

EUROPSKA ISKUSTVA I KURIKULUM POVIJESTI U OBVEZONOM OBRAZOVANJU

**Snježana Koren
Magdalena Najbar-Agičić**

Filozofski fakultet Zagreb, Sveučilište u Zagrebu

***Sažetak** – Autorice donose rezultate komparativne analize kurikuluma povijesti nekoliko europskih zemalja: Engleske, Škotske, Irske, Norveške, Švedske, Finske, Njemačke, Nizozemske, Austrije, Mađarske i Slovenije. U istraživanju se nastojalo prepoznati mjesto koje povijest kao školski predmet zauzima u obveznom obrazovanju tih zemalja. Promatra se također način na koji se u tim zemljama definiraju važni elementi poput svrhe i ciljeva nastave povijesti i očekivanih učeničkih postignuća. Dobiveni podaci uspoređuju se sa situacijom u kojoj se nalazi nastava povijesti u Republici Hrvatskoj. Autorice naglašavaju važnost definiranja ciljeva i očekivanih postignuća u većini analiziranih kurikuluma nasuprot hrvatskoj praksi definiranja obveznih tema i detaljnog opisivanja propisanih sadržaja.*

***Ključne riječi:** nastava povijesti, kurikulumi povijesti, ciljevi, očekivana učenička postignuća, europska iskustva*

Uvod

Nastava povijesti u Europi prolazi od kraja 1980-ih godina kroz intenzivan proces promjena¹ koje su dobrim dijelom bile usredotočene upravo na razvoj novih programa povijesti. Utjecaji pod kojima su se zbivale te promjene bili su raznoliki. S jedne strane je slom komunizma potaknuo reforme obrazovnih sustava

1 Istraživanja nastave povijesti započela su još potkraj 19. stoljeća, a osobito su se intenzivirala nakon oba svjetska rata. Projekti poput onih koje su pokrenule Liga naroda nakon Prvog svjetskog rata, ili UNESCO nakon Drugoga svjetskog rata, osobito su bili usredotočeni na udžbenike, s ciljem uklanjanja pogreški, predrasuda i neprijateljskih slika o drugima. O radu na reviziji udžbenika povijesti više u Pingel, 2000: 9-21. Na području JI Europe ta su istraživanja dobila poticaj u 1990-ima, osobito nakon ratnih sukoba na području nekadašnje Jugoslavije. Za područje JI Europe vidjeti osobito *Clio in the Balkans*, a za Hrvatsku: Karge, 1996; Höpken, 1996a; Stojanović, 1996, 2002; Agičić, 1998, 1998a, 2003; Najbar-Agičić, 2001, 2006; Koren, 2003, 2006; Koren i Najbar-Agičić, 2002.

u bivšim komunističkim zemljama koje su – iako se nisu zbivale jednakim tempom i na jednak način – bile dio ukupnog tranzicijskog procesa.² Pritom su osobito mjesto imale revizije nastavnih programa povijesti i načina na koji se povijest poučava, s obzirom na specifičnu ulogu tog školskog predmeta i mogućnosti njezina utjecaja na oblikovanje učeničkog identiteta.³ S druge strane, u tom se razdoblju u mnogim europskim zemljama oblikuju nacionalni kurikulumi kojima se nastoji podignuti i ujednačiti standarde obrazovanja i osigurati jednake mogućnosti za sve učenike.⁴ No, u nekim zemljama koje su uključene u ovu analizu, primjerice u Engleskoj gdje prije nije postojao središnji kurikulum, uvođenje nacionalnog kurikuluma početkom 1990-ih istodobno je značilo i jačanje središnje kontrole nad obrazovanjem, što se također odrazilo i na programe povijesti.⁵ Stoga i promjene u nastavi povijesti tijekom posljednjih dvadesetak godina treba promatrati podjednako kao dio šireg procesa razvoja kurikuluma i kao dio specifičnih razvoja unutar samog predmeta koji su posljedica njegova položaja u obrazovanju učenika.

Iako su se procesi promjena u europskoj nastavi povijesti događali na veoma različite načine i često s veoma različitim ishodima, ipak su dosadašnja istraživanja ukazala na generalne trendove koji imaju nekoliko temeljnih obilježja.⁶ Pojačana međunarodna komunikacija i suradnja te standardizacija obrazovanja na području nastave povijesti pridonijeli su ujednačavanju ciljeva nastave povijesti. Međunarodna suradnja pridonijela je podizanju kvalitete poučavanja pa se, primjerice, danas u većini predmetnih kurikuluma povijesti snažnije nego prije naglašava primjena aktivnih metoda učenja i poučavanja te razvoj vještina kritičkog mišljenja. Organizacija kurikuluma povijesti mijenja se od tradicionalnog kronološkog pristupa u tematski pristup, organiziran prema kronološkom re-

- 2 Pišući o tranziciji u obrazovanju u zemljama središnje i istočne Europe, P. Rádo (2001: 11) je primijetio kako su se obrazovne reforme često zbivale bez konsenzusa o temeljnim načelima i vrijednostima te da je naglasak bio više na obrazovnoj politici nego na pedagoškim procesima.
- 3 O tome postoji opsežna literatura, a neki tekstovi o reformama nastave povijesti u Estoniji, Rusiji, nekadašnjem DDR-u i Mađarskoj navedeni su u bibliografiji.
- 4 Kurikulumski se pristup širi s anglosaskog pedagoškog područja, a posljednjih se godina osobito očituje u pristupu orijentiranom na mjerenje ishoda obrazovanja, tj. kompetencija koje učenici moraju ostvariti obrazovanjem. O prednostima i nedostacima kurikulumskog pristupa vidjeti Marsh, 1994: 144-145. Također, Previšić (ur.), 2007: 9, 17, 117-118.
- 5 O nastavi povijesti i oblikovanju engleskog nacionalnog kurikuluma vidjeti Phillips, 1998, 2000, 2002. Na hrvatskom jeziku vidjeti Koren, 2003.
- 6 Ovdje prije svega mislimo na internacionalna istraživanja, primjerice: *Youth and History* (1994-1996) o povijesnoj svijesti i političkim stavovima adolescenata; zatim istraživanje o nastavi povijesti u Europi koje je 2003. proveo EUROCLIO, međunarodna udruga nastavnika povijesti, te objavio u knjizi *History Changes: Facts and figures about history education in Europe since 1989*; istraživanja koja su provedena u okviru projekta *Joint History Project – Teaching Sensitive and Controversial Issues in the History of SE Europe* te objavljena u knjizi *Clio in the Balkans* (Hrvatski prijevod: *Klio na Balkanu*); radovi koji su proizašli iz projekta *Vijeća Europe Učenje i poučavanje o povijesti Europe u 20. stoljeću*, itd. Vidjeti također *Dodatak Preporuci Vijeća Europe o nastavi povijesti u 21. stoljeću*, *Povijest u nastavi*, br. 1, 2003: 7-13.

dosljedju.⁷ No, ta su istraživanja ukazala i na određene skupine problema i pitanja. Prva skupina pitanja vezana je uz položaj povijesti u kurikulumu: treba li biti neovisan predmet ili postati dijelom pojedinih kurikularnih područja. Drugo, postavlja se pitanje kako uspostaviti ravnotežu između usvajanja faktografije i razvoja učeničkih vještina unutar kurikulumu, s obzirom na to da je u mnogim zemljama povijest još uvijek tradicionalan predmet s naglaskom na memoriranje sadržaja i njihovu reprodukciju. Treća skupina pitanja vezana je uz odnos između nacionalne, regionalne, europske i svjetske povijesti, s obzirom da se nakon 1989. u određenoj mjeri pojačao naglasak na nacionalnu povijest, pa je ravnoteža između svjetske, europske, nacionalne i regionalne povijesti jedan od važnijih problema. Četvrta skupina pitanja vezana je uz nivo središnje kontrole: usprkos promjenama koje su u dijelu zemalja omogućile školama i nastavnicima da razvijaju vlastite programe i pristupe poučavanju, središnja kontrola je u mnogim europskim obrazovnim sustavima još uvijek visoka, a autonomija i odgovornost nastavnika za nastavničku profesiju ne poštuje se dovoljno. Stoga ta problematika iznova postaje područjem rasprava između obrazovnih vlasti i edukatora. Konačno, posljednja skupina pitanja vezana je uz način kako se doživljava uloga predmeta povijesti u obrazovanju učenika, s obzirom na njezin vrijednosni aspekt i ulogu u oblikovanju učeničkog identiteta.

Ovim smo se pitanjima pozabavile u analizi koja slijedi. Nastala je u razdoblju od 2004. do 2006. godine i fokusirana je na tada važeće predmetne kurikulume (programe) povijesti 11 europskih zemalja. U vremenu koje je proteklo od izrade analize do objavljivanja teksta u nekim je zemljama došlo do daljnjih promjena kurikulumu (npr. Irskoj, dok se u Sloveniji pripremaju promjene programa), no većina programa i dalje vrijedi, a ključni se trendovi nisu promijenili. Ovi se kurikulumi analiziraju u poglavlju *Rezultati istraživanja* gdje se donose komparacije i trendovi potkrijepljeni primjerima. Pritom se analiziraju sve temeljne kurikulumske sastavnice⁸: ciljevi, sadržaji, smjernice za odabir metoda, situacija i strategija učenja i poučavanja povijesti; iznimka je evaluacija koja se u analiziranim dokumentima uglavnom ne razrađuje. U poglavlju *Zaključna razmatranja* nudimo usporedbu s hrvatskim slučajem te ćemo istaknuti određene preporuke koje proizlaze iz rezultata analize. Ovdje također valja napomenuti kako ovaj tekst predstavlja sažetu verziju rezultata istraživanja koji su u cijelosti objavljeni u časopisu *Povijest u nastavi* 10/2007.

