povijest koja se tradicionalno predaje u školama, nosi na sebi biljeg te manihejske težnje koja zazire od nijansi i složenosti: rijeka ljudskih zbivanja uglavnom se svodi na sukobe, a sukobi na dvoboje, mi i oni, Atenjani i Spartanci, Rimljani i Kartadžani.“⁷ Osim na spomenuto, nužno je pripaziti i da se podučavanje o totalitarizmu ne svede isključivo na osjećaje, na što nas i opominje francuska povjesničarka Annette Wieviorka:

Kao da ćemo mlade pokazujući im kako su ljudi patili tijekom rata, cijepiti protiv samog razmišljanja da se i sami odvaže na takve užasne čini. Vrlo sam skeptična prema takvim izjavama. Mislim kako prikaz povijesti temeljen samo na osjećajima ne može imati trajan učinak. Premda ne možemo objasniti Auschwitz, još uvijek vjerujem u razum i moć inteligencije. A genocid Židova toliko je besprimjeran događaj da nudi beskrajne prilike za proučavanje i razmišljanje o svim aspektima ljudskog života i povijesti. Zato ljudi toliko govore o njemu.⁸

Drugim riječima, moralno osuđivanje nacističkih postupaka bez činjeničnog znanja dugoročno neće biti dovoljno, kao što neće biti dovoljno ni nizanje suhoparnih činjenica bez dubljeg razumijevanja materije te razmatranja moralnih i etičkih dvojbi. Stoga bismo se složili s riječima I. Kershawa da je bijes i odbojnost nužno konstantno osnaživati s istinskom povijesnom učenošću i razumijevanjem.⁹

Imajući na umu sve aspekte nastavnog procesa, prethodno iznesene konstatacije te istraživačka pitanja, nužno je pronaći optimalno rješenje za podučavanje totalitarizma. Pritom polazim od sljedećih teza: u nastavi povijesti je moguće izbjeći svođenje totalitarizma na površinsko znanje – ako nastavnik radi na podučavanju svih kategorija znanja jer će tako djelovati u sinergiji, a samim time i najefikasnije. U tome nam može pomoći konceptualizacija totalitarizma koju je moguće realizirati putem supstancijalnih i disciplinarnih koncepata. Uz usvajanje konceptualnog znanja, potrebno je voditi računa i o afektivnom području te utjecaju emocija na stjecanje činjeničnog znanja. U radu ću

⁷ Levi, *Utopljenici i spašeni*, 29.

⁸ Annette Wieviorka, *Kako objasniti Auschwitz svom djetetu*, Zagreb: Spomen područje Jasenovac, 2008, 56.

⁹ Kershaw, *The Nazi Dictatorship*, 311–313.

nastojati pokazati da je film, zbog mogućnosti ilustracije, vizualizacije i afekcije, jedan od najboljih medija za pomoć pri efikasnom podučavanju o temi totalitarizma.

Što se tiče podjele rada, ovaj diplomski je podijeljen na sedam poglavlja koja počinju uvodom, a završavaju zaključkom. Nakon uvoda, slijedi poglavlje koje donosi pregled nastanka pojma totalitarizma te prikazuje kako se tijekom povijesti njime manipuliralo. Također, iznesene su kritike i evaluacija koncepta. Zatim, rad prikazuje na koji je način moguće ostvariti konceptualizaciju fenomena totalitarizam putem supstancijalnih i disciplinarnih koncepata. U ovom poglavlju se formuliraju supstancijalni koncepti na temelju *opus*a Hanne Arendt, a objašnjava se i funkcija disciplinarnih koncepata (etička dimenzija i historijsko značenje) u objašnjavanju totalitarizma. Nakon toga slijedi poglavlje u kojem se ističu prednosti i nedostaci korištenja filma kao nastavnog sredstva. Iduća dva poglavlja nude prijedloge metodičke obrade filmova *Šaulov sin* i *Zona interesa*. U zaključku, a ujedno i posljednjem poglavlju, autor ističe najvažnije uvide te navodi saznanja do kojih je došao prilikom pisanja rada.

2. TOTALITARIZAM KAO KONCEPT

2.1. AMBIVALENTNOST KONCEPTA TOTALITARIZMA

Totalitarizam se kao pojam pojavljuje u Italiji početkom dvadesetog stoljeća – doduše, u obliku pridjeva. “Pridjev 'totalitaran', čini se, prvi rabi Giovanni Amendola u dnevniku *Il Mondo* 12. 5. 1923. god. kao oznaku fašističke zloupotrebe izbornog postupka u parlamentu.”¹⁰ Očito je da Amendola ideju “totalitarnog” promatra kroz negativnu prizmu, no za njegove fašističke oponente totalitarizam je ideal. Naime, Benito Mussolini i Giovanni Gentile u članku za *Enciclopedia Italiana* 1932. godine „utvrđuju totalitarnu prirodu njihove diktature - ukidanje svake razlike između države i civilnog društva i rađanje nove civilizacije koju utjelovljuje monolitna država.”¹¹

Glede nomenklature u širem smislu, a definicije u užem, mišljenja po pitanju totalitarizma u akademskoj zajednici nisu unisona. Stoga će, primjerice, za Franza Neumanna totalitarizam označavati „uništenje svake razdvojenosti između države i društva te politizaciju cijeloga društva”,¹² dok će Zbigniew Brzezinski totalitarizam definirati „kao sistem kojim tehnološki modernim instrumentima političke moći rukuje centralizirano vodstvo jednog elitnog pokreta

¹⁰ Ivan Prpić, Žarko Pukovski, Maja Uzelac, *Leksikon temeljnih pojmova politike*, Zagreb: Školska knjiga, 1990., 70.

¹¹ Enzo Traverso, „Totalitarianism Between History and Theory“, *History and Theory* 56/4 (2017): 99.

¹² Franz Neumann, *The Democratic and the Authoritarian State. Essays in Political and Legal Theory*, Glencoe: The Free Press, 1957., 245.

u svrhu da se na temelju određenih, od vodstva objavljenih ideoloških predodžbi u atmosferi iznuđene jednodušnosti cjelokupnog stanovništva, prouzroči totalna društvena revolucija, uključujući manipulaciju ljudima.“¹³

U svojoj knjizi *The Nazi Dictatorship: Problems and Perspectives of Interpretation*, Ian Kershaw navodi da osim mnogobrojnih, često i oprečnih, definicija totalitarizma, kronični problem postoji i u pogledu primjene koncepta totalitarizma – kako znanstvene, tako i političke. Nadalje, Kershaw ističe da totalitarizam pojedinim povjesničarima služi „kao heurističko znanstveno sredstvo koje se koristi u pokušaju da se poredaju i klasificiraju politički sustavi.“¹⁴ Među povjesničarima postoji struja koja totalitarizam promatra kao konceptualni okvir kojim je moguće, ali i potrebno objasniti esenciju nacizma. Međutim, u historiografskoj teorijskoj konstelaciji, postoji i antipod spomenutom tumačenju. Riječ je o paradigmi prema kojoj je nacizam oblik fašizma. Drugim riječima, nacizam je, u navedenoj matrici, teorijski smješten u spektar međuratnih europskih fašizama.¹⁵

Kershaw smatra da spomenuta dihotomija počiva na vrlo jasnim analitičkim suprotnostima. Za one koji nacizam smatraju vrstom fašizma, istraživački fokus je na pokretu, različitom od svih drugih oblika politička organizacije, te njegovim uvjetima, funkcijama i ciljevima. Oni pak istraživači koji koriste totalitarni model za objašnjavanje nacizma naglašavaju tehnike i sistem vladavine. Oni se ne bave socijalno-ekonomskim uzrocima nastanka fašističkih pokreta, već ih zanimaju parametri poput dominacije službene ideologije, postojanje jedne stranke koja drži politički monopol i sl. S obzirom na teorijsku oprečnost, navedeni elementi su od sporedne važnosti za analitičare fašizma jer oni mnogo veći naglasak stavljaju na temeljne razlike komunističkih i fašističkih režima koje se manifestiraju u ciljevima, društvenoj bazi i ekonomskim strukturama navedenih sustava. Uz izložene dominantne pristupe, postoji i treći – *sui generis* interpretacija.¹⁶ Prema spomenutoj interpretaciji, nacizam je „proizvod osobitosti prusko-njemačkog razvoja tijekom prethodnog stoljeća.“¹⁷ Ipak, Ian Kershaw napominje da potonji pristup ne pripada dominantnoj akademskoj perspektivi jer se povjesničari, bez obzira smatraju li nacizam vrstom totalitarizma ili oblikom fašizma, slažu da “osobitosti“ prusko-

¹³ Radule Knežević, „Teorijsko određenje totalitarizma“, *Međunarodne studije* II, 1-2 (2002): 110.

¹⁴ Kershaw, *The Nazi Dictatorship*, 37–38.

¹⁵ *Ibid.*, 39–40.

¹⁶ *Ibid.*, 24–25, 39–40.

¹⁷ *Ibid.*, 24–25.

njemačkog razvoja „odvajaju Njemačku od zapadnih parlamentarnih demokracija, a ne od Italije i ostalih manifestacija fašizma.“¹⁸

2.2. POJMOVNA MANIPULACIJA I FAZE RAZVOJA KONCEPTA

Kako Kershaw ističe, koncept totalitarizma je ubrzo nakon svoje pojave postao predmetom pojmovne manipulacije. Tridesetih godina dvadesetog stoljeća, u anglosaskim državama se pridjev “totalitaran“ koristio za svođenje nacizma, fašizma i komunizma na zajednički nazivnik. Naravno, navedeni narativ je, kao i svaki, ukorijenjen u povijesnim okolnostima svog vremena, u ovom slučaju, vremena obilježenog staljinističkim terorom i paktom Ribbentrop-Molotov. Politička i ideološka manipulacija pojmom totalitarizma svoju kulminaciju doživljava za vrijeme Hladnog rata. Na Zapadu se totalitarizam koristi kao ideološki i propagandni instrument kojim se u političko-ideološkoj areni nastoji diskreditirati SSSR. Zapad upotrebom pojma totalitarizma nastoji kreirati narativ kojim će sovjetski komunizam raskrinkati kao naličje totalitarizma čije lice čini nacizam. Samim time, u kolektivnom pamćenju SSSR postaje totalitarna država čije ideje prijete SAD-u koji se, naravno, predstavlja kao čuvar slobodnog i kapitalističkog odnosno netotalitarnog svijeta. Također, time se nastojalo totalitarizam transformirati u antikomunističku ideologiju koja će potencijalno pridonijeti političkoj integraciji kapitalističkog Zapada.¹⁹

Slijedom navedenog, totalitarizam, kao koncept, tijekom Hladnog rata doživljava svoj istraživački zenit, a pedesetih godina pojavljuju se i autori koji su zaslužni za utemeljenje totalitarizma kao središnjeg koncepta pri tumačenju i interpretaciji nacizma – Hannah Arendt i Carl Friedrich.²⁰ Potonji je izdvojio šest temeljnih karakteristika koje su zajedničke svim totalitarnim diktaturama. Ukratko, radi se o ideologiji, jednoj masovnoj stranci, centraliziranom upravljanju i kontroli cjelokupne ekonomije, sustavnom teroru, monopolu nad kontrolom svih sredstava masovne komunikacije te monopolu nad svim oblicima efektivne oružane sile.²¹ Budući da *opus* Hanne Arendt čini temelj ovog diplomskog rada, o njenim tumačenjima, konceptima i interpretacijama detaljnije će biti riječ u kasnijim poglavljima.

Enzo Traverso u članku *Totalitarianism between history and theory* pruža sinoptički pregled povijesti totalitarizma utemeljen na 8 ključnih to jest prijelomnih točaka: nastanak koncepta u Italiji 1920-ih, širenje među političkim prognanicima 1930-ih, ali i samim fašistima, znanstveno

¹⁸ Ibid., 24–25.

¹⁹ Ibid., 24–27.

²⁰ Ibid., 15–16.

²¹ Prpić et al., *Leksikon temeljnih pojmova politike*, 71–72.

priznanje 1939. godine nakon pakta Ribbentrop-Molotov, savez antitotalitarizma i antifašizma 1941. godine, redefinicija antitotalitarizma koji tijekom Hladnog rata postaje sinonim za antikomunizam, kriza i pad važnosti koncepta između 1960-ih i 1980-ih, ponovno stupanje na scenu u 1990-ima kao retrospektivna paradigma kroz koju se konceptualizira prošlo stoljeće te remobilizacija totalitarizma nakon 11. rujna 2001. kada se koristi u borbi protiv islamskog fundamentalizma.²² Prema Traversu, prvih sedam etapa moguće je grupirati u dvije ključne faze – vrijeme nastanka i širenja koncepta (1925. – 1945.) te vrijeme njegova vrhunca, ali i pada na Zapadu kada gubi dotadašnji konsenzualni status (1950. – 1990.). Treća faza kreće 11. rujna 2001. godine od kada koncept doživljava revitalizaciju i služi kao instrument u borbi protiv islamskog terorizma. Prve dvije faze se znatno razlikuju po postulatima koji su ih obilježili. Dok se u prvoj fazi koncept totalitarizma koristi za kritiku Hitlera, Mussolinija i Staljina, u drugoj fazi ispunjava apologetsku funkciju, odnosno služi za obranu “slobodnog svijeta“ od komunizma. Jednostavnije rečeno, tijekom druge faze vrijedi jednostavna teorijska formula – totalitarizam jednako komunizam te antitotalitarizam jednako antikomunizam. Također, dok je u potonjoj fazi totalitarizam bio pojam koji se pojavljivao dominantno u englesko-američkom diskursu, istovremeno je poprilično marginaliziran u kontinentalnoj Europi. Doduše, u ovom kontekstu je Zapadna Njemačka izuzetak. Međutim, nije ju moguće promatrati u potpunosti kao anomaliju jer se radi o geopolitičkoj ispostavi Hladnog rata. Pri svemu navedenom, važno je imati na umu da se u svim fazama, koliko god one bile različite, totalitarizam vrednuje i promatra kao poredak koji se ne uklapa u tradicionalne kategorije – apsolutizam, diktatura, tiranija i despotizam. Dakle, radi se o posve novom tipu vladavine, što je Hannah Arendt u *Izvorima totalitarizma* i demonstrirala putem Montesquieuova kategorijalnog aparata.²³

Priroda vladavine i načelo djelovanja su dva kriterija prema kojima Montesquieu razlikuje tri tipa vladavine – republiku, monarhiju i despotiju. Prirodu vladavine određuje način vršenja vlasti te broj nositelja suverene vlasti. Prema načinu vršenja vlasti Montesquieu razlikuje umjerenu vladavinu od despotizma. Kriterij legalnosti igra puno veću ulogu od numeričkog kriterija jer je monarhiju od despotizma moguće razlikovati jedino prema načinu vršenja vlasti.²⁴ Legalnost se očituje u poimanju zakonitosti, a prema Arendt totalitarna vladavina negira pozitivno pravo, ali istovremeno i iznosi tvrdnju da nije „bez ikakvih zakona niti je

²² Traverso, “Totalitarianism Between History and Theory“, 100.

²³ Ibid., 100–101.

²⁴ Luka Ribarević, „Njemački nacional-socijalizam: neporedak Behemota ili radikalno zlo?“, u: Tomislav Badovinac i Dragutin Lalović (ur), *Neofašizam – korijeni, oblici, sadržaji* (str. 49-82), Zagreb: Društvo “Povijest izvan mitova“, 2015., 73 -74.

arbitrarna jer tvrdi kako strogo i nedvosmisleno poštuje one zakone Prirode ili Povijesti iz kojih se oduvijek pretpostavlja da proistječu svi pozitivni zakoni.“²⁵ Za Arendt pozitivni zakoni „trebaju prije svega funkcionirati kao čimbenici koji stabiliziraju čovjekovo promjenjivo kretanje“,²⁶ no totalitarizam je vladavina koja se ne obazire na njih, nego sve zakone pretvara u zakone kretanja. Razvidno je da je na čelu totalitarne vladavine jedan, ali zbog navedenih razloga nije moguće reći radi li se o monarhiji ili despotiji. Upravo zato Arendt tvrdi da nije moguće govoriti o prirodi vladavine, nego samo o njenoj biti utjelovljenoj u kretanju, a u čijoj je službi totalni teror „koji zakon kretanja povijesti ili prirode treba prevesti u stvarnost.“²⁷

Prema Montesquieu, drugi kriterij za definiranje vladavine je načelo djelovanja „koje, različito za svaki oblik vladavine, treba nadahnjivati i vlast i građane u njihovu javnom djelovanju te služiti ne samo kao puko negativno mjerilo zakonitost, nego i kao mjerilo za prosuđivanje svega djelovanja u javnim poslovima“.²⁸ Za Arendt se i ovaj kriterij pokazao neupotrebljivim u slučaju totalitarizma jer totalnoj dominaciji „ne treba, niti bi uopće mogla upotrijebiti, neko načelo djelovanja u strogom smislu zato što će ukinuti upravo čovjekovu sposobnost djelovanja.“²⁹ Međutim, „ono što totalitarnoj vladavini treba da bi mogla upravljati ponašanjem svojih podanika jest pripremiti svakog od njih jednako dobro za ulogu krvnika i za ulogu žrtve. Ta dvojaka priprema, zamjena za načelo djelovanja, jest ideologija.“³⁰ O ideologiji i teroru, kao instrumentima kojima totalna dominacija nastoji razoriti binarnost slobode, bit će riječ više u nastavku rada.

2.3. KRITIKA KONCEPTA TOTALITARIZMA

Kada je riječ o kritičarima totalitarizma kao koncepta, prema I. Kershawu postoje dvije skupine: prva koja kategorički odbija koncept te druga koja priznaje određenu teorijsku vrijednost i valjanost koncepta totalitarizma, no istovremeno u analitičkoj primjeni ističe ograničeni potencijal. U prvu skupinu Kershaw uvrštava one povjesničare koji *a priori* odbacuju koncept totalitarizma jer smatraju da je totalitarizam ideologija koja je nastala kao nusprodukt Hladnog rata. Oni smatraju da je današnja svrha korištenja totalitarizma identična onoj u Hladnom ratu. Također, ističu da se pri upotrebi koncepta totalitarizma forma, definirana kao vanjski oblik vladavine, tretira kao sadržaj i samim time ona postaje bit. Ni druga skupina ne zaostaje s

²⁵ Hannah Arendt, *Izvori totalitarizma*, Zagreb: Disput, 2015., 448.

²⁶ Ibid., 450.

²⁷ Ibid., 451.

²⁸ Ibid., 453.

²⁹ Ibid., 454.

³⁰ Ibid., 455.

isticanjem nedostataka, ali su oni različito identificirani i interpretirani. Za njih je koncept totalitarizma, neovisno o definiciji, manjkav. Oni smatraju da koncept ne omogućava adekvatno shvaćanje specifičnosti onih sustava koje pokušava klasificirati. Istodobno, kao nedostatak koncepta ističu tezu da totalitarizam ne može adekvatno obuhvatiti promjene koje su se događale unutar komunizma. Koncept se kritizira jer, s jedne strane, ne govori ništa o socioekonomskim uvjetima nastanka totalitarnog sustava, dok se s druge strane fokusira na tehnike i forme vladavine. Konačno, druga skupina ističe da koncept totalitarizma svoj legitimitet crpi iz suprotnosti spram vrijednosti zapadne liberalne demokracije koje se očituju u “otvorenoj“ vladi i “podijeljenoj“ vlasti, dok je u slučaju totalitarizma riječ o “zatvorenoj“ vladi i “jedinствenoj“ vlasti.³¹

Na kraju analize koncepta totalitarizma, Kershaw ističe sljedeće: „sve u svemu, čini se da je vrijednost koncepta totalitarizma krajnje ograničena, a nedostaci njegove primjene uvelike nadmašuju njegove moguće prednosti u pokušaju karakterizacije suštinske prirode nacističkog režima.“³² Drugim riječima, Kershaw smatra da je nužno izbjeći opisivanje nacizma kao totalitarnog sustava, ne samo zbog ideološke i političke stigme koju nosi, već i zbog značajnih konceptualnih problema koji su navedeni u prethodnom odlomku. Na tragu navoda I. Kershawa, Traverso također naglašava praktična ograničenja koja ističu mnogi kritičari – epistemološku plitkost te političku dvosmislenost³³. Određeni kritičari ne staju samo na tome, štoviše, idu toliko daleko da totalitarizam proglašavaju u potpunosti beskorisnim konceptom.

2.4. EVALUACIJA KONCEPTA TOTALITARIZMA

Traverso ističe razliku u korištenju koncepta na način koji to čini politička teorija te način na koji to čini historiografija. Dok je za političke teoretičare koncept totalitarizma koristan jer se bave definiranjem prirode moći te njenom tipologijom, za povjesničare i njihova istraživanja koncept ne uspijeva svesti nacizam i staljinizam na zajednički nazivnik. Drugim riječima, historijska znanost se bavi podrijetlom, razvojem, globalnom dinamikom te ishodom političkih režima, a tu su razlike između nacizma i staljinizma jednostavno prevelike. Ipak, Kershaw ističe pozitivnu stranu korištenja tog koncepta koja se manifestira u mogućnosti njegove uporabe kao alata povijesne usporedbe. Međutim, povijesna usporedba nije pozitivna sama po sebi jer se, u kontekstu koncepta totalitarizma, najčešće svodi na binarni te sinkronijski paralelizam odnosno usporedba uvijek počiva na dva sistema koji su omeđeni određenim godinama. U kontekstu

³¹ Kershaw, *The Nazi Dictatorship*, 42–44.

³² *Ibid.*, 44–45.

³³ Traverso, “Totalitarianism Between History and Theory“, 102.

totalitarizma, radi se o usporedbi SSSR-a i nacističke Njemačke u tridesetim i četrdesetim godinama prošlog stoljeća. Stoga je nužno postaviti novu paradigmu koja ukida binarni i sinkronijski paralelizam te, shodno tome, na istraživački pijedestal postavlja dijakronijsku i višesmjernu usporedbu koja će, prema Traversu, potencijalno otvoriti nove, a ujedno i iznimno zanimljive perspektive.³⁴

Kershaw ne odbacuje u potpunosti koncept totalitarizma, već ističe da može biti koristan ako se primjenjuje u nekomparativnom smislu. Koncept može biti korisno analitičko i istraživačko oruđe ako se ograniči na kontekst nacističkog to jest fašističkih sustava. Ili, ako se vrati na izvornu uporabu, primjerice onu Franza Neumanna, pri kojoj koncept omogućava razlikovanje etapa razvoja pokreta koji pretendira na potpunu, totalitarnu kontrolu nad izvršnom i zakonodavnom vlašću. Na istom tragu, njemački povjesničar Martin Broszat pridjev “totalitaran“ ne veže uz SSSR, već uz analizu Trećeg Reicha kako bi napravio jasnu distinkciju između radikalnije faze (nakon 1937. – 1938.) te one prethodne to jest autoritarne.³⁵

Iako su kritike dolazile iz raznih struja i sfera, koncept totalitarizma nije nestao. No, kao što kaže Traverso, nalazi se u shizofrenoj teorijskoj čahuri: istovremeno je „nezamjenjiv za političku teoriju, koja definira narav i oblike moći, a beskoristan za povijesna istraživanja, koja pokušavaju rekonstituirati i analizirati prošlost sazdanu od konkretnih i višestrukih događaja“.³⁶ Konačno, Traverso zaključuje da koncept totalitarizma, iako sa sobom nosi slabost, dvosmislenost i potencijalnu zloupotrebu, vjerojatno nikada neće biti napušten.³⁷

3. OBJAŠNJAVANJE TOTALITARIZMA POMOĆU SUPSTANCIJALNIH I DISCIPLINARNIH KONCEPATA

U knjizi *Mentoring history teachers in the secondary school: A practical guide*, autori Victoria Crooks, Laura London i Terry Haydn [dalje: Crooks et al.] ističu da su pri stvaranju znanja u nastavi povijesti ključne dvije vrste koncepata – supstancijalni i disciplinarni.³⁸ Što se tiče supstancijalnih koncepata, oni „pokazuju učenicima da se fenomeni pojavljuju i razvijaju u značenju kako se s njima susreću u različitim kontekstima u prošlosti, dok disciplinarni koncepti učenike osposobljavaju za pristup proceduralnim aspektima teme odnosno za razumijevanje

³⁴ Ibid., 108.