Prije nego prijeđemo na samu analizu, ističemo i neke poteškoće s kojima smo se susretale u analizi i komparaciji materijala. Oblikovanju kurikulumu pristupa se u europskim zemljama na različite načine, a komparaciju čini dodatno složenom veoma različita uporaba terminoloških odrednica. Pritom znatnu ulogu ima obrazovna tradicija, kao i pristup nastavi određenog predmeta koji se

7 *History Changes: Facts and figures about history education in Europe since 1989*, 91-102

8 Marsh, 1994: *passim*; Pastuović, 1999: 516-519; Bogнар, Matijević, 2002: 183-4; Previšić (ur.), 2007: 20

razlikuje od zemlje do zemlje. Nadalje, neki od analiziranih dokumenata bili su zaista okvirni (npr. Nizozemska, Škotska), dok se u drugima radi o nastavnim programima u onom smislu u kojem se to obično podrazumijeva u Hrvatskoj (npr. Slovenija). Dio dokumenata omogućava relativno dobar uvid u način na koji se programima oblikuje nastava povijesti, dok su drugi vrlo općeniti i zapravo bez dodatnih saznanja i drugih materijala nije moguće u potpunosti dobiti uvid u analiziranu problematiku.⁹ Stoga smo u nekim slučajevima nužno morale koristiti dodatne spoznaje koje nisu jednako bogate za sve analizirane zemlje. To osobito vrijedi za povijest nastanka kurikuluma koja je itekako važna jer omogućuje njegovu kontekstualizaciju, tj. razumijevanje ne samo kako se kurikulum poučavao u određenom povijesnom razdoblju, nego i zašto te za koga¹⁰. U tom smo se dijelu oslanjale na literaturu koja je u nekim slučajevima opsežnija, pa su oni bolje potkrijepljeni.

Rezultati istraživanja

Analizirani dokumenti nisu omogućavali oblikovanje jedinstvenog modela već je – s obzirom na to da su među pojedinim zemljama primijećene određene sličnosti u pristupu – oblikovano nekoliko skupina. Prvu skupinu analiziranih kurikuluma povijesti čine Finska, Norveška i Švedska. Drugu skupinu čine tri zemlje čiji se kurikulumi najviše razlikuju u odnosu na hrvatski program povijesti: Engleska, Škotska i Irska. Treću skupinu čine Austrija, Mađarska i Slovenija, tri srednjoeuropske zemlje čiji su obrazovni sustavi potekli iz slične tradicije poučavanja, ali su u sadašnjim trendovima otišle u različitim smjerovima.¹¹ Zasebno su analizirani nizozemski i njemački kurikulum. Nizozemska na nacionalnoj razini nema propisani kurikulum u onom smislu u kojem se to podrazumijeva u Hrvatskoj, a nizozemski je dokument najokvirniji i najsažetiji od svih proučavanih dokumenata te je na temelju njega teško ponuditi detaljnije zaključke. Njemački primjer karakterističan je po tome što za svaku saveznu državu postoje različiti programi. Kako su ti programi u trenutku analize bili u procesu promjena, ovdje je proučen eksperimentalni program za saveznu državu Nordrhein-Westfalen koji se odnosi samo na prva četiri razreda osnovne škole (*Grundschule*). Stoga se u ovom tekstu na njega nećemo detaljnije osvrnati.

9 U nekim zemljama postoje i drugi dokumenti koji donose još detaljnije upute za nastavnike te primjere dobre nastavne prakse.

10 Marsh, 1994: 217. O ovoj tematici više u: Goodson, 1985.

11 Za razliku od Austrije, koja pokazuje veću sklonost zadržavanju uvriježenih načina obrazovanja, u Mađarskoj i Sloveniji je, kao tranzicijskim zemljama, zamjetna snažnija potreba za promjenama. U Mađarskoj se čak može uočiti tendencija prema eksperimentiranju, što je ponekad dovodilo do kaotičnih situacija. Tako se analizirani dokument odnosi na model u kojem osnovno obrazovanje traje 8 godina, a srednjoškolsko 4 godine, dok je tijekom razdoblja reformi u 1990-im godinama u Mađarskoj istodobno primijenjen i model 6 + 6. (Bihari, 2003). U Sloveniji su se promjene nakon 1990. godine zbivale postupno, iako se u slovenskom programu povijesti može zamijetiti jugoslavensko nasljeđe koji se očituje u preskriptivnosti kada je riječ o definiranju sadržaja.

Položaj nastave povijesti u kurikulumu

Provedena analiza dopušta zaključiti kako je povijest kao školski predmet, te povijesni sadržaji generalno, značajan element obveznog obrazovanja u europskim zemljama. Uglavnom u svim kurikulumima postoji određeni nivo obveznosti učenja povijesnih sadržaja, bilo u okviru zasebnog predmeta ili kao dijela nekog šireg predmetnog područja. Uglavnom je u većini analiziranih školskih sustava povijest obvezan i zaseban predmet barem do 14 godina starosti, ali s različitim udjelom u satnici. Obveznost predmeta varira od ciklusa do ciklusa, tj. od jedne do druge razine školovanja (primjerice, u Engleskoj, Škotskoj i Irskoj povijest nakon 14. godine postaje izbornim predmetom).

U većini slučajeva postoji model sličan onome u hrvatskim školama: povijesni se sadržaji prvi put pojavljuju u nižim razredima osnovne škole, u sklopu predmeta poput Prirode i društva (*Spoznavanje okolja i Družba* u Sloveniji, *Sachunterricht* u Njemačkoj i Austriji, *Environmental and natural studies* u Finskoj, *People and society before us* u Norveškoj, *Environmental studies* u Škotskoj, *Environment* u Mađarskoj i sl.). Iznimka je Engleska gdje od početka postoji zaseban predmet Povijest (*History*) kojemu škole namjenjuju određeni broj sati. Predmetna nastava povijesti pojavljuje se uglavnom u višim razredima osnovne škole ili u nižoj srednjoj školi, ovisno o modelu školskog sustava u pojedinim zemljama. U oba slučaja to se odnosi na učenike u dobi od 11 do 14 godina. U određenom broju slučajeva povijest se javlja u kombinaciji s drugim predmetima (npr. u Austriji postoji predmet koji se zove Povijest i sociologija, u Mađarskoj Povijest i građanski odgoj), dok je u pojedinim zemljama zaseban predmet unutar šireg kurikulumskeg područja koje se zove Društveni predmeti ili Društvene znanosti (npr. Švedska, Norveška, Finska, Škotska i Irsko).

Primjetna je razlika u načinu određivanja satnice za nastavu povijesti. U nekim se kurikulumima određuje tjedni ili godišnji broj sati (npr. Finska, Mađarska), u nekima ukupan broj sati za sve godine tijekom određenog ciklusa školovanja (Norveška), dok se u drugima iskazuje postotak vremena (satnice) namijenjenog pojedinom predmetu ili predmetnom području (Irsko, Škotska). U nekim se zemljama zasebno određuje satnica za povijest (Mađarska, Slovenija), dok se u drugima definira u sklopu vremena posvećenog kurikulumskim područjima u koje povijest ulazi (Švedska, Irsko, Škotska). U Engleskoj je definiran određen broj tema koje treba obraditi tijekom tri ili četiri godine školovanja, dok se određivanje broja sati namijenjenih predmetu prepušta školama. U nekima od analiziranih dokumenata (Nizozemska) broj sati nastave na toj razini nije određen. Najčešća je praksa da se broj sati za nastavu pojedinih predmeta/ kurikulumskih područja određuje samo na razini minimuma, a oblikovanje dijela satnice prepušta se školama. Može se ipak reći da broj sati namijenjenih nastavi povijesti varira od 1-1,5 do 2-3 sata tjedno, ovisno o razredu i o zemlji.

Definiranje svrhe i ciljeva predmeta te određivanje učeničkih postignuća (ishoda poučavanja)

Tablica 1: Ciljevi nastave triju predmeta u slovenskom kurikulumu u kojima se javljaju povijesni sadržaji: Upoznavanje okoliša (1-3. razred), Društvo (4-5. razred) i Povijest (6-9. razred).

Predmeti	Ciljevi
Upoznavanje okoliša	<p>Opći ciljevi predmeta koji se odnose na povijesne sadržaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ stjecanje spoznaja da se ljudi i društvo mijenjaju tijekom vremena ▪ upoznavanje različitih pisanih i usmenih izvora saznanja o prošlosti ▪ upoznavanje s lokalnom prošlošću te s važnijim događajima u prošlosti.
Društvo	<p>Opći ciljevi predmeta koji se odnose na povijesne sadržaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ upoznavanje učenika sa životom i kulturom ljudi u prošlosti (naročito u vlastitom kraju) i usporedba sa životom i kulturom u sadašnjosti ▪ upoznavanje s primjerima iz slovenske (mađarske, talijanske) kulturne tradicije i oblikovanje svijesti o slovenskoj državnoj pripadnosti ▪ orijentacija u vremenu ▪ učenici razvijaju aktivne oblike rada i istražuju prošlost pomoću različitih izvora informacija ▪ uče se poštivanju različitosti slovenskog etničkog prostora.
Povijest	<p>Ciljevi nastave povijesti:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Učenici upoznaju najvažnije događaje iz opće i nacionalne povijesti te razvijaju svijest o nacionalnom identitetu i državnoj pripadnosti. ▪ Upoznaju se sa životom, radom i mentalitetom ljudi u pojedinim povijesnim razdobljima te o promjenama kroz vrijeme. ▪ Upoznaju i razvijaju razumijevanje i poštovanje za različite kulture, vjere, rase i zajednice. Dobivaju znanja o nacionalnoj i općoj kulturi, shvaćanje europskih kulturnih i civilizacijskih životnih vrijednosti. ▪ Na primjerima iz zavičajne povijesti shvaćaju značaj čuvanja slovenskih kulturnih tradicija. ▪ Razvijaju povijesno mišljenje kao sredstvo razumijevanja suvremenog svijeta. Dobivaju sposobnost povijesnih prostornih i vremenskih predodžbi te uče kako pravilno upotrebljavati osnovnu povijesnu terminologiju. ▪ Upoznaju se s ulogom izvora i literature u objašnjavanju prošlosti, osposobljavaju se za jednostavnu upotrebu povijesnih karata, slikovne građe i teksta i razvijaju sposobnost uporabe jednostavnih metoda povijesnog istraživanja. ▪ U vezi sa školskom knjižnicom, arhivom i muzejom dobivaju osnovna znanja potrebna za pronalaženje povijesne i popularno-povijesne literature. ▪ Uče se kritičkom prosuđivanju povijesnih događaja, raznovrsnih poruka i aktualnih događaja. ▪ Stječu vještine usmenog, pismenog i ilustrativnog priopćavanja povijesnih informacija. ▪ Na povijesnim primjerima razvijaju shvaćanje vrijednosti važnih za autonoman skupni rad i život u pluralističkom i demokratskom društvu (tolerancija, otvorenost, miroljubivost, tolerantno slušanje tuđega i argumentiranje vlastitog mišljenja, suradnja, poštovanje temeljnih ljudskih prava i dostojanstva). ▪ Dobivaju radne navike: točnost, sistematičnost, ustrajnost.

U većini analiziranih dokumenata važno mjesto zauzima definiranje svrhe, ciljeva i učeničkih postignuća (zadataka, ishoda) te mjesta tog predmeta u sustavu obrazovanja učenika.¹² Svrha nastave povijesti najčešće se određuje kao jedan od načina za razumijevanje svijeta u kojemu se živi. Osobito se u programima Engleske, Škotske i Irske može primijetiti kako se svrha nastave povijesti defini- ra na pragmatičan i utilitaran način, a pozornost se osobito posvećuje vještinama koje čine temelj aktivnog građanstva, zapošljavanja i cjeloživotnog obrazovanja. U svim analiziranim dokumentima su pažljivo i detaljno određeni ciljevi učenja povijesti, pri čemu se mogu uočiti sve tri ključne dimenzije: znanje i razumije- vanje, sposobnosti i vještine te stavovi i vrijednosti. Izdvojile smo tri primjera koji pokazuju kako se u pojedinim zemljama definiraju ciljevi nastave povijesti.

Prvi je primjer definiranja ciljeva u slovenskom programu za koji je već istaknuto kako je najbliži hrvatskom. U tablici 1 donosimo ciljeve triju predmeta u kojima se javljaju povijesni sadržaji. Treba također napomenuti kako slovenski program uključuje i katalog znanja, o čemu se više govori na str. xx.

Drugi primjer je finski kurikulum (tablica 2) u kojemu je istodobno nagla- sak na ciljevima predmetima i učeničkim postignućima. Na sličan način razrađuju se ciljevi i očekivana učenička postignuća u švedskom i norveškom kurikulumu. Finski smo primjer uvrstile vodeći računa i o rezultatima PISA-a studije, gdje je Finska visoko rangirana u svim područjima u kojima su se provjeravale učeničke kompetencije.¹³ U kurikularnoj reformi 2003/4. godine povijest je postala zaseban predmet, iako u finskom kurikulumu nema naročito visok status, vjerojatno i zbog naglašenog fokusa na jezike.¹⁴

12 Za definiciju pojmova *svrha*, *cilj* i *zadaci* (ishodi, postignuća) vidjeti Marsh, 1994: 105, Bognar, Matijević, 2002: 151-166

13 O tome vidjeti također Previšić (ur.), 2007: 136-139. O mjestu nastave povijesti u finskom kurikulumu više u Virta, 2006.

14 Virta, 2006: 325

Tablica 2: Ciljevi i očekivana učenička postignuća u nastavi povijesti u Finskoj

	Ciljevi	Učenička postignuća
5. i 6. razred	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Učenici razumiju da se informacije o povijesti sastoje se od interpretacija povjesničara koje su podložne promjenama pod utjecajem novih izvora ili metoda rada. ▪ Razumiju podjelu prošlosti na različite ere te koriste pojmove kao prapovijest, antika, srednji vijek novi vijek. ▪ Znaju prepoznati promjene u povijesti vlastitih obitelji ili regije, na primjerima poput poljoprivrede opisuju promjene koje su imale temeljni utjecaj na ljudski život. ▪ Uče prepoznavati povijesni kontinuitet (na primjerima). ▪ Uče ukazivati na razloge promjena u povijesti. 	<p>Postignuća na kraju 6. razreda (tri razine):</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Stjecanje informacija o prošlosti: učenici znaju razlikovati činjenice od mišljenja te izvore od interpretacije izvora. ▪ Razumijevanje povijesnih pojava: učenici znaju da prošlost dijeli na različite epohe, znaju imenovati pojave karakteristične za određena društva i razdoblja; prepoznaju kontinuitet određenih pojava od jednog do drugog razdoblja; razumiju da promjena nije isto što i napredak te da ne znači isto iz perspektiva različitih ljudi i skupina; znaju kako se staviti u položaj osobe iz prošlosti i objasniti zašto su ljudi iz različitih razdoblja mislili i djelovali različito; poznaju značenje uzročno-posljedičnih veza. ▪ Upotreba povijesnog znanja: znaju prezentirati razmatrane probleme tako da objasne događaje i pojave sa stajališta nekih uključenih strana, znaju da ista stvar može se na različite načine interpretirati i mogu objasniti zašto se to tako događa.
7-9. razred	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Učenici uče kako doći do povijesnih informacija te kako ih upotrebljavati. ▪ Koriste različite izvore, uspoređuju ih i oblikuju vlastito argumentirano mišljenje temeljeno na izvorima. ▪ Razumiju da povijesne informacije mogu interpretirati na različite načine. ▪ Objašnjavaju svrhu i rezultate ljudskih aktivnosti. ▪ Ocjenjuju mogućnosti budućeg razvoja uz pomoć povijesnog znanja. 	<p>Postignuća na kraju 9. razreda (tri razine):</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Stjecanje informacija o prošlosti: učenici znaju razlikovati čimbenike koji objašnjavaju problem i sekundarne čimbenike, u stanju su čitati i interpretirati različite izvore. ▪ Razumijevanje povijesnih pojava: znaju smjestiti događaje u kontekst vremena i u kronološki redoslijed; znaju zbog čega su ljudi u određenim sferama života nekad postupali drugačije nego danas, znaju prezentirati uzroke i posljedice povijesnih događaja. ▪ Upotreba povijesnog znanja: mogu odgovarati na pitanja o prošlosti na temelju informacija koje su stekli iz različitih izvora znanja, uključujući i moderne tehnologije; u stanju su formulirati vlastite argumentirane sudove te ocjene događaja i pojava.

Nizozemski je kurikulum treći primjer koji smo izdvojile zbog načina na koji su istaknute ključne vještine koje treba razvijati u svim predmetima, pa tako i u nastavi povijesti (tablica 3). U nizozemskom kurikulumu povijest je definirana razvojem povijesne svijesti koja se postiže spoznavanjem osnova kronologije (primjena koncepata vremena i vremenskih razdoblja te smještanje razdoblja i događaja u vremenu) te razumijevanjem prirode povijesnih izvora (učenici trebaju

razumjeti da izvori mogu biti kontradiktorni i međusobno različiti; moraju biti svjesni da izvori pričaju vlastitu priču te da se interpretiraju u kontekstu određenog vremena, mjesta i gledišta).