³⁵ Kershaw, *The Nazi Dictatorship*, 44–45.

³⁶ Traverso, “Totalitarianism Between History and Theory“, 117.

³⁷ Ibid.

³⁸ Victoria Crooks, Laura London, Terry Haydn, *Mentoring history teachers in the secondary school: A practical guide*, New York: Routledge, 2024., 39.

kako se povijest stvara te kako funkcionira.“³⁹ Razvoj razumijevanja supstancijalnih koncepata učenicima će omogućiti značajan napredak u najmanje dva intelektualna segmenta: poboljšat će se njihova sposobnost povijesnog mišljenja i moći će, kroz stvaranje uvjerljivih povijesnih argumenata, artikulirati razumijevanje supstancijalnih koncepata.⁴⁰ Usto, Crooks et al. navode da je Dominik Palek u članku *What exactly is parliament? Finding the place of substantive knowledge in history* ustvrdio da su učenici koji su uspješno razumjeli supstancijalne koncepte sposobniji razviti uvjerljivije i sofisticiranije uzročne argumente, istovremeno ih povezujući s drugim temama iz kurikuluma.⁴¹

Disciplinarni koncepti su od esencijalnog značenja za povijest – u kontekstu istraživanja, ali i podučavanja. Bez njih je nemoguće shvatiti prošlost, njen sadržaj te srž. Osim toga, uloga disciplinarnih koncepata je stvaranje prizme koja će pomoći u istraživanju povijesti te pronalasku smisla i značenja prošlosti.⁴² Crooks et al. naglašavaju da disciplinarni koncepti nisu odvojeni od supstancijalnih koncepata. Štoviše, oni su tijesno povezani jer je supstancijalne koncepte potrebno promatrati, ali i razumjeti u odnosu na disciplinarnu prizmu.⁴³ Zbog spomenutih pozitivnih učinaka i prednosti, smatram da je potrebno fenomen totalitarizma, s namjerom stvaranja znanja, prikazati kroz supstancijalne i disciplinarne koncepte.

3.1. TOTALITARIZAM KAO SUPSTANCIJALNI KONCEPT

3.1.1. SUPSTANCIJALNO ZNANJE

Prema gorespomenutom modelu, supstancijalno znanje je podijeljeno na propozicijsko i konceptualno znanje. Propozicijsko znanje obuhvaća činjenično odnosno sadržajno znanje. Riječ je o znanju o određenim mjestima, događajima te pojedincima; primjerice, akteri i datumi vezani uz određenu bitku. Uz činjenično, propozicijsko znanje uključuje i znanje čija je svrha grupiranje zajedničkih događaja oko teme koja se vezuje uz određeno mjesto ili vrijeme u povijesti – recimo, “renesansa“. Konceptualno znanje, kao drugi segment supstancijalnog znanja, podrazumijeva pojmove koji omogućuju opisivanje apstraktnih ideja, a time se, u konačnici, omogućava predočavanje te formuliranje biti povijesti.⁴⁴

³⁹ Ibid., 40.

⁴⁰ Ibid., 47.

⁴¹ Ibid., 47.

⁴² Ibid., 47.

⁴³ Ibid., 47–50.

⁴⁴ Ibid., 40–41.

U knjizi *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing, A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives* iz 2001. godine, autori Lorin Anderson i David Krathwohl su revidirali izvornu Bloomovu taksonomiju. Prema revidiranoj verziji, postoje četiri kategorije znanja – činjenično, konceptualno, proceduralno i metakognitivno. Činjenično znanje čine „bazični elementi koje treba poznavati da bi se upoznala određena disciplina ili riješio problem“; konceptualno znanje podrazumijeva „odnose među temeljnim elementima koji im omogućuju da funkcioniraju kao cjelina unutar neke šire strukture“; proceduralno znanje implicira „kako nešto učiniti, metode istraživanja i kriteriji za uporabu vještina, algoritama, tehnika i metoda“; metakognitivno znanje je „znanje o spoznaji općenito kao i svijest i znanje o vlastitoj spoznaji“.⁴⁵

Pokušat ćemo primijeniti definicije ovih četiriju kategorija znanja koje donose Krathwohl i Anderson na nastavu povijesti. Prema ovim autorima, činjenično znanje obuhvaća poznavanje terminologije i poznavanje posebnih detalja i elemenata,⁴⁶ što se u nastavi povijesti odnosi na poznavanje najvažnijih događaja, godina, pojmova, osoba te korištenje odgovarajućeg vokabulara i terminologije. Konceptualno znanje se, prema Krathwohlu i Andersonu, dijeli na poznavanje klasifikacija i kategorija, poznavanje principa i generalizacija te poznavanje teorija, modela i struktura.⁴⁷ U nastavi povijesti to se odnosi, primjerice, na znanje o različitim načinima podjele prošlosti na razdoblja, kategorijama uzroka i posljedica, znanje o različitim teorijama (npr. teorije nacionalizma), principima (npr. funkcioniranje parlamentarnog sustava) i načelima (npr. načelo aktivnog učenja). Proceduralno znanje obuhvaća poznavanje predmetnospecifičnih metoda, procedura i tehnika, kao i poznavanje kriterija za njihovu primjenu,⁴⁸ poput primjerice poznavanja generičkih pitanja za analizu povijesnih izvora, poznavanja dijelova eseja, poznavanje koraka u procesu istraživanja prošlosti ili znanja o načinima prezentacije učenja i istraživanja u usmenoj, pisanoj ili nekoj drugoj formi. Konačno, metakognitivno znanje uključuje poznavanje općih strategija učenja, mišljenja i rješavanja problema (npr. poznavanje strategija za korištenje udžbenika), znanje o tome kako rješavati različite vrste kognitivnih zadataka (npr. kako se priprema za esejski tip ispita razlikuje od pripreme za ispit sa zadacima objektivnog tipa), svijest o širini i dubini vlastita znanja te poznavanje vlastitih prednosti i

⁴⁵ Lorin W. Anderson, David R. Krathwohl et al. (eds), *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Abridged Edition. Longman, 2001, 27–29.

⁴⁶ Ibid., 45–48.

⁴⁷ Ibid., 48–52.

⁴⁸ Ibid., 52–55.

nedostataka u rješavanju određenih vrsta zadataka (npr. jesmo li bolji u usmenom ili pismenom izražavanju).⁴⁹

Prema Andersonu i Krathwohlu, sve četiri kategorije su jednakovrijedne, a njihova se znanja mogu usvajati na šest različitih razina, poredanih od nižih prema višima (*zapamtiti, razumjeti, primijeniti, analizirati, vrednovati, stvarati*). Za ovaj rad su ipak ključne kategorije činjeničnog i konceptualnog znanja jer one čine supstancijalno znanje. Činjenično znanje čini polazište za usvajanje svake materije, uključujući i razvoj kritičkog i kreativnog mišljenja. Zato je ono neophodno, no ne bi trebalo biti jedini oblik znanja koje se usvaja na nastavi. Upravo konceptualno znanje pomaže stvaranju generalizacija, organiziranju informacija prema sličnostima i razlikama te razumijevanju načina na koji stručnjaci u pojedinoj disciplini misle o fenomenima (teorije, koncepti, modeli, strukture, principi). Naposljetku, oslanjanjem isključivo na činjenično znanje sprječava se put do supstancijalnog znanja jer je njega moguće ostvariti samo ako se činjenično znanje upotpuni konceptualnim.

3.1.2. TAKSONOMIJA SUPSTANCIJALNIH KONCEPATA I IZGRADNJA MENTALNIH MODELA

Prema Haenenu i Schrijnemakersu, taksonomija supstancijalnih koncepata uključuje tri tipa koncepata – svakodnevne (*everyday concepts*), jedinstvene (*unique historical concepts*) i uključive (*inclusive historical concepts*). Svakodnevni su oni koncepti koji se često koriste u povijesnom kontekstu, ali ne i isključivo u njemu. Kao primjere svakodnevnih koncepata moguće je istaknuti “stil“ ili “nasljedstvo“. Jedinstveni koncepti se odnose na izraze koji označavaju jedinstvene trenutke i pojedince u povijesti - na primjer, Napoleon I. Bonaparte ili Westfalski mir. Konačno, inkluzivni koncepti omogućuju stvaranje skupne klasifikacije različitih događaja. Primjeri inkluzivnih koncepata su *dvorac, crkva, parlament* ili *revolucija*.⁵⁰

Razumijevanje supstancijalnih koncepata vodi stvaranju mentalnih modela, odnosno *shema* koje se definiraju kao „interna reprezentacija specifičnih ili međusobno povezanih pojmova.“⁵¹ Za učenike i njihov intelektualni razvoj ključno je stvaranje shema te njihovo uspješno funkcioniranje i poticanje. Da bi u tome bili uspješni, nužno je predstaviti različite aspekte koncepta kroz niz konkretnih supstancijalnih primjera koji su pažljivo odabrani i primjereni djeci. Pritom Crooks et al. ističu da je vrlo važno imati na umu da se koncepti mogu pojaviti

⁴⁹ Ibid., 55–60.

⁵⁰ Citirano prema: Crooks et al., *Mentoring history teachers in the secondary school*, 42.

⁵¹ Crooks et al., *Mentoring history teachers in the secondary school*, 42.

isključivo kroz suodnos s drugim konceptima. Stvaranje shema, kojima se nastoje razumjeti povijesni koncepti, nije primarno rezultat obrazovanja jer učenici razvijaju mentalne modele kojima razumiju svijet oko sebe kroz nekoliko elemenata: odnos s okolinom, postojeća vjerovanja, svakodnevna iskustva te znanje koje stječu na drugim predmetima. Na temelju toga ovi autori tvrde da su učenici inherentno kroskurikularni te tako promatraju i vide svijet, ali i stječu znanje.⁵²

Iako se eksplicitno učenje koncepta odvija u školi, njegovo razumijevanje se razlikuje od učenika do učenika; Crooks et al. kao primjer navode koncept *dvorac*. S obzirom da autori dolaze iz Engleske, radi se o primjeru koji nije najbliži našem podneblju, no neovisno o tome, iz njega je i dalje moguće shvatiti bit. Za učenika iz engleskog grada Yorka, spomen dvorca će evocirati sliku Clifford's Towera iz 13. stoljeća, dok će učenik iz engleskog grada Nottinghama na spomen dvorca odmah pomisliti na veliku gospodsku kuću iz 17. stoljeća. Povrh svega, treći učenik, onaj iz Great Yarmoutha, obalnog grada na istoku Engleske, imat će posve drugu mentalnu sliku. On će, s obzirom na položaj rodnog grada, vizualizirati pješčanu plažu na kojoj se nalaze kantica i lopatica kojima se služi kako bi izgradio pješčani dvorac. Iz priloženog je razvidno da ne postoji unisono razumijevanje jednog koncepta jer svaka osoba ima vlastito poimanje određenog koncepta ovisno o vlastitom okruženju. S jedne strane postoje učenici koji će uvidjeti i razumjeti nijanse određenog koncepta jer su kroz vlastiti kontekst i iskustvo – učenje geografije, praznike, igranje šaha – spoznali da dvorac, kao koncept, posjeduje minimalno tri kategorije. S druge strane, pak, postoje učenici koji ne posjeduju referentnu točku osim one koja se u njihovim umovima kreira podučavanjem u školi. Zato je, prema ovim autorima, vrlo važno pri podučavanju imati na umu da će svaki učenik pristupiti konceptualnom razumijevanju s postojećim mentalnim modelima. Autori napominju da spomenuti mentalni modeli mogu biti iznimno sofisticirani, no isto tako, postoji mogućnost da su nepotpuni ili da imaju nepredviđene strukture.⁵³

Prema Crooks et al., uspješan razvoj konceptualnog razumijevanja povijesti zahtijeva od nastavnika nekoliko elemenata. Prije svega, nastavnici moraju posjedovati znanje koje nije direktno povezano s lekcijom koju trenutačno podučavaju. To znači da moraju imati svijest o međusobnoj povezanosti koncepata s kojima se oni i djeca susreću prilikom podučavanja. Nastavnici, kako ističu Crooks et al., u velikom broju slučajeva nemaju razvijenu svijest koja je prethodno spomenuta, a pogotovo je takva situacija kada se bave materijom koja ne pripada

⁵² Crooks et al., *Mentoring history teachers in the secondary school*, 43.

⁵³ *Ibid.*, 43.

razdoblju za koje su specijalizirani. Osim međusobne povezanosti koncepata, nužno je i osvijestiti činjenicu da koncepti evoluiraju. Priroda značenja povijesnih koncepata se mijenja ovisno o vremenu i kontekstu pa nije čudno da se koncept potencijalno odnosi na nekoliko različitih fenomena. Postoje slučajevi u kojima se ni akademska zajednica ne može složiti o definiciji određenog koncepta i zato Crooks et al. zaključuju da s učenicima treba konstantno raditi na osvještavanju činjenice kako svaki apstraktni koncept posjeduje višeslojno značenje – baš kao što je i prikazano na primjeru totalitarizma u drugom poglavlju.⁵⁴

Da bi slikovito pokazali što označava međusobna povezanost koncepata, Crooks et al. koriste primjer reformacije – kao vrlo specifičnog povijesnog pojma koji je smješten u određeno razdoblje odnosno kontekst. Nastavnici moraju, prilikom podučavanja, nastojati osigurati što jednostavniji i razumljiviji pristup konceptu, a to je najlakše ostvariti jednostavnim definiranjem pojmova. Premda definicija može biti vrlo kratka i jednostavna, ona ipak zahtijeva znatno razumijevanje sve tri vrste povijesnih koncepata – svakodnevnih, jedinstvenih i uključivih.⁵⁵ Primjerice, imamo sljedeću definiciju: „reformacija je pokret iz 16. stoljeća koji je uspostavio protestantizam kao vjerski i politički izazov utjecaju Katoličke crkve u zapadnom kršćanstvu“.⁵⁶ U ovoj definiciji, „reformacija je jedinstven koncept, protestantizam, vjersko i političko, Katolička crkva i kršćanstvo su inkluzivni koncepti, a preostalo, poput pokreta, utjecaja i izazova su svakodnevni koncepti“.⁵⁷ S obzirom da se međuodnos i povezanost između jedinstvenih i inkluzivnih povijesnih koncepata često može previdjeti, korisno je kao alat upotrijebiti “mapiranje“ koncepta (vidi Sliku 1). Tako će se supstancijalno znanje razviti znatno učinkovitije jer će konkretni primjeri poslužiti da bi apstraktni koncepti dobili značenje.⁵⁸

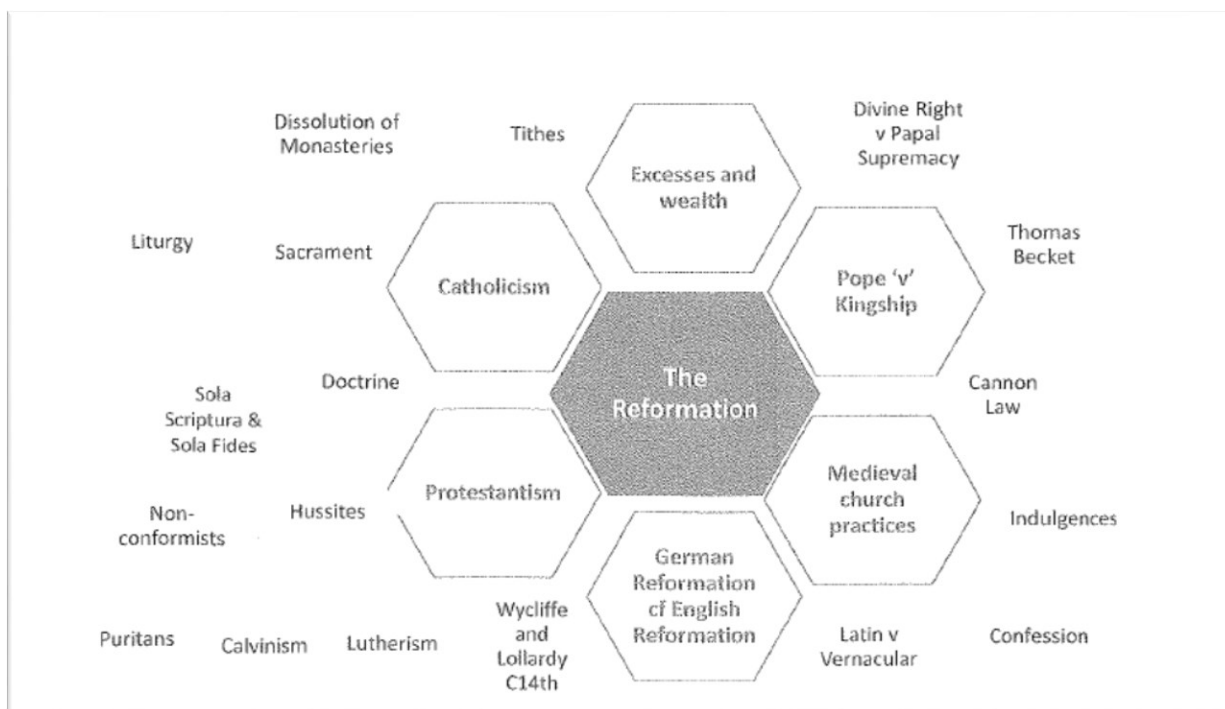
⁵⁴Ibid., 44.

⁵⁵ Ibid., 44.

⁵⁶ Ibid., 45.

⁵⁷ Ibid., 45.

⁵⁸ Ibid., 44 - 45.



Slika 1. Konceptualna mapa reformacije – Preuzeto iz: *Mentoring history teachers in the secondary school: A practical guide*

3.2. TOTALITARNI TRIPTIH – TOTALNA DOMINACIJA, RADIKALNO ZLO I BANALNOST ZLA

Kao što su Crooks et al. prethodno naveli, potrebno je koncept predstaviti što jednostavnije i pristupačnije, idealno kratkom definicijom. Stoga će se za definiciju totalitarizma koristiti tumačenje Hanne Arendt prema kojoj je totalitarizam „totalna dominacija putem ideologije i terora.“⁵⁹ U ovom slučaju, *totalna dominacija* je jedinstven koncept, dok su *ideologija* i *teror* inkluzivni. Budući da je i *totalna dominacija* jedinstven koncept, potrebno je navesti definiciju prema kojoj se ona tumači „kao ambiciozan projekt preobrazbe ljudske prirode koji smjera lišavanju čovjeka slobode shvaćene u najširem smislu kao sposobnost započinjanja.“⁶⁰ Za bolje shvaćanje koncepata *totalitarizma* i *totalne dominacije*, koristit će se i koncepti *radikalno zlo* te *banalnost zla*.

⁵⁹ Claude Lefort, „The concept of totalitarianism“, *Politička misao* 48/3 (2011): 219.

⁶⁰ Luka Ribarević, „Potencijali političkoga i radikalno Zlo totalitarizma (izazovi političkog mišljenja Hannah Arendt)“, *Politička misao* 41/2 (2004): 104.

3.2.1. TOTALNA DOMINACIJA

Za Hannu Arendt totalna dominacija označava proces koji „beskonačno mnoštvo različitih ljudi želi organizirati tako kao da je cijelo čovječanstvo jedan jedini pojedinac“,⁶¹ a „moguća je samo ako se svaka osoba može svesti na nepromjenjive, istovjetne reakcije te se potom svaki taj skup reakcija može po volji zamijeniti bilo kojim drugim.“⁶² Bez poznavanja arendtijanskog tumačenja slobode, djelovanja, individualnosti i ostalih temeljnih karakteristika čovjeka – inače detaljno izvedenih u djelima objavljenima nakon *Izvora totalitarizma* – nije moguće u potpunosti razumjeti smisao totalne dominacije. Stoga je potrebno navedene karakteristike ukratko i objasniti.

Prema Arendt, esenciju slobode čini sposobnost započinjanja odnosno sposobnost djelovanja koja označava mogućnost da se započne nešto novo, nepredvidljivo i neočekivano. Tako nešto je moguće samo zato što je svaka osoba jedinstveno i spontano ljudsko biće koje uvijek može činiti nešto novo, nepredvidljivo i neponovljivo. Na taj način se djeluje i dok je god to moguće činiti – čovjek je slobodan. Budući da totalitarni režimi ne toleriraju slobodu, individualnost i jedinstvenost, oni nastoje „ukinuti samu spontanost kao izraz ljudskog ponašanja i pretvoriti ljudsku osobnost u puku stvar, u nešto što čak ni životinje nisu; jer Pavlovljev je pas, koji je, kao što znamo, naučen jesti ne kada je gladan, nego kada čuje zvono, izopačena životinja.“⁶³ Ipak, „to se u normalnim okolnostima nikada ne može postići; spontanost se nikada ne može potpuno ukinuti jer je povezana ne samo s čovjekovom slobodom nego i sa samim životom, u smislu jednostavnog ostajanja na životu.“⁶⁴ Iz tog razloga Arendt ističe da logori nisu služili isključivo za degradaciju i istrebljenje ljudi, nego je njihova glavna zadaća bila da, u znanstveno kontroliranim uvjetima, provode eksperiment čiji je cilj ukidanje ljudske spontanosti. Upravo zato, za Arendt, logori čine najviši društveni ideal totalne dominacije, a ujedno i središnju instituciju u kojoj leži moć totalitarizma.⁶⁵

Uništenje slobode, kao finalni čin totalne dominacije, bilo je moguće samo zato što joj „prethodila povijesno i politički razumljiva priprema živih leševa“⁶⁶. Prije nego što se uništi sloboda, potrebno je u čovjeku uništiti pravnu osobu i ubiti moralnu. Formulu za uništenje pravne osobe osigurao je scenarij nakon Prvog svjetskog rata. Arendt navodi da je krah

⁶¹ Arendt, *Izvori totalitarizma*, 425.

⁶² Ibid., 425

⁶³ Ibid., 425.

⁶⁴ Ibid., 425.

⁶⁵ Ibid., 425.