Tablica 3: Ključne vještine koje u Nizozemskoj treba razvijati u svim predmetima, pa tako i u nastavi povijesti

1. Stav prema radu:	<p>Učenici se zanimaju za svijet oko sebe i motivirani su da ga istražuju:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ postavljaju fokusirana pitanja ▪ znaju pronaći i upotrebljavati relevantne informacije ▪ uživaju u učenju novoga ▪ ne odustaju ako nisu odmah uspjeli
2. Rad prema planu:	<p>Učenici znaju izraditi plan i raditi na temelju njega:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ znaju formulirati cilj ▪ znaju se orijentirati u predmetu ▪ znaju prepoznati uzroke i posljedice u jednostavnim problemima te na temelju toga izvući zaključke ▪ znaju organizirati i provoditi veće aktivnosti korak po korak ▪ znaju kasnije prosuditi je li planiranje bilo uspješno ▪ znaju prezentirati ishod svojeg rada putem usmena ili pismena objašnjenja ili izložbe
3. Uporaba razolikih strategija učenja:	<p>Provodeći nastavne aktivnosti, učenici mogu upotrebljavati različite strategije i vještine:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ znaju postavljati ljudima fokusirana pitanja ▪ znaju razlikovati činjenice od mišljenja ▪ znaju pronaći i procesuirati relevantne informacije iz drugih izvora, uključujući rječnike, atlase, registre ▪ znaju raditi zajedno s drugim učenicima, raspravljati o problemima i doći do zajedničkog rješenja ▪ znaju kasnije prosuditi je li njihova strategija bila uspješna
4. Slika o samome sebi:	<p>Učenici uče nositi se s mogućnostima i ograničenjima vlastitih sposobnosti:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ imaju samopouzdanje ▪ znaju kontrolirati svoje ponašanje ▪ sposobni su i mogu se zauzeti za sebe same
5. Društveno ponašanje:	<p>Učenici pozitivno pridonose grupi:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ odnose se jedan prema drugome s poštovanjem ▪ ponašaju se u skladu s općeprihvaćenim standardima i vrijednostima ▪ poštuju razlike u (vjerskim) uvjerenjima i kulturama ▪ usuđuju se govoriti u grupi ▪ poštuju osjećaje i želje drugih ljudi ▪ usuđuju se pružiti podršku osobi koja u grupi ima drugačije stavove ▪ preuzimaju odgovornost za zadatke koje treba provesti
6. Novi mediji:	<p>Učenici upotrebljavaju sredstva komunikacije, uključujući i nove medije, na odgovoran i svrsishodan način</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ znaju proizvesti i urediti tekst upotrebljavajući kompjuterske programe za procesuiranje teksta ▪ imaju opću ideju o mogućnostima (digitalnih) informacijskih medija ▪ mogu upotrebljavati digitalne nastavne resurse uz korištenje kompjutera

Analizirani materijali omogućuju izdvajanje onih ciljeva koji se pojavljuju u svim ili u većini dokumenata. Oni su navedeni u tablici 4; za svaki cilj je navedeno kratko objašnjenje koje upućuje kako su ti ciljevi uglavnom definirani u programima. U ovako određenim ciljevima može se uočiti povezivanje znanja i vještina (naročito kognitivnih) te naglašavanje individualnog učeničkog razvoja proučavanjem povijesnih sadržaja.

Tablica 4: Ciljevi nastave povijesti koji se pojavljuju u većini analiziranih dokumenata

Ciljevi	Kako se definiraju u programima
Stjecanje znanja o prošlim događajima	Upoznavanje najvažnijih povijesnih događaja iz opće i nacionalne povijesti. Programi skandinavskih zemalja pritom snažno naglašavaju i regionalnu perspektivu.
Razumijevanje sadašnjosti	Upoznavanje povijesti pridonosi razumijevanju sadašnjosti i suvremenog svijeta, te je temelj za razvoj perspektiva o budućnosti.
Razvoj kulturnog i nacionalnog identiteta; razumijevanje vlastite i drugih kultura	Većina programa naglašava njegovanje i razumijevanje vlastite kulture i kulturnog nasljeđa zajednice. Dio programa (engleski, švedski, finski) naglašava socijalnu, kulturnu, vjersku i etničku raznolikost društva, osobito kada je riječ o integraciji kulturnih doprinosa manjinskih zajednica. U slovenskom primjeru navodi se oblikovanje slovenske nacionalne svijesti i identiteta te čuvanje slovenskih kulturnih tradicija, ali je ovakav odabir termina izuzetak.
Razumijevanje drugih kultura, interkulturalizam i multikulturalizam	Naglašava se uloga koju proučavanje povijesti ima za upoznavanje i razumijevanje drugih kultura (što ističu svi programi), te za razvoj interkulturalne i multikulturalne perspektive (osobito karakteristično za programe skandinavskih zemalja).
Razumijevanje povijesti kao discipline	Većina programa naglašava proučavanje koncepata poput kronologije, kauzalnosti, kontinuiteta, promjene, povijesne interpretacije, zatim izgradnju povijesne svijesti, ispravnu uporabu povijesne terminologije, upoznavanje s ulogom izvora i literature, te razumijevanje prirode povijesnih izvora upoznavanje procesa prikupljanja i analize izvora
Stjecanje vještina koje čine temelj zapošljavanja i cjeloživotnog obrazovanja	Rad s povijesnim materijalima smatra se sredstvom koje omogućuje orijentaciju u suvremenim izvorima informacija. Osobito se ističu ciljevi poput pronalaženja i vrednovanja informacija, razvoja kritičkog i kreativnog mišljenja, analitičkog pristupa, rješavanja problema, argumentiranja, razvoj komunikacijskih vještina, organizacija i prezentacija povijesnih sadržaja na različite načine, razvoj radnih navika, vještine učenja, sposobnost rada u timu, informatička pismenost.
Doprinos individualnom razvoju učenika	Pronalaženje vlastitog identiteta u pluralističkom društvu, izgradnja socijalnih vještina, razumijevanje sebe samih kao pojedinaca i članova društva, razvoj učeničkog samopouzdanja, poticanje intelektualne radoznalosti.
Građanski odgoj, odgoj za mir	Povijest se u većini programa – osobito u skandinavskim zemljama – promatra kao predmet koji doprinosi građanskom odgoju učenika i aktivnom građanstvu, razumijevanju temeljnih fenomena demokratskog društva, razumijevanju ljudskih prava, razvoju tolerancije, miroljubivosti i suradnja, društvene odgovornosti.

Osim svrhe i ciljeva u mnogim okvirnim kurikulumima navode se *očekivana učenička postignuća* (ishodi, zadaci), kao i razine njihova ostvarivanja (*levels of achievement, attainment targets, goals to be attained*) kojima se definira napredovanje učenika. U većini predmetnih kurikuluma to se odnosi na ukupni razvoj učeničkih kompetencija (znanja, vještina, vrijednosti i stavova), a upravo je povezanost ciljeva, sadržaja i očekivanih učeničkih postignuća važan element kurikularnog pristupa oblikovanju nastave pojedinog predmeta. U predmetnim kurikulumima skandinavskih zemalja susreću se očekivana učenička *postignuća* na kojima se temelji procjenjivanje učeničkog napredovanja. Novi njemački kurikulum za prva četiri razreda osnovne škole definira *obvezujuće zahtjeve*, mađarski donosi *minimalne kompetencije* potrebne za prijelaz na sljedeću razinu obrazovanja. Slovenski nastavni plan definira *standarde znanja* koji su uglavnom usredotočeni na faktografiju koju učenici trebaju usvojiti, ali je Slovenija sa svojim fokusom na sadržaje, kao što je već rečeno, iznimka.

Kao najzrađeniji primjeri definiranja očekivanih učeničkih postignuća mogu se istaknuti engleski i škotski kurikulum. Naglasak na ishode poučavanja osobito obilježava engleski kurikulum, iako postoje mišljenja kako nije sasvim jasno je li riječ o normativno utvrđenim ili empirijski provjerenim postignućima.¹⁵ Kako je engleski primjer već opširno prikazan u hrvatskoj literaturi¹⁶, ovdje donosimo očekivana učenička postignuća iz škotskog kurikuluma (tablica 5).

Tablica 5: Očekivana postignuća (*attainment outcomes*) nastave povijesti u Škotskoj

	Tematska područja (Strands) Razine napredovanja (Levels of progression) A-F
Znanje i razumijevanje	<p>Značajni ljudi, događaji i društva u prošlosti: Razvijanje razumijevanja o karakterističnim obilježjima života u prošlosti; zašto se određena društva, ljudi i događaji smatraju značajnima.</p> <p>A. Dati primjere značajnih ljudi i događaja za njihove obitelji ili zajednicu. Dati primjere priča koje donose informacije o prošlosti i opisati što su naučili.</p> <p>B. Opisivati određena obilježja života u prošlosti ili odabrane teme/ razdoblja.</p> <p>C. Opisivati raznolikost životnih stilova ljudi u prošlosti, npr. život seljaka u usporedbi sa životom zemljoposjednika.</p> <p>D. Opisivati određena obilježja društava, ljudi i događaja u prošlosti te sugerirati razloge zašto bi ih se moglo smatrati značajnima.</p> <p>E. Objasniti motive ili postupke ljudi u određenim povijesnim situacijama. Objasniti vrijednosti ili stavove koji su obilježili različita prošla društva. Objasniti zašto se smatra da su određena društva, ljudi i događaji u prošlosti značajni.</p> <p>F. Primjenjivati znanje i razumijevanje motiva i akcija ljudi u određenim povijesnim situacijama, te vrijednosti i stavove određenih društava u prošlosti, kako bi se došlo do zaključaka o određenim povijesnim pitanjima.</p>