⁶⁶ Ibid., 433.

europskih imperija nakon Velikog rata doveo do političke dezintegracije zbog čega su mnogi dobili status nacionalnih manjina. Prije rata, država je štitila njihova prava, no raspadom imperija tu ulogu preuzima Liga naroda.⁶⁷ Spomenuto međunarodno tijelo nije uspjelo zaštititi ljude čime se „potvrdila zlokobna teza da samo oni ljudi koji pripadaju naciji mogu očekivati da će ih državne institucije efektivno zaštititi.“⁶⁸ Kao problem pojavio se i slučaj apatrida koji su na temelju ljudskih prava, barem u teoriji, uživali univerzalnu zaštitu. No, u praksi, zaštita proizlazi iz državljanstva, a bez njega ne postoje službena prava koja sprečavaju arbitrarno ubojstvo čovjeka.⁶⁹ Budući da su se ljudi našli nezaštićeni i van zakona, njihovo ubojstvo je bilo moguće bez da se za njega snose pravne posljedice. To se sve „moglo dogoditi samo zato što su prava čovjeka koja filozofski nikada nisu utemeljena nego samo formulirana, koja nikad nisi politički zajamčena nego samo proklamirana, u svojem tradicionalnom obliku izgubila svako važenje.“⁷⁰

Nakon uništenja pravne osobe, slijedi ubojstvo moralne osobe u čovjeku koje se „čini uglavnom tako što se, prvi put u povijesti, onemogućuje mučeništvo:

Koliko ljudi ovdje još vjeruje da prosvjed ima makar povijesnu važnost? Ta skeptičnost je pravo remek-djelo SS-a. Njegovo najveće postignuće. Iskvarili su svu ljudsku solidarnost. Noć je pala na budućnost. Ondje gdje više nemaš svjedoka, ne može biti ni svjedočanstva. Prosvjedovati kada se smrt više ne može odgoditi znači pokušavati dati joj neko značenje, djelovati onkraj svoje smrti. Da bi nešto bilo uspješno, mora imati društvene značenje. Ima nas ovdje na stotine tisuća i svi živimo u potpunoj samoći. I zato smo pobijedeni, što god se dogodilo.⁷¹

Logori su, ističe Arendt, služili kao ispostava organiziranog zaborava totalitarnog sustava koji je smrt želio učiniti anonimnom.⁷² Drugim riječima, „na neki način pojedincu su oduzeli vlastitu smrt, pokazujući da mu ništa ne pripada i da on ne pripada nikome. Njegova smrt je samo potvrdila činjenicu da zapravo nikada nije ni živio.“⁷³ Iako će mnogi istaknuti savjest kao “instrument“ kojim je moguće spriječiti napade na moralnu osobu, ispostavilo se da savjest nije bila dovoljno jako brana. Velik broj ljudi nije umro kao žrtva, već kao suučesnici u ubojstvu i to je najstrašnija pobjeda terora jer je „moralnoj osobi uspio oduzeti mogućnost tog bijega u

⁶⁷ Ibid., 261-271,

⁶⁸ Luka Hranjec, *Totalitarizam na filmu u svjetlu političkog mišljenja H. Arendt. Diplomski rad*, Sveučilište u Zagrebu, Fakultet političkih znanosti, 2021., 11.

⁶⁹ Arendt, *Izvori totalitarizma*, 271 – 281.

⁷⁰ Ibid., 434.

⁷¹ Ibid., 438.

⁷² Ibid., 438.

⁷³ Ibid., 438.

individualnost, a odluke savjesti učiniti apsolutno sumnjivima i nepouzdanima.⁷⁴ Time žrtve nisu ostale samo žrtve, nego su transformirane u suučesnike u zlodjelima prilikom kojih su mnogi proživljavali svojevrsan Sofijin izbor – izdati svoje prijatelje ili obitelj poslati u smrt. Suučesništvo je tako postalo totalno, a žrtve su, između ostalog, u logorima dale svoj obol upravljanju – primjerice jedinica *Sonderkommando*. Žrtve su, Arendt zaključuje, nepovratno ukaljane jer je vrlo teško razdvojiti ubojicu od žrtve, baš kao i progonitelja od progonjenog i time je, u konačnici, u čovjeku ubijena moralna osoba.⁷⁵

Posljednji čin, ističe Arendt, kojim ljudi postaju živi mrtvaci jest uništenje individualnost koje je, budući da su prethodno ubijena i pravna i moralna osoba, najčešće uspješno. Uništiti individualnost, znači ujedno „uništiti spontanost čovjekovu moć da sam od sebe započne nešto novo, nešto što se ne može objasniti na osnovi reakcije na okolinu ili događaje“⁷⁶ Uz individualnost, spontanost i nepredvidljivost, totalitarni režimu ne trpe ni jedinstvenost kojom se pojedinci razlikuju. Metode kojima se jedinstvenost nastoji uništiti „počinju s užasnim uvjetima prijevoza u logore, kada su stotine ljudskih bića, potpuno nagih, utovarene u stočne vagone, slijepljenje jedni uz druge, i kada ih se danima vozilo naokolo; nastavljaju se po dolasku u logor – dobro organiziranim šokom prvih sati, brijanjem glave, grotesknom logorskom odjećom; a završavaju potpuno nezamislivim mučenjima odmjerenim tako da ne ubiju tijelo, barem ne brzo.“⁷⁷ U središtu ideologije totalitarnog režima su prošlost i budućnost – prošlost koju jedino vođa može objasniti i budućnost koju vođa može predvidjeti. S obzirom da je čovjek jedinstven, a samim time spontan i kreativan, uvijek postoji mogućnost da pokrene nepredvidljiv lanac događaja koji može ugroziti režim. Naravno, totalitarni režimi si to ne mogu priuštiti i zato se konstantno teži preobrazbi ljudske prirode. Jer, njihov cilj, totalna moć, se „može postići i osigurati samo u svijetu uvjetovanih refleksa, u svijetu marioneta bez najmanjeg traga spontanosti. Čovjekom se može potpuno dominirati tek kada postane primjerak životinjske vrste zvane čovjek upravo zato što su čovjekove snage tako velike.“⁷⁸ Stoga „prototip 'građanina' totalitarne države jest Pavlovljevi pas, čovjek sveden na najelementarnije reakcije, na skup reakcija koji se uvijek može uništiti i zamijeniti drugim skupovima reakcija koji će funkcionirati na posve isti način, a takva se građanina izvan logora može proizvesti samo nesavršeno.“⁷⁹ Iz tog razloga logori za Hannu Arendt predstavljaju društveni ideal totalne

⁷⁴ Ibid., 438.

⁷⁵ Ibid., 439.

⁷⁶ Ibid., 441.

⁷⁷ Ibid., 439.

⁷⁸ Ibid., 443.

⁷⁹ Ibid., 442.

dominacije, jer je jedino u njima “sve moguće“ – čak i promijeniti prirodu ljudskih bića. Mnogima je otvorena antiutilitarnost logora, u vidu ekonomske beskorisnosti, bila nejasna, ali riječ je samo o prividu jer oni predstavljaju ključ održavanja moći; „bez koncentracijskih logora, bez onoga neodređenog straha koji izazivaju i vrlo određene vježbe u totalitarnoj dominaciji koju omogućuju i koja se nigdje drugdje ne može provjeriti u svim njenim najradikalnijim mogućnostima, totalitarna država ne bi nikad mogla fanatizirati svoje vodeće snage ni držati čitav narod u potpunoj apatiji.“⁸⁰ Naposljetku, ako ljudi nisu svedeni na animalne reakcije, oni su, iz perspektive totalitarnog režima, u potpunosti suvišni i zato je ideal totalne dominacije sadržan u cilju da apsolutno svi ljudi postanu jednako suvišni.⁸¹

Za Arendt je sloboda konstrukt koji se očituje u dva oblika – unutrašnjem i vanjskom. Unutrašnja sloboda podrazumijeva kritičko i slobodno mišljenje, dok vanjski oblik slobode označava djelovanje kojim svaki pojedinac započinje nešto novo i neponovljivo. Budući da je krajnji cilj totalne dominacije uništiti slobodu i njenu dualnost, potrebni su joj teror i ideologija kao instrumenti kojima je navedeni cilj moguće ostvariti.⁸² Primarna zadaća terora je, da u službi totalne dominacije, omogući „sili prirode ili povijesti da se slobodno kreće kroz čovječanstvo, neometana ikakvim čovjekovim spontanim djelovanjem.“⁸³ Za nacizam, pokretačku snagu predstavlja Priroda prema kojoj je potrebno uništiti sve štetno, ali i nesposobno za život. U slučaju nacizma, potrebno je ukloniti određene rase. Komunistički zakon Povijesti koji nalaže opstanak najprogresivnije klase, dok druge moraju odumrijeti.⁸⁴

U totalitarnom svijetu pojmovi krivnje i nedužnosti gube sav smisao jer “'kriv' je onaj koji stane na put prirodnom ili povijesnom procesu koji je osudio 'niže rase', pojedince 'nesposobne za život', 'odumiruće klase i dekadentne narode'.”⁸⁵ Prema Arendt, kretanje nije moguće spriječiti dugoročno, ali ga je barem moguće usporiti i upravo to čini čovjekovu slobodu „koju čak ni totalitarni vladari ne mogu zanijekati jer ta je sloboda – ma koliko se njima činilo da je nevažna i proizvoljna – istovjetna s činjenicom da se ljudi rađaju i da stoga svaki čovjek jest nov početak, da na neki način svijet stvara iznova.“⁸⁶ Da bi se kretanje neometano nastavilo, teror mora

⁸⁰ Ibid., 442.

⁸¹ Ibid., 443.

⁸² Luka Hranjec, *Totalitarizam na filmu u svjetlu političkog mišljenja H. Arendt. Diplomski rad*, Sveučilište u Zagrebu, Fakultet političkih znanosti, 2021., 16-17.

⁸³ Ibid., 451.

⁸⁴ Ibid., 451.

⁸⁵ Ibid., 451.

⁸⁶ Ibid., 453.

„odstraniti ne samo slobodu u nekome određenom smislu nego i sam izvor slobode koji je dan s činjenicom čovjekova rođenja i koji počiva u njegovoj sposobnosti da stvara nov početak.“⁸⁷ Arendt napominje da to u praksi „znači da teror na licu mjesta izvršava smrtne kazne koje je Priroda navodno izrekla rasama ili pojedincima koji 'nisu sposobni za život', odnosno Povijest 'odumirućim klasama', ne čekajući na sporije i manje učinkovite procese same prirode ili povijesti.“⁸⁸

Potpuna totalna dominacija je, prema Arendt, ostvarena tek kada se pokoreni cijeli svijet pretvori u globalni koncentracijski logor. Tek tada će djelovanje biti u potpunosti onemogućeno i svi će ljudi postati Jedan čovjek. Do tada teror ne može samostalno djelovati kao bit vladavine i načelo kretanja pa mu je potrebno pridružiti ideologiju koja treba dokinuti sposobnost kritičkog i slobodnog mišljenja. Snaga ideologije počiva na navodnom poznavanju i predviđanju povijesnog procesa koje se pojavljuje u tri oblika – tajne prošlosti, zamršenost sadašnjosti i neizvjesnost budućnosti. Drugim riječima, ideologija teži totalnom objašnjenju koje „obećava objašnjenje svih povijesnih događaja, totalno objašnjenje prošlosti, totalno poznavanje sadašnjosti i pouzdano predviđanje budućnosti.“⁸⁹ Snaga ideologije se temelji na njejoj inherentnoj logičnosti i dedukciji prema kojoj „ideološko mišljenje svrstava činjenice u apsolutno logičan niz koji počinje aksiomatski prihvaćenom premisom i potom iz nje izvodi sve drugo; tj. nastavlja s dosljednošću koje nema nigdje drugdje u zbilji.“⁹⁰ Ili slikovitije rečeno, „najuvjerljiviji argument u tom pogledu, argument koji su i Hitler i Staljin jako voljeli, glasi: ako kažeš A, moraš reći i B i C i tako dalje, sve do smrtonosne abecede. Čini se da je to izvor prisilne snage logičnosti; ona izvire iz našeg straha da ćemo sami sebi proturječiti.“⁹¹ Tako se uništava ozbiljenje slobode u unutarnjem smislu jer će se čovjekova sposobnost mišljenja zamijeniti „za luđačku košulju logike kojom čovjek može sebe prisiljavati gotovo onoliko nasilno koliko ga može prisiljavati i vanjska sila.“⁹² Zaključno, Arendt konstatira sljedeće: „Kao što je teror potreban da s rođenjem svakoga novog ljudskog bića ne bi nastao nov početak i podignuo svoj glas u svijetu, tako se i samoprisiljavajuća snaga logičnosti mobilizira da nitko nikada ne bi počeo misliti - a ta najslobodnija i najčišća ljudska djelatnost prava je suprotnost prinudnom procesu dedukcije“⁹³

⁸⁷ Ibid., 453.

⁸⁸ Ibid., 453.

⁸⁹ Ibid., 457.

⁹⁰ Ibid., 457.

⁹¹ Ibid., 459.

⁹² Ibid., 456.

⁹³ Ibid., 459.

3.2.2. ZAPISI IZ TOTALITARNOG PODZEMLJA

Nekome tko ne zna ili ne želi ništa znati o totalitarizmu, totalnoj dominaciji i logorima, tumačenja Hanne Arendt mogu zvučati pomalo neuvjerljivo i konfuzno. No, djela Prima Levija, talijanskog kemičara i književnika koji je preživio Auschwitz, govore iznimno slikovito i precizno u prilog tezama Hanne Arendt. Recimo, Levi također upotrebljava usporedbe sa životinjama: „zaboravili smo ne samo svoj zavičaj i kulturu, već i obitelj, prošlost, budućnost koju smo zamišljali, jer smo poput životinja bili ograničeni na sadašnji trenutak.“⁹⁴ Isto tako, govori da je „u Lageru je bilo malo prilika za biranje, živjelo se upravo poput podjarmljenih životinja, koje se povremeno prepuštaju smrti, ali izravno ne posežu za samoubojstvom.“⁹⁵ Levi svjedoči da su od njih napravili robove koji, „ugašeni u duši prije bezlične smrti, u nijemoj patnji marširaju tamo-amo“.⁹⁶ Iako sve navedeno zvuči monstruozno, ipak je Levijev komentar, koji govori o zastrašujućem potencijalu totalne dominacije da uništi čovjekovu sposobnost djelovanja, najstrašniji: „uništiti čovjeka teško je, gotovo koliko i stvoriti ga: nije bilo lako, nije bilo kratko, ali uspjeli ste u tome, Nijemci. Evo nas poslušnih pred vašim pogledima: od nas se više ničeg ne trebate bojati: ni djela pobune, ni riječi izazova, pa čak ni pogleda koji osuđuje.“⁹⁷ Očito je da totalna dominacija ima moć koja logorašu „duševni život sroza na primitivniju razinu i učini bezvoljnim predmetom sudbine ili samovolje stražara.“⁹⁸

Logoraši koji su svedeni na razinu životinje i za koje je sve prethodno opisano vrijedilo, nazivani su muslimanima. Radilo se o apsolutnim fatalistima, točnije, o logorašima koji su se u potpunosti prepustili smrti. Muslimani nisu bili ljudska bića, već puke figure bez imena koje jedino egzistiraju. Ukratko, „zarobljenici su postali muslimani kad u njima ništa više ne bi moglo pobuditi nikakvu uznemirenost... Premda su bili gladni, podražaj hrane nije dospijevao do njihovih mozгова u dostatno razvidnom obliku da bi pobudio djelovanje.“⁹⁹ Upravo je navedeno stanje za Agambena stadij koji je totalitarni režim želio postići odnosno onaj režim koji je vlastito dovršenje.¹⁰⁰ Ili kao što Agamben slikovitije govori, radilo se o trećem carstvu, onome koje biva između života i smrti, a u kojem čovjek postaje nečovjekom. Spomenuto treće carstvo je „dovršena oznaka logora, ne-mjesta gdje padaju sve granice među disciplinama, gdje se prekoračuju svi okviri“.¹⁰¹ Čovjek se nalazi s onu stranu života i smrti odnosno to je točka

⁹⁴ Levi, *Utopljenici i spašeni*, 64.

⁹⁵ Ibid., 65.

⁹⁶ Primo Levi, *Zar je to čovjek*, Zagreb: Fraktura, 2017., 57.

⁹⁷ Ibid., 166.

⁹⁸ Viktor E. Frankl, *Zašto se niste ubili?: uvod u logoterapiju*, Zagreb: naklada prevodioca, 1978., 62.

⁹⁹ Ibid., 40.

¹⁰⁰ Giorgio Agamben, *Ono što ostaje od Auschwitza*, Zagreb: Biblioteka Antibarbarus, 2008., 31-33.

¹⁰¹ Ibid., 34.

„na kojoj čovjek, premda naizgled ostaje čovjek, prestaje biti ljudski. Ta je točka musliman, i logor je njegovo mjesto *par excellence*.“¹⁰² Budući da se nije radilo o ljudima, ne može se reći kako se tamo umiralo, nego da su tamo „fabricirali leševe, Leševi bez smrti, ne-ljudi, čije je premiranje bilo poniženo u serijsku produkciju.“¹⁰³ Istinski je zastrašujuće da se leševi nije uopće moglo zvati leševima jer ni smrt tamo nije mogla biti zvana smrću i zato su esesovci, prema Leviju, imali pravo kada su leševi nazivali *Figuren*.

3.2.3. RADIKALNO ZLO I NJEGOVA BANALNOST

Za opis zla, koje je poharalo Europu sredinom dvadesetog stoljeća, Hannah Arendt u *Izvorima totalitarizma* bira sljedeće riječi: „kada je nemoguće postalo moguće, ono je postalo nekažnjivo, neoprostivo apsolutno zlo koje se više ne može razumjeti i objasniti lošim motivima osobnog interesa, pohlepe, zavisti, srdžbe, želje za moći i kukavičluka; zlo koje stoga bijes nije mogao osvetiti, koje ljubav nije mogla podnijeti, a prijateljstvo oprostiti.“¹⁰⁴ Iako se izrijekom spominje apsolutno zlo, iz nastavka djela je razvidno da Arendt koristi navedene riječi kako bi dočarala koncept koji čini vrlo važan dio njenog mišljenja – *radikalno zlo*. S obzirom da je koncept nepojmljiv čitavoj filozofskoj tradiciji, počevši od Kanta koji ga uvodi, Arendt govori da se „zapravo nemamo na što osloniti kada pokušavamo razumjeti jednu pojavu s čijom smo nesnosnom stvarnošću suočeni i koja ruši sva mjerila koja poznajemo.“¹⁰⁵ Drukčije formulirano, radikalno zlo je koncept koji se ne može obuhvatiti tradicionalnim shvaćanjima – moralnim i filozofskim. Ipak, Arendt je sklona stvarati nove misaone obrasce kojima objašnjava svijet oko sebe. Kao što je već istaknuto, percipirala je i totalitarizam kao nešto posve novo, a stoga i ne čudi što koristi koncept radikalnog zla kako bi pokušala objasniti i razumjeti totalnu dominaciju.

Arendt priznaje da ne zna što je radikalno zlo, ali joj se čini „da je jasno samo jedno: možemo reći da je radikalno zlo nastalo sa sustavom u kojem su svi ljudi postali jednako suvišni.“¹⁰⁶ Radi se upravo o onome što je i objašnjeno u prethodnim poglavljima: radikalno zlo nastoji preobraziti ljudsku prirodu i samim time u ljudima uništiti upravo ono što ih i čini ljudima – individualnost, spontanost i slobodu. Za uspješno razumijevanje radikalnog zla, uvijek je, prema Yafeng Dangu, potrebno imati tri zaključka na umu: „prvo, radikalno zlo označava novu

¹⁰² Ibid., 39.

¹⁰³ Ibid., 50.

¹⁰⁴ Arendt, *Izvori totalitarizma*, 445.

¹⁰⁵ Ibid., 445

¹⁰⁶ Ibid., 445

vrstu zla, koje ruši sve standarde koje ljudi poznaju; drugo, radikalno zlo znači da čovjek postaje suvišan; treće, šteta koju je stvorilo radikalno zlo je neviđeno te prevladava svu stvarnost.“¹⁰⁷

Nakon objave *Izvora totalitarizma* Arendt nije stala propitivati zlo te je objavom djela *Eichmann u Jeruzalemu* (Arendt, 2020) značajno promijenila vlastite misaone pretpostavke kojima se vodila pri objašnjenju totalne dominacije i zla. Arendt govori:

Sada je doista moje mišljenje da zlo nikada nije 'radikalno', da je samo ekstremno i da ne posjeduje ni dubinu ni bilo kakvu demonsku dimenziju. Može prerasti i uništiti cijeli svijet upravo zato što se širi poput gljivice na površini. Ono 'prkosi misli', kao što sam rekla, jer misao pokušava doseći neku dubinu, otići do korijena, no u trenutku kada se bavi zlom, frustrirana je jer nema ničega.¹⁰⁸

Učestala je zabluda da banalnost zla poništava radikalno zlo. Naime, Arendt je „pojam radikalnosti proširila sintagmom banalnosti zla, koja ne isključuje niti je kontradiktorna prvom pojmu, već ga nadopunjuje. Banalnost zapravo i proizlazi iz same radikalnosti zla, te time predstavlja drugi dio procesa evolucije zla.“¹⁰⁹ Ili jednostavnije rečeno – radikalno zlo je zlo koje se izvodi na najbanalniji način odnosno monstrozna djela ne uključuju nužno i monstrozne motive.¹¹⁰ Banalnost zla predstavlja vlastitu kritiku radikalnog zla jer, gledano kroz novu prizmu, ono nije demonsko. Zlo ne može biti radikalno jer ne posjeduje ni dubinu ni demoniju, već je ekstremno i plitko. Doduše, valja naglasiti da se kritika ne odnosi na samu srž radikalnog zla koja se manifestira kao destrukcija, nego na podrijetlo zla koje se pripisuje samom vragu. Slijedeći navedenu logiku, Arendt nam svojim djelom *Eichmann u Jeruzalemu* „ponajprije želi pokazati kako se bit zla nalazi u njegovoj banalnosti, dakle ne u velebnim eshatološkim prikazima zla u svijetu, nego u depersonaliziranome birokratskom postupanju jednog potpukovnika“.¹¹¹

Za bolje razumijevanje banalnosti zla, nužno je odmah istaknuti što Arendt misli:

Jer, kada govorim o banalnosti zla, činim to na strogo činjeničnoj razini i upućujem na jednu pojavu s kojom smo se na suđenju našli licem u lice. Eichmann nije Jago ni Macbeth

¹⁰⁷ Yafeng Dang, „Generating the Ability of Independent Thinking – From Radical Evil to Extreme Evil to the Banality of Evil“, *Open Journal of Philosophy* 14 (2024): 306.

¹⁰⁸ Arendt, 2007: 471, cit. prema Dang, 2024: 304.

¹⁰⁹ Alen Sućeska, „Osjećaj političke suvišnosti i evolucija zla“, *Diskrepancija* 10, 14/15 (2010): 52.

¹¹⁰ Richard J. Bernstein, „Reflections on Radical Evil: Arendt and Kant“, *Soundings: An Interdisciplinary Journal* 85, 1/2 (2002): 21.