¹⁵ Previšić (ur.), 2007: 129

¹⁶ Koren, 2005

<p>Znanje i razumijevanje</p>	<p>Promjena i kontinuitet, uzroci i posljedice: Razvijati razumijevanje promjena i kontinuiteta kroz vrijeme te uzroka i posljedica u povijesnom kontekstu.</p> <p>A. Dati neke primjere promjena koje su utjecale na učeničke živote i živote ljudi u njihovoj zajednici (prije/poslije, prošlost/sadašnjost) te navesti razloge zašto su se dogodile.</p> <p>B. Opisati promjene koje su vodile sadašnjim okolnostima u njihovom životu (promjene u stanovanju, osvjetljenju, odjeći). Dati razloge zašto su se te promjene dogodile. Dati primjere kontinuiteta u vlastitom životu (npr. svakodnevna rutina).</p> <p>C. Uspoređivati sadašnji i prošli stil života (Što je različito? Što je isto?). Dati neke razloge za razlike i kontinuitet.</p> <p>D. Identificirati važna obilježja procesa koji su se mijenjali kroz duže vremensko razdoblje (npr. transport, uloga žena). Objašnjavati na jednostavan način zašto su ta obilježja bila važna i opisati kako su utjecali na ljudske živote.</p> <p>E. Demonstrirati detaljno znanje i razumijevanje glavnih obilježja određenih događaja, procesa i stavova u odnosu na promjene i kontinuitet. Navesti neke razloge koji objašnjavaju zašto se dogodio određeni povijesni događaj ili proces te koje su bile njegove specifične posljedice.</p> <p>F. Primijeniti znanje i razumijevanje uzroka i posljedica kako bi se dala detaljna objašnjenja o određenom procesu.</p>
<p>Znanje i razumijevanje</p>	<p>Vrijeme i povijesni slijed: Razvijati razumijevanje vremena te kako su prošli događaji međusobno povezani u kronološki niz.</p> <p>A. Demonstrirati svijest o godišnjim obrascima i slijedu događaja u vlastitom životu i životu drugih. Znati o načinima na koji se opisuje i mjeri vrijeme, npr. noć/dan, godišnja doba, mjeseci, jučer/danas/sutra.</p> <p>B. Izraditi jednostavne vremenske crte koje pokazuju značajne događaje u životu učenika. Poredati mali broj slika/predmeta iz različitih razdoblja kronološkim redom. Ispravno koristiti riječ «stoljeće».</p> <p>C. Poredati neke događaje s datumima kronološkim redosljedom. Ispravno koristiti riječi «desetljeće» i «tisućljeće».</p> <p>D. Objasniti značenje termina «prije Krista» i «poslije Krista». Smjestiti određeni broj događaja o određenoj povijesnoj pojavi koji prelaze razdjelnicu pr. Kr./po. Kr. na crtu vremena, npr. razvoj pisma od početaka do danas.</p> <p>E. Objasniti odnos između određenih datuma i relevantnog stoljeća. Imenovati i smjestiti značajna povijesna razdoblja kronološkim redosljedom.</p> <p>F. Uspoređivati vremenske crte iz značajnih povijesnih razdoblja u različitim dijelovima svijeta.</p>

<p>Znanje i razumijevanje</p>	<p>Priroda povijesnih dokaza: Razvijati razumijevanje različitih tipova povijesnih dokaza i njihova relativnog značenja.</p> <p>A. Razgovarati o predmetima iz vlastite prošlosti i reći za što su se upotrebljavali i zašto su im važni. Opisati što stare fotografije/filmovi itd. mogu reći o ljudima ili mjestima u prošlosti.</p> <p>B. Sugerirati neke jednostavne vrste dokaza koji govore o osobi/događaju/razvoju u prošlosti.</p> <p>C. Opisati načine na koje ljudi pamte i čuvaju sjećanja, npr. ratni spomenici, te sugerirati razloge zašto bi to trebali raditi.</p> <p>D. Sugerirati razne vrste izvora informacija o prošlosti te kako bi mogli koristiti nekome tko proučava određenu temu. Objasniti značenje pojma «nasljeđe» i dati određena objašnjenja, npr. dvorci, književnost, itd.</p> <p>E. Sugerirati načine na koje svijest društva o vlastitoj prošlosti može utjecati na sadašnji i budući razvoj, npr. decentralizacija u Škotskoj, sukob/mir u Sjevernoj Irskoj.</p> <p>F. Opisati kako se nasljeđe i dokazi mogu koristiti na pozitivan i na negativan način, npr. promicati socijalne, ekonomske ili političke ciljeve.</p>
<p>Vještine</p>	<p>Pripremanje zadataka: 1. Planiranje zadatka (definirati problem i osmisliti pristup). 2. Identificiranje odgovarajućih izvora informacija.</p> <p>Provođenje zadataka: 1. Omogućiti učenicima da samostalno ili u suradnji s drugim učenicima sudjeluju u provođenju zadatka, istražuju i bilježe o tome što su uradili. 2. Odabiranje i procesuiranje relevantnih informacija. 3. Primjenjivanje odabranih postupaka, donošenje prosudbi o korisnosti i pouzdanosti dokaza.</p> <p>Ocjenjivanje i izvještavanje o zadatku: 1. Učenici razvijaju vještine procjenjivanja dokaza, rezultata i konačnog proizvoda, razmatraju svoje zaključke i razmišljaju jesu li zadatku mogli pristupiti na drugi način. 2. Prezentiraju svoje rezultate ili radove na različite načine, u različite svrhe i za različitu publiku, te interpretiraju i objašnjavaju značaj svojeg rada.</p>
<p>Razvijanje utemeljenih stavova</p>	<p>Posvećenost učenju: Stvaranje pozitivnih stavova o učenju. Ohrabrivati učenike da prepoznaju i vrednuju doprinos znanja i vještina razumijevanju svijeta u kojem žive. Omogućiti im da se uključe u praktično učenje, cijene njegovu vrijednost, rade zajedno s drugim učenicima ili samostalno, razmatraju probleme i pitanja te nude rješenja ili ideje.</p> <p>Poštovanje i briga za sebe i druge: Preuzimanje odgovornosti za dobrobit, sigurnost i potrebe sebe samih i drugih. Poticati učenike da razmišljaju kako pridonijeti okolišu i kulturi kad donose odluke i odabiru načine djelovanja. Razvijati svijest da ljudi imaju različite poglede i mišljenja o različitim pitanjima te da to treba poštivati.</p> <p>Odgovornost prema društvu i okolišu: Razmišljanje o posljedicama vlastitog djelovanja na ljude i okoliš, o međusobnoj povezanosti svih živih bića i njihova okoliša, te razvijanje svijesti o održivom razvoju. Treba ih poticati da cijene prirodno, kulturno i povijesno nasljeđe, te svijest o potrebi da odgovorno sudjeluju u multikulturnom društvu.</p>

Razina središnje kontrole i autonomija nastavnika

U svojoj knjizi *Kurikulum: temeljni pojmovi* C. Marsh govori o nekoliko tipova kurikuluma: 1. kurikulumi temeljeni na središtu, gdje odluke donosi rukovodeće osoblje u prosvjeti, 2. kurikulumi temeljeni na školi, gdje su škole su odgovorne za sve odluke o kurikulumu, 3. kurikulumi usmjereni na školu koji zauzimaju središnji položaj između centraliziranosti i decentralizacije.¹⁷ Kad se te tri kategorije primijene na analizirane dokumente, može se zaključiti kako u analiziranim dokumentima uglavnom susrećemo prve dvije skupine, tj. u svima postoji određena razina središnjeg planiranja, no razlikuje se stupanj autonomije koji se prepušta školama. Pritom smo pratile do koje se mjere sadržaji nastave povijesti propisuju na središnjoj razini, a do koje se mjere njihov odabir i razrada prepušta školama i nastavnicima te u kojem se omjeru dio satnice prepušta školama.

Među svim analiziranim dokumentima izdvaja se slovenski program (*Učni načrt*) koji je po detaljnosti i preskriptivnosti najbliži hrvatskom nastavnom programu. Sadržaji su kronološki raspoređeni u četiri razreda (6-9) i prilično detaljno definirani. Program osim toga sadrži i katalog znanja s temeljnim i minimalnim standardima koji se vezuju uz ocjenjivanje, a zapravo se detaljno navode sadržaji koje učenici trebaju usvojiti. Taj je primjer najbliži hrvatskom nastavnom programu. Zatim se može izdvojiti skupina zemalja u kojima su sadržaji definirani programom ali na vrlo okviran način; pritom postoje razlike u stupnju definiranosti sadržaja. U norveškom kurikulumu su sadržaji za svaki razred istaknuti u 3-6 natuknica. U Finskoj su zajednički sadržaji (*Core contents*) kratko definirani za pojedini razred u 7-9 točaka. U Mađarskoj su sadržaji definirani kao 6-8 tema po razredu, dok se za svaku od tako definiranih tema određuju osnovni sadržaji, pojmovi, imena osoba i mjesta te datumi; slično je i Austriji. U nizozemskom dokumentu definirani su temeljni povijesni koncepti (u tri točke) i temeljni povijesni događaji, pojave, procesi i osobe (u 11 natuknica) koji bi trebali biti predmet obrade tijekom nastave povijesti. U Engleskoj se sadržaji navode na razini širokih tematskih cjelina za svaki ciklus, unutar kojih nastavnici biraju sadržaje na kojima će ostvarivati ciljeve, pri čemu im je ostavljena prilično velika sloboda odabira (no ipak manja nego prije uvođenja Nacionalnog kurikuluma 1991. godine te manja nego – primjerice – u škotskom kurikulumu). U irskom kurikulumu navodi se popis tema koje se proučavaju, kratak opis svake od njih u nekoliko natuknica te primjeri mogućih pristupa. U švedskom kurikulumu se u jednoj rečenici navodi kako učenici trebaju steći znanja o modernoj povijesti, te o nastojanjima za mir, o genocidu, Holokaustu, revolucijama i ratu. Najokvirniji je škotski kurikulum, gdje se u smjernicama navodi samo pet glavnih povijesnih razdoblja (Drevni svijet; Srednji vijek; Renesansa, reformacija i otkrića; Doba revolucija; Dvadeseto stoljeće) na temelju kojih škole i nastavnici samostalno oblikuju teme koje se obrađuju na nastavi.

Može se zaključiti kako su u većini analiziranih dokumenata obvezujući sadržaji poučavanja definirani vrlo okvirno (razrađeni su znatno sažetije nego u hr-

¹⁷ Marsh, 1994: 142, 146-148

vatskom slučaju), na nivou široko postavljenih tema, tematskih cjelina i povijesnih razdoblja, a nastavnicima se prepušta njihova razrada na razini izvedbenih programa. No, valja imati u vidu da postoje popratni dokumenti koji nisu obvezujući, ali sadrže detaljniju razradu sadržaja koji se obično obrađuju. Također treba uzeti u obzir i teme koje se pojavljuju na državnoj maturi jer se pokazalo da one također utječu na odabir sadržaja. Konačno, treba upozoriti da se ovdje analizira tek 11 europskih programa povijesti, dok su neka druga istraživanja nastave povijesti ukazala na to da su mnogi europski programi još uvijek pretrpani sadržajima i prilično propisujući, da postoji priličan jaz između nastavne prakse i ciljeva kurikuluma koji često ostaju samo deklarativni, te da je u mnogim zemljama stupanj središnje kontrole ostao isti ili se čak povećao u odnosu na prethodno razdoblje.¹⁸

Ovdje također treba reći da u većini analiziranih kurikuluma postoji praksa da se satnica za nastavu pojedinih predmeta/ kurikulumskih područja određuje samo na razini minimuma, a dio satnice prepušta nadležnosti škola ili lokalne zajednice. Taj postotak varira, pa tako, primjerice, iznosi trećinu satnice u Austriji, 20% u Škotskoj i 17,5% u Irskoj, ali 5% u Norveškoj i Mađarskoj). Može se zaključiti kako znatniju fleksibilnost u organizaciji školskog rada omogućuju oni kurikulumi koji: 1. prepuštaju veći postotak satnice školama, 2. određuju broj sati za cijele obrazovne cikluse ili kroskurikularne teme (umjesto tjednog definiranja broja sati) ili čak omogućavaju da škole same odrede koliki će broj sati biti namijenjen za pojedini predmet, 3. okvirno definiraju sadržaje i/ili njihov redoslijed. To je ponajviše obilježje kurikuluma zemalja iz prve (Finska, Norveška, Švedska) i druge (Engleska, Irska, Škotska) skupine, gdje škole i nastavnici uživaju znatnu autonomiju, iako je u nekim slučajevima, poput Engleske, razina središnje kontrole povećana nakon uvođenja nacionalnog kurikuluma početkom 1990-ih godina.¹⁹

Odnos lokalne, nacionalne, regionalne, europske i svjetske povijesti

Lokalna dimenzija povijesnih sadržaja osobito je snažno naglašena u ranijim obrazovnim ciklusima većine kurikuluma. Povijest se obično počinje poučavati na primjerima iz lokalne sredine, pri čemu se polazi se od sadržaja koji su učenicima bliži, poznati, konkretni. Ova je dimenzija osobito snažno naglašena u irskom kurikulumu, gdje se istraživanje lokalne povijesti ističe kao središnji element kurikuluma na svim razinama. Od svih dimenzija kurikulumi najčešće zanemaruju regionalnu; iznimka su skandinavske zemlje koje snažno ističu upravo regionalnu komponentu poučavanja povijesti, tj. upoznavanje povijesti susjednih zemalja.

Iako u svim dokumentima postoje sadržaji iz nacionalne i opće (europske/ svjetske) povijesti, o njihovu odnosu se ne može se uvijek zaključiti na temelju analiziranih materijala. Zapravo se jedino iz detaljnog slovenskog programa može zaključiti kako je otprilike trećina satnice namijenjena nacionalnoj po-

18 *History Changes: Facts and figures about history education in Europe since 1989*, 91-102

19 Koren, 2003

vijesti. Također se može reći kako je u engleskom kurikulumu polovica obveznih tema unutar drugog i trećeg obrazovnog ciklusa posvećena nacionalnoj povijesti, no to ne govori koliko će sati škole namijeniti pojedinoj temi. U nekim analiziranim dokumentima se upućuje na stavljanje događaja iz nacionalne povijesti u širi europski/ svjetski kontekst te prikazivanje općih trendova na primjerima iz nacionalne i/ili lokalne povijesti. Tako, primjerice, austrijski program u ciljevima naglašava povezivanje univerzalnog, nacionalnog, regionalnog i lokalnog. Ostali dokumenti ne pružaju temelj za neke čvrste zaključke, no ni u jednom nema pokušaja da se, poput hrvatskog programa, točno definira omjer između nacionalne i opće povijesti.

Povijest i oblikovanje identiteta

S obzirom na značajan broj ciljeva koji se u analiziranim dokumentima osvrću na veze između identiteta i povijesti, može se zaključiti kako se povijest promatra kao jedan od ključnih predmeta u oblikovanju učeničkih identiteta. Među analiziranim predmetima postoje kako sličnosti, tako i značajne razlike u načinu na koji se tretira ovo pitanje. Većina analiziranih kurikuluma nastoji promicati različite dimenzije identiteta i ne svode ga isključivo na nacionalnu dimenziju. Tako, primjerice, engleski kurikulum naglašava učeničko razumijevanje sebe samih kao pojedinaca i članova društva, austrijski kurikulum pronalaženje vlastitog identiteta u pluralističkom društvu, a finski jačanje učeničkog identiteta. Nacionalni identitet prisutan je u svim analiziranim programima, no definira se na različite načine; pritom je indikativan odabir riječi. Neki kurikulumi izrijekom naglašavaju *jačanje* nacionalnog identiteta nastavom povijesti (npr. Finska) ili *oblikovanje* nacionalne svijesti i identiteta (Slovenija), dok drugi govore o *razumijevanju* vlastite kulture i *njegovanju* kulturnih tradicija i kulturnog nasljeđa zajednice. Kolektivna dimenzija se u nekim slučajevima odnosi i na europski identitet, multikulturalizam i interkulturalizam, što se osobito snažno promiče u kurikulumima skandinavskih zemalja.

Kada je riječ o načinu na koji se definira kulturni identitet koji se promiče nastavom povijesti, ovdje izdajamo kurikulume Finske, Norveške i Švedske. U njima se naglašavaju dvije dimenzije: osobna, koja pomaže učenicima u otkrivanju vlastitih kulturnih identiteta, te kolektivna, koja se promatra kroz švedski/norveški/finski identitet kao element nordijske i europske kulture. Nacionalna dimenzija također obuhvaća i manjine koje žive u tim zemljama, pa se tako, primjerice, u švedskom programu ističe kako razumijevanje švedske kulture uključuje i Sami kulturu. S druge strane, interkulturalna dimenzija promiče razumijevanje kulturne raznolikosti, što uključuje i proučavanje različitih kultura.

Konačno, ovdje valja naglasiti kako je školska povijest, upravo zbog svoje mogućnosti utjecaja na oblikovanje učeničkog identiteta, više nego ijedan drugi predmet podložna različitim vrstama uporaba i zlouporaba u političke svrhe. To ima kao posljedicu da se, kao što je to pokazalo istraživanje EUROCLIO-a, u mno-

gim europskim zemljama programi i nadalje mijenjaju zbog političkih promjena. Pritom školska povijest postaje osobito osjetljiva kada se fokusira na proučavanje 20. stoljeća, a poglavito na suvremeno razdoblje.²⁰ Te kontroverze proizlaze iz cijele lepeze razloga – od epistemoloških debata o prirodi povijesnih spoznaja (načina na koji se konstruiraju spoznaje o prošlosti) do socijalizacijskih (odgojnih) uloga koja se predmetu pridaju na obrazovnoj razini. Pitanja poput oblikovanja učeničkog identiteta, kolektivne memorije, zajedničkog nasljeđa, multikulturalnosti, patriotizma itd. redovito proizvode suprotstavljene diskurse koji proizlaze iz različitih zamisli o mjestu i ulozi nastave povijesti u odgoju i obrazovanju učenika. Zato se, kao jedno od temeljenih, postavlja pitanje ostvarivanja odgojnog cilja povijesti, tj. kako se mogu prenositi stavovi i vrijednosti, a da se istodobno izbjegne otvorena ili prikrivena indoktrinacija učenika.

Ostalo: smjernice, evaluacija, međupredmetne veze

U nekim se dokumentima jasno vidi da je vanjska evaluacija sastavni dio nacionalnog kurikuluma (npr. Engleska, Irska), ali je to pitanje najčešće tek naznačeno i ne određuje se na razini analiziranih dokumenata. U većini dokumenata mogu se pronaći samo određeni opći principi na temelju kojih se može zaključiti kako je povijest na maturi uglavnom izborni predmet; iznimka je Mađarska gdje je povijest obvezni predmet.

Smjernice za oblikovanje nastave uglavnom su prisutne na razini općih uputa i primjera dobre nastavne prakse, a u nekim slučajevima se uvjeti izvođenja nastave određuju na općoj razini za sve predmete.

U analiziranim dokumentima dosta se pozornosti posvećuje načinu na koji treba provesti integraciju sadržaja pojedinih predmeta i osigurati međupredmetne veze, što može ukazivati na to da uspostava međupredmetnih veza nigdje nije jednostavna.