¹¹¹ Paško Mužić, „Eichmann u Jeruzalemu: Izvještaj o banalnosti zla“, *Anali Hrvatskog politološkog društva* 18/1 (2021): 429.

i nije mu bilo ni na kraj pameti odlučiti poput Rikarda III. 'biti nitkov'. Osim izvanredna mara uložena u vlastito napredovanje, on nije imao nikakve motive. Sama ta marljivost nije po sebi zločinačka; zacijelo ne bi ubio svojeg nadređenog da bi došao na njegovo mjesto. Kolokvijalno rečeno, *on jednostavno nikada nije shvatio što čini*. Upravo zbog te odsutnosti mašte mogao je mjesecima sjediti pred jednim njemačkim Židovom koji je vodio policijsku istragu, otvoriti mu dušu i stalno objašnjavati kako to što je dobio tek čin potpukovnika SS-a i to što nije promaknut nije njegova pogreška.¹¹²

Valja istaknuti da je navedene konstatacije Hannah Arendt potrebno sagledati s kritičkim odmakom. Nakon njenog djela *Eichmann u Jeruzalemu* pojavila su se iscrpna istraživanja i saznanja koja su bacila novo svjetlo na lik i djelo Adolfa Eichmanna. Primjerice, u svojoj novoj knjizi, *Hitler's People*, Richard Evans tvrdi da je zbog novih dokaza bilo iznimno teško braniti tezu kako je Eichmann bio puki birokrat bez ikakvih motiva. Naime, utvrđeno je da se Eichmann, iako je tvrdio suprotno, nije distancirao od zločinačkog režima te da nije funkcionirao kao birokrat koji obavlja svoj posao. Usvojio je nacističku ideologiju u potpunosti te se ponašao upravo onako kako nacistički režim i nalaže. Eichmann definitivno nije bio psihopat ili sociopat odnosno tzv. demonska ličnost, no isto tako, bio je sklon laganju i obmanjivanju. Koliko god on želio dokazati suprotno, Eichmann ni u jednom trenu nije odbio sudjelovati, a pritom nije bio natjeran, već je sve činio vlastitom voljom. Posjećivao je plinske komore, procjenjivao njihove kapacitete, a povrh svega, svjedočio je i ubojstvima. Doduše, Eichmann se zgrozio nad onime što je vidio, ali to mu očito nije bilo dovoljno da se usprotivi, a kamoli da pokuša utjecati na promjenu zločinačke politike nacističkog režima – štoviše, provodio ju je marljivo, dosljedno i entuzijastično. Nadalje, postoje izvještaji koji ukazuju na to da je Eichmann bio opsjednut istrebljenjem Židova. Za njega su Židovi predstavljali narod destruktivnih namjera koji želi uništiti Nijemce. Iz ovoga je jasno da su određeni motivi postojali te iako on inicijalno nije bio antisemit, očito je internalizirao antisemitske stavove utemeljene na paranoidnim fantazijama. Eichmann se nije zaustavio samo na tome, već je, kao što opisuje Evans, prijetio švedskom izaslaniku Raulu Wallenbergu koji je u Budimpešti radio na spašavanju Židova – nazvao ga je „židovskim psom“ te mu prijetio strijeljanjem. Povrh svega, postoje svjedočanstva o njegovim govorima u Argentini u kojima je iskazivao ponos zbog sudjelovanja u procesu uništenja Židova. Evans ističe da Eichmann pritom nije pokazao sažaljenje, bio je iznimno ciničan te podložan moralnom samoobmanjivanju. Zaključuje da je riječ o čovjeku koji nije posjedovao moralnu inteligenciju ili neku drugu sposobnost

¹¹² Hannah Arendt, *Eichmann u Jeruzalemu: izvještaj o banalnosti zla*, Zagreb: Naklada Jesenski i Turk, 2020., 263.

prosuđivanja koja bi ga potencijalno mogla dovesti do osude, propitivanja ili barem odmaka od zločinačkog sustava čiji je bio vrlo važan kotačić.¹¹³

Konceptualno, banalnost zla nastoji, po pitanju zločina, nadići binarnu podjelu svijeta na crno i bijelo. Pri takvoj polarizaciji zločinci pripadaju demonskoj strani, koja uključuje fanatike, psihopate i monstrume, dok drugoj strani pripadaju isključivo nevini koji su, naravno, uvjereni da nikada ne bi počinili ista ili slična zlodjela. Tako nevini upiru prstom u “čudovišta“, tješe sebe da nikada to ne bi mogli učiniti jer su normalni i svoju savjest održavaju čistom. No, na njihovu “štetu“, upravo je slučaj Eichmanna, poslušnog birokrata i osobe za koju je utvrđeno da nije psihopat, iznjedrio bolnu, a ujedno i najstrašnju činjenicu: „Nevolja je s Eichmannom to što su mu mnogi bili slični, nisu bili izopačeni ni sadisti, bili su i dalje jesu silno i zastrašujuće normalni.“¹¹⁴

U slučaju Eichmanna, ali i mnogih drugih nacista, kao glavni uvjet za činjenja zla Arendt je istaknula ne-mišljenje. Upravo ne-mišljenje predstavlja most između radikalnog zla i banalnosti zla jer radikalno omogućuje banalno; tako da pojedinci izloženi totalnoj dominaciji uopće ne posjeduju sposobnost mišljenja. Također, „nedostatak mišljenja ne čini pojedinca samo nesposobnim rasuđivanju, već ga čini i nesposobnim osjećanju i to suosjećanju. On nije samo manipulaciji i afektima podložan stroj, već je potpuno isprazan stroj za ubijanje, koji niti misli, niti osjeća.“¹¹⁵ Banalnost predstavlja plitkoumnost odnosno nesposobnost mišljenja, a time je takvo zlo ujedno i najzastrašujući oblik jer kao klica postoji u svakom običnom i “normalnom“ čovjeku. Za razliku od Kanta, Arendt radikalno zlo, baš kao i banalno, ne pripisuje čovječanstvu, već pojedincu koji se može oduprijeti zlu. Međutim, „iako je riječ o pojedincu, njegove je postupke i djela omogućio upravo totalitarizam. Drukčije formulirano, ako totalitarizam i nije proizveo narav zločinca, zasigurno je stvorio pretpostavku da u njegovu okviru zlo nema zločinački status.“¹¹⁶ Iz toga proizlazi činjenica da totalitarnom režimu uopće ne trebaju “čudovišta“, već samo “normalni“ ljudi koji ne misle i samim time su bespogovorno poslušni i pokorni zakonu. Drugim riječima, Arendt

pod *banalnošću zla* nije mislila na to da je Eichmann bio obični birokrat, besvjesni aparatčik koji je samo slušao naredbe. Za Arendt je on bio tipičan primjer osoba koje su, kako je tvrdila u svojoj velikoj studiji *Izvori totalitarizma*, bile izvršitelji režima poput Hitlerova ili Staljinova:

¹¹³ Richard J. Evans, *Hitler's People: The Faces of the Third Reich*, New York: Penguin Press, 2024., 319 – 335.

¹¹⁴ Ibid., 252.

¹¹⁵ Sućeska, „Osjećaj političke suvišnosti i evolucija zla“, 53.

¹¹⁶ Arendt, *Eichmann u Jeruzalemu*, 281.

drugorazredni umovi, bez sposobnosti neovisnog ili kreativnog mišljenja, ljudi koji bi bespogovorno provodili i najradikalnije zle zapovijedi.“¹¹⁷

Poanta koncepta banalnosti zla, pogotovo u nastavi povijesti, nije rasprava konkretno o Eichmannu, njegovom karakteru i motivima, već izbjegavanje demonizacije počinitelja te samim time, razgovor o tome što naizgled normalne ljude, koji dokazano nisu psihopati i sociopati, tjera na provođenje zločinačkih politika.

3.3. FUNKCIJA DISCIPLINARNIH KONCEPATA U OBJAŠNJAVANJU TOTALITARIZMA

U ovom radu će se objašnjavanje totalitarizma povezati s disciplinarnim konceptima koje su razvili Peter Seixas i Tom Morton u svojoj knjizi *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Disciplinarni koncepti odnosno koncepti povijesnog mišljenja – kako ih Seixas i Morton nazivaju – konstruiraju okvir koji treba učenicima pomoći da razmišljaju o načinu na koji povjesničari pretvaraju prošlost u historiju te da i sami počnu konstruirati svoje historije. Bitno je i naglasiti da koncepti predstavljaju ideje čiji je zadatak da ukažu odnosno otkriju probleme koji su svojstveni konstruiranju historije. Pritom uvijek treba uzeti u obzir činjenicu da koncepti ne mogu funkcionirati neovisno, točnije, koncepti funkcioniraju isključivo zajedno te tako predstavljaju različite aspekte procesa povijesnog mišljenja.

Navedeni autori su odabrali sljedeće koncepte: historijsko značenje, odnosno značenje koje se pripisuje prošlosti (*historical significance*), dokazi (*evidence*), povijesna perspektiva (*historical perspectives*),¹¹⁸ etička dimenzija (*the ethical dimension*), kontinuitet i promjena (*continuity and change*) te uzroci i posljedice (*cause and consequence*). Opis navedenih koncepata je najjednostavnije prikazati pitanjima na koja nastoje odgovoriti. Uzroci i posljedice odgovaraju na pitanje zašto se događaji događaju i koji su njihovi utjecaji, povijesna perspektiva na pitanje kako možemo bolje razumjeti ljude iz prošlosti, etička dimenzija na pitanje kako nam povijest pomaže da živimo u sadašnjosti, značenja koja se pripisuju prošlosti na pitanje kako odlučujemo što je važno učiti o prošlosti, dokazi na pitanje kako znamo što znamo o prošlosti, a kontinuitet i promjena odgovaraju na pitanje kako možemo shvatiti složene tokove povijesti.¹¹⁹ Iako su svi

¹¹⁷ Evans, *Hitler's People*, 322.

¹¹⁸ Iako bi, zbog uvažavanja razlike između termina *prošlost*, *povijest* i *historija*, bilo uputnije prevesti ovaj koncept kao *historijske perspektive*, odlučili smo se za verziju *povijesna perspektiva* koja se posljednjih godina uvriježila u Hrvatskoj zbog takve uprabe u kurikulumu povijesti.

¹¹⁹ Peter Seixas, Tom Morton, *The Big Six Historical Thinking Concepts*, Nelson Education, 2013., 11 – 12.

navedeni koncepti korisni alati u nastavi povijesti, za konceptualizaciju totalitarizma koristit će se samo njih dva – historijsko značenje i etička dimenzija.

3.3.1. ETIČKA DIMENZIJA

Kao što je već istaknuto, etička dimenzija, kao koncept, nastoji odgovoriti na sljedeće pitanje: kako nam povijest pomaže da živimo u sadašnjosti? Seixas i Morton navode da je na ovo pitanje moguće odgovoriti ako se prati pet ključnih smjernica: „autori donose implicitne ili eksplicitne etičke prosudbe u pisanju povijesnih narativa, obrazložene etičke prosudbe prošlih postupaka donose se uzimajući u obzir povijesni kontekst dotičnih aktera, pri donošenju etičkih prosudbi važno je biti oprezan u pogledu nametanja suvremenih standarda ispravnog i pogrešnog na prošlost, poštena procjena etičkih implikacija povijesti može nas informirati o našim odgovornostima da se prisjetimo i odgovorimo na doprinose, žrtve i nepravde iz prošlosti, naše razumijevanje povijesti može nam pomoći da donosimo utemeljene prosudbe o suvremenim problemima, ali samo ako prepoznamo ograničenja bilo koje izravne 'lekcije' iz prošlosti.“¹²⁰

Za Mortona i Seixasa iznimno je važno da se o prošlosti, iz etičke perspektive, prosuđuje pravedno jer je tako ujedno i nošenje s posljedicama događaja u sadašnjosti znatno lakše. Nadalje, autori ističu da će etička dimenzija u podučavanju omogućiti učenicima da razmatraju prošlost kao nešto što rasvjetljuje sadašnjost i probleme koje ona nosi sa sobom. Recimo, Morton i Seixas ističu da će poznavanje povijesti te ljudskog iskustva trgovine robljem u osamnaestom stoljeću učenicima ponuditi jednu novu perspektivu, inače nedostupnu, kojom će promatrati današnje rasne odnose u Kanadi. Pritom je učenicima neophodno naglasiti da izbjegavaju izravne “lekcije“ odnosno potrebno ih je upozoriti da ne smiju izravno uspoređivati sadašnji rasizam u Kanadi s onim iz osamnaestog stoljeća u kojem je postojala trgovina robljem. Potrebno je sve procese i fenomene kontekstualizirati jer je jedino tako moguće doći do kompleksnog razumijevanja povijesti. Usto, važno je, kao što Morton i Seixas ističu, podsjetiti na činjenicu da se emocionalna snaga određenih događaja često koristi u svrhu mobiliziranja ljudi za suvremene političke ciljeve. Cilj je, uz sve navedeno, učenike osvijestiti da svaka etička prosudba uključuje i tumačenje koje može biti implicitno ili eksplicitno.¹²¹

Sjećanje na događaje iz prošlosti, u kontekstu podučavanja, omogućuje pamćenje i učenje o mnogim nehumanim i nepravednim događajima koje, nažalost, ne možemo ispraviti. Ipak, moguće ih je prepoznati i zapamtiti, kao i ljude koji su nastradali. Uspije li se u tome, vratit

¹²⁰ Ibid., 168.

¹²¹ Ibid., 177–179, 182.

ćemo dostojanstvo sjećanju na ljude koji su patili, trpjeli i stradali u prošlosti. Da bi, prema Mortonu i Seixasu, ispunili obaveze koje prošlost nameće sadašnjosti, potrebno je poduzeti četiri koraka: bolje informiranje da bismo se sjećali, informiranje drugih, obilježavanje sjećanja i posljednje – poduzimanje radnji. Podučavanje i učenje o prošlosti je ključno da steknemo povijesnu svijest. Njenim stjecanjem se omogućuje građanima, ali i vladama da donose informirane odluke o tome koje su naše obveze s obzirom na prošlost. Donositi odluke bez povijesnog razumijevanja i bez povijesne svijesti je za Seixasa i Mortona ili neodgovorno ili nemoguće.¹²² I za kraj, autori zaključuju da „razvijanjem svijesti o etičkoj dimenziji povijesti, učenici razvijaju povijesnu svijest koja im omogućuje sudjelovanje u društvenom djelovanju s informiranijim razumijevanjem veza između prošlosti, sadašnjosti i budućnosti odnosno učenici će biti svjesni prošlosti i sposobniji primijeniti spoznaje o tome kako živjeti zajedno u mirnom, tolerantnom, humanom društvu.“¹²³

U etičkoj dimenziji veliku ulogu igraju emocije ili ono što se u izvornoj Bloomovoj taksonomiji naziva afektivno područje. Afektivno područje odnosi se na razvoj trajnih vrijednosnih sustava, stavova, emocija, međuljudskih odnosa i interpersonalnih vještina. U tom se području razlikuje pet razina koje idu od najjednostavnije do najsloženije. Polazi se od zamjećivanja nekog fenomena, potom slijedi reagiranje na određeni fenomen, vrednovanje (u smislu prihvaćanja i preferiranja određenih vrijednosti), organiziranje (u smislu organizacije vrijednosnog sustava) te karakterizacija u skladu s vrijednostima (posjedovanje vrijednosnog sustava i prosuđivanje na temelju njega).¹²⁴ Razina zamjećivanja podrazumijeva tri aspekta: svijesti o postojanju nekog fenomena, spremnost na slušanje te usmjerenu pozornost. Reagiranje označava spremnost na aktivno sudjelovanje, reagiranje na neki fenomen, angažiranost te motivaciju za sudjelovanje. Vrednovanje označava proces pri kojem osoba pridaje vrijednost određenom predmetu, fenomenu ili pojave, a još i uključuje preferiranje te privrženost određenim vrijednostima. Razina organiziranja označava prioritizaciju vrijednosti do koje dolazi suprotstavljanjem vrijednosti, rješavanjem sukoba između njih i konačno – stvaranjem jedinstvenog sustava vrijednosti. Naglasak u organizaciji je na usporedbi, povezivanju i sintezi vrijednosti. Karakterizacija označava internalizaciju vrijednosti koja rezultira stvaranjem

¹²² Ibid., 179, 182.

¹²³ Ibid., 183,

¹²⁴ Snježana Koren, *Čemu nas uči povijest? Nastava povijesti, ideje o učenju/poučavanju i ishodi učenja*, Zagreb: Profil, 2014. 105-107.

određenog vrijednosnog sustava koji kontrolira ponašanje te ga oblikuje kao dosljedno, predvidljivo i karakteristično za učenike.¹²⁵

Jednu od ključnih uloga u afektivnom području imaju emocije, a s obzirom na ishode totalitarizma – koji se posljednjoj i ujedno najstrašnijoj varijanti očituje u Holokaustu – nužno je u tom pogledu biti iznimno oprezan. Podučavanje o Holokaustu će potencijalno izazvati snažne emocije, ali je to ipak potrebno jer emocionalni napor čini vrlo važan segment učenja o osjetljivim ili traumatičnim povijesnim događajima.¹²⁶ Najvažnije je da nastavnik pri podučavanju bude svjestan emocionalne osjetljivosti učenika te emocionalnog, ali i kognitivnog razvoja. Stoga se nastavnik mora pobrinuti da materijali budu prikladni, a „polaznici dobro pripremljeni za emocionalni učinak koji na njih može imati nastava.“¹²⁷

3.3.2. HISTORIJSKO ZNAČENJE

Prema Seixasu i Morton, historijsko značenje (*historical significance*) predstavlja koncept koji nastoji odgovoriti na sljedeće pitanje: kako odlučujemo o kojim događajima učenici trebaju učiti? Pri odgovoru na ovo pitanje nužno je, za Seixasa i Mortona, voditi se četirima načelima: „određeni događaji, ljudi i procesi imaju historijsko značenje ako su doveli do promjene odnosno ako su imali duboke posljedice za mnoge ljude tijekom dugog vremenskog perioda. Događaji, ljudi i procesi imaju značenje ako otkrivaju nešto o vječnim ili novim pitanjima u povijesti ili suvremenom životu. Historijsko značenje je uvijek konstrukt, to jest, događaji, ljudi i procesi imaju značenje jedino kada se utvrdi da zauzimaju smisleno mjesto u narativu. I posljednje, značenje varira tijekom vremena i od skupine do skupine.“¹²⁸ Seixas i Morton ističu da je važno imati na umu da svaki povjesničar prilikom pisanja knjiga, udžbenika ili članka, svjesno ili nesvjesno, iznosi vlastiti vrijednosni sud. Primjerice, „povjesničar nacije koja je izgubila rat može imati radikalno drugačiju perspektivu o povijesnom značenju određenih događaja nego povjesničar iz nacije koja je taj rat dobila.¹²⁹ Također, poimanje važnosti određenog pojedinca ili događaja se razlikuje ovisno o podrijetlu osobe, njegovom znanju te njegovim vrijednostima i svjetonazorima.¹³⁰ Ukratko, značenja koja se pripisuju prošlim

¹²⁵ Ibid., 106.

¹²⁶ International Holocaust Remembrance Alliance, *Preporuke za podučavanje i učenje o Holokaustu*, IHRA, 2019., 13 I 24. Hrvatski prijevod *Preporuka*, načinjen prema engleskom izvorniku, može se pronaći u pdf-u na službenim web stranicama IHRA-e. Poveznica: [Preporuke za podučavanje i učenje o holokaustu - IHRA \(holocaustremembrance.com\)](https://www.holocaustremembrance.com) (pristup ostvaren 16. 9. 2024.).

¹²⁷ Ibid., 37.

¹²⁸ Seixas, Morton. *The Big Six Historical Thinking Concepts*, 12.

¹²⁹ Ibid., 23.

¹³⁰ Ibid., 33.

događajima, pojavama i procesima osciliraju, ovisno o suvremenoj ideologiji i politici, odnosno pripisivanje značenja predstavlja fleksibilnu vezu između suvremenih ljudi i prošlosti. Iako je historijsko značenje konstruirano, postoje događaji koji moraju uvijek biti prisutni u ljudskoj svijesti odnosno ne smije se dopustiti da postanu podložni ideološkim i političkim manipulacijama i makinacijama.

3.3.3. ZAŠTO SU OVA DVA KONCEPTA VAŽNA ZA PODUČAVANJE O TOTALITARIZMU?

S obzirom da etička dimenzija nastoji odgovoriti na pitanje kako nam povijest pomaže da živimo u sadašnjosti, smatram da je totalitarizam fenomen čije proučavanje i podučavanje ima štošta za ponuditi u kontekstu onoga što se trenutačno događa u svijetu. Riječ je o fenomenu koji je rezultirao milijunima žrtava te je poražavajuće da sva ta patnja, bol, tuga i smrti budu uzalud. Drugim riječima, potrebno je, barem za početak, da društvo osvijesti etičke implikacije totalitarizma i preuzme odgovornost za dostojno prisjećanje žrtava. Iz toga će proizaći sjećanje na njihove kalvarije, a samim time, potaknut će se i pamćenje. Ukoliko zapamtimo, moći ćemo nešto iz svega toga i naučiti. S naučenim je ključno okrenuti se sadašnjosti i budućnosti odnosno da na lekcijama dobivenima podučavanjem o totalitarizmu, gradimo bolje, tolerantnije, pravednije i humanije društvo. Nažalost, homofobija, ksenofobija i rasizam su itekako prisutni u današnjem društvu pa je potrebno naučiti vrijedne pouke na primjeru totalitarizma kako bismo odmah u startu uništili prve naznake procesa i mehanizama koji dovode do progona i ubojstava. Ukratko, etička dimenzija nas na primjeru totalitarizma uči i podsjeća da je nužno osnažiti suvremene napore koji trebaju spriječiti ponavljanje prošlosti.

Kao što je već istaknuto, koncept *historijskog značenja*, tj. značenja koja se pripisuju prošlosti, nastoji odgovoriti na pitanje kako odlučujemo što je važno učiti o prošlosti. Budući da je povijest satkana od nebrojeno događaja – kako velikih, tako i malih – uvijek je potrebno izdvojiti ono što je najvažnije kako se ne bi izgubili u moru činjenica, događaja i procesa. Totalitarizam je, prema mom mišljenju, svakako jedan od fenomena koji je zaslužuje da o njemu učimo. Neupitno je da je totalitarizam doveo do dubokih i temeljitih posljedica za cijeli svijet – deseci milijuna ljudi su stradali ili su raseljeni. Gospodarstvo i infrastruktura velikog broja europskih država je bila devastirana, nastajale su nove države, a nestajale stare. Posljedice događaja koji su obilježili sredinu dvadesetog stoljeća osjećaju se i danas u najgoroj manifestaciji ljudskog ponašanja i duha – ratu. Svjedočimo ratu u Gazi, a i jedan od povoda ruske invazije na Ukrajinu je navodna denacifikacija Ukrajine. Uz sve navedeno, posljedice se osjete i u pravnom smislu jer je Holokaust utjecao na „formulaciju, kodifikaciju i jačanje

ljudskih prava, posebno u Deklaraciju o ljudskim pravima Ujedinjenih naroda i Konvenciji o genocidu Ujedinjenih naroda.¹³¹ S obzirom da ideologija i politika utječu na važnost i stoga ona varira s vremena na vrijeme, smatram da je totalitarizam, zbog dalekosežnosti svojih posljedica, nužno zacementirati u ljudskom pamćenju i nastavi povijesti. Uz to, jedino isticanje važnosti totalitarizma može kvalitetno pomoći u obrani od potencijalnog revizionizma i manipulacije.

4. FILM KAO NASTAVNO SREDSTVO

Filmovi se, kao i mnogi drugi suvremeni mediji, poglavito vezuju uz mlade te njihovu kulturu pa su učenici izloženi filmovima neovisno o njihovoj upotrebi u nastavi. Štoviše, filmovi čine vrlo velik i važan dio njihovih života mnogo prije početka formalnog obrazovanja. I zato nije ni čudno što se nastavnike i nastavnice potiče na korištenje filma kao sredstva u nastavi – i to sasvim opravdano. Film je, kako Škerbić tvrdi, od iznimne metodičke vrijednosti jer posjeduje raznovrsne i multipragmatičke kvalitete. Riječ je o izazovnosti, egzemplarnosti, vividnoj doživljajnosti, emocionalnosti, zabavnosti, kreativnoj poticajnosti, receptivnosti, intelektualnoj kompetitivnosti te intrinzičnoj motiviranosti.¹³² Uz spomenuto, Đorđić navodi da film aktivnije uključuje učenike u nastavu jer onemogućava pasivnost prema nastavi i njenom sadržaju. Korištenje filma u nastavi, ako se pravilno koristi, može povisiti motivaciju za učenjem te potaknuti entuzijazam jer se učenici mnogo više vesele nastavi u kojoj se koriste popularni mediji.. Također, film kod učenika razvija i razne sposobnosti, napose promatranje, percipiranje i izražavanje.¹³³

Alan S. Marcus, Scott Allan Metzger, Richard J. Paxton i Jeremy D. Stoddard [dalje: Marcus et al.] autori su knjige *Teaching History With Film* u kojoj navode da filmovi imaju i ulogu “pripovijedanja“ – preciznije, filmovi će potencijalno pomoći učenicima da prepoznaju, ali i analiziraju različite narative o prošlosti. Postoji i mogućnost da ispitaju ključnu komponentu učinkovitog povijesnog mišljenja – konstruktivnu prirodu povijesnih interpretacija. Navedeni autori ističu da su filmovi najčešće zanemareni jer ih ljudi ne percipiraju kao “tekstove“, iako oni tako funkcioniraju. Filmovi se, baš kao i svaka druga vrsta povijesnog dokumenta, mogu analizirati i propitivati. Premda je “vokabular“ filma audio-vizualan, a ne tiskani, to ne znači da su filmovi manje vrijedni. Kako autori navode, filmovi nisu ništa manje ljudski iskaz od

¹³¹ IHRA, *Preporuke za podučavanje i učenje o Holokaustu*, 41.

¹³² Matija Mato Škerbić, „Metodička vrijednost i uporaba filma u nastavi filozofije“, *Metodički ogledi* 16, 1/2 (2009.): 64.

¹³³ Ana Đorđić, *Film u školi*, Zagreb: Hrvatski filmski savez, 2021., 81-82.

tekstova jer i filmovi također nude značenje s kulturnim, političkim i društvenim porukama koje se mogu, ali i trebaju, tumačiti i propitivati. U potencijal filma, kao instrumenta za podučavanje, svakako još spadaju i motivacija učenika, ponuda alternativnih perspektiva, pomoć pri vizualizaciji prošlosti, postavljanje pitanja o kontroverzama.¹³⁴

Iako je set vrijednosti koje film posjeduje raznolik, Škerbić tvrdi da je moguće istaknuti dvije ključne potencije – egzemplarnu i doživljajno-intrinzično-motivacijsku.¹³⁵ Što se tiče prve vrijednosti, koju podržava većina teoretičara, radi se o kapacitetu filma da ilustrira određenu tezu, mišljenje ili teoriju. Tako se kompleksne filozofske ideje mogu približiti široj publici ili u ovom slučaju – učenicima. Valja naglasiti da se filmom ilustriraju određeni filozofski problemi, no isto tako, dolazi i do interpretacije čime se doprinosi razumijevanju određene teorije. Zadatak filma je i da apstraktno, to jest teorijsko, razumijevanje poveže sa stvarnim posljedicama određenih procesa i događaja.¹³⁶ Što se tiče korištenja filma u nastavi povijesti, film pomaže učenicima pri vizualizaciji povijesnih događaja, ljudi i vremena. Istina je da filmovi nikada neće moći u potpunosti vjerno i dosljedno rekonstruirati odnosno prikazati prošlost, međutim, posjeduju sposobnost da zamisle ili reproduciraju osjećaj i izgled prošlosti, osobito ako je prikaz povijesno utemeljen na dokazima.¹³⁷

Što se, pak, doživljajno-intrinzično-motivacijske vrijednosti tiče, „film ima snažan čuvstvenosni efekt odnosno izaziva emocionalnu angažiranost (Furlan, 1981., 6, 7), izaziva emocije, čime se filozofski nastavni sadržaji individualiziraju, personaliziraju, povezuju s konkretnim ljudskim sudbinama.“¹³⁸ Drukčije rečeno, film nudi mogućnost identifikacije kojom se razvija psihička prijemljivost „za prenošenje svog ja u poziciju druge, osobe, grupe ili društvene zajednice“¹³⁹. Prema Đorđić, film posjeduje i snagu imerzije koja „omogućuje i razvijanje empatičnosti i tolerancije te razumijevanje ideje ili koncepta djela, osnažuje koncentraciju tijekom gledanja filma i intrinzičnu motivaciju za učenje o pojedinom filmskom djelu“¹⁴⁰. Kada je riječ o razvoju empatičnosti, Marcus et al. naglašavaju da cilj nije opravdanje, prosuđivanje ili vrednovanje odluka i postupaka ljudi u prošlosti, već stvaranje razumijevanja ljudi te njihovih rasuđivanja koja su se odvijala unutar određenog konteksta – političkog,

¹³⁴ Alan S. Marcus, Scott Alan Metzger, Richard J. Paxton, Jeremy D. Stoddard, *Teaching History With Film: Strategies for Secondary Social Studies*, New York: Routledge, 2010., 5-7, 18.

¹³⁵ Škerbić, „Metodička vrijednost i uporaba filma u nastavi filozofije“, 68.

¹³⁶ Marcus et al., *Teaching History With Film*, 66.

¹³⁷ Ibid., 155.

¹³⁸ Škerbić, „Metodička vrijednost i uporaba filma u nastavi filozofije“, 70.

¹³⁹ Miroslav Vrabec, *Film i odgoj: osnovne teorije filmskog odgoja*, Zagreb: Školska knjiga, 1967., 126.

¹⁴⁰ Đorđić, *Film u školi*, 198.

kulturnog i društvenog. Osim što će bolje razumjeti povijest, razvijanje empatije će učenike transformirati u humane i tolerantne ljude koji imaju razumijevanje za perspektive ljudi koji su drukčiji od njih. U navedenom procesu, filmovi mogu odigrati važnu ulogu jer upravo njihova multiperspektivnost i struktura omogućavaju učenicima da povijesne događaje ne promatraju jednostrano.¹⁴¹

Marcus et al. navode da se kod mnogih povjesničara pojavljuje briga zbog korištenja empatije. Za njih je razvijanje empatije problematično jer postoji opasnost od prezentizma ili emocionalnog zamagljivanja povijesne interpretacije. Međutim, budući da se ne radi o suosjećanju, empatija ne zahtijeva zauzimanje strane. Empatija nije i ne smije biti emocionalni prečac koji služi kao supstitut povijesnog rezoniranja odnosno empatija ne nadmašuje razum, nego ga informira. Svrha filmova je razvijanje empatije kojom će učenici prvenstveno naučiti brinuti za druge – posebice za one skupine ljudi koje su u prošlosti često bile marginalizirane. U skladu s tim, nadamo se da će novostvoreno razumijevanje i empatija utjecati na njihovo ponašanje i odnos prema drugim ljudima – kako u sadašnjosti, tako i u budućnosti.¹⁴² Iako će korištenjem afektivne moći, kako je prethodno i opisano, učenici razviti stavove i vrijednosti čija je srž briga za druge, opasnost od emocionalnog zamagljivanja i dalje postoji. Zato je uz razvoj “obične“ empatije potrebno razvijanje i “kognitivne“ jer je to jedini način da se neutraliziraju negativni potencijali afekcije. Što se tiče kognitivne empatije, ona se razvija filmovima čijim posredstvom učenici mogu prepoznavati različite perspektive. Usto, kognitivna empatija omogućava razumijevanje velikih koncepata koji mogu, ali i trebaju, pomoći u analizi današnjeg društva.¹⁴³ U njenom razvoju pomaže i tumačenje filma kroz određenu konceptualnu leću koja se temelji na psihološkoj, sociološkoj i filozofskoj teoriji.¹⁴⁴

4.1. PROBLEMI I UPUTE ZA KORIŠTENJE FILMA U NASTAVI

Kao jedan od najvećih problema korištenja filma u nastavi, Marcus et al. ističu nejasnu namjeru. Vrlo često se dogodi da svrha gledanja filma učenicima u potpunosti ostane nejasna. Samim time, učenici neće shvatiti vrijednost i potencijal filma te će gledanje biti puki izvor zabave, a ne sredstvo učenja i podučavanja. Povezanost filma i gradiva će tako izostati. Kako bi se opisani scenarij izbjegao, nastavnik mora direktno usmjeravati učenike. U suprotnom, učenici neće kritički promatrati film. Istina je da filmovi nerijetko imaju edukativan potencijal, no ne smije

¹⁴¹ Marcus et al., *Teaching History With Film*, 28–29.

¹⁴² Ibid., 29, 32.

¹⁴³ Ibid., 66.

¹⁴⁴ Ibid., 21.

se pretpostaviti da gledanje filma automatski obrazuju učenike. Za istinsko ostvarivanje edukativnog potencijala, nužno je nastavničko usmjeravanje koje, pak, mora biti usklađeno sa svrhovitom strukturom nastave čiji je cilj i svrha identificiranje, integriranje i primjena elemenata u filmu na specifične ishode učenja. Ukratko, filmovi nisu lekcije same po sebi odnosno lekcije isključivo kreiraju nastavnici, a filmovi, eventualno, mogu biti alati kojima će se lekcije poboljšati i samim time – ostvariti ishodi učenja.¹⁴⁵

Za Marcus et al., jedan od ključnih mehanizama za sprječavanje scenarija u kojem učenici film isključivo promatraju kroz prizmu zabave jest nastavnikovo argumentiranje važnosti određenog filma. Nastavnik mora objasniti zašto je određeni film odabran te koja je svrha i namjera gledanja filma. Tako se ističu važnost i koncipiranost nastave. Učenici cijene film, kao alat u nastavi, isključivo ako razumiju njegovu ulogu i vrijednost odnosno ako ga ne promatraju kao gubljenje vremena. Potrebno je učenike, kroz pažnju i uključenost, mentalno angažirati te povezati film s ostalim nastavnim materijalima. Ako se film s ostalim materijalima percipira kumulativno, učenici će ujedno vidjeti i nastavu kao jednu cjelinu. Uspije li se u tome, vrlo je vjerojatno da će učenici film shvatiti ozbiljno, a posljedično će ga shvatiti i kao istinsko i ozbiljno iskustvo učenja.¹⁴⁶

Marcus et al. navode da je za shvaćanje filma kao ozbiljnog iskustva učenja ključna priprema nastave koja uključuje aktivnosti koje prethode samom gledanju filma. Prije svega, neophodno je učenicima predstaviti kontekstualni mozaik, sastavljen od društvenih, psiholoških, povijesnih, političkih i ekonomskih segmenata, koji će im olakšati gledanje filma, to jest, omogućiti im suštinsko shvaćanje prikazane prošlosti. Taj će kontekst učenicima odgovoriti na osnovna pitanja – zašto, kako i gdje su se prikazani događaji zbili. Pri korištenju filma kao nastavnog sredstva, ključna je strukturiranost. Naime, strukturiranost se očituje u raznim pedagoškim strategijama. Primjerice, Marcus et al. ističu da je nužno staviti fokus na ono što želite da učenici izvuku iz filma, no istovremeno je nužno i otkriti im kako to mogu učiniti. Navedeno je moguće jedino ako se postave specifični ciljevi, usmjeravajuća pitanja, teme te rasprava nakon odgledanog filma. Bez toga, učenici će fokus staviti na filmske mehanizme zabave, a ne učenje. Nažalost, učenici vrlo često, zbog nedostatka filmske kulture i medijske pismenosti, nemaju razvijene vještine kojima mogu analizirati film. Samim time, vrlo je teško gledati film bez da budu ulovljeni u zamku zabave. Vrlo koristan alat može biti i izrada svojevrsnog “priručnika/vodiča“ koji će sadržavati kontekst, informacije o filmu i ono

¹⁴⁵ Ibid., 18–19.

¹⁴⁶ Ibid., 21–23.

najvažnije – pitanja koja učenike usmjeravaju odnosno podsjećaju na što trebaju obratiti pažnju prilikom gledanja filma.¹⁴⁷

Što se tiče nastavnikove aktivnosti tijekom gledanja filma, Marcus et al. navode da je korisno da nastavnik prekine film na kratko ili govori dok je tišina kako bi istaknuo ključnu scenu ili ideju ili kako bi pojasnio prikazano, dao svoj komentar ili postavio učenicima pitanja jer se time dobiva na interaktivnosti i dodatno budi učenike iz stanja pasivnog promatrača.¹⁴⁸ Završetkom filma, nastavna aktivnost ne smije stati. Štoviše, možda se radi i o najvažnijem dijelu. U finalnom dijelu, učenici trebaju primijeniti što su naučili, ali i razmišljati o sadržaju izvan filma.¹⁴⁹ Pritom je ključno da učenici primjene naučeno u obliku koncepta. Da bi se u tome uspjelo, važno je održati diskusiju nakon filma jer će učenici profitirati od toga kada čuju kako su drugi shvatili film te odgovorili na postavljena pitanja. Zatim, nužno je njihovo znanje provjeriti u vidu eseja u kojem će morati pokazati činjenično i, prije svega, konceptualno znanje, te povezati koncepte s problemima koji se pojavljuju u suvremenom svijetu ili u njihovim životima.¹⁵⁰

4.2. KORIST FILMA ZA PODUČAVANJE KONCEPTA TOTALITARIZMA

S obzirom da film, kao što su prethodno istaknuli razni autori, posjeduje egzemplarnu i doživljajno-intrinzično-motivacijsku vrijednost te mogućnost razvoja empatije, on se ističe kao jedan od najkorisnijih medija za efikasno podučavanje o totalitarizmu. Kao što je spomenuto, film koristi afektivno područje da bi razvio empatiju, ali zbog potencijalne opasnosti od emocionalnog zamagljivanja, nužno je inkorporirati konceptualno te činjenično znanje da bismo ostvarili ono što Marcus et al. nazivaju kognitivnom empatijom. Da bi se tako podučavalo o totalitarizmu, bilo je potrebno, posredstvom Arendtinog poimanja totalitarizma, stvoriti konceptualni okvir koji će se upariti s filmovima. Svrha korištenja filma je da, za početak, učenicima ilustrira teorijske koncepte koje nastavnik podučava, a samim time i da pojasni potencijalno kompleksnu prirodu Arendtinog poimanja totalitarizma. No, filmom se učenici i emocionalno angažiraju, do čega vrlo vjerojatno ne bi došlo isključivo teorijskim predstavljanjem koncepta jer bi time njihovo poimanje i shvaćanje totalitarizma bilo bazirano isključivo na hladnoj i analitičkoj distanci. Pritom valja imati na umu da se u nastavi ne smije previše oslanjati na film odnosno na emocije jer one, budući da su krhke i prolazne, ne mogu

¹⁴⁷ Ibid., 165–170.

¹⁴⁸ Ibid., 34, 171.

¹⁴⁹ Ibid., 171.

¹⁵⁰ Ibid., 62.

učenike osposobiti za prepoznavanje destruktivnih elemenata koji se mogu pojaviti u budućnosti. Shodno tome, da bi se učenike podučavalo na najbolji mogući način, nužno je povezati film sa supstancijalnim i disciplinarnim konceptima jer tek tako nastaje spoznajni hibrid kojeg, s jedne strane, resi paleta emocija koja će snažno pobuditi humanost u čovjeku, a s druge strane, konceptualno-misaoni instrumenti.

4.3. KRITERIJ ZA ODABIR FILMA

Škerbić u članku *Metodička vrijednost i uporaba filma u nastavi filozofije* ističe mišljenja o kriterijima izbora filmova dva velikana metodike filma – Stjepka Težaka i Miroslava Vrabeca. Težak u knjizi *Metodika nastave filma na općeobrazovnoj razini* navodi da filmovi moraju zadovoljiti kriterij estetske kvalitete koja ide ruku pod ruku s psihološkim načelom koje se manifestira u psihološkom i intelektualnom potencijalu učenika. Vrabec, s druge strane, u knjizi *Film i odgoj: osnovne teorije filmskog odgoja* navodi odgojnost i umjetničku kvalitetu. Umjetničku kvalitetu je moguće prepoznati po istinitosti i uvjerljivosti,¹⁵¹ a „ako je film umjetnički kvalitetan sam je po sebi odgojan tj. obogaćuje novim znanjima, formira ispravan pogled na svijet, razvija osjećaje, promatračke moći, sposobnosti doživljavanja“¹⁵² Uz navedeno, Vrabec ističe da je potrebno poštovati i psihologiju uzrasta. Odabir filma treba biti primjeren intelektualnom, mentalnom i psihološkom uzrastu kako bi učenici mogli shvatiti film, a samim time iz njega nešto i naučiti. Što se tiče filmova koji prikazuju Holokaust, Hajdarović u članku *Korištenje igranih filmova u poučavanju o holokaustu* govori da je vrlo važno odabrati „filmove koji postižu ravnotežu između prenošenja težine događaja i osjetljivosti na emocionalnu dobrobit učenika“.¹⁵³ Nadalje, Hajdarović ističe da se ne smiju odabrati filmovi „s prikazima nasilja samo kako bi ti prikazi poslužili kao ilustracija počinjenog zločina“¹⁵⁴ jer je „cilj educirati i poticati empatiju, a ne iskorištavanje patnje onih koji su doživjeli te zločine“.¹⁵⁵

S obzirom na sve navedeno, odlučio sam u nastavi povijesti koristiti filmove *Šaulov sin* (Saul fia, 2015) i *Zona interesa* (The Zone of Interest, 2023). *Šaulov sin* je film nepobitne umjetničke i estetske kvalitete, što najbolje potvrđuju najprestižnije filmske nagrade. Slijedeći Vrabcovu logiku, *Šaulov sin* je ujedno i odgojan. Film je intelektualno primjeren jer nije suviše

¹⁵¹ Škerbić, „Metodička vrijednost i uporaba filma u nastavi filozofije“, 72.

¹⁵² Vrabec, *Film i odgoj*, 174.

¹⁵³ Miljenko Hajdarović, „Korištenje igranih filmova u poučavanju o holokaustu“, *Poučavanje povijesti* 2/2 (2023): 39.

¹⁵⁴ Ibid., 39.

¹⁵⁵ Ibid., 39.

kompleksan i nerazumljiv odnosno radnja se lako prati i razumije. Iako je radnja prožeta nasiljem, ono nije eksplicitno prikazano pa učenici neće biti nepotrebno i odveć traumatizirani. Ipak, svejedno je potrebno učenike kvalitetno i odgovorno pripremiti za emocionalni učinak koji na njih mogu imati filmovi. Film je dovoljno dinamičan da privuče i zadrži pažnju učenika, a zbog neizvjesnosti može biti vrlo zanimljiv i atraktivan. Još važnije, postoji velika mogućnost da će učenici biti angažirani jer način snimanja omogućuje gledatelju da se poveže i potencijalno identificira sa Šaulom. Naime, sve događaje pratimo iz njegove perspektive, a kamera prati Šaula u stopu pa se gledatelj s njim kreće kroz “tvornicu smrti“. Time njegovi postupci, odluke i radnje postaju i gledateljevi. No, *Šaulov sin* prije svega je izabran jer zorno ilustrira koncepte Hanne Arendt. Tako se učenici dodatno mentalno angažiraju jer mogu povezati ostale nastavne medije s filmom. U *Preporukama za podučavanje i učenje o holokaustu* navodi se da „radovi o holokaustu koji imaju visoku estetsku vrijednost vjerojatno će stvoriti empatiju i razumijevanje usredotočenjem na individualno iskustvo žrtava i olakšavanjem razumijevanja događaja. Međutim, oni to mogu postići samo ako njihov jezik i kompozicija izbjegavaju sentimentalizaciju i kič.“¹⁵⁶ Također, u *Preporukama* stoji i sljedeće:

Omogućite učenicima da ljude koje su proganjali nacisti vide kao pojedince. Učitelji i nastavnici mogu naći metode kojima će brojeve žrtava holokausta učiniti stvarnim za svoje učenike. Mnogi ljudi teško će se odnositi prema tragediji holokausta ako im je ona predstavljena samo kao statistički broj. Ponavljane reference „šest milijuna“ postavlja rizik pretvaranja zajednica i pojedinaca u bezličnu masu, a pokušaji zamišljanja ogromnog broja mogu još više depersonalizirati i dehumanizirati.¹⁵⁷

Vizualni stil i narativ *Šaulovog sina* nikako nije moguće okarakterizirati kao sentimentalni i kič, a uz to, odabirom ovog filma izbjegava se i depersonalizacija i dehumanizacija jer će u Šaulu vidjeti pojedinca izdvojenog od bezlične mase.

Zona interesa je, baš kao i *Šaulov sin*, film u čiju estetsku i umjetničku kvalitetu ne možemo sumnjati. Film je intelektualno i psihološki primjeren jer nije pretjerano zahtjevan, a teror i nasilje uopće nisu prikazani pa nije moguće govoriti o potencijalnom traumatiziranju učenika. Glazer je izbjegao sentimentalizaciju i kič, a portretiranje Rudolfa Hössa omogućava učenicima da izbjegniju depersonalizaciju te sukladno tome, da promatraju naciste kao monstruoznu gomilu bez mogućnosti vizualizacije i identificiranja pojedinca. Kao glavna mana filma *Zona interesa* ističe se nepostojanje radnje – u pravom smislu te riječi – pa bi film učenicima mogao biti

¹⁵⁶ IHRA, *Preporuke za podučavanje i učenje o Holokaustu*, 37.

¹⁵⁷ Ibid., 28.

dosadan. Ipak, vjerujem da je uz pravu motivaciju i povezivanje nastavnih materijala i filma moguće neutralizirati negativne potencijale. Kao i *Šaulov sin*, film *Zona interesa* je prije svega izabran jer dobro ilustrira koncepte Hanne Arendt – posebice banalnost zla. Također, u *Preporukama za podučavanje i učenje o holokaustu* stoji sljedeće:

Holokaust je bio ljudski događaj koji je imao ljudski uzrok. Čak i dok su počinitelji činili neljudska djela, većina njih nisu bili sadistički psihopati; njihovo etiketiranje kao „zli” nije dovoljno objašnjenje holokausta. Umjesto toga, učitelji i nastavnici bi trebali pokušati pomoći učenicima da postavu u cijelosti drugačije i izazovno pitanje. Kako je ljudski moguće da obični pojedinci koji su počinili okrutna djela i ubojstva nad drugima, uključujući žene i djecu, mogu također biti i brižni očevi i muževi, predane supruge ili majke?¹⁵⁸

S obzirom na navedeno, film pruža izvrsnu mogućnost da se postavu navedena pitanja te pokuša doći do odgovora.

5. PRIJEDLOG METODIČKE OBRADE FILMA *ŠAULOV SIN*

5.1. O FILMU

Šaulov sin je mađarski film iz 2015. godine u trajanju od 107 minuta. Riječ je o realističnoj, povijesnoj drami mađarskog redatelja Lászla Nemesa koji je, uz francusku spisateljicu Claru Royer, zaslužan i za scenarij. Film je na festivalu u Cannesu osvojio nagradu Grand Prix, a osvojio je i nagradu Zlatni globus za najbolji film na stranom jeziku. Ipak, najveći trijumf doživljava nagradom Oscar za najbolji strani film.

Radnja filma smješta se u koncentracijski logor Auschwitz-Birkenau tijekom pobune logoraša koja se zaista dogodila u listopadu 1944. godine. Dominantnu os radnje predstavlja logoraški život iz perspektive naslovnog lika Šaula Ausländera kojeg je izvrsno odigrao mađarski glumac Géza Röhrig. Šaul je mađarski Židov koji je unutar logora pripadnik jedinice Sonderkommando¹⁵⁹. Prateći dan i pol u životu naslovnog lika, gledatelj uviđa da je Šaulovo postojanje vrlo teško nazvati životom jer pratimo mehaničke radnje kojima rezignirani Šaul odvodi druge u plinske komore, sudjeluje u spaljivanju i uklanjanju leševa, a sve kako bi si

¹⁵⁸ Ibid., 29.