Generalno gledano, u analiziranim europskim kurikulumima osjeća se pomak prema povijesti kao predmetu čija se spoznajna vrijednost ne doživljava samo u usvajanju određene faktografije, već i u razumijevanju procesa kojima se dolazi do tih podataka (pri čemu je naglasak na razvoju vještina kritičkog mišljenja), kao i u osobnom razvoju učenika. Moglo bi se reći kako nastava povijesti varira između akademski i utilitaristički utemeljenog predmeta²¹, pri čemu su u pojedinim zemljama više izraženi prvi, a u drugima drugi aspekti. Pojedini europski kurikulumi (posebno oni iz druge skupine) naglašavaju kako od najranije dobi učenike treba upoznati s prirodom povijesti kao discipline. Iznimno se važnim smatra proces pronalaženja, odabiranja i vrednovanja informacija te mogućnost

20 *History Changes: Facts and figures about history education in Europe since 1989*, 92

21 Marsh, 1994: 224

njihova priopćavanja na različite načine (veze između uspješnog učenja i jezičnih kompetencija). Ovdje je važno napomenuti kako se zbog toga ne bi trebao steći dojam da je time stjecanje faktografskog znanja postalo nevažno, ali je zbog bogatstva tema i sadržaja koje nudi povijest prihvaćeno stajalište da se ne može obraditi sve. Stoga je u većini analiziranih programa prisutan znatno manji broj tema koje treba obraditi, ali se one pomno biraju kako bi se omogućilo da se na njima gradivo temeljitije proučava te istodobno stječu znanja i razvijaju učeničke vještine, stavovi i vrijednosti.

Na kraju ističemo tri obilježja koja nam se čine osobito važnima za uspješan razvoj kurikuluma: 1. jasno definirani ciljevi učenja i očekivana postignuća kao fokus za napredovanje učenika i ocjenjivanje; 2. podrška svim učenicima koja se bazira na procjeni njihovih potreba, raznovrsnim pristupima poučavanju te na uporabi različitih strategija ocjenjivanja; 3. fleksibilnost kurikuluma koji na nacionalnoj razini daje okvir i smjernice, dok se njegova implementacija i konkretizacija prepušta školama, pri čemu se govori o oblikovanju tzv. školskih kurikuluma.

Zaključne napomene

U posljednjem poglavlju ove analize nastojat ćemo usporediti sličnosti i osobitosti europskih kurikuluma povijesti sa stanjem u Hrvatskoj, osobito u onim točkama u kojima se znatnije razlikuju od hrvatske prakse, te gdje – prema našem mišljenju – omogućuju otkrivanje najvećih slabosti hrvatske nastave povijesti i definiranje mogućih smjerova njezina razvoja. Pritom će se ovaj dio analize usredotočiti na programe koji su nastajali nakon 1990. godine, iako se neka od obilježja koja se spominju u ovom tekstu mogu uočiti i u prethodnim razdobljima. Također treba napomenuti kako se ovdje uglavnom nećemo osvrnuti na načine ocjenjivanja učeničkog znanja, s obzirom da to uglavnom nije bilo dio analiziranih dokumenata; ujedno je riječ o temi koja zaslužuje posebnu analizu.

Obvezno obrazovanje, kakvo danas poznajemo u Hrvatskoj, uglavnom je ustrojeno reformom obrazovanja u 1950-im godinama te njezinim manjim izmjenama i dopunama sredinom 1960-ih i početkom 1970-ih godina. No, kada je riječ o oblikovanju nastavnih programa za povijest nakon 1990. godine, hrvatski primjer nudi neke specifičnosti koje se ne susreću nigdje drugdje. Osnovnoškolski i srednjoškolski programi, koji su oblikovani sredinom 1990-ih, odražavali su situaciju tranzicijskog i ratnog razdoblja prve polovice 1990-ih godina. Za to je razdoblje bilo karakteristično da su se udžbenici mijenjali prije programa, štoviše, program povijesti iz 1995. godine izrađen je prema udžbenicima nastalima nakon 1992. godine. Iako su ti programi u stručnoj javnosti često bili kritizirani i osporavani²², osnovnoškolski program bio je na snazi od šk. god. 1995./6. (s minimalnim izmjenama 1997. i 1999. godine) pa sve do šk. god. 2006./7., dok su srednjoškolski programi još uvijek u uporabi.

22 Vidjeti bilješku 1.

U osnovnoškolskom slučaju, program iz 1995. poslužio je kao osnova prilikom izrade novog nastavnog programa što je stupio na snagu šk. god. 2006./2007. kao dio Hrvatskog nacionalnog obrazovnog standarda²³, dok je u srednjim školama program iz sredine 1990-ih još uvijek na snazi te se na njima temelji izrada ispitnih kataloga za državnu maturu. Tako se može reći da njegove ideje i nadalje snažno utječu na nastavu povijesti. No, s pedagoškog i didaktičko-metodičkog stajališta novi program pokazuje kako kontinuitet, tako i određene promjene te je znakovit ne samo za stanje u hrvatskoj nastavi povijesti, nego i u hrvatskom društvu.

Možda su najveće razlike između hrvatskog programa i analiziranih kurikuluma u **definiranju ciljeva**. U svim analiziranim kurikulumima određivanje svrhe i ciljeva predmeta, te učeničkih postignuća, ima značajno mjesto, a u većini slučajeva čini osnovni dio kurikuluma. To je u snažnoj suprotnosti s pristupom koji je postojao u programu iz 1995. godine, gdje su ciljevi definirani vrlo nejasno, izostao je bilo kakav pokušaj da se definiraju učenička postignuća, dok se istodobno sadržaji razrađuju vrlo detaljno i propisujuće (organizirani u 40-ak nastavnih jedinica). Vidljivo se zanemarivao razvoj učeničkih vještina i sposobnosti, što zapravo ostavlja dojam da je glavna svrha bilo prenošenje golemih (i često nepotrebnih) količina informacija, dok je memoriranje podataka postalo samo sebi svrha. To se odražavalo i na način ocjenjivanja, gdje su gotovo u potpunosti dominirali načini provjeravanja znanja koji se temelje na testovima i provjeravanju stupnja usvojenosti činjenica, dok su se vještine uglavnom potpuno zanemarivale.

U novom programu primjetan je pomak u jasnijem definiranju ciljeva nastave povijesti među kojima važno mjesto imaju razvoj kritičkog mišljenja radom na izvorima, poučavanje o interpretacijama, uočavanje različitih perspektiva, multikulturalnost itd. Povijest je definirana kao predmet koji učenicima pomaže u razumijevanju svijeta u kojem žive, a također su snažnije naglašene vještine koje bi učenici trebali stjecati u nastavi povijesti. Primjetan je također pomak prema tematskom organiziranju kurikuluma: za svaki razred je gradivo raspoređeno u 11 tema koje su poredane kronološkim redoslijedom. Konačno, novost je definiranje ključnih pojmova i obrazovnih postignuća za svaku pojedinu temu.

Ipak, u mnogim se slučajevima pokazuje kako je lakše definirati ciljeve nego ih primijeniti u praksi. Upravo razrada obrazovnih postignuća po temama ukazuje na nedostatak povezanosti s ciljevima definiranim u uvodu programa. Postignuća su i nadalje definirana samo na razini faktografije, tj. svedena na nabranje činjenica i prisutna na razini njihova upamćivanja. Istodobno, malo ili nimalo pažnje posvećuje se vještinama i sposobnostima: postignuća poput *analize i evaluacije izvora* navode se samo deklarativno, najčešće na kraju popisa fak-

23 Povijest nastanka ovog programa podjednako je zanimljiva kao i njegov sadržaj, no ovdje nije prigoda da se o tome detaljnije raspravlja. Bit će dovoljno reći kako je u svojoj izradi od 2004. godine prošao kroz nekoliko etapa, u svakoj je nadležno Ministarstvo imenovalo novo povjerenstvo, a promjene koje su se unosile bile su u određenim slučajevima ponovo više pod utjecajem tekućih političkih debata nego znanstvenih i stručnih razloga.

toografije koju treba upamtiti. U postignućima također nisu određene razine koje se očekuju od učenika na određenom stupnju školovanja. Broj tema za pojedini razred još je uvijek prevelik, što značajno ograničava uporabu aktivnih metoda poučavanja koje se ističu kao jedan od glavnih zadataka novog programa. Neki od važnih ciljeva koji su postojali u prvobitnom prijedlogu, poput usmenog i pismenog priopćavanja znanja o prošlosti (pri čemu se naglašavaju komunikacijske vještine učenika) su ispušteni, čime je dodatno narušena koherentnost prvobitnog prijedloga. Te su nedosljednosti posljedica podređivanja rada povjerenstva kratkoročnim ciljevima Ministarstva u potrazi za brzim rezultatima, bez razvijanja dugoročno osmišljenih koncepata te – nesumnjivo – čistih promjena sastava povjerenstva koje je radilo na izradi dotičnih dokumenata.

Drugo trajno obilježje hrvatskih planova i programa jest njihova **pretrpanost sadržajima**, tj. prevelika količina sadržaja koje treba obraditi tijekom jednog ciklusa školovanja. Usprkos tome što je rasterećenje u više navrata deklarirano kao jedan od glavnih ciljeva promjena programa, pa tako i prilikom izrade najnovijeg programa za osnovnu školu iz 2006. godine, nastava povijesti nije se uspjela osloboditi tog tereta. Po našem mišljenju, tome su dva osnovna razloga. Prvo, rasterećenju se pristupa s posve krivih polazišta. Postoji uvjerenje da program povijesti sadrži (i treba sadržavati) «cjelokupnu» povijest čovječanstva od prapovijesti do današnjih dana, pri čemu postoje neke tradicionalne teme koje se ponavljaju iz programa u program. Pritom se potpuno zaboravlja da obraditi «sve» nije moguće čak ni na razini visokoškolske nastave, a kamoli na razini osnovne i srednje škole. Zato se stalno nastoji provesti rasterećenje tako da se istodobno zadrže «sve» teme/sadržaji, a da se opterećenost učenika smanji izbacivanjem nekih podataka koje više neće trebati pamtit. Posljedica toga je još površniji pristup temama, a rezultat učenikova nemogućnost razumijevanja sadržaja; zbog toga hrvatska nastava povijesti ne uspijeva u razvoju učeničkih vještina, pogotovo kritičkog mišljenja. Drugo, s obzirom na to da je u takvom pristupu nastavi povijesti usvajanje faktografije postalo samom sebi svrha, ne uzima se u obzir da se rasterećenje može i treba postići promjenom fokusa ciljeva nastave povijesti, tako da se podaci koji postoje u programima i udžbenicima ne promatraju kao isključivi cilj nastave povijesti, već i kao sredstvo za razvoj određenih učeničkih vještina i sposobnosti.