¹⁵⁹ „Skupine židovskih zatvorenika prisiljenih obavljati razne dužnosti u plinskim komorama i krematoriju nacističkog logora. Radili su prvenstveno u nacističkim centrima, poput Auschwitza, ali su također korišteni na drugim mjestima ubijanja za odlaganje leševa žrtava.“ „Sonderkommandos“, Holocaust Encyclopedia, United States Holocaust Memorial Museum, last edited Sep. 17, 2020., [Sonderkommandos | Holocaust Encyclopedia \(ushmm.org\)](https://www.ushmm.org) (pristup ostvaren 16. 9. 2024.).

minimalno produžio život. Bez emocija i reakcija, Šaul svoje dane provodi kao živi mrtvac. No, dok se u logoru priprema oružana pobuna u režiji ostalih logoraša, unutar Šaula se odvija intimna pobuna kojom se Šaul “vraća iz mrtvih“. U jednom od ubijenih dječaka, Šaul prepoznaje svog sina kojeg želi sahraniti dostojno i primjereno, a što uključuje rabina koji treba nad pokojnikom izgovoriti Kadiš. Iako nikada nije potvrđeno da je dječak uistinu njegov sin, Šaul čini sve kako bi uspio u svome naumu – zbog čega je posljedično primoran uključiti se u oružanu pobunu logoraša. S obzirom na zahtjeve Šaulove fiksacije, on se ponovno počinje ponašati aktivno te djeluje; nažalost, često i nauštrb živih.¹⁶⁰

Redatelj Nemes je u filmu originalno prikazao život u logoru i teror koji ga obilježava. Teror je prikazan sugestivno, ali istovremeno i suptilno, manifestirajući se u zvuku i slici. Čineći konstantu filma, teror Šaula prati audiovizualno u stopu. Primjerice, zvukovi i krici terora čuju se pozadinski skoro u svakoj sceni iako teror nije nužno povezan s onime što je prikazano u kadru. Vrlo često se radi o zvukovima koje je nemoguće razaznati u potpunosti, ali je među njima moguće identificirati pucnjeve, udarce, dječji plač, krikove, urlike, zapomaganja i slično. Osim zvuka, teror neumoljivo prati Šaula i vizualno, stoga gledatelj u pozadini kadrova može zamagljeno vidjeti kako se odigravaju ubojstva, poniženja, mučenja, ali i ostali oblici terora koji ispunjava sve pore života u logoru. Nemesova redateljska strategija izaziva imaginaciju publike koja je primorana užase zamisliti, no time se snaga i emocija nikako ne umanjuju.¹⁶¹

5.2. UVODNI DIO NASTAVNOG SATA

Aktivnosti vezane uz film *Šaulov sin* planiraju se koristiti u 4. razredu gimnazije, tijekom obrade Drugog svjetskog rata i, pobliže, Holokausta. Budući da film *Šaulov sin* traje 107 minuta i samim time zahtijeva tri školska sata samo za gledanje, prijedlog je da se u dogovoru s nastavnicima iz ostalih društveno-humanističkih predmeta, sadržaj obradi kao međupredmetna tema. Aktivnosti su oblikovane uz pretpostavku da je u nastavnim satima koji su prethodili onima u kojima se obrađuje film *Šaulov sin* detaljno obrađen kontekst koji će učenicima omogućiti shvaćanje onoga što se na filmu zbiva. No, važno je i da nastavnik uvede učenike u razumijevanje ključnih supstancijalnih koncepata (totalna dominacija, radikalno zlo, banalno zlo), kao i da uputi učenike u to što podrazumijevaju disciplinarni koncepti *etička dimenzija* i *historijsko značenje*.

¹⁶⁰ Luka Hranjec, *Totalitarizam na filmu u svjetlu političkog mišljenja H. Arendt. Diplomski rad*, Sveučilište u Zagrebu, Fakultet političkih znanosti, 2021., 31-32.

¹⁶¹ Ibid., 30.

Uvodni dio nastavnog sata odvija se prije samog gledanja filma *Šaulov sin*, a sastoji se od motivacije, najave filma te davanja uputa i zadataka. Uvodna aktivnost traje najviše 10 do 15 minuta. Nastavnik prilikom motivacije nastoji u učenicima pobuditi interes za gledanjem film, ali ih i dovoljno motivirati da bi održali koncentraciju tijekom filma. Da bi u tome uspio, nastavnik će na *PowerPoint* prezentaciji prikazati komentare na film te naslove pojedinih filmskih recenzija, kritika, i članaka, a učenici će pokušati odgonetnuti njihov smisao i značenje. Prilikom iznošenja objašnjenja i viđenja, učenici će odgovoriti i na pitanje što očekuju od filma s obzirom na prikazane naslove koji donose različite ocjene filma. Naslovi su sljedeći:

Saulov sin: film koji ne igra na patetiku, nego vas zgrabi za gušu i ne pušta (Lupiga)

Horor holokausta veći od "Pijanista" (Slobodna Dalmacija)

DOLAZI 'SAULOV SIN' Posve drugačiji film o holokaustu stiže nam u kina nakon pobjede u Cannesu i Zagrebu, te nominaciji za Oscara (Jutarnji list)

I understand Godard's criticism of Schindler's List now. No holocaust movie should be a thriller. Hungarian first timer Laszlo Nemes's Auschwitz set drama is at once riveting and quietly devastating experience and it doesn't feel like a gimmick. (Rotten Tomatoes)

Shallow Depth: "Son of Saul" Shows Nothing and Says Nothing (Los Angeles Review of Books)

Son of Saul and the Intimate Mechanisms of Genocide (The Atlantic)

Review: 'Son of Saul' is a Holocaust movie unlike any other (France 24)

Glas za budućnost (Kulturpunkt)

Smrt je bila pravilo (DW)

Potruga za Bogom tamo gdje ga nema (Ziher.hr)

Nakon motivacije slijedi najava filma prilikom koje nastavnik ističe naslov filma, godinu, redatelja, glavne glumce i slično. Uz to, nastavnik navodi priznanja, nagrade i kritike publike jer bi to moglo dodatno motivirati učenike. Da bi učenici izbjegli zamku zabave, nastavnik objašnjava zašto je od svih filmova slične tematike upravo *Šaulov sin* odabran – naravno, pritom nastavnik mora paziti da im kaže dovoljno, ali ne i previše odnosno ne bi im trebalo davati podatke koje moraju sami otkriti.

Nastavnik dijeli učenike u četiri grupe. Zatim učenicima dijeli analitički obrazac koji sadrži konceptualiziranu teoriju Hanne Arendt, ključne informacije o filmu te najvažniji dio – zadatak odnosno pitanja na koja učenici moraju odgovoriti. Nastavnik učenicima pojašnjava zadatak –

što se točno od njih traži i na što da obrate pažnju. Analitički obrazac sadrži i nekoliko praznih stranica kako bi učenici mogli zapisati dojmove, bilješke, zanimljivosti, citate i slično. Zatim objašnjava da su podijeljeni u grupe zato što svaka od njih ima svoj analitički obrazac s različitim pitanjima. Aktivnosti tijekom gledanja filma su vezane uz supstancijalne koncepte, a aktivnosti nakon gledanja filma uz disciplinarne koncepte. Nastavnik učenicima daje desetak minuta da bi unaprijed, prije gledanja filma proučili ono što piše na obrascu – teoriju H. Arendt i pitanja na koja trebaju odgovoriti, jer to neće moći činiti tijekom gledanja filma. Učenici će za to vrijeme proučiti sve što se nalazi u analitičkim obrascu, raspraviti o onome što se od njih očekuje te postaviti nastavniku pitanja ako je potrebno. Učenicima je važno naglasiti da odgovore odmah zapisuju dok su im misli još uvijek svježije i koncizne. Također, nužno im je i napomenuti da zapisuju u natuknicama, kratkim rečenicama ili u ključnim riječima jer će inače sva pažnja otići na zapisivanje. Nastavnik napominje da se tijekom filma ne smiju pretjerano konzultirati jer se tako remeti pažnja i mir prijeko potrebni za kvalitetno gledanje filma. Nastavnik naglašava da će, umjesto toga, svi nakon filma dobiti neko vrijeme da unutar grupe prodiskutiraju i nadopune vlastite natuknice i bilješke odnosno odgovore na pitanja.¹⁶² Sve ovo će doprinijeti aktivnijem, koncentriranijem i pažljivijem praćenju te gledanju filma.¹⁶³

5.3. GLEDANJE FILMA

Nakon toga, nastavnik pušta film u trajanju od 107 minuta koji će u cijelosti biti odgledan, a učenici kreću s aktivnostima tijekom gledanja filma. Tijekom gledanja filma nastavnik ne komentira film te ga ni ne zaustavlja kako bi ga interpretirao; eventualno može, dok je tišina, istaknuti ključnu scenu, pojasniti prikazano ili naglasiti na što je potrebno obratiti posebnu pažnju. Tijekom gledanja filma svaka grupa odgovara na svoja pitanja:

Grupa 1:

- 1) Na koji je način teror prikazan na filmu? Što time redatelj želi postići? Mislite li da je takva strategija bolja od eksplicitnog prikaza nasilja? Zašto?
- 2) Prisjetite se koja je uloga terora iz perspektive Hanne Arendt. Shodno tome, kako teror utječe na Šaula i njegovo ponašanje?

¹⁶² Petra Filar, *Film u nastavi sociologije: didaktičko-metodička obrada filma Učini pravu stvar*. Diplomski rad, Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet, 2020., 21.

¹⁶³ Neven, Martinec, *Dokumentarni film u osnovnoškolskoj i srednjoškolskoj nastavi*. Diplomski rad, Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Filozofski fakultet, 2020., 42.

- 3) Zašto drugi logoraši ne mogu razumjeti Šaulove postupke i koju je ulogu u tome odigrao teror?
- 4) Izdvojite tri scene koje po vama najbolje prikazuju utjecaj totalne dominacije na Šaula.

Grupa 2:

- 1) Je li Šaul živi mrtvac sveden samo na animalne reakcije i instinkte? Izdvoji dva detalja koji potvrđuju tvoje mišljenje. Možete li njegovo ponašanje objasniti teorijom Hanne Arendt?
- 2) Koji nam Šaulovi postupci ilustriraju slobodu u filmu, a samim time i djelovanje iz pozicije Hanne Arendt?
- 3) Ako dječak nije Šaulov sin, zašto je Šaul to izmislio? Koja je razlika između ponašanja Šaula prije susreta s dječakom i poslije? Kako to interpretirate iz perspektive teorije Hanne Arendt?
- 4) Kako izgleda život u koncentracijskom logoru? Što se događa na periferiji kadrova? Što čujete tijekom filma i možete li razaznati o kojim je zvukovima riječ?

Grupa 3:

- 1) Primjećujete li promjenu u Šaulovom ponašanju? O kojoj se promjeni radi i kada se ona događa? Što sve u filmu upućuje da je došlo do promjene u njegovom ponašanju? Kako navedenu promjenu tumačite iz perspektive Hanne Arendt?
- 2) Možete li usporediti dvije pobune koje se odvijaju u logoru? Promatrajući zadano iz perspektive Hanne Arendt, može li ih se dovesti u hijerarhijski odnos u smislu odabira one koja bi od njih dvije bila važnija? Jesu li one na neki način povezane i međusobno uvjetovane? Čemu te dvije pobune, poduzete u mračnim vremenima, svjedoče?
- 3) Što mislite zašto drugi logoraši ne mogu razumjeti Šaulove postupke?
- 4) Misлите li da se sloboda može uništiti u potpunosti? Ako da, kojim instrumentima? Kakvu ulogu igra ideologija u uništenju slobode?

Grupa 4:

- 1) Pogledajte u analitičkom obrascu što Hannah Arendt kaže o ubojstvu moralne osobe u čovjeku. Sukladno tome, recite mi na koji način je ubijena moralna osoba u Šaulu? Koje scene to najbolje pokazuju?

- 2) Promatrate li Šaula, s obzirom da je pripadnik jedinice *Sonderkommando*, kao voljnog suučesnika u Holokaustu ili kao osobu koja nije imala izbora? Sukladno tome, je li Šaul za vas heroj ili zločinac? Ili to uopće nije moguće promatrati crno-bijelo?
- 3) Što mislite s kojim se moralnim dilemama i odlukama suočavao Šaul prije nego što je postao pripadnik jedinice *Sonderkommando*?
- 4) Može li se za Šaula reći da u jednom trenu počinje djelovati? Objasnite na primjerima iz filma.

5.4. AKTIVNOSTI NAKON GLEDANJA FILMA

Što se tiče aktivnosti nakon gledanja filma, Hajdarović navodi sljedeće: „Nakon gledanja filma preporučljivo je provesti raspravu o viđenom. Stvorite siguran prostor za učenike da podijele svoje misli, emocije i pitanja. Ključno je obraditi emocije i misli koje mogu proizaći iz gledanja filmova o holokaustu. Ignoriranje ovog koraka može ostaviti učenike s nerazriješenim osjećajima ili pogrešnim predodžbama.“¹⁶⁴ Ili kako sažetije stoji u *Preporukama*: „omogućite prostor učenicima za promišljanje nakon kojeg mogu raspraviti o svojim reakcijama.“¹⁶⁵ Također, od diskusije će svi učenici profitirati jer će čuti kako su drugi shvatili film i odgovorili na svoja pitanja.

Za početak, nastavnik određuje emocionalno-intelektualnu stanku od dvije minute kako bi se učenici koncentrirali, usustavili, sredili svoje dojmove te pripremili za daljnji rad. Zatim nastavnik, prije frontalnog razgovora, daje učenicima desetak minuta kako bi unutar grupe usporedili svoje odgovore i došli do skupnog odgovora na postavljena pitanja. Unutar grupe, učenici će odabrati jednog učenika kao predstavnika koji će iznijeti grupne odgovore i zaključke. Nastavnik napominje učenicima da u slučaju nisu uspjeli doći do konsenzusa, mogu navesti različita mišljenja i razloge zbog kojih je do njih došlo. Nakon grupne rasprave, nastavnik postavlja jednostavna pitanja kao uvod u raspravu i analizu filma: Je li vam se film svidio? Ako da/ne, zašto? Kakav je utisak *Šaulov sin* ostavio na vas? Kako se osjećate nakon gledanja ovog filma? Kakve reakcije i emocije su u vama izazvali kadrovi koji prikazuju teror odnosno nasilje? Kako komentirate završetak filma? Mislite li da je kraj efektan? Kako vi interpretirate kraj? Što vam je u filmu bilo najinteresantnije? Da bi produbio razgovor i uveo učenike u analizu filma, nastavnik se vraća naslovima koji su činili motivaciju. Stoga nastavnik pita učenike: imaju li naslovi sada više smisla? Kako ih interpretirate nakon što ste pogledali film? U kojoj su se mjeri vaša nagađanja s početka sata obistinila?

¹⁶⁴ Hajdarović, „Korištenje igranih filmova u poučavanju o holokaustu“, 39.

¹⁶⁵ IHRA, *Preporuke za poučavanje i učenje o Holokaustu*, 37.

Nakon odgovora i kratkog razgovora, nastavnik s učenicima prelazi na analizu, dekonstrukciju filma te diskusiju čiji temelj čine odgovori koje su učenici ponudili u svojim analitičkim obrascima. Jedan učenik, kao predstavnik grupe, čita odgovore do kojih su došli kao grupa, u slučaju neslaganja to ističe i navodi razlike, a dodatna pitanja učenika i nastavnika potiču raspravu. Primjerice: Kako ćete interpretirati film odnosno Šaulove postupke ako u potpunosti zanemarite koncepte Hanne Arendt? Koja vam je interpretacija bliža i/ili zanimljivija te zašto? Naravno, iako postoji više grupa svi mogu i trebaju sudjelovati u raspravi neovisno o pripadnosti grupi o čijim se pitanjima raspravlja jer su svi upoznati s konceptima i filmom te je i cilj da svi jednako usvoje konceptualno znanje.

Nastavnik zaključuje sat posljednjim pitanjima i raspravom u kojoj referira na sadašnjost:

- Imamo li mi danas odgovornost prema žrtvama Holokausta? Kakvu? Ako imamo odgovornost, trebamo li se samo ispričati, isplatiti naknadu potomcima žrtava ili nešto slično? Kako to učiniti ako se radi o generaciji koja nije učinila ništa loše?
- Da ste član hrvatske Vlade što biste vi poduzeli po pitanju žrtava? Primjerice, na koji biste način obilježavali Dan sjećanja na Holokaust i zločine protiv čovječnosti? Kako bi izgledao vaš obrazovni program koji bi pomogao da se nešto slično ne ponovi u budućnosti?
- Zaslužuju li ljudi poput Šaula, kao pripadnici jedinice *Sonderkommando*, sjećanje? Ako da, na koji biste način komemorirali pripadnike navedene jedinice? Još specifičnije, kako biste komemorirali osobu koja je bila pripadnik jedinice *Sonderkommando*, a željela se nekako iskupiti ili je sudjelovala u oružanoj pobuni?
- Na koji način nam film *Šaulov sin* pomaže da živimo u sadašnjosti odnosno možete li izvući neku pouku iz filma i primijeniti je u suvremenom svijetu?

6. PRIJEDLOG METODIČKE OBRADE FILMA *ZONA INTERESA*

6.1. O FILMU

Zona interesa je film engleskog redatelja Jonathana Glazera iz 2023. godine inspiriran istoimenim romanom Martina Amisa. Osim što se film našao na većini popisa najboljih filmova 2023. godine, osvojio je i velik broj svjetskih nagrada, od kojih se ističu sljedeće: nagrada kritike FIPRESCI i Grand Prix na Filmskom festivalu u Cannesu, BAFTA za najbolji filma na neengleskom jeziku, a od pet nominacija za Oscara, osvojio je dva – za najbolji strani film i zvuk.

Zona interesa je povijesna drama u kojoj nema klasičnog zapleta jer pratimo jednostavan život jedne naizgled tipične i normalne obitelji. Ta obitelj bi uistinu i bila tipična da nije riječ o obitelji Höss čiji je *pater familias* zapovjednik koncentracijskog logora Auschwitz. Radi se o Rudolfu Hössu kojeg tumači Christian Friedel, dok njegovu ženu Hedwig tumači Sandra Hüller. Uz Rudolfa i Hedwig, obitelj čini i njihovo petero djece. Tijekom filma, u trajanju od 105 minuta, nema velikih događaja jer obitelj Höss karakterizira sve ono što prožima i živote drugih obitelji – čitanje bajki djeci prije spavanja, rođendan, obiteljske svađe, dječja igra, posjet bake, promaknuće, kupanje u bazenu i rijeci, dječje veselje, jahanje konja, posjedovanje psa. Sve su to uobičajeni trenuci i dogodovštine obitelji koja se jedino ističe željom za stvaranjem vlastitog raja na temelju pakla koji je odvojen samo zidom. Ukratko, film je prema Glazeru želio „uhvatiti kontrast između nekoga tko toči šalicu kave u svojoj kuhinji i nekoga tko je ubijen s druge strane zida – koegzistencija te dvije krajnosti“¹⁶⁶

Sve grozote i zvjerstva, kao izdanci terora, nalaze se s druge strane zida, ali nikada nisu prikazani, nego ih se isključivo može čuti. Glazer temi Holokausta pristupa inovativno i zanimljivo, gotovo formalno i bez sentimentalnosti. Naime, fokus nije na žrtvama, nego na počiniteljima u čijem se prikazu redatelj odmiče od uobičajene paradigme – ne portretira ih kao monstrume u službi vruga odnosno kao utjelovljenje radikalnog zla, već kao normalne ljude s vlastitim brigama, problemima, željama i ciljevima. Pritom gledateljima predstavlja jezivu perspektivu kojom nastoji pokazati kako smo emocionalno, psihološki, ljudski i politički puno bliži počiniteljima, nego što to ustvari mislimo. Jer, oni su prikazani kao ljudska bića koja neovisno o tome što izvršavaju užasne zločine ipak vole svoju djecu, vole se međusobno i vole životinje, a sve su to stvari koje su bliske svakom ljudskom biću. Dakle, Glazer ih ne prikazuje kao čudovišta, nego kao ljude koji žele ostvariti svoje želje i ciljeve odnosno kao nemisleća bića koja zanemaruju horor koji čini temelj njihovog raja. Iako je u središtu obitelj koja je bila izravno odgovorna za Holokaust, „Glazer je više puta naglasio da tema njegova filma nije Holokaust, sa svojim dobro poznatim užasima i povijesnim posebnostima, već nešto trajnije i sveprožimajuće: ljudska sposobnost da živi s holokaustima i drugim zločinima, da se pomiri s njima, izvuče korist iz ih.“¹⁶⁷

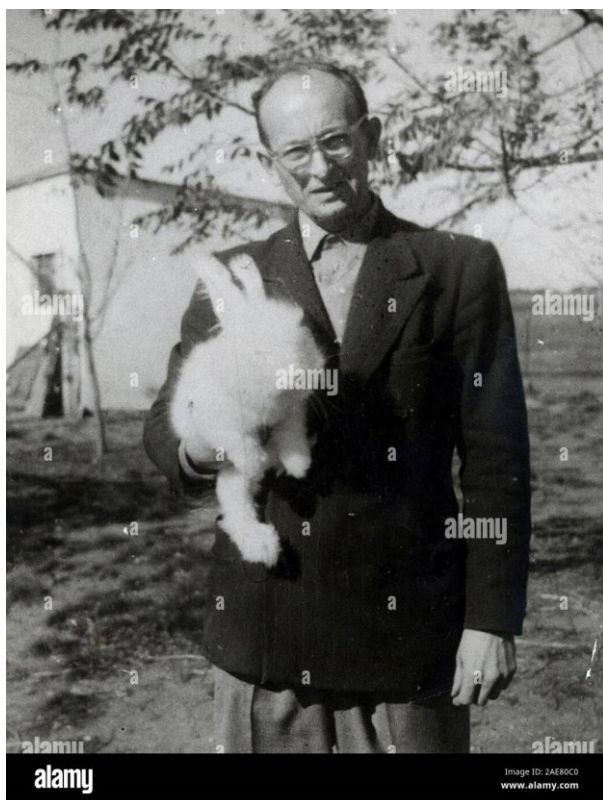
¹⁶⁶ 21. Human Rights Film Festival, 4. – 9. 12. 2023., *Zona interesa*, [Zona interesa « Human Rights Film Festival \(humanrightsfestival.org\)](https://www.humanrightsfestival.org/), (pristup ostvaren 16. 9. 2024.).

¹⁶⁷ Naomi Klein, „The Zone of Interest is about the danger of ignoring atrocities – including in Gaza, *The Guardian* (online), 14. 3. 2024., [The Zone of Interest is about the danger of ignoring atrocities – including in Gaza | Naomi Klein | The Guardian](https://www.theguardian.com/culture/2024/mar/14/the-zone-of-interest-is-about-the-danger-of-ignoring-atrocities-including-in-gaza) (pristup ostvaren 16. 9. 2024.).

6.2. UVODNI DIO NASTAVNOG SATA

Kao i film Šaulov sin, film *Zona interesa* obrađivat će se unutar iste nastavne cjeline. S obzirom na to da gledanje iziskuje dosta vremena, sadržaj će se obratiti kao međupredmetna tema. Aktivnosti tijekom gledanja filma vezane su uz supstancijalne koncepte, a aktivnosti nakon gledanja filma na disciplinarne koncepte. Uz davanje uputa i zadataka, jedan od ključnih dijelova uvoda predstavlja motivacija. Da bi nastavnik motivirao učenike za gledanje filma *Zona interesa*, na *PowerPoint* prezentaciji prikazuje sljedeće slike i pritom postavlja pitanja: Zna li tko su ljudi na slikama? Primjećujete li nešto neobično ili čudno na fotografijama? Ili vam se prikazani ljudi čine sasvim normalnima i običnima? Jesu li ljudi na njima sretni? Što mislite čime se bave ljudi na fotografijama? Kako vam se čini obitelj s posljednje fotografije?

Slika 2. Adolf Eichmann u Argentini¹⁶⁸



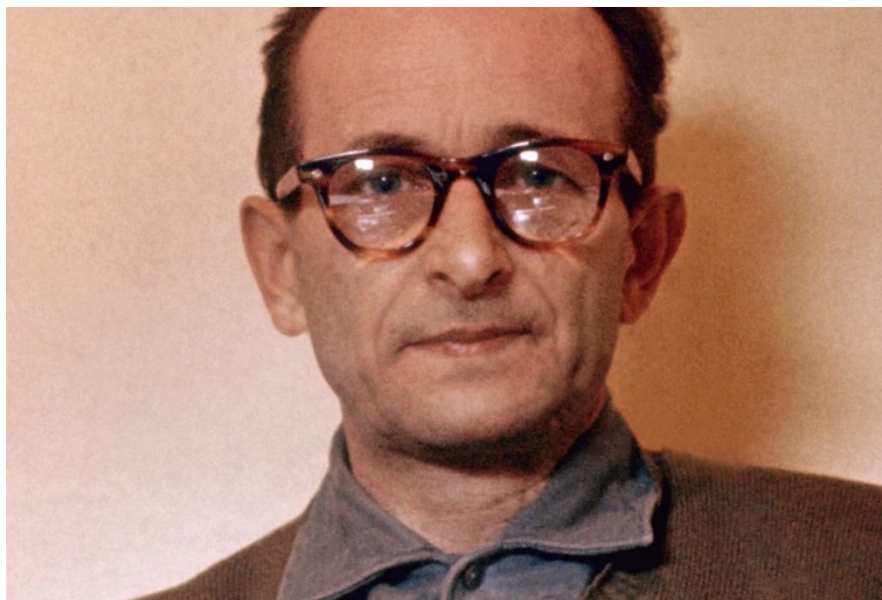
Slika 3. Adolf Eichmann i njegov sin Horst¹⁶⁹



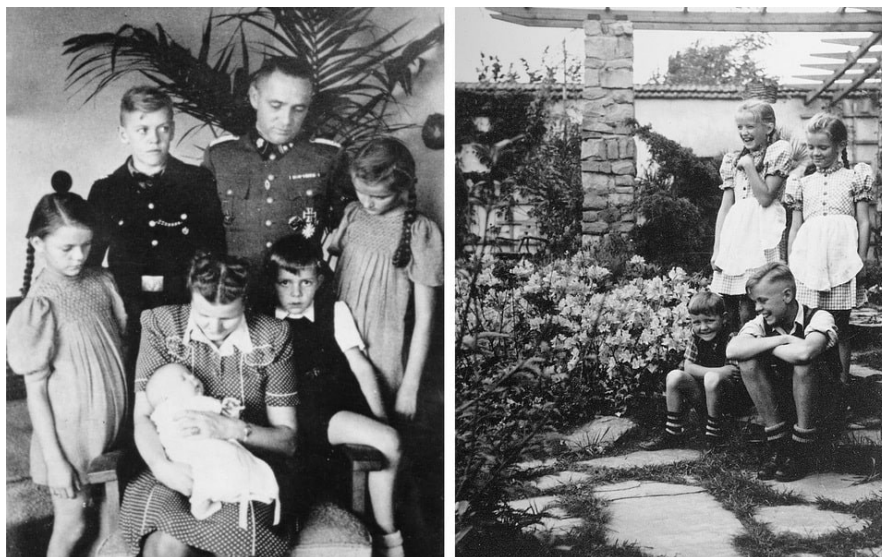
¹⁶⁸ <https://www.alamy.com/adolf-eichmann-on-a-rabbit-farm-in-argentina-c-1954-image335778128.html>
(pristup ostvaren 16.9.2024.)

¹⁶⁹ <https://www.gettyimages.com/detail/news-photo/officer-adolf-eichmann-with-his-son-horst-in-prague-circa-news-photo/91498265> (pristup ostvaren 16.9.2024.)

Slika 4. Adolf Eichmann¹⁷⁰



Slika 5. Obitelj Höss¹⁷¹



¹⁷⁰ https://www.imdb.com/name/nm0251573/mediaviewer/rm2128286465/?ref=nm_mi_0_1 (pristup ostvaren 16.9.2024.)

¹⁷¹ <https://war-documentary.info/wp-content/uploads/2019/04/villa-1.jpg> (pristup ostvaren 16.9.2024.)

Nakon što učenici ponude svoje odgovore te prokomentiraju fotografije, nastavnik navodi da je na fotografijama moguće vidjeti Adolfa Eichmanna i Rudolfa Hössa. Nastavnik objašnjava da je Eichmann jedan od glavnih organizatora te izvršitelja Holokausta, a da je Höss bio zapovjednik koncentracijskog logora Auschwitz. Kako bi dodatno motivirao učenike, nastavnik postavlja sljedeće pitanje: „Kako je ljudski moguće da obični pojedinci koji su počinili okrutna djela i ubojstva nad drugima, uključujući žene i djecu, mogu također biti i brižni očevi i muževi, predane supruge ili majke?“¹⁷²

Nakon kratkog razgovora o postavljenom pitanju, nastavnik najavljuje film *Zona interesa*, objašnjava njegovu važnost i zašto je film odabran. Zatim učenike dijeli u tri grupe te im daje pripadajuće papire s pitanjima na koja moraju odgovoriti prilikom gledanja filma. Kao i u slučaju obrade filma *Šaulov sin*, nastavnik daje učenicima nekoliko minuta da prođu kroz pitanja, rasprave o očekivanjima te postave nastavniku pitanja ako im nešto nije jasno.

6.3. GLEDANJE FILMA

Tijekom projekcije filma, učenici moraju odgovoriti na sljedeća pitanja:

1. Možete li u obitelji Höss prepoznati ono što Hannah Arendt naziva banalnošću zla? Objasnite na primjerima iz filma. Pritom se možete voditi sljedećim pitanjima:
 - a. Kako izgleda život obitelji Höss? Koji su problemi obitelji Höss? Koje su njihove brige? Što njih muči?
 - b. Jesu li, prema vašem mišljenju, glavni likovi filma, izuzmemo li činjenicu da su nacisti, slični nama i ljudima koji nas okružuju odnosno koje poznajemo?
 - c. U filmu se spominje koncept *Lebensraum*. Prisjetite se što to znači i recite mi kako obitelj Höss sebe vidi u toj ulozi?
 - d. Kako se djeca igraju i s čime? Što to po vama govori o njihovoj budućnosti? Jesu li oni već igrom pripremljeni da nastave stopama roditelja? Koje scene to pokazuju? Jesu li djeca postala imuna na užase koji ih okružuju?

¹⁷² IHRA, *Preporuke za podučavanje i učenje o Holokaustu*, 29.

2. Može li se na primjeru lika Rudolfa Hössa prepoznati ono što Hannah Arendt naziva radikalnim zlom? Objasnite na primjerima iz filma. Pritom se možete voditi sljedećim pitanjima:

- a. Kako je prikazan lik Rudolfa Hössa? Koje su njegove želje, osobine, vrline, mane, stavovi, ciljevi?
- b. Kako Höss vidi Auschwitz? Na koji način on govori o Auschwitzu odnosno o svome poslu?
- c. Kako interpretirate posljednju scenu u kojoj se pojavljuje Rudolf Höss?

3. Možete li u prikazu logora prepoznati koncept totalne dominacije na djelu? Objasnite na primjerima iz filma. Pritom se možete voditi sljedećim pitanjima:

- a. Je li u filmu nasilje odnosno teror eksplicitno prikazano?
- b. Postoje li scene koje suptilno govore o teroru odnosno nacističkim zločinima koji se događaju iza zida? Koje su to scene?
- c. Ima li kakve interakcije između logoraša i obitelji Höss? Kako to utječe na obje strane?
- d. Koje se velike tvrtke spominju u filmu i u kojem kontekstu?
- e. Kako interpretirate scenu s djevojkom koja ostavlja jabuke logorašima?
- f. Kako interpretirate kraj filma?

6.4. AKTIVNOSTI NAKON GLEDANJA FILMA

Nakon odgledanog filma, učenici imaju desetak minuta da unutar grupe prokomentiraju odgovore i odrede jednog predstavnika koji će u njihovo ime iznijeti zaključke. Na temelju toga, nastavnik i učenici razgovaraju. Ako su učenici pogledali oba filma, nastavnik postavlja sljedeća pitanja za usporedbu i tako proširuje raspravu: Možemo li usporediti filmove *Zona interesa* i *Šaulov sin*? Koje su sličnosti i razlike? Kako totalna dominacija utječe na Šaula, a kako na Hössa? Kako se teror manifestira u filmu *Šaulov sin*, a kako u *Zoni interesa*? Kako interpretirate djevojčin pronalazak sakrivene pjesme? Možete li to na neki način usporediti sa Šaulovim postupcima? Nakon razgovora, nastavnik se vraća se na pitanje s početka sata, ponovno ga postavlja te uspoređuje prvotne odgovore: „Kako je ljudski moguće da obični

pojedinci koji su počinili okrutna djela i ubojstva nad drugima, uključujući žene i djecu, mogu također biti i brižni očevi i muževi, predane supruge ili majke?”¹⁷³

U želji da prošiti diskusiju i analizu, nastavnik postavlja sljedeća pitanja: Što mislite zašto redatelj Glazer govori isključivo o počiniteljima, ali ne i o žrtvama? Što je redatelj izostavio ili čemu je umanjio značaj? Što je za Glazera povijesno važno? Što nam on ovim filmom želi reći o suvremenim događajima u svijetu? Kada su u pitanju značenja koja pripisujemo prošlosti, primjećujete li sličnost između stvaranja filma i kreiranja povijesnog narativa? Zašto ljudi pričaju različite priče o Holokaustu? Zašto Nemes u potpunosti drukčije pristupa temi Holokausta od Glazera? Koja značenja on pripisuje prošlosti i što on time želi reći o suvremenim problemima? S obzirom na to da pitanja ima puno i da su kompleksna, nastavnik se može odlučiti samo za njih nekoliko – ovisno o vremenu koje ima na raspolaganju i kognitivnoj razini učenika.

Za kraj, nastavnik zadaje grupama još jedan zadatak:

U Zagrebu je planirana izgradnja Muzeja tolerancije, no sve je stalo. Trebate uvjeriti gradsku vlast da je izgradnja navedenog muzeja potrebna. Jedna linija argumentacije je da dokažete zašto bismo se trebali truditi učiti o Holokaustu i zašto se svi sjećaju Holokausta. Drugim riječima, koji su vaši argumenti da dokažete da je to događaj od velike važnosti? Pritom se prisjetite četiri temeljna postulata Seixasa i Mortona kada je u pitanju koncept *historijskog značenja*. No, potrebno je svaki od četiri postulata detaljno elaborirati na primjeru Holokausta.

S obzirom da je dio nakon filma ključan dio nastave, nužno je uključiti razgovor odnosno usmenu analizu filma. Uz to je i vrlo važan pristup pisanja eseja jer time dobivaju šansu i oni učenici koji nisu inače pretjerano aktivni i koji nisu vješti u usmenom izlaganju. Time se radi i na njihovoj vještini pisanja. Također, mogu izraziti i svoje mišljenje na miru. Učenik za esej koji treba napisati doma može izabrati jedno od dva pitanja:

- a) Što je totalna dominacija prema Hanni Arendt? Možeš li ju objasniti na primjeru jednog od filmova? Mislite li da vam naučeno i pogledano može pomoći u suvremenom svijetu odnosno u odnosu prema ljudima čija su ljudska prava ugrožena ili prema ljudima koji na ulici svakodnevno doživljavaju homofobiju, ksenofobiju, rasizam i slično? Ako da, na koji način?

¹⁷³ IHRA, *Preporuke za podučavanje i učenje o Holokaustu*, 29.

- b) Što je banalnost zla prema Hanni Arendt? Možeš li objasniti na primjeru jednog od filmova? Što nam učenje o Holokaustu i totalnoj dominaciji „može reći o procesu genocida, znakovima upozorenja koji prethode genocidu te mogućnostima intervencije koje bi mogle ojačati suvremene napore na sprječavanju genocida?“¹⁷⁴

7. ZAKLJUČAK

Pojam totalitarizam se prvi put pojavljuje 1923. godine u Italiji te se od tada vrlo često pojavljuje u akademskom, ali i političkom diskursu. Tijekom povijesti pojam je bio učestalo izložen političkim makinacijama i manipulacijama. Takva praksa je dovedena do vrhunca u Hladnom ratu kada je pojam postao propagandna etiketa kojom se nastojao diskreditirati SSSR. Navedeni modus operandi je za cilj imao redefiniciju pojma kojom će antitotalitarizam postati antikomunizam. Iako koncept totalitarizma danas nije toliko zastupljen u političkoj areni, ipak je doživio svojevrsnu revitalizaciju u politikama povijesti Europskog parlamenta pa je i dalje koristan koncept kada ga se želi upotrijebiti iz ideoloških i političkih razloga. U akademskom diskursu, s jedne strane, koncept totalitarizma nailazi na mnoge protivnike koji u potpunosti odbijaju njegovu primjenu. S druge strane, postoje oni koji konceptu totalitarizma priznaju određenu vrijednost i valjanost, ali istovremeno ističu i njegovu ograničenost odnosno manjkavost. Usprkos svim svojim manama, koncept totalitarizma još uvijek nije zaboravljen i odbačen te može predstavljati vrijedan teorijski instrument za određena historiografska istraživanja, a pogotovo ona u političkoj znanosti.

Osim u političkom i istraživačkom diskursu, pojam totalitarizam se pojavljuje i u nastavnim sadržajima mnogih društveno-humanističkih predmeta. Nažalost, podučavanje o totalitarizmu u nastavi povijesti često se svodi na površinsko znanje; stoga je ključ u dubinskom pristupanju koje uključuje sve kategorije znanja, a posebno činjenično i konceptualno. Da bi se u tome uspjelo, potrebna je konceptualizacija totalitarizma koju je moguće ostvariti ukoliko se uključe supstancijalni i disciplinarni koncepti. Navedeni koncepti su iznimno bitni jer predstavljaju vrlo važne segmente učenja i podučavanja povijesti. Supstancijalni koncepti će pozitivno utjecati na učeničko poznavanje prošlosti, a uz to, povećavaju i šansu da učenici razviju uvjerljive i nijansirane uzročne argumente koje će potencijalno uspjeti povezati s ostalim kurikularnim

¹⁷⁴ IHRA, *Preporuke za podučavanje i učenje o Holokaustu*, 21.

temama. Disciplinarni koncepti posjeduju kognitivnu snagu kojom se učenicima omogućuje shvaćanje sadržaja, ali i esencije historijske znanosti.

Istina je da je supstancijalno znanje moguće ostvariti jedino ako činjenično i konceptualno znanje djeluju u sinergiji. Istina je i da činjenično znanje predstavlja preduvjet za usvajanje svakog nastavnog sadržaja. No, činjenično znanje nikako ne smije biti jedina kategorija znanja koja se podučava na nastavi, nego je nužno raditi i na konceptualnom znanju koje pomaže u razumijevanju višeg stupnja, generalizaciji, ali i organizaciji informacija. Budući da je lakše razvijati činjenično znanje, ovaj diplomski rad nudi model podučavanja utemeljen na konceptualnom znanju. Ključ u tome predstavljaju supstancijalni koncepti koji se dijele na svakodnevne, jedinstvene i inkluzivne – one koji se vrlo često koriste u nastavi (npr. nasljedstvo), one koji se odnose na jedinstvene povijesne trenutke i individualce (npr. Westfalski mir) i one koji se odnose na izraze koji omogućuju klasifikaciju različitih događaja (npr. revolucija). Prilikom podučavanja, koncepte je potrebno predstaviti razumljivo i jednostavno, a definicija je bolja što je kraća. Budući da se u ovom radu supstancijalna konceptualizacija ostvaruje putem teorije Hannah Arendt, totalitarizam je na temelju njenih postulata moguće kondenzirati u definiciju prema kojoj predstavlja totalnu dominaciju koja se ostvaruje putem ideologije i terora. Pritom totalna dominacija predstavlja jedinstven koncept, a teror i ideologija inkluzivne. Također, u radu se koriste i koncepti radikalno zlo te banalnost zla u svrhu kvalitetnijeg shvaćanja koncepta totalitarizma.

Čovjek je, prema Arendt, biće koje krasi dualna sloboda – unutrašnja i vanjska. Unutrašnja sloboda se manifestira u kritičkom i slobodnom mišljenju, dok se vanjska manifestira djelovanjem kojim svako ljudsko biće ima potencijal da započne nešto novo i neponovljivo. Za Arendt, čovjek je slobodno i jedinstveno biće koje, dokle god djeluje, može činiti nepredvidivo. S obzirom da svaka nepredvidljivost može ugroziti režim, totalitarni sustavi podnose samo postojanje ljudskih stvorenja nalik životinjama koja su svedena na reakcije i instinkte. Kao takva, navedena stvorenja preživljavaju pukim reakcijama sve dok ne odmarširaju u smrt. Za uništenje vanjske slobode ključ je u teroru; za uništenje unutrašnje slobode ključna je ideologija kao misaoni instrument koji sprječava čovjeka da ikada počne misliti. Radikalno zlo za Arendt predstavlja oblik zla nastalog u totalitarnom sustavu koji nastoji učiniti sve ljude jednako suvišnim, a to je isključivo moguće ako se uništenjem individualnosti, spontanosti i slobode preobrazi čovjekova priroda. Uvođenjem koncepta banalnosti zla, u teorijskoj matrici se ne dokida automatski radikalno zlo. Drugim riječi, navedeni koncepti se nadopunjuju. Banalnost zla nastoji se distancirati od ideje radikalnog zla koje u zločincima prepoznaje nešto demonsko.

Sukladno tome, počiva na tezama koje ističu da izvršitelji Staljinovog ili Hitlerovog režima nisu bili sotonske ličnosti odnosno sociopati i psihopati, već ljudi čiji umovi nemaju sposobnost neovisnog mišljenja, koji isključivo prate i slušaju naredbe sustava čije je izvorište radikalno zlo iskazano u nastojanju da se promijeni čovjekova priroda.

Za Seixasa i Mortona svrha disciplinarnih koncepata je da stvore okvir kojim će učenicima olakšati razmišljanje o načinima na koji se konstruiraju historije. Iako navedeni autori ističu šest koncepata, za ovaj rad su ključna samo dva – etička dimenzija i historijsko značenje. Za ovaj je rad etička dimenzija iznimno važna jer kod učenika razvija svijest kojom će potencijalno donositi humane i pravedne odluke u sadašnjosti i tako doprinijeti stvaranju mira, boljeg društva i svijeta. Etička dimenzija podrazumijeva sjećanja i pamćenje ljudi, što je posebice važno zbog milijuna ljudi koji su ubijeni zbog posljedica totalitarizma. Minimalno što možemo je prisjetiti se njihovih života i svega što su prošli, a idealno je da nešto iz svega toga i naučimo te sukladno tome, spriječimo ponavljanje. Historijsko značenje je koncept koji nastoji odgovoriti na pitanje što je važno učiti o prošlosti; s obzirom na broj žrtava, posljedice na čitave narode, nacije i države, totalitarizam možemo doista percipirati kao fenomen koji zaslužuje da se o njemu uči.

Činjenica je da film kao nastavno sredstvo ima mnoge prednosti, ali i nedostatke. No, njegovim ispravim korištenjem prednosti će značajno premašiti nedostatke. Glavna odlika filma je da posjeduje dvije vrijednosti – egzemplarnu i doživljajno-intrinzično-motivacijsku. Dodatno, film posjeduje i mogućnost ilustracije kojom je moguće približiti potencijalno kompleksne teorije i koncepte gledateljima – u ovom slučaju učenicima. Također, film doprinosi razvoju empatije jer ima potencijal aktivacije afektivnog područja. Doduše, nastavnik mora biti vrlo oprezan kada su emocije u pitanju jer one mogu prevladati nad činjenicama i razumom odnosno dovesti do emocionalnog zamagljivanja. Kako bi se to izbjeglo, nužno je afektivno područje komplementirati činjeničnim i konceptualnim znanjem jer je jedino tako moguće stvoriti kognitivnu empatiju. No, isto tako, potrebno je djelovati i obrnuto jer emocionalni angažman sprječava da se koncept totalitarizma proučava i podučava kroz hladnu i distanciranu prizmu čime će postati samo jedan od niza naučenih koncepata. S obzirom na sve navedeno, ključ je u tome da se film poveže sa supstancijalnim i disciplinarnim konceptima jer je jedino tako doći najbliže idealu kojeg predstavlja kognitivno-emocionalni spoj koji će u čovjeku vješto poticati naum da se u sadašnjosti i budućnosti u korijenu unište sve klice totalitarizma i totalne dominacije.

U ovom diplomskom radu, ponuđen je model obrade nastavnog sadržaja koji se temelji na komplementarnosti filma i supstancijalnih te disciplinarnih koncepata. Filmovi su odabrani na

temelju umjetničke i estetske kvalitete, a uz to zadovoljavaju i kriterij kognitivnog i psihološkog uzrasta djece. Riječ je o filmovima *Šaulov sin* i *Zona interesa*. S obzirom na dobivene filmske nagrade i odlične kritike, nemoguće je negirati njihovu kvalitetu – kako umjetničku, tako i estetsku. Navedeni filmovi zadovoljavaju i kriterij prikladnosti jer u njima nasilje nije eksplicitno prikazano, a njihovu radnju je, neovisno o znanju i predznanju, vrlo lako pratiti i razumjeti pa nije moguće tvrditi da su intelektualno neprikladni. Uz sve navedeno, filmovi nisu primjeri depersonaliziranog ili dehumaniziranog narativa. Osim toga, oba filma vješto izbjegavaju sentimentalnost i kič. I *Šaulov sin* i *Zona interesa* kvalitetno, nijansirano i zanimljivo seciraju procese i mehanizme totalne dominacije te konstantno učenike intelektualno provociraju. U radu je dan prijedlog obrade navedenih filmova putem aktivnosti koje su predviđene za četvrti razred gimnazije. Pritom je važno naglasiti da zbog trajanja filmova nije moguće izvesti ovakav tip nastave samo na nastavi povijesti, nego je potrebno, u suradnji i dogovoru s nastavnicima iz ostalih društveno-humanističkih predmeta, ovu nastavnu jedinicu obraditi kao međupredmetnu temu. Obrade filmova su bazirane na aktivnostima prije, tijekom i nakon gledanja filma, od kojih su ključne posljednje dvije kao faze u kojima učenici trebaju odgovoriti na pitanja koja će pomoći u stvaranju supstancijalnog znanja. Da bi u tome uspio, nastavnik će razgovarati s učenicima o zadanim pitanjima te će učenici morati na kraju napisati esej kako bi pokazali činjenično i konceptualno znanje.