Sljedeća dva međusobno povezana obilježja hrvatskog programa jest njihova **preskriptivnost** te, sukladno tome, **nedostatak fleksibilnosti** i mogućnosti odabira koje naglašavaju mnogi od analiziranih programa.²⁴ Osnovnoškolski i srednjoškolski programi, nastali sredinom 1990-ih godina, oblikovani su tako da ih nastavnici trebaju «realizirati» na način koji se može lako nadzirati. Školama i nastavnicima bilo je ostavljeno vrlo malo autonomije i vrlo malo mogućnosti da prilagode programe potrebama učenika i lokalne zajednice. Na razini sadržaja bilo

24 Primjerice, Bognar i Matijević (2002: 187-188) ističu kako se okvirni program može shvatiti kao obvezan, ali i samo kao orijentacija, a potonje smatraju pedagoški preporučljivim za osnovne škole.

je sve propisano, od detaljno razrađenih nastavnih tema do definiranja nastavnih jedinica obrade novog gradiva, uključujući i njihove naslove i podnaslove. Time su se zapravo u dobroj mjeri određivali ne samo sadržaji, već i struktura izvedbenih programa nastavnika, kao i metode i oblici rada, jer je zbog količine gradiva forsirana frontalna nastava i metoda usmenog izlaganja. Novi program za osnovne škole iz 2006. godine znači pomak u ovlašćivanju nastavnika u oblikovanju izvedbenih programa i vlastite nastave. Unutar 11 tema mogu do određene mjere samostalno određivati broj sati i njihov redoslijed, no to je i nadalje snažno ograničeno količinom sadržaja koja se treba obraditi u jednoj školskoj godini. Osim toga, postavlja se pitanje u kojoj su mjeri, nakon niza godina detaljnog propisivanja i usmjeravanja, nastavnici spremni i sposobni iskoristiti te mogućnosti.

Konačno – no možda i najvažnije u oblikovanju programa povijesti – treba spomenuti različita gledanja na **socijalizacijsku ulogu** koju povijest ima u obrazovanju učenika. Nastava povijesti je uvijek vrijednosno obilježena, tj. povezana s određenim društvenim vrijednostima koje se njome promiču. No, upravo zbog toga školska je povijest, više nego ijedan drugi predmet, podložna različitim vrstama političkih pritisaka, a upravo je njezina instrumentalizacija u političke svrhe pridonosila je njezinoj snažnoj politizaciji i često joj priskrbila status «predmeta slučaja». U Hrvatskoj je tijekom cijelog 20. stoljeća prevladavao didaktički pristup koji je prvenstveno naglašavao njezinu odgojnu ulogu, pri čemu je glavna svrha predmeta *oblikovanje* i *usmjeravanje* učeničkih stavova i vrijednosti. To se najčešće ostvarivalo detaljnim propisivanjem sadržaja predviđenih za obradu, naglašavanjem nekih te izostavljanjem drugih podataka, odabirom riječi, količinom prostora namijenjenom određenim sadržajima. Na taj se način oblikovala službena verzija povijesti, odnosno propisivalo se što bi trebalo misliti o određenim povijesnim događajima, razdobljima i osobama. Ovakav je pristup osobito obilježio programe iz sredine 1990-ih u kojima se uglavnom dopuštalo samo jedno tumačenje određenih događaja i povijesnih razdoblja.

Novi program iz 2006. godine i na ovom primjeru pokazuje razliku između deklarativne prilagodbe ciljeva nastave povijesti suvremenim europskim trendovima i njihove primjene u nastavnoj praksi. U njegovu uvodu istaknuti su ciljevi poput poučavanja o interpretacijama, multiperspektivnosti, razvoja kritičkog mišljenja analizom povijesnih izvora, itd. No, njih uglavnom ne nalazimo u razradi obrazovnih postignuća učenika. Upravo suprotno, u pojedinim temama može se uočiti kako je namjera autora programa ponuditi ne samo sadržaje, već jasno i jednoznačno vrednovanje povijesnih događaja i procesa, posebice onih iz najnovije povijesti, što se u nekim slučajevima direktno kosi s proklamiranim programskim ciljevima i zadaćama o multiperspektivnosti i poučavanju učenika o interpretacijama.²⁵ Primjetno je također i da su zbog direktnog ili indirektnog političkog pritiska određene teme (Drugi svjetski rat, Postanak i razvoj samostalne hrvatske države) u značajnoj mjeri preoblikovane u odnosu na prvobitni prije-

²⁵ *Nastavni plan i program*, 2006: 291.

dlog, što upućuje na još jedan problem s kojim se nastava povijesti konstantno suočava.²⁶

Vrijedi se osvrnuti i na poučavanje povijesnih sadržaja na razini razredne nastave (1-4. razred), što predstavlja velik problem hrvatskog školstva. U većini proučavanih kurikuluma predviđa se na toj razini poučavanje osnovnih povijesnih koncepata (primjerice vremena i prostora, interpretacije u engleskom slučaju i sl.) i zavičajne povijesti, dok se istodobno u Hrvatskoj u 4. razredu osnovne škole traži poučavanje cjelokupne hrvatske povijesti. Mnogobrojni primjeri upućuju da to predstavlja veliki problem za učenike: gradivo koje proučavaju često ne razumiju i samo mehanički memoriraju i brzo zaboravljaju, dok se istodobno spomenuti osnovni koncepti nedovoljno ili uopće ne usvoje. Zbog toga se javlja mišljenje da djeca te dobi nisu u stanju usvajati povijesne sadržaje i razvijati kritičko mišljenje, što je pogrešno i štetno za razvoj učeničkih vještina i sposobnosti.

Ponajviše ipak upada u oči da model koji je i nadalje prisutan u Hrvatskoj – posebno s gledišta njegove krutosti, detaljnosti i centraliziranosti – nije prisutan ni u jednom od analiziranih dokumenata. Neke je promjene donijelo uvođenje Hrvatskog nacionalnog obrazovnog standarda, no njegove prave efekte tek treba vidjeti s obzirom da uvelike ovise o načinu na koji će ga nastavnici primjenjivati u svojim razredima, ali i o vrstama poticaja koje će dobivati od obrazovnih vlasti te iz znanstvenih krugova. Vrijedi se svakako zamisliti nad rezultatima evaluacije nastavnih programa koju je proveo Institut za društvena istraživanja u Zagrebu 2003. godine (uz napomenu da se ovdje radilo o programu iz 1995. godine). Učenici osmih razreda osnovne škole ocijenili su povijest kao relativno zanimljiv predmet, no znatno je slabije prošao pri ocjenjivanju «korisnosti u sadašnjem životu» i «važnosti za budući život». U obje je kategorije povijest na devetom mjestu od trinaest predmeta. Do sličnih su zaključaka došli i nastavnici, koji su kao problematične strane programa povijesti ocijenili njegovu težinu, te odsutnost suvremenosti, korisnosti za sadašnji život učenika i zanimljivosti.²⁷

Konačno, može se zaključiti kako bi promjene u hrvatskom školstvu trebale krenuti od definiranja opće ideje o smjeru kojim treba poći hrvatsko školstvo. Zato je nužno izraditi okvirni kurikulum za obvezno obrazovanje te unutar njega odrediti mjesto pojedinih predmeta, pa tako i nastave povijesti. Prilikom oblikovanja predmetnih kurikuluma bit će osobito važno jasno definirati ciljeve obrazovanja te ih povezati s obrazovnim ishodima, pri čemu treba snažnije naglasiti razvoj učeničkih kompetencija važnih za svakodnevni život i cjeloživotno obrazovanje (npr. razvoj kritičkog i kreativnog mišljenja, usmene i pismene komunikacije, kulturne svijesti, interpersonalnih i građanskih kompetencija, učiti kako učiti, itd.). Budući kurikulum svakako bi trebao osigurati snažniju povezanost društveno-humanističkog područja (određivanjem sadržajnih poveznica i definiranjem određenih kroskurikularnih tema među predmetima unutar društveno-

²⁶ Usporediti prvobitnu i konačnu verziju programa na web stranici MZOS-a www.mzos.hr

²⁷ Baranović et al., 2004, *passim*

humanističkog područja te fleksibilnijim kurikulumom koji bi omogućio da škole samostalno raspoređuju dio satnice unutar društveno-humanističkog područja) te povezanost ciljeva obrazovanja/ učeničkih postignuća pojedinih predmeta i vanjske evaluacije znanja, s obzirom na to da će ona u velikoj mjeri odrediti i način poučavanja u školi. U konačnici, možemo zaključiti da je i nadalje potrebno temeljito osmišljavanje kako cjelokupnog obrazovnog sustava, tako i nastave povijesti. Pritom bi, smatramo, promjene u hrvatskoj nastavi povijesti trebale ići u pravcu suvremenih europskih trendova, što istodobno zahtijeva adekvatno i temeljito stručno usavršavanje nastavnika koji trenutno rade u školama, kao i izobrazbu studenata – budućih nastavnika.

LITERATURA: vidi popis literature u inačici članka na engleskom jeziku.