Iako to ponekad nije tako, svaki bi nastavnik trebao težiti tome da kod učenika izgrađuje i činjenično i konceptualno znanje. Na samom početku ovog rada stoji Jaspersova opomena kako je moguće da se sve zlo totalitarizma ponovi te da je znanje najjača brana potencijalnoj bujici totalitarizma u budućnosti. Da bismo to zaista izbjegli, učenici moraju biti “naoružani” emocionalno-misaonim arsenalom koji jedino mogu steći obrazovanjem. Takav plan je potencijalno moguće ostvariti ako se postigne znanje koje će biti pohranjeno u dubinama ljudskog uma i tamo se trajno zadržati te će kao takvo vječno biti na straži da se spriječi zlo – neovisno o tome je li banalno ili radikalno. Da znanje, kako to često biva, ne bi jednostavno “isparilo” nužno ga je osnažiti afektivnim područjem i disciplinarnim konceptima. Disciplinarni koncepti se, kao i supstancijalni, mogu usvojiti radom na nastavi, no za afektivno područje je potrebno koristiti nastavna sredstva koja posjeduju moć ilustracije, vizualizacije i afekcije. Film je jedno od njih. Sukladno svemu navedenom, smatram da je ključ u stvaranju boljeg, humanijeg i pravednijeg svijeta u obrazovanju, no ne samo u površinskom, već i u dubinskom koje je prikazano na modelu iznesenom u ovom radu. Naravno, model nije savršen i zasigurno postoje nedostaci i vjerojatno ga nije moguće u praksi provesti točno onako kako izgleda u

teoriji. To mu ipak ne oduzima na vrijednosti, već treba biti motivacija da pokušamo dalje raditi na tome. Idealno nikada ne postoji u praksi, ali je prvi korak da postoji u teoriji jer je jedino tako moguće da mu se u praksi – u ovom slučaju u nastavi – približimo koliko je to moguće.

Literatura

- Agamben, Giorgio. *Homo sacer: suverena moć i goli život*. Zagreb: Multimedijalni institut: Arkzin, 2006.
- Agamben, Giorgio. *Ono što ostaje od Auschwitza*. Zagreb: Biblioteka Antibarbarus, 2008.
- Anderson, Lorin W., David R. Krathwohl et al. (eds), *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Abridged Edition. Longman, 2001.
- Arendt, Hannah. *Eichmann u Jeruzalemu: izvještaj o banalnosti zla*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk, 2020.
- Arendt, Hannah. *Essays in Understanding, 1930-1954: Formation, Exile, and Totalitarianism*. New York: Schocken books, 2005.
- Arendt, Hannah. *Izvori totalitarizma*. Zagreb: Disput, 2015.
- Bernstein J. Richard. "Reflections on Radical Evil: Arendt and Kant." *Soundings: An Interdisciplinary Journal* 85, 1/2 (2002): 17–30.
- Crooks, Victoria, Laura London, Terry Haydn. *Mentoring history teachers in the secondary school: A practical guide*. New York: Routledge, 2024.
- Dang, Yafeng. "Generating the Ability of Independent Thinking — From Radical Evil to Extreme Evil to the Banality of Evil." *Open Journal of Philosophy* 14 (2024): 303-314
- Dietz, G. Mary. „Arendt and the Holocaust.“ U: Villa Dana, *The Cambridge Companion to Hannah Arendt* (str. 86-109). Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- Đorđić, Ana. *Film u školi*. Zagreb: Hrvatski filmski savez, 2021.
- Evans, Richard J. *Hitler's People: The Faces of the Third Reich*. New York: Penguin Press, 2024.
- Filar, Petra. *Film u nastavi sociologije : didaktičko-metodička obrada filma* Učini pravu stvar. Diplomski rad. Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet, 2020.
- Frankl, Viktor. *Zašto se niste ubili?: uvod u logoterapiju*. Zagreb: naklada prevodioca, 1978.

- Hajdarović, Miljenko. „Korištenje igranih filmova u poučavanju o holokaustu.“ *Poučavanje povijesti* 2/2 (2023): 38-52.
- Hranjec, Luka. *Totalitarizam na filmu u svjetlu političkog mišljenja H. Arendt*. Diplomski rad. Sveučilište u Zagrebu, Fakultet političkih znanosti, 2021.
- Knežević, Radule. „Teorijsko određenje totalitarizma.“ *Međunarodne studije* II, 1-2 (2002): 101-115.
- Kershaw, Ian. *The Nazi Dictatorship: Problems and Perspectives of Interpretation*. London: Bloomsbury, 2015.
- Klein, Naomi. „The Zone of Interest is about the danger of ignoring atrocities – including in Gaza“, *The Guardian* (online), 14. 3. 2024. Poveznica: [The Zone of Interest is about the danger of ignoring atrocities – including in Gaza | Naomi Klein | The Guardian](#) (pristup ostvaren 16. 9. 2024.).
- Koren, Snježana. *Čemu nas uči povijest? Nastava povijesti, ideje o učenju/poučavanju i ishodi učenja*. Zagreb: Profil, 2014.
- Lanzmann, Claude. „From the Holocaust to the Holocaust.“ *Telos* 42 (1979): 137-143.
- Lefort, Claude. „The concept of totalitarianism.“ *Politička misao* 48/3 (2011): 210-229.
- Levi, Primo. *Utopljenici i spašeni*. Zagreb: Fraktura, 2017.
- Levi, Primo. *Zar je to čovjek*. Zagreb: Fraktura, 2017.
- Neumann, Franz. *The Democratic and the Authoritarian State. Essays in Political and Legal Theory*. Glencoe: The Free Press, 1957.
- Marcus, Alan S., Scott Alan Metzger, Richard J. Paxton, Jeremy D. Stoddard. *Teaching History With Film: Strategies for Secondary Social Studies*. New York: Routledge, 2010.
- Martinec, Neven. *Dokumentarni film u osnovnoškolskoj i srednjoškolskoj nastavi*. Diplomski rad. Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Filozofski fakultet, 2020.
- Mužić, Paško. „Eichmann u Jeruzalemu: Izvještaj o banalnosti zla.“ *Anali Hrvatskog politološkog društva* 18/1 (2021): 429-432.

- Preporuke za podučavanje i učenje o Holokaustu*, International Holocaust Remembrance Alliance IHRA, 2019. (hrvatski prijevod). Poveznica: [Preporuke za podučavanje i učenje o holokaustu - IHRA \(holocaustremembrance.com\)](https://www.holocaustremembrance.com) (pristup ostvaren 16. 9. 2024.).
- Prpić Ivan, Žarko Pukovski, Maja Uzelac. *Leksikon temeljnih pojmova politike*. Zagreb: Školska knjiga, 1990.
- Ribarević, Luka. „Njemački nacional-socijalizam: neporedak Behemota ili radikalno zlo?“, u: Tomislav Badovinac i Dragutin Lalović (ur.), *Neofašizam – korijeni, oblici, sadržaji*, 49–82. Zagreb: Društvo “Povijest izvan mitova“, 2015.
- Ribarević, Luka. „Potencijali političkoga i radikalno Zlo totalitarizma (izazovi političkog mišljenja Hannah Arendt).“ *Politička misao* 41/2 (2004): 103-116.
- Seixas Peter, Morton Tom. *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Canada ELHU, 2021.
- „Sonderkommandos“. *Holocaust Encyclopedia*. United States Holocaust Memorial Museum, last edited Sep. 17, 2020. Poveznica: [Sonderkommandos | Holocaust Encyclopedia \(ushmm.org\)](https://www.ushmm.org) (pristup ostvaren 16. 9. 2024.).
- Sućeska, Alen. „Osjećaj političke suvišnosti i evolucija zla.“ *Diskrepancija* 10, 14/15 (2010): 49-59.
- Škerbić, Matija Mato. „Metodička vrijednost i uporaba filma u nastavi filozofije.“ *Metodički ogleđi* 16, 1/2 (2009): 63-86.
- Traverso, Enzo. „Totalitarianism Between History and Theory.“ *History and Theory* 56/4 (2017): 97 – 118.
- Vrabec, Miroslav. *Film i odgoj: osnovne teorije filmskog odgoja*. Zagreb: Školska knjiga, 1967.
- Wieviorka, Annette. *Kako objasniti Auschwitz svom djetetu*. Zagreb: Spomen područje Jasenovac, 2008.

Prilog 1

ANALITIČKI OBRAZAC 1 – *Šaulov sin*

1. Teorija Hannah Arendt

1.1. Totalna dominacija

Za H. Arendt, totalna dominacija označava proces kojim se „beskonačno mnoštvo različitih ljudi želi organizirati tako kao da je cijelo čovječanstvo jedan jedini pojedinac“. Totalna dominacija „moguća je samo ako se svaka osoba može svesti na nepromjenjive, istovjetne reakcije te se potom svaki taj skup reakcija može po volji zamijeniti bilo kojim drugim.“ Prema Arendt, suštinu slobode čini sposobnost djelovanja kojim je moguće započeti nešto novo i neočekivano. Tako nešto je moguće zato što je svaka osoba jedinstveno i spontano ljudsko biće koje uvijek može činiti nešto novo, nepredvidljivo i neponovljivo. Dokle god može djelovati na taj način, čovjek je slobodan. No, totalitarni režimi ne toleriraju slobodu, individualnost i jedinstvenost. Oni nastoje ukinuti spontanost kao izraz ljudskog ponašanja i pretvoriti ljudsku osobnost u puku stvar kojom se može manipulirati. Hannah Arendt te naučene reakcije uspoređuje s Pavlovljevom psom (o čemu ste učili na psihologiji) koji je naučen jesti ne kada je gladan, nego kada čuje zvono.

1.2. Ubojstvo moralne osobe

Iako mnogi smatraju da je savjest “instrument“ kojim je moguće spriječiti napade na moralnu osobu, ispostavilo se da ona nije bila dovoljno jako brana. Velik broj „običnih“ ljudi bili su suučesnici u zlodjelima. Čak i mnogi od onih koji su bili žrtve progona, sudjelovali su u upravljanju logorima ili getima (primjerice, jedinica *Sonderkommando*). Mnogi su proživljavali svojevrsan Sofijin izbor – izdati svoje prijatelje ili obitelj poslati u smrt. Za H. Arendt, to je najstrašnija pobjeda terora jer je „moralnoj osobi uspio oduzeti mogućnost tog bijega u individualnost, a odluke savjesti učiniti apsolutno sumnjivima i nepouzdanima.“ Kada postaje teško razdvojiti ubojicu od žrtve, kao i progonitelja od progonjenog, u čovjeku je ubijena moralna osoba.

1.3. Teror i ideologija

Za H. Arendt, sloboda se očituje u dva oblika – unutrašnjem i vanjskom. Unutrašnja sloboda podrazumijeva kritičko i slobodno mišljenje, dok vanjski oblik slobode označava djelovanje kojim svaki pojedinac započinje nešto novo i neponovljivo. Budući da je krajnji cilj totalne dominacije uništiti oba vida slobode, potrebni su joj teror i ideologija kao instrumenti kojima

je navedeni cilj moguće ostvariti. Terorom se uništava spontano ljudsko djelovanje, a ideologija treba dokinuti sposobnost kritičkog i slobodnog mišljenja.

1.4. Radikalno i banalno zlo

Za H. Arendt, *radikalno zlo* nastoji preobraziti ljudsku prirodu i u ljudima uništiti upravo ono što ih čini ljudima – individualnost, spontanost i slobodu. Ono označava novu vrstu zla koje ruši sve standarde koje ljudi poznaju te tako nanosi ljudima neviđenu štetu.

S druge strane, koncept *banalnosti zla* nastoji nadići pojednostavljenu podjelu svijeta na crno i bijelo. Pri takvoj podjeli, zločinci pripadaju strani zla koja uključuje fanatike, psihopate i monstrume, dok drugoj strani pripadaju isključivo nevini koji su uvjereni da nikada ne bi počinili slična zlodjela. Tako nevini upiru prstom u “čudovišta”, tješe sebe da nikada to ne bi mogli učiniti jer su normalni i svoju savjest održavaju čistom. No, upravo je slučaj Adolfa Eichmanna, poslušnog birokrata i osobe za koju je utvrđeno da nije psihopat, iznjedrio najstrašnijiu činjenicu: „Nevolja je s Eichmannom to što su mu mnogi bili slični, nisu bili izopačeni ni sadisti, bili su i dalje jesu silno i zastrašujuće normalni.“

U slučaju Eichmanna, ali i mnogih drugih nacista, kao glavni uvjet za činjenja zla Arendt je istaknula ne-mišljenje. Upravo ne-mišljenje predstavlja most između radikalnog zla i banalnosti zla jer radikalno omogućuje banalno: pojedinci izloženi totalnoj dominaciji uopće ne posjeduju sposobnost mišljenja. Takav nedostatak mišljenja, tvrdi H. Arendt, ne čini pojedinca samo nesposobnim rasuđivati, već ga čini nesposobnim osjećati i suosjećati. Takvo zlo je najzastrašujući oblik zla jer kao klica postoji u svakom običnom i “normalnom” čovjeku. No, banalnost zla ne poništava radikalno zlo: kao što pokazuje Eichmannov slučaj, monstruoza djela ne uključuju nužno i monstruoze motive.

2. O filmu

Šaulov sin je mađarski film iz 2015. godine u trajanju od 107 minuta. Riječ je o realističnoj, povijesnoj drami mađarskog redatelja Lászla Nemesa koji je, uz francusku spisateljicu Claru Royer, zaslužan i za scenarij. Film je na festivalu u Cannesu osvojio nagradu Grand Prix, a osvojio je i nagradu Zlatni globus za najbolji film na stranom jeziku. Ipak, najveći trijumf doživljava nagradom Oscar za najbolji strani film. Radnja filma odvija se u jednom centru za ubijanje, najvjerojatnije Auschwitzu. Glavni lik je Šaul, pripadnik posebne jedinice (*Sonderkommando*) sastavljene od židovskih zatvorenika koji su bili prisiljeni obavljati razne dužnosti u plinskim komorama i krematorijima, poput uklanjanja tijela umorenih ljudi.

3. Pitanja za grupni rad

Grupa 1:

- 1) Na koji je način teror prikazan na filmu? Što time redatelj želi postići? Mislite li da je takva strategija bolja od eksplicitnog prikaza nasilja? Zašto?
- 2) Prisjetite se koja je uloga terora iz perspektive Hanne Arendt. Shodno tome, kako teror utječe na Šaula i njegovo ponašanje?
- 3) Zašto drugi logoraši ne mogu razumjeti Šaulove postupke i koju je ulogu u tome odigrao teror?
- 4) Izdvojite tri scene koje po vama najbolje prikazuju utjecaj totalne dominacije na Šaula.

Grupa 2:

- 1) Je li Šaul živi mrtvac sveden samo na animalne reakcije i instinkte? Izdvoji dva detalja koji potvrđuju tvoje mišljenje. Možete li njegovo ponašanje objasniti teorijom Hanne Arendt?
- 2) Koji nam Šaulovi postupci ilustriraju slobodu u filmu, a samim time i djelovanje iz pozicije Hanne Arendt?
- 3) Ako dječak nije Šaulov sin, zašto je Šaul to izmislio? Koja je razlika između ponašanja Šaula prije susreta s dječakom i poslije? Kako to interpretirate iz perspektive teorije Hanne Arendt?
- 4) Kako izgleda život u koncentracijskom logoru? Što se događa na periferiji kadrova? Što čujete tijekom filma i možete li razaznati o kojim je zvukovima riječ?

Grupa 3:

- 1) Primjećujete li promjenu u Šaulovom ponašanju? O kojoj se promjeni radi i kada se ona događa? Što sve u filmu upućuje da je došlo do promjene u njegovom ponašanju? Kako navedenu promjenu tumačite iz perspektive Hanne Arendt?
- 2) Možete li usporediti dvije pobune koje se odvijaju u logoru smrti? Promatrajući zadano iz perspektive Hanne Arendt, može li ih se dovesti u hijerarhijski odnos u smislu odabira one koja bi od njih dvije bila važnija? Jesu li one na neki način povezane i međusobno uvjetovane? Čemu te dvije pobune, poduzete u mračnim vremenima, svjedoče?
- 3) Što mislite zašto drugi logoraši ne mogu razumjeti Šaulove postupke?
- 4) Mislite li da se sloboda može uništiti u potpunosti? Ako da, kojim instrumentima? Kakvu ulogu igra ideologija u uništenju slobode?

Grupa 4:

- 1) Pogledajte u analitičkom obrascu što Hannah Arendt kaže o ubojstvu moralne osobe u čovjeku. Sukladno tome, recite mi na koji način je ubijena moralna osoba u Šaulu? Koje scene to najbolje pokazuju?
- 2) Promatrate li Šaula, s obzirom da je pripadnik jedinice *Sonderkommando*, kao voljnog suučesnika u Holokaustu ili kao osobu koja nije imala izbora? Sukladno tome, je li Šaul za vas heroj ili zločinac? Ili to uopće nije moguće promatrati crno-bijelo?
- 3) Što mislite s kojim se moralnim dilemama i odlukama suočavao Šaul prije nego što je postao pripadnik jedinice *Sonderkommando*?
- 4) Može li se za Šaula reći da u jednom trenu počinje djelovati? Objasnite na primjerima iz filma.

Prilog 2

ANALITIČKI OBRAZAC 2¹⁷⁵ – *Zona interesa*

1. O filmu

Zona interesa je film engleskog redatelja Jonathana Glazera iz 2023. godine inspiriran istoimenim romanom Martina Amisa. Osim što se film našao na većini popisa najboljih filmova 2023. godine, osvojio je i velik broj svjetskih nagrada, od kojih se ističu sljedeće: nagrada kritike FIPRESCI i Grand Prix na Filmskom festivalu u Cannesu, BAFTA za najbolji filma na neengleskom jeziku, a od pet nominacija za Oscara, osvojio je dva – za najbolji strani film i zvuk. Film prati život obitelji Rudolfa Hössa, zapovjednika logora Auschwitz, koja je živjela u vili smještenoj tik uz zid logora.

2. Pitanja za grupni rad

Grupa 1:

Možete li u obitelji Höss prepoznati ono što Hannah Arendt naziva banalnošću zla? Objasnite na primjerima iz filma. Pritom se možete voditi sljedećim pitanjima:

- a) Kako izgleda život obitelji Höss? Koji su problemi obitelji Höss? Koje su njihove brige? Što njih muči?
- b) Jesu li, prema vašem mišljenju, glavni likovi filma, izuzmemo li činjenicu da su nacisti, slični nama i ljudima koji nas okružuju odnosno koje poznajemo?
- c) U filmu se spominje koncept *Lebensraum*. Prisjetite se što to znači i recite mi kako obitelj Höss sebe vidi u toj ulozi?
- d) Kako se djeca igraju i s čime? Što to po vama govori o njihovoj budućnosti? Jesu li oni već igrom pripremljeni da nastave stopama roditelja? Koje scene to pokazuju? Jesu li djeca postala imuna na užase koji ih okružuju?

¹⁷⁵ U ovom analitičkom obrascu nema teorije Hanne Arendt jer je navedena u prvom obrascu, a predviđeno je da učenici gledaju oba filma.

Grupa 2:

Može li se na primjeru lika Rudolfa Hössa prepoznati ono što Hannah Arendt naziva radikalnim zlom? Objasnite na primjerima iz filma. Pritom se možete voditi sljedećim pitanjima:

- a) Kako je prikazan lik Rudolfa Hössa? Koje su njegove želje, osobine, vrline, mane, stavovi, ciljevi?
- b) Kako Höss vidi Auschwitz? Na koji način on govori o Auschwitzu odnosno o svome poslu?
- c) Kako interpretirate posljednju scenu u kojoj se pojavljuje Rudolf Höss?

Grupa 3:

Možete li u prikazu logora prepoznati koncept totalne dominacije na djelu? Objasnite na primjerima iz filma. Pritom se možete voditi sljedećim pitanjima:

- a) Je li u filmu nasilje odnosno teror eksplicitno prikazano?
- b) Postoje li scene koje suptilno govore o teroru odnosno nacističkim zločinima koji se događaju iza zida? Koje su to scene?
- c) Ima li kakve interakcije između logoraša i obitelj Höss? Kako to utječe na obje strane?
- d) Koje se velike tvrtke spominju u filmu i u kojem kontekstu?
- e) Kako interpretirate scenu s djevojkom koja ostavlja jabuke logorašima?
- f) Kako interpretirate kraj filma?

SAŽETAK

Konceptualno poimanje totalitarizma u nastavi povijesti

U ovom diplomskom radu, ponuđen je model obrade nastavnog sadržaja koji se temelji na komplementarnosti filma i supstancijalnih te disciplinarnih koncepata. Filmovi su odabrani na temelju umjetničke i estetske kvalitete, a uz to zadovoljavaju i kriterij kognitivnog i psihološkog uzrasta djece. Riječ je o filmovima *Šaulov sin* i *Zona interesa*. S obzirom na dobivene filmske nagrade i odlične kritike, nemoguće je negirati njihovu kvalitetu – kako umjetničku, tako i estetsku. Navedeni filmovi zadovoljavaju i kriterij prikladnosti jer u njima nasilje nije eksplicitno prikazano, a njihovu radnju je, neovisno o znanju i predznanju, vrlo lako pratiti i razumjeti pa nije moguće tvrditi da su intelektualno neprikladni. Uz sve navedene, filmovi nisu primjeri depersonaliziranog ili dehumaniziranog narativa. Osim toga, oba filma vješto izbjegavaju sentimentalnost i kič. I *Šaulov sin* i *Zona interesa* kvalitetno, nijansirano i zanimljivo seciraju procese i mehanizme totalne dominacije te konstantno učenike izazivaju intelektualno. U radu je prijedlog obrade navedenih filmova putem aktivnosti koje su predviđene za 4. razred gimnazije. Pritom je važno naglasiti da zbog trajanja filmova nije moguće izvesti ovakav tip nastave samo na nastavi povijesti, nego je potrebno, u suradnji i dogovoru s nastavnicima iz ostalih društveno-humanističkih predmeta, ovu nastavnu jedinicu obraditi kao međupredmetnu temu. Obrade filmova su bazirane na aktivnostima prije, tijekom i nakon gledanja filma, od kojih su ključne posljednje dvije kao faze u kojima učenici trebaju odgovoriti na pitanja koja će pomoći u stvaranju supstancijalnog znanja. Da bi u tome uspio, nastavnik će razgovarati s učenicima o zadanim pitanjima te će učenici morati na kraju napisati esej kako bi pokazali činjenično i konceptualno znanje.

Ključne riječi: afektivno područje, disciplinarni koncepti, film, Hannah Arendt, supstancijalni koncepti, totalitarizam, znanje.

SUMMARY

Conceptual Understanding of Totalitarianism in History Teaching

In this thesis, the author explores whether it is possible to teach the concept of totalitarianism without reducing it to superficial knowledge, while also investigating how this can be achieved. The author posits that this is indeed possible, but only if the teacher manages to utilize all categories of knowledge in synergy. To accomplish this, the author emphasizes the necessity of conceptualization, which can and should be realized through substantial and disciplinary concepts. However, in addition to knowledge, it is crucial to incorporate what Bloom refers to as the affective domain, where emotions successfully stimulate, reinforce, and strengthen knowledge. Reaching the affective domain is not easily achieved through traditional teaching methods, so the author suggests using film as a teaching tool, as it is a medium that holds the power of illustration, visualization, and evocation of emotions. In the process of conceptualization, the author uses disciplinary concepts of ethical dimension and historical significance, while the substantial concepts—total domination, ideology, terror, radical evil, and the banality of evil—are derived from the theory of Hannah Arendt. The author proposes teaching the phenomenon of totalitarianism through substantial and disciplinary concepts, complemented by the use of films like *Son of Saul* and *The Zone of Interest* in the classroom. The author concludes that the concept of totalitarianism can be taught deeply through substantial concepts, disciplinary concepts, and the affective domain, which is activated through the use of film as a teaching tool. Finally, the author encourages teachers to adopt the models presented in this work.

Keywords: affective domain, disciplinary concepts, film, Hannah Arendt, substantial concepts, totalitarianism, knowledge.